

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE-
PROFEI**

BRUNA RACHEL SALES SOBRINHO

**O USO DE MATERIAIS DE REFERÊNCIA MONTESSORIANA NA
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
perspectivas para a inclusão escolar**

SÃO LUÍS- MA

2023

BRUNA RACHEL SALES SOBRINHO

**O USO DE MATERIAIS DE REFERÊNCIA MONTESSORIANA NA
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
perspectivas para a inclusão escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Mestrado Profissional em Educação como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima.

Temática: Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

**SÃO LUÍS- MA
2023**

Sobrinho, Bruna Rachel Sales.

O uso de materiais de referência montessoriana na escolarização de estudantes com deficiência intelectual : perspectivas para a inclusão escolar / Bruna Rachel Sales Sobrinho. – São Luís, 2023.

105 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima.

1. Educação inclusiva. 2. Montessori. 3. Recursos pedagógicos. 4. Deficiência intelectual. 5. Práxis docente. I.Título.

CDU 376:371.4Montessori

BRUNA RACHEL SALES SOBRINHO

**O USO DE MATERIAIS DE REFERÊNCIA MONTESSORIANA NA
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
perspectivas para a inclusão escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Mestrado Profissional em Educação como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

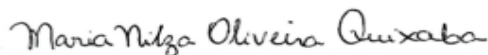
São Luís, 02 de maio de 2023.



Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima (PROFEI/UEMA)
Orientadora/ presidente



Profa. Dra. Ilka Márcia Ribeiro Serra (PROFEI/UEMA)
Examinadora interna



Profa. Dra. Maria Nilza Oliveira Quixaba (DIRETORIA DE ACESSIBILIDADE-
PROEN/UFMA)
Examinadora externa

Ao meu filho amado Bruno Ângelo, a melhor parte de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela graça de cursar um mestrado em uma universidade pública, que sempre foi um grande sonho e por ter me sustentado até aqui, em meio a tantas adversidades. Sim, Ele é bom o tempo todo!

À Rita de Cássia, minha mãe, que nunca soltou minha mão e sempre me incentivou nos estudos, os apontando como uma oportunidade de transformação social. A ela toda gratidão pelo suporte dado para a conclusão deste trabalho.

Ao meu filhote Bruno que, mesmo sem saber, ressignificou minha vida e me torna uma pessoa melhor a cada dia.

À Rita e Kellen, amigas-irmãs, que me incentivam nos estudos e foram de suma importância desde meu ingresso no curso até a finalização desse trabalho.

Aos amigos de turma, Gemma Galganni e Tarcísio Welvis, parceiros na linha de pesquisa e companheiros nos dias de sol e chuva. Toda gratidão pelos ouvidos durante todo o percurso até aqui.

A também amiga de turma e de “barriga” Andrea Pestana, companheira que igualmente a mim, engravidou durante o curso e essa linda surpresa nos aproximou num processo de força e persistência para que não desistíssemos da conclusão desse sonho.

À professora Dra. Márcia Raika e Silva Lima, pelas orientações na elaboração deste trabalho, além do incentivo constante e confiança em mim depositados.

À professora Dra. Ilka Márcia Ribeiro Serra e à professora Dra. Maria Nilza Oliveira Quixaba pela solicitude, compreensão e contribuições na participação no processo de qualificação e defesa desta dissertação.

Por fim, sou grata a todos que, mesmo não citados neste texto, direta ou indiretamente, acreditam e torcem pelo meu sucesso.

Muito obrigada!

*A inteligência da criança observa amando e não
com indiferença – isso é o que faz ver o invisível.*

Maria Montessori

RESUMO

A Escola Inclusiva urge de necessidade de acolher, de forma democrática, uma população cada vez mais heterogênea, onde todos devem ser atendidos em suas especificidades educativas, por meio das flexibilizações curriculares ao currículo formal. Essa escola, partindo do pressuposto curricular, significa que o estudante com deficiência deve fazer parte da classe regular, aprendendo os mesmos conteúdos que os outros – ainda que de modos diferentes – cabendo ao professor, com o apoio e assistência de toda a equipe escolar, fazer as flexibilizações necessárias. Dessa forma, estudar e criar estratégias que facilitem e ampliem a escolarização dos estudantes com deficiência, faz-se condição *sine qua non* para a consecução de uma educação de fato inclusiva. Assim, a presente pesquisa, busca analisar a práxis docente com o uso de materiais de referência montessoriana na escolarização de estudantes com deficiência intelectual em uma escola pública da rede municipal de ensino de São Luís - MA. Parte-se do estudo da seguinte questão: A práxis dos professores, que atuam com estudantes com deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva, ao utilizarem materiais pedagógicos de referência montessoriana, viabiliza o processo de escolarização? O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que abrange a aplicação de entrevista, observação e a elaboração e produção de recursos pedagógicos inspirados na filosofia montessoriana. Espera-se que essa pesquisa fomente a construção de uma práxis docente inclusiva para estudantes com deficiência intelectual das escolas públicas e privadas.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Montessori. Recursos Pedagógicos. Deficiência Intelectual. Práxis Docente.

ABSTRACT

The Inclusive School urges the need to welcome, in a democratic way, an increasingly heterogeneous population, where everyone must be assisted in their educational specificities, through curricular flexibility to the formal curriculum. This school, based on the curricular assumption, means that the student with a disability must be part of the regular class, learning the same contents as the others – albeit in different ways – and it is up to the teacher, with the support and assistance of the entire school team, to make the necessary flexibility. In this way, studying and creating strategies that facilitate and expand the schooling of students with disabilities is a sine qua non condition for achieving a truly inclusive education. Thus, this research seeks to analyze the teaching praxis with the use of Montessori reference materials in the schooling of students with intellectual disabilities in a public school in the municipal teaching network of São Luís - MA. It starts with the study of the following question: Does the practice of teachers, who work with students with intellectual disabilities in an inclusive perspective, when using pedagogical materials of Montessori reference, make the schooling process viable? The present work is a qualitative research of the descriptive type, which covers the application of interviews, observation and the elaboration and production of pedagogical resources inspired by the Montessorian philosophy. This research is expected to encourage the construction of an inclusive teaching praxis for students with intellectual disabilities in public and private schools.

Key words: Inclusive education; Montessori; Pedagogical Resources; Intellectual Disability; Teaching Praxis.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEP- Comissão de Ética em Pesquisa

COVID-19- Corona Vírus Disease

DI - Deficiência Intelectual

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

PEI- Plano de Ensino Individualizado

PNEEPEI- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROFEI- Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Observação não-estruturada	67
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Vivências, docência e pesquisa: ampliando o interesse pela Educação Inclusiva	12
2 O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOVAS PERSPECTIVAS	27
2.1 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: quebrando paradigmas.....	Error! Bookmark not defined.
2.2 A deficiência intelectual e o processo de escolarização numa perspectiva inclusiva.....	Error! Bookmark not defined.
3 FILOSOFIA MONTESSORIANA E PRÁTICA DOCENTE: UM CAMINHO A SEGUIR?	27
3.1 Princípios da Filosofia Montessoriana.	28
3.2 Prática docente e inclusão de estudantes com deficiência intelectual: discutindo o real e o ideal	40
3.3 Inserção de materiais de referência montessoriana na prática docente com estudantes com deficiência intelectual.	45
4 COMPREENDENDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	Error! Bookmark not defined.
4.1 A pesquisa qualitativa.....	Error! Bookmark not defined.
4.2 Caracterizando o locus e os participantes da pesquisa.....	Error! Bookmark not defined.
4.3 Procedimentos da coleta e análise de dados	50
4.3.1 Entrevistas.....	Error! Bookmark not defined.
4.3.2 Observações e outros pontos a considerar da pesquisa.....	Error! Bookmark not defined.
5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO.....	76
5.1 A construção do caderno pedagógico: um processo de formação docente ..	Error! Bookmark not defined.
5.2 A constituição do produto educacional	Error! Bookmark not defined.
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

REFERÊNCIAS	82
--------------------------	----

ANEXOS	87
---------------------	----

ANEXO A- Registros dos encontros pedagógicos e da oficina docente e do desenvolvimento das atividades em sala de aula com os materiais de referência montessoriana elaborados pelos docentes.....	88
--	----

ANEXO B- Ofício para o encaminhamento do projeto de pesquisa	92
---	----

ANEXO C - Declaração dos pesquisadores	93
---	----

ANEXO D - Declaração de isenção de conflito de interesse.....	94
--	----

ANEXO E - Declaração de autorização da instituição	95
---	----

ANEXO F - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	96
--	----

APÊNDICE	99
-----------------------	----

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista	100
--	-----

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, busca analisar a práxis docente com o uso de materiais de referência montessoriana na escolarização de estudantes com deficiência intelectual em uma escola pública da rede municipal de ensino de São Luís-MA. Nessa direção, almejamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Verificar possíveis resistências ao processo de inclusão por parte dos educadores, visto que a deficiência, muitas vezes, é vista como sinônimo de inferioridade e incapacidade, desencadeando uma subestimação das potencialidades dos estudantes;
- ✓ Observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual para que se evidencie o favorecimento de um ensino de qualidade;
- ✓ Identificar práticas pedagógicas que contribuam para o processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental, possibilitando a reflexão sobre novos olhares para os processos inclusivos desse estudante, a partir da aplicação de materiais de referência montessoriana com estes estudantes.

Para se pensar os recursos pedagógicos para a escolarização de estudantes com deficiência em escolas de perspectiva inclusiva no ensino fundamental, especificamente na escola *lócus* desta pesquisa, partimos da metodologia de ensino e aprendizagem elaborada por Maria Montessori¹, que a partir de seus estudos na área médica, adentrou no âmbito educacional, sendo uma das principais representantes do movimento Escola Nova². Montessori, concebia que o modelo de educação tradicional do início do século XX não atendia a todos que precisavam de uma educação de qualidade e, visando a transformação desse modelo educacional, criou recursos pedagógicos, bem como diretrizes próprias, realizando um trabalho consistente com crianças, inclusive com deficiências, no seu contexto de atuação.

¹Maria Montessori, italiana, nasceu no ano 1870, na cidade de Chiaravalle, numa Província de Ancona. Foi primeira mulher na Itália a se graduar como Doutora em medicina, um grande marco para a época, e, talvez por isso mesmo ela tenha sido tão ativa, deixando para nós um grande legado no campo da educação (OLIVEIRA, 2010).

² Movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

Com o objetivo de justificar a motivação para a escrita desta pesquisa e o interesse pela Educação Especial e Inclusiva, pelo método montessoriano, a deficiência intelectual e a práxis docente, segue-se um breve relato de experiências pessoais e profissionais que despertaram o desejo de estabelecer paralelos entre estas temáticas, resultando na realização deste trabalho.

1.1 Vivências, docência e pesquisa: ampliando o interesse pela Educação Inclusiva

Advindo da classe trabalhadora, concluí o Ensino Médio em uma escola montessoriana, da rede particular de São Luís–MA. Como bolsista, tive a oportunidade de estudar nesta instituição de ensino durante toda a minha vida escolar.

Por meio do concurso Vestibular ingressei, em 2003, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de São Luís, no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Uma nova realidade se desenhava, cheia de sonhos e expectativas.

Durante o curso, tive contato com novas experiências de estudo e pesquisa e, no 2º período, já estagiava como auxiliar de sala de aula na educação infantil, em uma escola montessoriana da rede particular de ensino da cidade de São Luís- MA.

O curso de Pedagogia oferecia a disciplina de Educação Especial no 5º período. Nesse momento, pude ratificar afinidade com a temática. Mais à frente, aprofundei meus estudos, optando pela Educação Especial nas disciplinas eletivas oferecidas, a saber: Educação Especial, Indígena, EJA, Educação no Campo, entre outros. Nessa fase, houve a oportunidade de estagiar na escola pública de referência no atendimento escolar qualificado para estudantes com deficiência, o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff, onde trabalhei com estudantes com diversas deficiências, ampliando meu processo formativo enquanto docente e interessada neste universo da pesquisa.

Na vida profissional, já trabalhava com crianças com deficiências e vê-las incluídas na turma e, não somente integradas, era uma meta, partindo da premissa que incluir estudantes com deficiência ultrapassa o fato de colocá-los em classes comuns, mas sim, encontrar novas maneiras de trabalhar com esse sujeito de direitos, adequando-se à sua realidade (SANTOS, 2008), enxergando-o enquanto um ser dotado de potencialidades e não menos desenvolvido que os outros, mas um

indivíduo que possui outras maneiras de aprender (VYGOSTSKY, 1997), cabendo ao professor e aos demais atores escolares se adaptarem àquele estudante, não o contrário.

Depois de formada, em 2007, permaneci trabalhando na esfera particular, agora como contratada em duas escolas. Naquele contexto, o debate sobre Educação Inclusiva ganhava destaque e, apesar disso, as escolas ainda não sabiam muito bem como se adequar às novas demandas e direitos adquiridos pelos sujeitos com deficiência. De forma contraditória, ter estudantes incluídos em escolas de ensino comum era visto por muitos profissionais da educação e gestores escolares como algo pejorativo.

Além do viés humano, e consciência dos direitos jurídicos e políticos de todos os estudantes, a questão de ter uma irmã com deficiência, sempre me fez analisar criticamente a inclusão educacional nos sistemas de ensino. Em 2012, passei em concurso público para professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, onde me deparei com uma realidade complexa em muitos aspectos, mas, sobretudo, no tratamento com crianças com deficiência, por parte de muitos atores escolares.

Nesta vivência profissional, a ausência de recursos humanos e materiais, ampliou a perspectiva de análise acerca do processo histórico-político sobre a inclusão escolar e o acesso aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Desde então, já como pesquisadora, cursando pós-graduação em Docência do Ensino Superior, bem como produzindo trabalhos acadêmicos sobre minha prática docente, passei a dar palestras em escolas sobre inclusão e a fazer cursos de aperfeiçoamento na área.

Importante situar, que faz mais de dez anos que atuo na Rede Municipal de São Luís, trabalhando nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo deste espaço-tempo, tive oportunidade de trabalhar com muitos estudantes com diversas deficiências, tais como: Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Cegueira, Síndrome de Dravet, Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual, sendo esta última de maior incidência em estudantes com deficiência com os quais já tive oportunidade de trabalhar. Com o crescimento considerável deste público no ensino regular, senti a necessidade de aprofundar meus estudos nas temáticas de Educação Especial/Educação inclusiva, a fim de ter mais respaldo e conhecimentos para propiciar a estes sujeitos uma educação de qualidade, estimulando e ampliando seus potenciais.

Nesse contexto, ampliei minha pesquisa sobre Maria Montessori e seu método, incluindo, em sala, algumas de suas orientações, como o trabalho em linha com as crianças, bem como o trabalho agrupado, que consiste em crianças, em níveis diferentes de aprendizagem, a desenvolverem e resolverem juntas determinadas atividades, aprendendo umas com as outras, experiências positivas em minha prática pedagógica que fomentaram o desejo de galgar mais um grau de instrução. O mestrado em educação, onde almejei disseminar o conhecimento desta autora e seu método para outros profissionais da educação, sobretudo professores, como uma nova abordagem/metodologia de trabalho com estudantes com deficiência incluídos na escola regular por entender os aspectos relevantes dessa filosofia e seu impacto na escolarização de estudantes com deficiência.

Realizei, também, vários cursos pela Rede Municipal e à distância, que abrangiam a temática da educação inclusiva e, em 2019, concluí a Especialização em Educação Especial/ Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio da Uemanet, curso que fomentou, ainda mais, o interesse pela Educação Inclusiva. Tratou-se de uma experiência rica que permitiu um debate importante e qualificado sobre a prática de Educação Inclusiva na educação Especial, a partir de um processo de ação-reflexão-ação, onde a construção dialética do pensar e fazer docente na perspectiva inclusiva, se fazia no seio da organização do trabalho docente e da práxis decorrente desse processo. Muitas questões foram desdobradas neste percurso, que permitiram aprofundar as reflexões da problemática em direção à construção da presente proposição da pesquisa.

Frisamos a inquietude de escutar discursos ainda muito enraizados, de não terem afinidade com a Educação Especial, sempre dispensando o trabalho com estudantes com deficiência e desacreditando na Educação na perspectiva Inclusiva. Tal cenário, despertou o desejo de compartilhar conhecimentos na área com os docentes, bem como construir reflexões sobre a práxis inclusiva, através de rodas de conversas e encontros formativos, projetando desconstruir esses discursos.

Diante de todo o percurso supracitado, surgiu o interesse em pesquisar o trabalho com crianças com Deficiência Intelectual-DI, embasado nos referenciais montessorianos e seus recursos pedagógicos, podendo compartilhar e construir com os colegas docentes práticas que possam favorecer a escolarização desse público. Tendo como base a investigação das categorias de análise citadas, propomos o

seguinte problema de pesquisa: A práxis dos professores, que atuam com estudantes com deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva, ao utilizarem materiais pedagógicos de referência montessoriana viabiliza o processo de escolarização?

Desta forma, o aporte teórico metodológico sobre a Educação Inclusiva/ Educação Especial, o uso de recursos pedagógicos e a filosofia de Maria Montessori na escolarização de crianças com deficiência intelectual, subsidiam a problematização sistemática acerca da realidade apontada e os elementos contraditórios percebidos no processo de inclusão.

Destes elementos, podemos destacar: reflexões sobre o discurso e a realidade da formação e práticas docentes no contexto da educação inclusiva, bem como a percepção sobre relativa ausência de uso e abordagem sobre os recursos pedagógicos para o trabalho com crianças com deficiência intelectual. Destes pontos de debate, é que se compreende a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que através desta, podemos pensar as possibilidades de construção de espaços educativos inclusivos, através de recursos pedagógicos que possibilitem a democratização do saber, como direito fundamental, bem como a escolarização e desenvolvimento contínuo e múltiplo de habilidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Com base no exposto, ressaltamos que pensar em propostas de atividades que estimulem as potencialidades e desenvolvam a escolarização dos estudantes com deficiência, constitui-se como ação imprescindível ao êxito de seu processo inclusivo. A realização de intensas leituras e pesquisas, como por exemplo, Montessori (1961; 1965), Mantoan (2000; 2018), Oliveira (2010), Vieira (2022) e Pereira (2016), impulsionaram melhor compreensão das temáticas trabalhadas, bem como embasamento teórico para a construção do trabalho.

A importância social desta pesquisa está em tentar contribuir na construção de estudo que permita o desenvolvimento de um produto educacional que possa apoiar o trabalho docente com estudantes com deficiência intelectual. A partir daí, o desdobramento da garantia da possibilidade de inclusão através do acesso a recursos de qualidade pedagógica, fundamentados em estratégias de ensino neste espaço, que possam atender a diversidade, focalizando a atenção nas relações ali estabelecidas e no direito de aprender. De forma geral, este estudo se torna relevante para a sociedade, à medida que busca entender o que se configura a

inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular e como este processo pode garantir desenvolvimento na aprendizagem desses sujeitos, a partir de uma práxis docente consciente e humanizadora.

Mediante o exposto, além desta introdução, este trabalho encontra-se organizado em cinco seções. Na primeira seção, intitulada “O sujeito com deficiência intelectual e a Educação Inclusiva: novas perspectivas”, apresentamos um breve histórico da visão social da Educação Especial e da Pessoa com Deficiência Intelectual ao longo do tempo, bem como os dispositivos legais que estruturam essa modalidade e configuram a mudança de percepção sobre esses sujeitos, analisando se, de fato, caminhamos para uma educação inclusiva de qualidade, com a quebra de paradigmas. Abordamos, ainda, a Deficiência Intelectual numa perspectiva de educação inclusiva, visando pontuar conhecimentos relevantes sobre a deficiência e estudantes com deficiência intelectual e suas singularidades no sentido de oportunizar um olhar mais maduro e propostas pedagógicas que possibilitem ferramentas para que professores e demais profissionais estudem melhores maneiras de incluir, de fato, esse estudante no ensino regular.

A segunda seção, apresenta e explana sobre os princípios da filosofia montessoriana, bem como a proposta de inserção de materiais oriundos dessa filosofia na práxis docente com estudantes com Deficiência Intelectual, discutindo possíveis ampliações e avanços na escolarização desses sujeitos.

Na seção seguinte, apontamos o percurso metodológico onde foi delineado o caminho a ser percorrido durante a realização da pesquisa, trazendo a caracterização do tipo de pesquisa escolhido, os sujeitos da pesquisa, seus instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como o processamento e a análise do estudo.

Na quarta seção, é projetado o produto educacional. Por fim, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas que nortearam este trabalho.

2 O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOVAS PERSPECTIVAS

Este capítulo aborda, inicialmente, os aspectos relevantes sobre a inclusão escolar ao longo da história. Faz-se um apanhado geral sobre os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais específicas a partir dos paradigmas na Educação Especial. Enfatiza sobre a Deficiência Intelectual, apontando suas terminologias e conceitos. Por fim, apresenta uma discussão sobre novos olhares para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual.

2.1 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: rompendo paradigmas

A temática da inclusão escolar no Brasil vem sendo bastante discutida nos últimos anos, especialmente a partir dos anos 90, propiciando um aumento significativo de pesquisas e debates acerca da efetivação de políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil e no mundo. Assim, podemos afirmar que, numa perspectiva geral, a inclusão escolar já avançou de forma relevante, onde hoje, a pessoa com deficiência é vista com um sujeito de direitos em leis e demais dispositivos legais, mas, nem sempre foi assim.

As práticas e concepções sobre a deficiência que delineiam a trajetória histórica da humanidade, sofreram mudanças ao longo do avanço da história, sendo a trajetória do indivíduo com deficiência marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, de acordo com cada cultura dentro das sociedades. Entendemos que, se torna complexo conceber a naturalização diante dos atos de crueldade e descarte (de maneira literal), praticados pela sociedade contra as pessoas, que não se encaixavam nos moldes da “normalidade”. Podemos acrescentar, que as reflexões não podem limitar-se aos atos, mas deve-se também ao conhecimento da cultura, crença e contexto motivador da sociedade da época vivida, onde a ignorância sobre as pessoas com deficiência, bem como as orientações dos mais velhos incentivavam, de geração em geração, posicionamentos preconceituosos e discriminatórios.

Em diferentes tempos da história, há registros sobre pessoas com deficiência. Infelizmente, observamos que o tratamento segregador sempre existiu para essas pessoas. A não aceitação do ser com deficiência está ligada à falta de

conhecimento sobre sua condição e intolerância ao diferente e, como já citado, à cultura presente no período histórico de cada época.

Com o exposto, trazemos como salienta Silvestrini (2012), que em Atenas, na Grécia Antiga, por exemplo, os recém-nascidos com alguma deficiência eram colocados em uma vasilha de argila e abandonados. A eliminação era por exposição, abandono ou atiradas de uma cadeia de montanhas. O extermínio de crianças com deficiências era tão comum que, mesmo os maiores filósofos da época estavam de acordo com tal costume (SILVESTRINI, 2012, p. 12).

Como nos ensina Mazzotta (2017), com o surgimento do cristianismo, a Igreja passou a se encarregar do cuidado com as pessoas com deficiência que eram abandonadas e, no decorrer do avanço da história, percebemos que teve papel importante para a construção do Paradigma da Institucionalização que se caracterizou pela criação de instituições para abrigar pessoas com deficiência. Apesar da pouca estrutura, estas instituições incentivaram o estudo sobre as causas das deficiências.

A partir da Revolução Industrial, percebemos um tratamento menos desumano para com as pessoas com deficiência, principalmente daqueles com “perturbações mentais” (SANTOS, 2009). Entretanto, somente a partir do século XX, a conscientização sobre direitos humanos, participação e integração de todos veio a favorecer as pessoas com deficiência. Alguns paradigmas foram surgindo, como os de Serviços, de Suporte, mas muito ainda precisava-se avançar.

Analisamos que, hoje, ainda que a inclusão não se encontre em um patamar esperado, já percebemos um grande avanço galgado por meio de muitas lutas até a compreensão que o conceito de deficiência não se limita apenas às disfunções físicas ou neurobiológicas, mas às condições que o ambiente oferece para que o indivíduo com determinada limitação exerça com qualidade o direito de viver, conviver e contribuir com a sociedade (MAZZOTTA, 2014).

No atual paradigma de inclusão, não cabe às pessoas com limitações terem que se moldar para se adaptar à sociedade, mas a sociedade é quem deve se adaptar para recebê-los de forma equânime (MANTOAN, 2018), pois ainda que instituições se ressignifiquem “não haverá inclusão de indivíduos com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva”, (FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA 2011, p. 133).

O surgimento do paradigma da Inclusão Escolar, como ressalta Mazzotta (2014), apresentou o modelo de trabalhar com classes heterogêneas, nas quais as dificuldades e diferenças individuais devem ser reconhecidas e respeitadas. Contudo, apesar dos amparos legais, as pessoas com deficiência vivem numa luta constante para minimizar estigmas e garantia de seus direitos.

Pontuamos os avanços nas metodologias de ensino para as pessoas com deficiência, isto diante da conscientização dos direitos humanos, em que essas pessoas começam a ocupar um lugar de sujeitos de direitos, devendo conviver e estudar em escolas de perspectiva inclusiva (GARCIA, 2017). Assim sendo, destacam-se os dispositivos legais necessários a assegurarem esses direitos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUEDA, 2011).

Ressaltamos que esses aspectos legais, dentre outros, foram marcos fundamentais para desenvolvimento de políticas públicas para o acesso das pessoas com Deficiência Intelectual (DI) em salas de ensino regular da Educação Básica ao Ensino Superior. No entanto, percebe-se que incluir as pessoas com DI, tem se transformado cada vez mais em um grande desafio para educadores e para o sistema de ensino. Isso por entender-se que incluir implica em mudanças estruturais e pedagógicas, que abrangem as políticas de ensino, o espaço físico das escolas, seus currículos e Projetos Pedagógicos, bem como filosóficos, que dizem respeito à mudança de concepções acerca do estudante, da docência, da deficiência e da própria escola (MANTOAN, 2018).

Ao longo dos estudos referentes aos marcos históricos e políticos da Educação Especial e Inclusiva, foi possível compreender sobre os avanços e/ou retrocessos nos processos, nas práticas inclusivas voltadas à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial – PAEE, que, conforme a LDBEN 9.394/96, são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Destacamos que, desde a Constituição Federal (1988), se discute acerca de uma educação como direitos de todos, com igualdades de acesso e permanência, algo pontuado também pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien (1990). Destacamos, ainda, que, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca (1994), a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI (2008), priorizam a Educação Especial na perspectiva Inclusiva nas escolas regulares e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma a complementar ou suplementar o trabalho do estudante com deficiência no ensino regular. Baptista (s/d, p. 45) acrescenta que “desde 2001, com a aprovação da Resolução nº 02/2001 CNE-CEB, temos visto, de um lado, o avanço de dispositivos normativos que passam a prever que essa escolarização deve ocorrer necessariamente no ensino comum”.

Na contramão de direitos conquistados, a doutrina econômica vigente e seu anseio hegemônico de sustentação e regulamentação do mercado, tem segundo Garcia (2017, p. 40), operado para a “manutenção de um projeto social e educacional conservador”. Essa autora acredita, que tal proposição encontra-se respalda nas lutas das pessoas com deficiência e pelos direitos das pessoas com deficiência em nosso país, em que se reivindica o acesso à educação com conotação inclusiva. No tocante ao exposto, acrescenta-se que a inquietação da autora paira sobre a dificuldade em localizar nas lutas políticas, articulações com lutas sociais, compreendidas como aquelas que intencionam romper com os princípios de desigualdade e exploração constitutivos do modelo de sociedade em curso, ou seja, a militância adquire uma “posição de conservação da realidade social em conformidade com o mundo existente” (GARCIA, 2017, p.40).

As prescrições e documentos regulamentadores das políticas inclusivas, versam sobre a qualidade no atendimento às especificidades, porém, é conveniente pensar nas condições ofertadas pelos sistemas de ensino para que de fato se consolide a garantia desse direito. Não se pode credenciar somente à educação o poder de transformar a sociedade, mas a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente sobre a realidade a qual estão inseridos pode ser um fator libertador que assusta e compromete a estrutura capitalista vigente. Nesse contexto, o atual momento histórico exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, que constituam um currículo pautado na abrangência, na flexibilidade e na garantia de acesso ao conhecimento, para que assim se possa ter uma educação para todos, de forma equitativa (BATISTA, 2013).

No âmbito escolar, a inclusão escolar incide na forma de se constituir o trabalho, pois passa a exigir análise e reflexão acerca de práticas, sejam elas de professores, gestores, coordenadores, orientadores ou qualquer outro profissional da educação. Para Rodrigues (2006), um programa de educação inclusiva está intimamente ligado às atitudes, à vontade, à ética, às iniciativas, aos valores e às práticas de quem trabalha diretamente com a diversidade dos estudantes, além do compromisso de oferecer serviços de qualidade. Dessa forma, a identidade inclusiva vai se formando e, por meio da reflexão, a proposta é de que haja o desenvolvimento de meios para transpor as barreiras que se evidenciam no cotidiano e limitam a presença, a participação e a aprendizagem de todo e qualquer estudante do ensino regular.

Deixa-se de lado o modelo clínico para se adotar um modelo social que avalia a incapacidade do indivíduo como resultante da sua interação com o meio e considera tal meio a fonte geradora de obstáculos para o seu desenvolvimento, já que quase tudo ainda precisa de adaptação para receber os estudantes com algum tipo de dificuldade na escola regular (NOGUEIRA; RODRIGUES, 2006).

Garcia (2017), afirma que, “para que a educação especial seja apreendida em profundidade é preciso relacioná-la à educação em sentido mais abrangente”. É vital, portanto, considerar que a política de educação especial na perspectiva inclusiva precisa ser cotejada com as condições e dinâmicas da educação escolar em um país de capitalismo dependente. Entender isso é saber da amplitude do que é inclusão e do que é, efetivamente, investimento e fomento à educação especial, na perspectiva de, de fato, superar desigualdades sociais. Por ora, observamos dispositivos que asseguram os direitos dos estudantes com deficiência, contudo, não há ainda, uma práxis que possa configurar a transformação social nesse âmbito, para além do capital.

Diante do exposto, é importante considerar que, no decorrer da história da educação, vários paradigmas surgiram no que tange às pessoas com deficiência tanto em relação à nítida exclusão social como em momentos de valorização e estudo sobre as deficiências, até os dias atuais. Hoje, com enfoque sobre inclusão, temos a possibilidade de acesso e de permanência das pessoas com deficiências em vários setores sociais, principalmente no escolar, assegurando direitos por meio de leis e documentos nacionais e internacionais (SILVESTRINI, 2012).

No entanto, é preciso considerar que apesar dos significativos avanços é necessário que haja mais iniciativa das instituições governamentais para que a inclusão ocorra em sua plenitude, como exemplo, no combate ao preconceito e discriminação que, muitas vezes, ocorre pela falta de conhecimento e respeito à diversidade em uma sociedade que ainda está arraigada aos padrões homogeneizadores.

As escolas, devem incluir em seus projetos educativos as flexibilizações curriculares relativas ao processo de ensino e aprendizagem, necessárias para responder adequadamente às crianças e jovens com deficiência. A pessoa com deficiência, assim como qualquer outro cidadão, deve ser educada em sociedade. O contexto no qual está inserido seja ele familiar, escolar, comunitário, social e a relação estabelecida entre seus integrantes serão decisivos no desenvolvimento pleno deste cidadão. No viés de um professor inclusivo e preparado, tem-se uma importante estratégia de incluir/promover uma aprendizagem qualitativa do seu estudante com deficiência, que diz respeito à flexibilização curricular. Esta, funciona como um instrumento neste processo de construção da escola inclusiva.

Assim, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta concreta à diversidade dos estudantes. As flexibilizações curriculares, compreendem, portanto, mudanças do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os estudantes com deficiência.

A inclusão das pessoas com deficiência na classe regular, implica no desenvolvimento de ações, visando à flexibilização do currículo, para que ela possa ser desenvolvida de maneira efetiva em sala de aula, e atender às necessidades individuais de todos os estudantes (MANTOAN, 2018). Desse modo, os estudantes com deficiência participam igualmente das aulas na sala regular, aprendendo o mesmo conteúdo, mas de formas diferentes, com a inserção de materiais pedagógicos e metodologias ativas, por exemplo, de acordo com suas limitações, mas não se esquecendo do estímulo às suas potencialidades.

Para tanto, faz-se necessário que o professor, com auxílio da equipe técnica e coordenação, elabore um plano individual para cada estudante com deficiência, a partir do currículo comum, programando atividades de acordo com o que se espera

do estudante, numa perspectiva inclusiva e de cada vez mais quebrar paradigmas, em busca de uma inclusão integral desses sujeitos de direitos (MAZZOTTA, 2014).

No que tange ao sujeito com deficiência intelectual, percebemos avanços desde a terminologia aos métodos de como trabalhar com esse público em sala de aula. Sobre sua inclusão no âmbito escolar, Silva (2021, p.14) aponta que

o debate acerca do fenômeno da deficiência intelectual, apesar de relevante na produção acadêmica brasileira, apresenta-se complexo e ainda incipiente, no que tange ao conceito, ao processo de avaliação diagnóstica e de escolarização desse alunado. Desse modo, destaca-se que as produções referentes à temática estudada nesta pesquisa continuam sendo necessárias no contexto brasileiro, o que justifica a importância de novos investimentos em pesquisas da área.

Tal afirmativa, reforça a importância dos estudos na área, bem como a relevância de se insistir não somente no ingresso destes sujeitos em sala de aula regular, mas de uma permanência de fato inclusiva e de qualidade. Apoiamos, aqui, uma escola regular inclusiva, com salas regulares que incluam a todos, sem distinções, com qualidade, com insumos e infraestrutura que atenda a todos e, sobretudo, com o corpo docente e técnico qualificado e especializado, conforme suas demandas. Contudo, muitos entraves ainda são identificados nesse processo. Sobre esse paradoxo concernente ao estudante com deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva, discorreremos a seguir.

2.2 A deficiência intelectual e o processo de escolarização numa perspectiva inclusiva

Ao longo da história, as terminologias e conceitos de deficiência intelectual sofreram modificações, de acordo com o contexto social e cultural. Outrora, o termo mais comum utilizado para denominar uma pessoa com deficiência intelectual era “deficiente mental”. Hoje, como apregoa Sasaki (2005), a expressão Deficiência Mental, foi substituída por Deficiência Intelectual, uma vez que “essa nomenclatura refere-se ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo”.

Assim, percebemos avanços quanto a essa terminologia, a partir de estudos na área e comprovações científicas que esses sujeitos são capazes de aprender e que suas potencialidades podem e devem ser estimuladas e de um olhar mais

humanizado e aberto às diferenças, construído por meio de lutas dos familiares de pessoas com deficiência intelectual e estudiosos desse âmbito.

Nesta ruptura de paradigmas, a mudança desse termo foi importante para retirar o cunho pejorativo que diminuía e segregava o sujeito com deficiência intelectual. Um passo relevante, mas apenas mudar a nomenclatura, por si só, não garante a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola. Nesse sentido, como destaca Coelho (2010, p. 60) “somente a busca de novos termos para lidar com a questão da deficiência, não tem contribuído para modificar concepções.

A preocupação deveria levar o sujeito a vivenciar questões individuais e sociais”. Vygotsky, por sua vez, trata a questão da deficiência apontando para a centralidade das relações sociais e dos intercâmbios na constituição do sujeito em que é na dinâmica interativa, nas atividades coletivas que os mecanismos de compensação podem ser ativados, ou seja, que “a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de um determinado diagnóstico, mas deve orientar-se para os movimentos interpessoais e às variadas esferas de competências intelectuais” (ARAÚJO, 2015, p.18).

Dessa maneira, o estudante com deficiência intelectual, deve receber um atendimento educacional pautado na educação inclusiva, em que os profissionais, tanto da escola como em sala de aula desenvolvam um trabalho diferenciado, ou seja, realizem práticas de ensino que respeitem a condição peculiar de cada estudante.

Entretanto, sabemos que muitos estudantes com deficiência intelectual em idade do Ensino Fundamental matriculadas nas escolas regulares nem sempre se encontram incluídos. Sobre o histórico da educação do indivíduo com deficiência intelectual, Pessotti (1984), destaca a história da educação em 1839, com Séguin, que abriu a primeira escola do mundo para crianças e jovens com deficiência intelectual, em que desenvolveu um método de tratamento e, mais tarde, apresentou a pedagogia baseada nas funcionalidades da inteligência, ilustrada com vários exemplos de sua aplicação. Nesse momento:

tal educação era voltada para o diagnóstico, avaliação e higiene deles; posteriormente, foi criada a educação do sistema muscular e ginástica e a educação do sistema nervoso. Séguin, trata a “idiotia” pelo método fisiológico, afirmando que seu método “aliviava” as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência intelectual. Ele propunha uma educação que considerasse a pessoa integralmente em todos os aspectos e interesses.

Nesse sentido, ele construiu as bases que tramitam entre saúde e educação da pessoa com deficiência intelectual, que delinearam posteriormente a Educação Especial e influenciaram teóricos como Maria Montessori, que posteriormente criaria uma teoria baseada no concreto e no uso de recursos lúdicos (ARAÚJO, 2015, p.28).

Assim, mostrar que toda criança é capaz de aprender, configura-se uma das propostas do trabalho de Edouard Séguin, um marco importante na educação das pessoas com deficiência intelectual.

Pessotti (1984, p. 24) discorre, ainda, que foi principalmente na Europa que a educação da pessoa com deficiência, iniciada no Século XVIII, mostrava como esses indivíduos eram segregados e protegidos em instituições residenciais e hospitalares. Já no Século XIX houve uma ruptura do modelo com enfoque clínico para uma proposta pedagógica, pois floresciam os ideais do naturalismo, nascendo o conceito da Educação Especial entendida como intervenção pedagógica (MAZZETTA, 2014).

Durante décadas, as concepções variadas sobre o que seria a deficiência intelectual, tomaram algumas visões e vertentes biológicas, médicas e institucionais. Atualmente, vem sendo muito bem aceita a definição da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM - V), podendo-se conceituar hoje a deficiência intelectual como sendo um estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo de comunicação, cuidados pessoais, competência doméstica, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (SILVA, 2021).

Contudo, o paradigma da inclusão já é algo bem presente no nosso tempo e tem ganhado espaço, em diferenciação com a integração, que só inseria esse estudante no espaço da escola. Esse paradigma, como apregoa Mantoan (2018), trabalha a conscientização de que a escola é para todos, aberta às diferenças, primando pelas especificidades de cada estudante, especialmente aqueles excluídos do sistema tradicional e pela sociedade.

Com a Constituição Federal de 1988, oficializou-se o princípio da inclusão na Educação, assegurando às pessoas com deficiência a preferência em estudar na rede regular de ensino, com garantia de atendimento especializado, adaptações e remoções de barreiras, entre outros. Após esse passo, percebemos a elaboração de

outros documentos que respaldam a promoção do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, objetivando a qualidade de ensino educacional aos estudantes com deficiência, sujeitos de direitos.

É por meio da Educação Inclusiva que se integram e efetivam no ambiente escolar conceitos como aceitação e valorização das diferenças, desenvolvimento de potencialidades, integração e respeito, que é o que transforma o espaço escolar em um espaço igualitário e de oportunidade para todos. Assim, a escola inclusiva tem contribuído com a aceitação, a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência (ARAUJO, 2015).

Hoje, já observamos o ingresso de muitos estudantes com deficiência intelectual no âmbito escolar, em salas regulares, contudo, é notório que ainda existe um grande percurso a ser traçado no que tange à permanência desses estudantes, numa perspectiva inclusiva, na qual estes indivíduos possam ter acesso aos mais diversos conteúdos, bem como às tecnologias assistivas que fomentem sua escolarização, além de professores e demais atores escolares conscientes e com formação específica para um trabalho de qualidade com esses estudantes, em espaços arquitetônicos acessíveis para todos e todas. Nesse viés, recurso humano e recurso material devem caminhar *pari passu* em prol do progresso na área, sendo isto um grande desafio encontrado no contexto que nos cerca.

Oferecer uma diversidade de atividades no ensino e recursos pedagógicos para viabilizar uma aprendizagem satisfatória aos estudantes com deficiência é uma prática, em nosso entendimento, inerente a um professor inclusivo. Em se tratando da prática docente direcionada aos estudantes com deficiência intelectual, consolidamos ao que infere Cunha (2014), de que as flexibilizações devem ser sempre consideradas, visto que o conhecimento sobre o estudante é imprescindível, pois as suas necessidades educacionais vão dar subsídios para se operacionalizarem as adequações, pautadas em um plano educacional individualizado que respeite as necessidades específicas daquele indivíduo. Isto é compreendido como uma das “[...] estratégias e critérios de atuação docente, que oportunizam adequar a ação educativa docente às peculiaridades de aprendizagem dos estudantes na escola” (BRASIL, 1998, p. 15).

3 FILOSOFIA MONTESSORIANA E PRÁTIS DOCENTE: UM CAMINHO A SEGUIR?

Nesta seção, abordamos questões pertinentes à filosofia educacional de Maria Montessori, bem como à práxis docente numa perspectiva de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, dialogando sobre as perspectivas da inserção de materiais pedagógicos de referência montessoriana na ampliação da escolarização de sujeitos com deficiência intelectual.

Na história da educação, o nome Montessori, é associado à Educação Infantil, embora muitos ainda desconheçam a essência do método, bem como sua idealizadora – Maria Montessori. Entendemos que para conhecer sobre a filosofia educacional de Maria Montessori, se faz necessário conhecer, um pouco, de sua biografia.

Montessori nasceu em 1870, em Chiaravalle, norte da Itália, filha de um casal de classe média, foi a primeira mulher a formar-se em medicina em seu país. Como médica, trabalhou na Clínica Ortofrênica em Roma, onde constatou que as crianças com deficiência que ali estavam, “precisavam mais de uma educação especial do que de tratamento médico” (SILVESTRIN, 2012). A partir desta experiência, Maria Montessori – ao descobrir sua verdadeira vocação - passou a dedicar-se a área da educação, formando-se em filosofia, fazendo estudos de Psicologia Experimental e pesquisas sobre Antropologia Pedagógica.

Ressaltamos que em 1907, inaugurou a *Casa Dei Bambini*, a primeira de inúmeras escolas de crianças que se espalhou pelo mundo, à medida que o Sistema Montessori foi se tornando conhecido. Nesta escola, Montessori, que atendia as crianças filhas de operários, pôde desenvolver o seu trabalho, iniciando com crianças que apresentavam necessidades educacionais específicas, na oportunidade fazia as adequações necessárias para esses estudantes.

Maria Montessori acreditava que a educação é uma conquista da criança e que esta já nasce com a capacidade de se autoeducar, se lhe forem dadas as condições necessárias. Neste entendimento, compreendia o estudante como sujeito da aprendizagem, definindo o papel do professor, como salienta FERRARI (2003, p.33) na seguinte frase: “a tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir”.

Individualidade, atividade e liberdade são os princípios fundamentais de sua concepção.

Nesta perspectiva, sua filosofia objetiva desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, proporcionando uma educação para a vida. Em suma, Montessori vê a criança como protagonista do ensino.

Por causa de suas fortes convicções e da natureza libertadora do seu trabalho, Maria Montessori foi perseguida pelo fascismo durante a Primeira Guerra Mundial, tendo sido exilada e suas escolas fechadas. Após a guerra, voltou para a Itália e seu trabalho assume força maior voltado para a construção da paz. Em 1934, a educadora resolve deixar o país e continua trabalhando na Espanha, no Ceilão e na Índia. No dia 06 de maio de 1952, na Holanda, Maria Montessori chega ao fim de sua longa e laboriosa existência.

É importante aprofundar-se na concepção Montessoriana para se ter respaldo em relação às pessoas que buscam apoiar-se em seu trabalho, usam o nome Montessori em suas escolas, nos princípios que adota em sua casa, nos cursos que fornecem, sem terem conhecimento e prática real para fazê-los. Talita de Almeida, presidente da Organização Montessori no Brasil – OMB, deixa claro o quanto é importante um verdadeiro entendimento do que é ser montessoriano.

Maria Montessori foi uma pessoa, antes de tudo verdadeira, humana e digna. Ser Montessoriano não é falar de sua vida, nem homenageá-la com vãs palavras; ser montessoriano é antes de tudo ser verdadeiro, humano e digno. E para isto, basta ser homem e nem precisa rotular-se como montessoriano para aproveitar o “modismo” e degenerar todo o trabalho de uma vida e de seus reais seguidores (ALMEIDA, 1984, p.6)

Sendo assim, faz-se relevante conhecer melhor a educadora, bem como os principais aspectos de sua filosofia educacional. Partindo desse pressuposto, apresentamos, a seguir, os princípios da concepção montessoriana de educação.

3.1 Princípios da Filosofia Montessoriana

A partir da observação das atitudes e dos comportamentos dos seus aprendizes, Montessori (1965), desenvolveu o seu sistema educacional. Com a reação dos seus estudantes aos estímulos do ambiente, juntamente com a resposta

aos instrumentos adotados, ela propõe tal sistema de modo a conseguir determinados comportamentos.

Diante do exposto, encontramos nos estudos de Oliveira (2010, p. 67) alguns princípios elaborados por Montessori, tais como:

é agindo que o aprendiz adquire comportamentos; através de uma ordenação de atividades de dificuldades gradativas crescentes a aprendizagem se estabelece com maiores possibilidades de sucesso; a auto-confirmação imediata dos resultados do trabalho é garantia de uma aprendizagem eficiente; castigos e intervenções indevidas comprometem a aprendizagem; cada aprendiz tem um ritmo próprio que deve ser rigorosamente respeitado; certos comportamentos, como a observação, tornam a aprendizagem mais fácil de ser conquistada; certas aprendizagens podem ocorrer muito mais cedo que o habitualmente previsto e, portanto, devem ser treinadas precocemente.

Assim, a metodologia consiste em oferecer à criança um ambiente preparado para que ela aprenda e encontre sua missão de vida. Para tanto, o adulto observa as preferências e necessidades da criança e dá possibilidades para que ela se torne independente, responsável e capaz de atingir seus objetivos (ALMEIDA, 1984). Para que esses princípios fossem respeitados, Montessori pensou em um “ambiente preparado”, onde um instrumental especificado com características bem definidas oferece a otimização dos recursos, complementada com a regulamentação dos procedimentos do professor.

Montessori (1965), ao trabalhar inicialmente com crianças internadas em hospitais, pensou em excluir de suas mentes aquele ambiente hospitalar, deletério e comprometedor que se encontravam. Dessa maneira, o ambiente escolar a ser oferecido não poderia ser semelhante àquele. Da mesma forma, ampliou tal concepção às crianças sem deficiência.

Este novo ambiente, o escolar, deveria ser adequado à criança, para que esta possa agir em função de objetivos interessantes de serem atingidos. Como destaca Silvestrin (2012), apresenta finalidades de favorecer a atividade do estudante, permitindo-o mover-se acertadamente em função de fins bem determinados e precisos; tornar o aprendiz - nas atividades propiciadas - o mais possível independente do adulto, levando-o a adquirir autoconfiança, autodomínio e um acurado comportamento de observação; permitir que cada aprendiz caminhe de acordo com seu passo próprio; e ensejar troca de experiências entre aprendizes de diferentes idades.

De acordo com Lagoa (1981, p.32):

O “ambiente preparado”, criado por Maria Montessori é delineado para ajudar as crianças a adquirirem um sentido próprio, um auto-domínio de seu ambiente, mediante a bem-sucedida execução e repetição de tarefas aparentemente simples, as quais são, não obstante, ligadas a expectativas culturais que a criança enfrenta no contexto do seu desenvolvimento total.

Ou seja, o ambiente é organizado para oferecer as condições adequadas para a eclosão de uma série de atividades úteis e agradáveis que empurra a criança a executar gradualmente atividades cada vez mais complexas e confere ao aprendiz competência para viver situações da vida real.

Fisicamente, o ambiente deve ser proporcional ao tamanho da criança, atraente, calmo, modificável e ordenado - informando ao estudante sobre o local exato dos objetos. Além disso, deve ser limitado e simples, evitando estímulos que a criança não possa responder e eliminando o que possa confundi-la.

Em relação ao agrupamento dos aprendizes, este deve ser da seguinte maneira: dos 3 aos 6 anos, dos 7 aos 9 anos, dos 9 aos anos, ocupando cada grupo salas determinadas, mas não rigidamente separados.

Como já mencionado, o ambiente preparado é organizado para enfatizar a aprendizagem através do fazer e manipular sem interrupção e não na aprendizagem através do falar e ouvir. Dessa forma, os materiais colocados neste ambiente obedecem a seguinte classificação: materiais ‘para as atividades da vida prática’; materiais ‘sensoriais de desenvolvimento’; e materiais para a ‘aquisição de cultura’.

Os materiais para as atividades da vida prática, dizem respeito às atividades como lavar roupa, móveis, engraxar sapatos, arrumar flores, varrer, lavar-se, pentear-se etc. Esta atividade se destina a crianças de 3 aos 6 anos e precedem sempre os ‘exercícios sensoriais’. Aqui, percebemos que essas atividades são muito presentes nas salas de recursos multifuncionais, auxiliando os profissionais que trabalham nesse ambiente, no desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

As atividades da vida diária não são apenas para exercitar os músculos, mas também para atingir objetivos como o controle da atenção da criança e a ação. Além disso, proporciona uma ordenação de movimentos que antes a criança não conhecia, propiciando a exatidão e a precisão das ações. A partir da análise dos movimentos, evita-se, assim, os gestos inúteis ao fim perseguido, proporcionando amaneira adequada para executar qualquer ação.

As análises têm por objetivo, promover o autodomínio da criança e o domínio de seu ambiente. Isto é conseguido com o manuseio e a manipulação de materiais, adquirindo o que Montessori chamou de 'ponto de contato'. Quando este é estabelecido, o aprendiz limita e ordena seus movimentos, tornando-os mais exatos e precisos. Esta educação completa-se com a realização de exercícios específicos para obtenção do equilíbrio: os 'exercícios de linha'. Ou seja, para o aperfeiçoamento dos mais variados movimentos é indispensável o equilíbrio da pessoa.

Os materiais sensoriais de desenvolvimento devem ser introduzidos quando a criança já tenha adquirido uma primeira coordenação dos movimentos. Lagoa (1981, p. 40) descreve que, para Montessori "o material sensorial é constituído por uma série de objetos; agrupados segundo uma determinada qualidade física dos corpos - tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura etc.". Dessa forma, a educadora visava desenvolver a habilidade de observação, dando os meios para as crianças observarem, apurando os sentidos e alargando o campo de percepção.

Silvestrin (2012), apregoa que material sensorial de desenvolvimento é construído de acordo com certas especificações que condicionam a efetividade do mesmo. Dentre estas especificações, apresentamos: isolar uma qualidade única, preparando o material de maneira que os elementos que o compõem, sejam idênticos em todos os aspectos, salvo na qualidade variante; controle do erro no material, ou seja, o próprio material informa o aprendiz sobre o resultado de seu trabalho; graduação dos elementos das séries do material; a limitação da quantidade, para evitar o supérfluo; e a estética no material (SILVESTRIN, 2012). Os materiais para a 'aquisição da cultura' referem-se à aquisição da escrita, da leitura e das operações aritméticas. O tempo exigido para esta aquisição é reduzido a algumas semanas, graças a uma preparação indireta anterior, representada pelos exercícios com o material sensorial.

No que tange ao papel docente, o método montessoriano estabelece um lugar diferenciado para o professor. Como a criança é considerada o centro da educação, cabe ao professor promover um ambiente propício ao desenvolvimento da atividade educativa. Para Montessori, toda ação e comportamento do educador devem obedecer aos propósitos ativos do seu Sistema. O professor montessoriano deve, desta forma, cultivar determinadas virtudes, como, prudência, delicadeza,

calma, caridade e humildade. Tal postura objetiva transformar o espaço escolar em um ambiente tranquilo.

O ambiente escolar para esta estudiosa deve lançar mão, sobretudo, de atividades de vida prática. Neste sentido, pretende desenvolver no estudante uma situação de aprendizagem na medida em que é exposto ao contato com o objeto. Para isto, Montessori pensou um espaço de atuação diferenciado para o educador. O dever principal do professor é guiar a criança, entidade ativa do processo ensino-aprendizagem, tomando os cuidados necessários para não interferir neste processo (OLIVEIRA, 2010).

É o que denomina de “pseudo-inatividade”, ou seja, o professor deve limitar-se à explicação do uso material, sem, contudo, oferecer ajuda desnecessária, o que no método montessoriano poderia destruir a atividade: “como se ver, não ensinar é, muitas vezes, a função do mestre montessoriano” (LAGOA, 1984, p. 59). O objetivo de tal proposta é criar na criança a atenção e o interesse no trabalho, bem como desenvolver o senso de superação de dificuldades.

As atividades sugeridas pelo mestre devem ser breves, simples e objetivas evitando que haja perdas de energia para o aprendiz. Outro ponto importante é ausência de prêmios e castigos, tidos pelo sistema como instrumentos prejudiciais ao progresso do estudante.

Diferentemente do ensino tradicional, o Sistema Montessoriano propõe um outro olhar sobre a relação professor-estudante, onde dispensa-se imposições, autoritarismo e ensino mecânico. O educador, portanto, para Montessori, assume a função de elo entre o “ambiente preparado” e os estudantes (OLIVEIRA, 2010). A partir do reconhecimento das limitações das influências, dos fatores maturacionais sobre o desenvolvimento do comportamento do indivíduo, a educadora considera o desenvolvimento mais em termos de aprendizagem, proporcionada pelos estímulos, experiências e eventos ambientais dispostos de modo a controlar a aquisição e a manutenção de comportamentos. Sendo que estes só poderão ser apreendidos se efetuado o treino em determinadas épocas.

Essas convicções refletem a grande preocupação de Montessori com o seu “ambiente preparado”. Esse ambiente funciona como um iniciador geral, estimulando a criança a agir convenientemente em atividades de vida quotidiana com o objetivo de que ela aja da mesma forma em atividades posteriores. Desse modo, comportamentos básicos adquiridos através das atividades de vida quotidiana,

operam no sentido de tornar comportamentos subsequentes mais efetivos, tais como: atenção, autogoverno, autoconfiança, cooperação, persistência, entre outros.

Para possibilitar a realização das atividades iniciais, Montessori imprimiu ao ambiente certas características físicas, determinou como seria a atuação do professor e conferiu ao ambiente uma organização social peculiar com consequências sobre o comportamento do aprendiz.

As características do ambiente (proporcional, simples, limitado, ordenado, modificável, calmo, atraente) asseguram em grande parte o sucesso das atividades cotidianas. O “ambiente preparado”, sendo proporcional ao tamanho da criança permite que as ações sejam executadas com mais acertos e independente do auxílio do adulto (POMBO, 2014). Da mesma forma que as maçanetas das portas devem ser proporcionais à altura dos estudantes, estas e todos os materiais dispostos no ambiente devem exigir movimentos simples, capazes de serem executados pelas crianças pequenas. Do sucesso dessas atividades resulta autoconfiança, independência e desembaraço.

Para evitar confundir a criança com muitas coisas, além de simples, os materiais são limitados na sua quantidade para que favoreça o término de qualquer atividade iniciada pelos aprendizes. A ordenação do “ambiente preparado” é outra característica que exerce controle sobre o comportamento, pois a criança sabe exatamente onde encontrar os materiais e sabe que deve desenvolver a tarefa por completo, já que os materiais para a realização de determinada ação são encontradas agrupadas, formando unidades.

Como aponta Oliveira (2010), a amplitude do ambiente ajuda no controle de certos comportamentos, como andar sem esbarrar nas pessoas e nos móveis, a tranquilidade nos movimentos. Para Montessori (1965, p. 36), o “ambiente preparado” tem a função de controlar o comportamento da criança, tornando-a vigilante.

Na linha de compreensão do método montessoriano (1965, p. 42), à criança é oferecido um ambiente rico em motivos de atividades e ao professor cabe induzi-la à ação. E neste ambiente pode optar pelo uso de modelos ou estímulos verbais como recursos. Assim, torna-se possível controlar o comportamento e despertar a atenção das crianças, seja para imitar o observado, seja para obedecer ao comando.

Analisamos com Pombo (2014), que a organização social do meio se constitui também em um aspecto controlador de comportamento na medida em que

aliado a todas as peculiaridades do ambiente, favorece o comportamento de cooperação entre as crianças, na medida em que ela própria percebe que algumas atividades necessitam ser desempenhadas em ação conjunta. Para melhor explicar, apresentamos como exemplo a ação de varrer: em que uma criança varre, logo a outra sabe que deve ajudá-la recolhendo com a pá o material varrido.

Acrescentamos ainda, o que os estudos de Pombo (2014), evidenciam de que a cooperação, assim como a troca de experiências entre crianças de diversos graus de desenvolvimento que interagem no mesmo ambiente, são comportamentos reforçados na organização social. Isto posto, desvelamos que organização social também contribui para o bloqueio de comportamentos como o de competição, uma vez que diante das opções de atividades, a criança que deseje fazer uso de determinado material, deve aguardar até que o objeto seja recolocado no lugar de exposição pela criança que estava usando (OLIVEIRA, 2010).

Diante do exposto, percebemos que o ambiente preparado e projetado por Montessori (1965) e todos os seus aspectos, constituem meios para levar a criança à emissão de primeiras respostas que devem ser reforçadas concorrendo para a manutenção dos comportamentos e ações aprendidas. Analisamos que, nos sistemas educacionais de ensino é pedido ao estudante, no que concerne à aquisição da escrita, habilidades linguísticas que deve completar-se por volta dos 7 anos de idade, na qual evidenciamos que esta condição, presente nos sistemas de ensino, se ocorre, é sem uma preparação cuidadosa destas habilidades. Neste intento, ressaltamos a relevância do sistema Montessori, no qual entendemos que foi elaborado através de reforçamento (não no sentido mecânico) de atividades que gradualmente conduzem o aprendiz para a eclosão do mesmo.

Nesta perspectiva, na concepção montessoriana, o tempo exigido para a aquisição da escrita, da leitura e das aritméticas fundamentais é reduzido, geralmente, a algumas semanas, devido a uma preparação indireta anterior, representada pelos exercícios com material sensorial (POMBO, 2014). A propósito das práticas escolares introduzidas nas escolas tradicionais, Montessori se manifesta (MONTESSORI, 1965, p.80):

Quando se começa, como se faz nas escolas comuns, a aprender escrevendo – encontra-se dificuldades que, se não são insuperáveis, são, certamente, inibidoras do trabalho mental (...). Para a criança, o lápis, nas escolas elementares, torna-se instrumento de tortura; e o escrever, um trabalho forçado imposto com coerção e contínuos castigos.

Com base no exposto, para criar um ambiente de letramento na sala de aula montessoriana, lança-se mão de livros da literatura infantil, periódicos, jornais, revistas, fichas e livrinhos de receitas, de poesias, de piadas, de adivinhas, de parlendas, de trava-línguas, livros montessorianos, leitura incidental, nomenclatura classificadas, caixas de ordens, fichas de leituras diversificadas. Estes materiais, devem estar ao alcance dos estudantes e ser objeto de livre escolha individual para o trabalho.

Acrescentamos que, o professor ou professora, deve criar momentos de interação com a intenção de favorecer o uso social da escrita e da leitura e de desenvolver o prazer por estas atividades. Enquanto a criança não se alfabetiza, o docente ou os colegas, aqueles já estão alfabetizados, leem e escrevem para a criança ainda não alfabetizada, permitindo, segundo Pombo (2014), que vá desvendando o que se esconde na linguagem gráfica.

De acordo com Oliveira (2010, p. 89), Montessori chamou a atenção para duas fases do desenvolvimento da linguagem que devem ser paralelas, embora uma deva preceder a outra no início: uma, a educadora chamou de “preparação remota” e a outra se constitui a “preparação direta”, ambas direcionadas para a escrita.

A preparação remota é feita através dos materiais sensoriais que vão favorecer a aquisição das habilidades sensório-motoras que constituem o repertório de habilidades básicas para o surgimento de novos comportamentos, que se tornarão habituais. Estes materiais sensoriais, como sinaliza Almeida (1984), fornecem ao estudante, gradativamente, treino em discriminação de formas, dimensões, distâncias, sons, cores, espaços, tempo, superfícies, assim como coordenação visual motora e orientação no traçado, oferecem as condições básicas para que um treinamento com material específico—que vai se constituir a chamada preparação direta— seja possível.

As habilidades sensoriais, como apresenta Lagoa (1981), são adquiridas a partir dos 2 anos e meio ou 3 anos de idade, com um material, que, gradativamente, vai requerendo do aprendiz mais finas respostas, graças a um processo de apropriação diferencial. De tal modo, são dispostos os estímulos aos materiais que se destinam a uma dada habilidade que eles determinam “uma sequência de respostas na qual uma produz condições essenciais para a seguinte, tornando-a possível ou mais provável de ser reforçada” (FERSTER & SKINNER, 1992, p. 75).

Podemos notar o cuidado em proceder por pequenos passos, uma crença no fato de que “fazendo cada passo sucessivo o menor possível, a frequência de reforçamento pode ser elevada ao máximo, enquanto as possíveis consequências aversivas de estar errado são reduzidos a um mínimo” (MONTESSORI, 1965, p. 87). A educadora prepara a criança para as atividades que envolvem a escrita de maneira gradual, assim, as dificuldades que ela encerra são superadas quase que imperceptivelmente.

A preparação direta para a escrita é feita com os seguintes materiais específicos:

- Encaixe de ferro: dá habilidade à mão para o uso do lápis;
- Letras de lixa: proporciona o aprendizado do traçado de letras e dos seus sons;
- Primeiro alfabetário: favorece a composição de palavras.

Ao contrário do que acontece na “preparação indireta”, na qual várias habilidades são exercitadas em cadeia, mas quase contemporaneamente, nesta, os materiais são usados em ordem de sucessão.

Os “encaixes de ferro”, visam colocar as respostas motoras sob o controle dos estímulos visuais de formas, preparando (através dos exercícios graduais que o material pede) o estudante para reagir ao traçado das letras.

Através das “letras de lixa”, passando os dedos indicador e médio sobre as mesmas, executando o movimento que faria para escrevê-las, e lhes pronunciando o som, fica assegurado o controle do estímulo auditivo, visual e tátil. Vendo e tocando as letras, as sensações visuais, táteis e musculares intervêm, simultaneamente, abreviando o tempo em que elas são aprendidas.

Com as “letras móveis”, o aprendiz é conduzido a “compor” palavras, pela análise dos sons que a formam. Para esse comportamento, pode ser induzido por sugestões do professor, por sugestões existentes no ambiente, pelo comportamento de outros aprendizes. Depois que compreender o mecanismo de “composição de palavras”, continuará o exercício sozinho, compondo as palavras que mais o interessa.

Como ao aprendiz é concedido o direito de “escrever” aquilo que quer escrever, sua atividade torna-se de tal modo auto reforçadora que o seu comportamento é mantido, dispensando os recursos – que geralmente determinam extenuantes esforços – daqueles que se empenham em colecionar o mínimo de

palavras básicas e necessárias que devam constituir o repertório infantil a ser dominado. O critério de escolha das palavras a serem escritas deve ser ditado pelo próprio aprendiz, o que garantirá a manutenção do seu interesse.

Evidentemente não se pode esperar que crianças ao entrarem na escola na idade legalmente fixada (6 ou 7 anos), não tenham recebido treino no uso do lápis e do traçado. A ausência de orientação correta nesses comportamentos, acarreta vícios muitas vezes difíceis de serem corrigidos. O treino precoce a que Montessori submete seus aprendizes evita que isso ocorra pela gradual preparação para a apreensão do lápis e dos movimentos do traçado.



Exemplos de alguns materiais criados por Maria Montessori.

Fonte: <http://omb.org.br/>

O Sistema Montessori tem como princípios norteadores: o respeito à individualidade, estímulo à autonomia e a educação para a vida, podendo contribuir para que durante sua vida escolar, o estudante ao vivenciar situações que permitam que ele amadureça sua capacidade de autonomia, adquira posturas mais equilibradas no relacionamento com os outros, desenvolva sua capacidade intelectual e crítica, tornando-se independente, crítico, responsável, disciplinado e ético (LAGOA, 1981).

Diferente do ensino convencional, as aulas acontecem em ambiente descontraído, com as crianças sentadas em carteiras ou no chão, de acordo com a atividade. Todas as situações de aprendizagem são realizadas a partir da manipulação de materiais. A criança não aprende só de ouvir falar, pelo conteúdo teórico, aprende pela vivência na prática, desenvolvendo sua capacidade de abstração e estimulando a se ajudarem mutuamente, inclusive com crianças de diferentes idades em uma mesma turma. Portanto, muitas das ideias de Montessori, podem trazer contribuições para o processo de aprendizagem, como por exemplo, a escola preparar bem o ambiente que vai "nutrir" a natureza da criança com atividades ricas, de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Tais ideias, se assemelham com os princípios de L. S. Vygotsky, fundador da escola psicológica denominada Teoria Histórico-Cultural, tendo seus principais elementos no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx. A. N. Leontiev e A. R. Luria, que constituíram-se pesquisadores participantes dessa abordagem (SFORNI e JUNIOR, 2018). Nesta perspectiva teórica Vygotsky, ressalta o desenvolvimento humano, aliando-o ao contexto sociocultural. Nesse sentido, "o homem é um ser social e a sua essencialidade humana resulta das relações que estabelece com outros homens no decorrer da vida." (GARCIA, 2015, p.107). Assim, fica compreendido que o desenvolvimento humano ocorre através das interações com o meio.

No âmbito educacional, diante da perspectiva da educação inclusiva, tem-se o ensino escolar como apropriado para essa perspectiva teórica, no sentido de que o estudante obtenha as capacidades essencialmente humanas, de modo especial se o ensino for devidamente organizado e socializado com demais estudantes, condição na qual provocará níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico (SILVA, 2013). Sobre isso, Vygotsky (1997), afirma que o ensino possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. É o contato do indivíduo com o ambiente cultural que o transforma e é na relação com outras pessoas mais experientes que o desenvolvimento ocorre, especialmente pelo processo de imitação e mediação.

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem inteiramente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. De acordo com Vygotsky (1997, p.12), "um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento" - criando assim a zona de desenvolvimento próximo. A educação, quando organizada nesse viés de respeito à zona de desenvolvimento próximo,

promove desenvolvimento intelectual, propiciando amadurecimentos de processos que sem a educação seriam impossíveis de desenvolver. Nessa perspectiva, a educação é condição *sine qua non* para que esse processo aconteça a contento.

Aqui, interessa valorizar o que o estudante já sabe e estimular seus talentos, provocando assim, a transformações da estrutura psíquica deste indivíduo. Como já observado, a escola tem seu papel de relevância na construção desse sujeito de direitos e deve constituir-se um espaço de reflexão e análises constantes. O professor deverá ser um mediador entre o estudante e o conhecimento disponível no ambiente, oferecendo interações significativas para esses estudantes, estratégia que possibilita o aprender e o desenvolver-se, percebendo-se como produtores de conhecimento e estimulando seu avanço.

Numa perspectiva de Educação inclusiva, a escola comum deve proporcionar ao sujeito com deficiência conteúdos disciplinares de diferentes eixos, considerando suas potencialidades e as possibilidades de assimilação, que muitas vezes não são oferecidas a esses estudantes por subestimação. É válido ressaltar que a atenção sobre as relações presentes na sala de aula é o ponto fundamental, pois à medida que o professor interage com esses estudantes, pode perceber os conteúdos mais emergenciais e úteis para aquele indivíduo e, aliado ao seu histórico e demais informações.

Nesta compreensão, construir um plano diferenciado de aula, pautado na ideia de que o estudante com deficiência se desenvolve e aprende de maneiras diferentes, necessitando de estratégias diferenciadas para a consecução de progressos em seu desenvolvimento e escolarização (GARCIA, 2015). Para Vygotsky (1997, p. 45),

[...] a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento da pessoa com deficiência e o professor é a figura que desempenha papel primordial enquanto mediador no processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento cognitivo e na formação de conceitos científicos. Isso implica para o professor compreender não somente as características da deficiência, mas principalmente o próprio indivíduo, suas expectativas, de sua família e comunidade e ainda, a forma como esse sujeito se percebe a partir de sua situação de pessoa com deficiência e como se organiza a partir dessas construções.

Sendo assim, as orientações da inclusão educacional, apontam ações dirigidas à superação das práticas de ensino que consideram as limitações dos estudantes para explicar as dificuldades de aprendizagem. Os obstáculos com que a

pessoa com deficiência se depara são oriundos, também, de percepções equivocadas que resultam em procedimentos pedagógicos errôneos.

A concepção inclusiva, vem desmistificar o olhar pautado tão somente nas limitações do estudante, abrindo mentes e horizontes para que sejam aproveitadas todas as possibilidades percebidas nesses sujeitos de direitos. Como já citado, um plano diferenciado de ensino tem papel primordial para a consecução de bons resultados com estudantes com deficiência, no sentido de ser um instrumento em construção contínua e passível de revisões e flexibilizações, devendo ajustar-se às necessidades de cada rede de ensino, de cada escola, de cada professor e, principalmente, da realidade e das necessidades educacionais de cada estudante, visando a inclusão desse sujeito de direitos da maneira mais plena e integral possível.

A despeito da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, Silva (2021, p. 14) aponta que

o debate acerca do fenômeno da deficiência intelectual, apesar de relevante na produção acadêmica brasileira, apresenta-se complexo e ainda incipiente, no que tange ao conceito, ao processo de avaliação diagnóstica e de escolarização desse alunado.

Assim, produções com essa temática seguem sendo necessárias no contexto brasileiro, discutindo os direitos desses indivíduos e a importância de serem assegurados a partir de investimentos materiais e humanos, incluindo uma práxis docente consciente e humanizadora.

3.2 Práxis docente e inclusão dos estudantes com deficiência intelectual: discutindo o real e o ideal

No conceito de *práxis* que se encontra difundido pela obra de Karl Marx (2000), impera a necessidade de participação do homem no ato de reconhecer a própria história nas suas dinâmicas, criações e contradições. Considerações que compõem uma forma de pensar que se opõe aos preceitos hegelianos por partir do vivido, do existente, que, de algum modo, não deixa de ser do sensível, tornando evidente que, diferentemente de uma atividade especulativa, a crítica é antes disso uma atividade já existente no mundo dos homens, eminentemente humana, ao dizer respeito do caráter terreno do pensamento (PEREIRA, 2016).

Tomando a ideia apresentada, é possível afirmar que a práxis, enquanto movimento dialético entre ação e reflexão, teoria e prática, configura-se como um necessário componente dentro do contexto profissional desempenhado pelo educador, uma vez que, se educadores e educadoras desejam a transformação do atual modelo de escola pública, o caminho pelo qual devem construir esta busca não pode se dar fora da práxis, longe do constante e dialético processo de ação e reflexão ou ainda distante do diálogo permanente entre teoria e prática (PEREIRA, 2016).

Acreditamos que o trabalho docente deve ser desenvolvido de forma reflexiva, pois suas práticas pedagógicas necessitam de transformação. Nessa direção, pode-se dizer que, se o professor pretende atender essa proposta de incluir a todos na escola, faz-se necessário uma mudança na sua prática pedagógica cotidiana.

Nesse sentido, destacamos o conceito de práxis a partir das ideias de Konder (1992, p. 115) o qual afirma que:

a práxis é a atividade concreta pelo quais os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterar-lhe transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoconhecimento, da teoria; e é a teoria que remete a ação que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-a com a prática.

Esta análise do autor, revela a importância do professor de reconhecer que é indispensável à execução de suas atividades educativas, de relacionar a teoria com a prática. Dessa maneira, irá refletir sobre suas ações, e, conseqüentemente, construirá uma práxis pedagógica significativa em conjunto com a escola em que atua.

Corroborando com essa ideia, os autores Monteiro, Pena, Oliveira, Ferreira, (2011), apontam que, não se pode atribuir a prática pedagógica, como um único papel do docente, pois todos os atores da escola devem estar envolvidos na realização de atividades que propiciem a construção de um ensino para todos.

Para Paulo Freire (1997), práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou se desejar, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria. Sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis. Nesse sentido, essa reflexão nos permite rever conceitos e

ações, buscando transformação social (FREIRE, 1997). Este estudo, concorda e se adequa ao significado de práxis defendido por este autor.

Práxis, nas palavras de Freire, é a possibilidade de enfrentamento crítico frente aos desafios postos pelo cotidiano. O educador argumenta que separada da prática, a teoria não passa de verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo alienado. Logo, não há práxis autêntica no exterior da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.

Em se tratando da educação, de forma geral, seria a educação para além do capital, como aponta Mészáros (2005), a educação como prática para a liberdade, apregoada por Paulo Freire, uma educação emancipadora, criando um outro ser histórico, para uma outra sociedade, onde a liberdade plena do sujeito de ser no mundo não seja uma abstração, mas um concreto realizado. No que tange à educação inclusiva, seria esse momento em que a educação para todos de forma concreta, não se constitua algo ínfimo, mas o princípio do direito humano, numa sociedade de liberdade plena do sujeito com deficiência, numa ordem para além do capital, uma vez que este só admite reformas, ajustes, e não transformações da essência da realidade, que configura a luta dos oprimidos (FREIRE, 1997).

Desse modo, verificamos nas ideias dos autores que fazem estudos sobre a práxis pedagógica, como Konder (1992) e Pereira (2016), que o professor precisa avaliar as práticas que fizeram parte do contexto histórico o qual este recebeu educação, propiciando lugar a novas práticas investigativas e reflexivas. Para tanto, deve se constituir como pesquisador para que sua práxis seja mais consciente.

Como enfatiza Vasconcellos (1993), cabe ao professor desempenhar suas funções na sua sala de aula de forma consciente, ou seja, organizando seu trabalho de forma a possibilitar o desenvolvimento de várias capacidades no estudante. No entanto, outro fator que se faz necessário para o professor atingir essas perspectivas em relação a sua práxis docente é a participação na formação continuada.

Corroborando com Vasconcellos (1993), as orientações da inclusão educacional apontam ações dirigidas à superação das práticas de ensino que consideram as limitações dos estudantes para explicar as dificuldades de aprendizagem. Os obstáculos com que a pessoa com deficiência se depara são oriundos, também, de percepções equivocadas que resultam em procedimentos pedagógicos errôneos. A concepção inclusiva vem justamente desmistificar esse

olhar pautado tão somente nas limitações do estudante, abrindo mentes e horizontes para que sejam aproveitadas todas as possibilidades percebidas nesses sujeitos de direitos (VILCHEZ, 2018).

Hoje, infelizmente, em discursos e práticas docentes ouvimos a máxima que estudantes com deficiência não têm potenciais de aprendizagem e ainda há uma certa aversão de alguns “educadores” em receber esse público em suas turmas. Isto nos leva à reflexão de que há profissionais da educação que carecem de formação em Educação Especial E Inclusiva e compreensão da literatura de Paulo Freire, por exemplo, em prol de justiça social, sendo a práxis educacional uma ferramenta de extrema relevância para tal.

Assim, é válido ressaltar a importância da formação continuada para o professor em Educação Especial e Inclusiva, podendo esta esclarecer conceitos e pré-conceitos, dialogar com outros profissionais, relatar angústias, desafios e superações. Sem contar na oportunidade prática de poder elaborar atividades diferenciadas e ter um conceito mais amplo de avaliação, a partir dessas formações tão necessárias para o trabalho docente com estudantes com deficiência no ensino regular, buscando uma educação inclusiva de qualidade, num viés de libertação.

No que tange à aprendizagem do sujeito com deficiência, Vygotsky (1997, p. 95), apregoa que

[...] compreender o processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, consiste em criar condições e estabelece interações que possibilitem a esses sujeitos se desenvolverem. Essa ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “[...] todo defeito cria os estímulos para uma compensação.” Para ele, proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. Essa concepção, transmite a ideia de plasticidade do funcionamento humano, bastante investigado atualmente.

Assim sendo, o estudante com deficiência intelectual, tem suas limitações e dificuldades no seu desenvolvimento, contudo, se for estimulado, se conviver no meio cultural que o apoie, que reorganize suas formas de aprendizagem e modos de se constituir no cotidiano, consegue vencer muitas barreiras impostas não necessariamente pela deficiência, mas pelos impedimentos sociais (MANTOAN, 2018).

Nesse sentido, tais afirmativas corroboram para um novo olhar para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual. E, no contexto educacional, entendemos que, para incluí-los de maneira correta, a fim de que estes façam parte do processo de ensino e aprendizagem, é necessário planejar atividades significativas e essa questão deve ser garantida no currículo escolar e no plano educacional individualizado.

Se a práxis docente estiver enriquecida de estratégias voltadas especificamente para o estudante com deficiência, que envolva os conteúdos trabalhados em sala, com atividades flexíveis e desafiadoras para esse indivíduo e materiais pedagógicos direcionados, é muito provável que se consiga romper barreiras e estigmas e amplie sua escolarização, uma vez que existindo uma mediação pedagógica planejada que vise atender às necessidades e peculiaridades do estudante, podem-se alcançar avanços, obtendo-se assim ressignificações na parte cognitiva dos indivíduos com deficiência intelectual (ARAUJO, 2015).

Como já salientamos, a criança com deficiência intelectual é capaz de aprender, dependendo da relação que ela estabelece com as pessoas que acerbam e dos estímulos que lhe são oferecidos. No entanto, infelizmente, em muitas práticas escolares presenciamos e lemos acerca de um processo de ensino-aprendizagem direcionado à criança com deficiência, escasso em atividades significativas, sem vivências e interação com as demais crianças da turma, regredido a permanência do estudante com deficiência intelectual na escola ao paradigma integrador, somente.

Garcia (2017), afirma que por vários fatores, como ausência de formação, excesso de estudantes em sala de aula, falta de tutores no âmbito escolar, materiais pedagógicos e mesmo ausência de consciência de uma práxis inclusiva, muitos discentes com deficiência intelectual incluídos, passam a maior parte do tempo em sala de aula tendo contato somente com o professor, com atividades divergentes dos conteúdos trabalhados com a turma naquele contexto, o que não constitui princípios de avanço numa perspectiva inclusiva.

De acordo com Araújo (2015), a prática docente para estudantes com deficiência intelectual é algo que vem sendo construída gradativamente nas escolas regulares. Todavia, na maioria das vezes, os docentes desenvolvem seus trabalhos a partir de crenças e valores impregnados por preconceitos. Isto acaba contribuindo com as barreiras que comprometem o processo de ensino e aprendizagem deste sujeito.

Partindo desse pressuposto, o professor deve adquirir novas práticas pedagógicas para desenvolver seu trabalho, principalmente, envolvendo todos os estudantes da sua sala de aula no processo de ensino e aprendizagem, independente de suas limitações.

No sentido de romper com essas práticas, o professor precisa avaliar sua postura em sala e, a partir de tal avaliação, lançar mão de recursos humanos e materiais que possam lhe auxiliar no processo de inclusão escolar, desenvolvendo práticas que possam de fato respeitar a diferença dos estudantes, com a finalidade de sempre superar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Sobre isso, Honora e Frizanco, (2008, p. 107) afirmam que,

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com estudantes tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada estudante é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre.

Ou seja, não há uma fórmula de como o professor deve agir para que seus estudantes se sintam todos incluídos, no entanto, existem várias estratégias que o professor deve utilizar na tentativa de lograr sucesso no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Neste trabalho, sugerimos a inserção de materiais pedagógicos de referência montessoriana, como uma estratégia para a consecução de escolarização do sujeito com deficiência intelectual, numa perspectiva inclusiva.

3.3 A inserção de materiais de referência montessoriana na práxis docente com estudantes com deficiência intelectual

A filosofia montessoriana, em sintonia à perspectiva de uma educação inclusiva, busca conceber um ensino centrado no estudante, naquilo que ele é capaz de fazer, propondo-se à superação de suas dificuldades, a partir de estímulos e da mediação de um professor facilitador, no sentido de um profissional que, respeitando as individualidades do estudante, ofereça condições àquele estudante de exercitar sua autonomia, desenvolvendo aspectos, como coordenação motora, movimentos para a escrita, por exemplo, que irão ampliar seu processo de escolarização. Esses ideais, são defendidos na perspectiva de educação especial inclusiva como prevista em Brasil (2008). As práticas lúdicas usadas no método de aprendizagem

educacional, possibilitam a qualquer estudante, independente de suas limitações, uma aprendizagem significativa.

Teixeira e Barbosa (2016), apontam que para instigar o sujeito e proporcionar seu desenvolvimento e inclusão é preciso propor atividades prazerosas, desafiadoras, significativas, que despertem o interesse e a sociabilização. Desse modo, as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica de desenvolvimento e inclusiva. Sobre isso, as autoras discorrem que

É nítido que a abordagem lúdica é integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo à sua volta, percebendo experiências e conhecimentos e, sobretudo, introduzindo princípios, atitudes e valores entre os estudantes, favorecendo a aceitação, o acolhimento, a valorização e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual (2016, p.12).

Nessa perspectiva, o trabalho com estudantes com deficiência necessita de estratégias de ensino específicos no âmbito da escola regular, exigindo dos profissionais uma observação, dinamismo e uma maneira de atuar com ações diferenciadas no processo escolar, sendo estes sempre compartilhados por todos, tendo como principal finalidade “elaborar e conhecer caminhos que são necessários para a criança aprender a se desenvolver” (TEIXEIRA; BARBOSA, 2016, p. 17).

Na metodologia montessoriana, o trabalho com estudantes com deficiências é feito em conjunto com as demais crianças e não fora a parte, pois o método leva em consideração que cada ser é único e que pode aprender com seus pares, respeitando seu ritmo e individualidades. Nessa direção, um ambiente pautado na filosofia montessoriana é um ambiente propício à inclusão, para assegurar o atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiência intelectual.

Oliveira (2010), discorre em seus estudos que, embora o método montessoriano tenha sido desenvolvido, aplicado e reconhecido no começo do século XX, e se faz presente em várias escolas que adotaram essa filosofia pedagógica visando o desenvolvimento integral das crianças. Apesar de a rede municipal de ensino de São Luís não adotar o método em voga, é cabível aos docentes a autonomia de, a partir de estudos e conhecimento do método, lançar mão de estratégias de como trabalhar com estudantes com deficiência na rede regular tendo como referências essa filosofia, inserindo materiais com referencial da educadora para ampliar a escolarização dos estudantes incluídos.

Montessori (1965), aborda que a autonomia propõe um estímulo às crianças, trazendo a visão de liberdade que deve ser levada em conta como um favorecimento ao desenvolvimento da criança, uma vez que o professor deve ter respeito pela infância, assim como pela evolução física e psicológica. A disciplina deve ser ativa, ou seja, no método montessoriano a concepção de disciplina e capacidade de ser dona de si mesmo. Desse modo, a disciplina sugerida por Montessori não é apenas uma ação para o comportamento da criança na escola, mas, sim uma preparação para a vida, para praticar no cotidiano nas relações pessoais e interpessoais, ou seja, é uma aplicação para o âmbito social (OLIVEIRA, 2010).

O material sensorial, parte do material didático desenvolvido por Montessori, procura propiciar ao estudante experiências com o ambiente por meio dos sentidos: visão, tato, olfato, audição e o paladar. Para a educadora, o material sensorial tem a capacidade de provocar a concentração, principalmente nas crianças menores e não deve ser considerado apenas com a competência de desenvolver a concentração e um meio de exploração do ambiente, mas deve ser atribuído a ele como um recurso para a evolução da mente (POMBO, 2014).

O lúdico beneficia a autoestima da criança, a interação com o meio, com seus colegas e seus pares nas atividades, proporcionando situações que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Portanto, concebemos a possibilidade de a inserção de materiais de referência montessoriana na práxis docente ser uma ferramenta de desenvolvimento das capacidades do sujeito com deficiência intelectual, ao ponto de ampliar sua autonomia, com respeito ao seu ritmo de aprendizagem e oportunizando o trabalho com seus pares, onde todos os estudantes, com e sem deficiência, possam ser estimulados e aprender uns com os outros, tendo como ponto de partida nesse processo materiais concretos embasados no método montessoriano.

4 COMPREENDENDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos o percurso delineado para o desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos apresentando fundamentos sobre o tipo de pesquisa elencada para este trabalho. Em seguida, descrevemos o contexto empírico da realização do estudo, bem como os participantes da pesquisa. Posteriormente, desvelamos os caminhos metodológicos de realização da investigação que nos possibilitaram

chegar a análise e investigação da problemática escolhida no estudo, na qual foram especificados os instrumentos e procedimentos de coleta e registro de dados, efetivando, ao final, o processamento e análise dos dados coletados.

4.1 A pesquisa qualitativa

Como nos ensinam Colares e Neto (2011), o método de análise está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Compreendemos que, o método funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos (COLARES; NETO, 2011).

Depreendemos que a análise do mundo social requer comprometimento social e rigor científico, a fim de não promover a deturpação dos dados, e, sobretudo, sem perder de vista nosso próprio condicionamento social e histórico. Consolidamos ao que salienta Creswell (2010), de que, a escolha por um método de pesquisa depende do problema formulado e apresentado pelo trabalho científico, visto que o método emerge de opções teóricas assentadas em convicções políticas de homem e sociedade.

Este estudo, trata-se de uma pesquisado tipo qualitativa, no intuito de favorecer uma leitura minuciosa de todos os aspectos possíveis, desde os supostamente triviais, até os considerados predominantemente descritivos, apreendendo, assim, os seus processos e significados (LUDKE; ANDRÉ, 2005).

Optamos pela pesquisa qualitativa uma vez que a práxis docente, bem como os princípios da filosofia montessoriana são pertinentes às relações humanas num dado contexto social, abrangendo características subjetivas do comportamento humano e de fenômenos sociais que não podem ser quantificados (LUDKE; ANDRÉ, 2005). Salientamos, ainda, que a opção pela pesquisa qualitativa emerge da máxima que os estudos com essa abordagem possibilitam uma relação que envolve todos os participantes do estudo, proporcionando compreensão das ações das pessoas em seus cotidianos (MINAYO, 1994).

Neste trabalho, pretendemos refletir sobre como está se efetivando o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola Municipal de Ensino Fundamental, *lócus* da pesquisa. Contudo, para além das dificuldades que ainda existem neste processo, buscamos propiciar momentos de reflexões de

uma práxis pedagógica que contribua para processo de ensino- aprendizagem dos sujeitos.

4.2 Caracterizando o lócus e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Unidade de Ensino BásicaEducar³, caracterizada a seguir:

A instituição de ensino, *lócus* da pesquisa, faz parte da rede pública municipal de São Luís, capital do Maranhão. É uma escola localizada na área urbana desse município e atende, atualmente, mais de 600 estudantes no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Funcionando nos três turnos, atende, assim, um público de adultos, jovens e crianças do entorno, que abrange bairros vizinhos marcados pela vulnerabilidade social, ausência e/ou carências de serviços essenciais, como saneamento básico, saúde, segurança, entre outros.

Inaugurada no ano de 2013, é uma instituição que possui na sua estrutura física 10 salas de aula, com ventiladores, dentre elas, uma sala de recursos para crianças com deficiências (que atende estudantes da escola e bairros adjacentes), biblioteca, refeitório, banheiros adaptados para essas crianças, uma quadra poliesportiva coberta, sala de professores com banheiro, secretaria e sala da direção. Apesar de possuir uma estrutura razoável, oficialmente é um anexo de uma escola polo, também localizada na área urbana de São Luís, não detendo, ainda, regulamentação que lhe permite, dentre outra, emitir certificações aos estudantes.

Como citado, a instituição possui uma infraestrutura que permite atendimento aos estudantes com deficiências. Do universo de estudantes, chega a atender cerca de 40 estudantes com as mais diversas deficiências.

Nesse contexto, podemos considerá-la como uma escola que se auto intitula inclusiva. Os recursos humanos da escola são: 30 professores, contabilizando os três turnos; uma professora e um professor da sala de recursos; um coordenador pedagógico no turno da manhã e uma coordenadora pedagógica no turno da tarde;

³ Nome fictício da instituição pesquisada para zelar pelo seu anonimato.

uma diretora adjunta; uma diretora; uma secretária; duas merendeiras; uma cuidadora; três auxiliares administrativos e dois porteiros.

A escolha por essa instituição de ensino, se deu pelo fato da acadêmica ter trabalhado neste lócus, bem como pelo fato de lá haver estudantes com deficiência intelectual matriculados. Outro ponto diz respeito à presença de uma sala de recursos multifuncionais na instituição, que atende aos estudantes com deficiência no contraturno, além de estudantes com deficiência que estudam em escolas adjacentes. Os participantes da pesquisa foram os três docentes que tinham estudantes com deficiência intelectual em suas turmas e a professora de Sala de Recursos do turno matutino, totalizando quatro participantes.

4.3 Procedimento da coleta e análise de dados

Como instrumento da coleta de dados para a pesquisa utilizamos, inicialmente, a entrevista semiestruturada, no sentido de perceber aproximações dos participantes, dados os critérios de seleção já citados, com os temas inclusão, *práxis* pedagógica, materiais de referência montessoriana e deficiência intelectual. Optamos por esse instrumento pelo fato deste possibilitar interação entre o pesquisador e os sujeitos (LUDKE; ANDRÉ, 2018). Além disso, como apregoa Manzini (2003, p. 2),

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas das entrevistas [...]. Esse tipo de entrevista pode emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Assim, utilizamos a entrevista semiestruturada como fonte de coleta com os professores selecionados, que foram ouvidos acerca de seus conhecimentos e opiniões sobre Educação Inclusiva, filosofia montessoriana e seus materiais, bem como suas práticas pedagógicas com estudantes com deficiência intelectual, no contexto da sala de aula. Salientamos que as entrevistas foram realizadas em janeiro de 2022, após conversa com o coordenador escolar, onde este, diante das matrículas, já tinha conhecimento de em quais turmas haveria estudantes com deficiência intelectual incluídos, possibilitando, assim, identificar os docentes sujeitos da pesquisa, além da professora da sala de recursos.

O roteiro da entrevista desenvolvido para coleta de dados, continha 20 perguntas destinadas aos três professores de sala de aula regular, além da professora da sala de recursos. À época, estávamos, mais uma vez no pico da pandemia de Covid-19, sendo necessário o isolamento social. Por conta desse cenário, as entrevistas foram realizadas de maneira remota.

As questões foram abertas e fechadas. Estas tiveram como finalidade a identificação docente, no que se referia aos dados pessoais e formativos. As demais questões abertas objetivaram conhecer o trabalho docente desenvolvido e a gestão da sala de aula a partir das temáticas supracitadas. Nesse fragmento do roteiro de entrevista constam as seguintes proposições:

- Como você compreende a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro?
- E, na escola em que trabalha, como ocorre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual?
- Você tem algum conhecimento sobre Maria Montessori, sua filosofia, bem como seus materiais pedagógicos?
- Você considera que a inserção de materiais pedagógicos montessorianos na prática docente pode contribuir no processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual?
- Relate as dificuldades educativas percebidas no processo ensino-aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.
- Quais suas considerações acerca dos recursos para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, diante do paradigma da educação inclusiva?

Após a etapa das entrevistas, acordamos com o coordenador pedagógico que, ainda na Semana Pedagógica da escola, faríamos uma Roda de Conversa, para socializarmos uma prévia dos dados obtidos, bem como dialogarmos sobre Educação Inclusiva e prática docente com estudantes com deficiência intelectual, apresentando, ainda os princípios da filosofia montessoriana.

Acordamos com o coordenador pedagógico, também, observação não estruturada da prática dos professores atuantes em salas de aula com estudantes com deficiência intelectual incluídos e com aplicação de materiais de referência montessoriana, além de possíveis encontros pedagógicos com o corpo docente, no

sentido de desenvolvermos oficinas sobre o conteúdo, a partir das observações e para a produção inicial coletiva do produto educacional delineado pela proponente da pesquisa.

Realizamos observações participantes, com o intuito de coletar e registrar dados acerca das relações interpessoais e o processo de ensino e aprendizagem. A escolha pela observação pautou-se em Lakatos (2003), a qual afirma que esta é “um procedimento de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”.

4.3.1 Entrevistas

Sobre as entrevistas, estas foram realizadas na própria escola em horários adequados e acordados com as professoras regentes das salas de aulas que tinham estudantes com deficiência intelectual incluídos. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio.

Após a gravação das entrevistas, foram feitas as transcrições e estas foram disponibilizadas aos docentes entrevistados, a fim de as analisarem e assim permanecerem o teor das narrativas, ou suprimirem e/ou acrescentarem algo de suas falas que consideraram pertinentes. A análise dos dados coletados nas entrevistas se consolidou com a articulação do referencial teórico da pesquisa, consubstanciando ao que ponderam Ludke e André (2018, p. 45), de que “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa”. Desta compreensão, analisamos as respostas dos professores entrevistados, bem como nossos escritos durante as observações das salas de aula.

Dados esses momentos de coleta de dados, passamos para as análises das entrevistas com os docentes, das observações e das intervenções realizadas em sala de aula, assim como analisando os dados gerados na relação com os dos objetivos deste trabalho em consonância ao embasamento teórico estudado.

Os participantes das entrevistas serão identificados por A1, A2 e A3 quando nos referirmos a professores da sala regular e B quando for à professora da sala de recursos multifuncionais.

As perguntas das entrevistas, bem como as respostas dos quatro participantes serão explanadas e analisadas a seguir.

Primeiramente, fora perguntado como você compreende a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro? Os participantes responderam ao questionamento da seguinte maneira:

[[A1] A Educação Especial é vista ainda com muito preconceito pela sociedade, apesar dos grandes avanços que tivemos em relação à inclusão desses estudantes com necessidades especiais dentro do ambiente escolar, mas podemos observar que muitos professores ainda não possuem formação para receber esse estudantes em sua sala de aula

[A2] Acredito que a intencionalidade é muito válida e louvável, pelo fato de que as pessoas com deficiência, há pouquíssimo tempo, eram marginalizadas e praticamente isoladas do convívio social e educacional e até mesmo do convívio familiar. Contudo é preciso muito mais, para mim educação inclusiva é mais que participar, que os estudantes deficientes sejam matriculados no ensino regular, é preciso respeitar as peculiaridades de cada uma dessas crianças dentro das suas limitações e possibilidades, oferecer recursos didático-pedagógicos aos professores, bem como formação e também disponibilizar de forma ativa uma equipe envolvendo psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, assistentes sociais e demais profissionais que possam fazer diferença na vida dessas crianças e adolescentes. Lembrando que esses profissionais precisam estar na escola de forma ativa e não de vez em quando e de forma até meio leviana. .

[A3] Mais retrocessos do que avanços na parte estrutural e por parte do Governo Federal.

[B] Apesar da exclusão escolar ainda atingir as crianças e jovens com deficiência, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no cenário brasileiro deve ser o de incluir a diversidade fugindo de modelos padronizados que não respeitem as realidades dos estudantes e de suas famílias.

Percebemos que os entrevistados entendem o conceito de inclusão e reconhecem que algumas práticas educacionais ainda destoam do paradigma inclusivo, encontrando-se, ainda, fortes princípios do paradigma da integração no âmbito escolar. A despeito disso, Mantoan (2015, p.48), destaca que “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar. É preciso reconstituir a educação tendo por base os fundamentos da inclusão”.

Nessa direção, acrescentamos, ainda, o que Vieira (2015, p.4) aponta ao especificar:

o que determina as diferentes estruturas são as experiências vivenciadas pelo sujeito e as relações que constitui a partir do lugar que ocupa em sua cultura de origem. Esse ponto de vista, retira da deficiência em si as limitações que o sujeito com deficiência intelectual possa apresentar, localizando-as também nas relações que a sociedade estabelece com ele e nas formas como lhe atribui papéis e oportunidades.

No campo educacional, tal afirmativa salienta que oferecer interações significativas para os estudantes com deficiência intelectual é uma estratégia que possibilita o aprender e o desenvolver-se, percebendo-se como produtores de conhecimento e estimulando seu avanço. Assim, a escola comum necessita proporcionar conteúdos disciplinares de diferentes eixos, considerando suas potencialidades e as possibilidades de assimilação, que muitas vezes não são oferecidas aos estudantes com deficiência por subestimação.

A segunda pergunta realizada foi: E na escola em que trabalha, como ocorre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual? Obtivemos as seguintes respostas:

[A1] O professor trabalha em parceria com o professor da sala de recurso, mas infelizmente a gestão não participa de nada.

[A2] Na escola que trabalho existem crianças com autismo, DI, etc, em várias salas de aula, além disso a escola possui Sala de Recursos, que ajuda muito o estudante a se desenvolver, para isso ele vem no contraturno em que estuda. Mas percebe-se que a sala de recursos, não possui esses tais “recursos”, e o que possui é boa vontade dos professores que lá estão, que utilizando seus próprios recursos, muita criatividade e intencionalidade fazem o possível para criar jogos e demais materiais para dar uma melhor assistência aos estudantes, para isso utilizam muitos materiais recicláveis e reaproveitam o que podem dentro do que é possível e aceitável. Eles estão incluídos nas salas regulares, contudo sou consciente que não consigo ajudá-los da forma como queria e também da forma necessária. Como citei antes a inclusão é bem mais que permitir a matrícula dos deficientes nas turmas regulares. Se existisse uma formação específica para a DI e mais recursos didático-pedagógicos, além de alguém com conhecimento da área para orientar o professor, com certeza tudo seria diferente. Já que o contexto de turmas lotadas e os outros problemas variados dos outros estudantes desfavorecem esse olhar mais atencioso.

[A3] Obedece ao previsto na legislação em vigor, garantido a matrícula dos estudantes com deficiência, oferecendo o serviço de AEE através da sala de recursos multifuncional. Mas, na sala regular é bem difícil, por conta das turmas lotas e ausência de tutores para ajudar o trabalho do professor junto ao estudante com deficiência. Sei que todos devem ter um plano individualizado, mas, às vezes, não temos formação e nem tempo na rotina para fazê-lo e, principalmente, executá-lo. São muitos estudantes!

[B] Ainda ocorre de forma elementar partindo do pressuposto de que faltam recursos humanos como serviço de tutoria, atuação de uma equipe multidisciplinar, acessibilidade pedagógica, tecnologia como uso de computadores, notebooks e tablets.

É possível perceber que, para os participantes, a educação inclusiva, na instituição *lócus* da pesquisa, ainda não ocorre a contento, devido à ausência de

recursos humanos e materiais. Ressaltam que a matrícula dos estudantes com deficiência é garantida, contudo, a permanência se dá com muitas lacunas que poderiam, se sanadas, ampliar a escolarização desses sujeitos. Reconhecem algumas dificuldades advindas de falta de formação, bem como de não poderem executar planos individualizados com os estudantes com deficiência por conta do excesso de estudantes em sala e ausência de tutores.

Sobre a importância do professor nesse processo de inclusão escolar, resgatamos o pensamento de Vygotsky (1997, p. 78) ao ressaltar que:

[...] a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento da pessoa com deficiência e o professor é a figura que desempenha papel primordial enquanto mediador no processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento cognitivo e na formação de conceitos científicos. Isso implica para o professor compreender não somente as características da deficiência, mas principalmente o próprio indivíduo, suas expectativas, de sua família e comunidade e ainda, a forma como esse sujeito se percebe a partir de sua situação de pessoa com deficiência e como se organiza a partir dessas construções.

Nesta perspectiva, as orientações da inclusão educacional, apontam ações dirigidas à superação das práticas de ensino que consideram as limitações dos estudantes com deficiência intelectual para explicar as dificuldades de aprendizagem. Os obstáculos com que o estudante com deficiência intelectual se depara são oriundos, também, de percepções equivocadas que resultam em procedimentos pedagógicos errôneos.

A perspectiva da educação inclusiva, vem desmistificar o olhar pautado tão somente nas limitações do estudante, abrindo mentes e horizontes para que sejam aproveitadas todas as possibilidades percebidas nesses sujeitos de direitos. Um plano diferenciado de ensino tem papel primordial para a consecução de bons resultados com estudantes com deficiência. No sentido de ser um mecanismo em construção contínua e passível de revisões e flexibilizações, devendo ajustar-se às necessidades de cada rede de ensino, de cada escola, de cada professor e, principalmente, da realidade e das necessidades específicas de cada estudante, visando a inclusão desse sujeito de direitos da maneira mais plena e integral possível.

A pergunta: Você tem algum conhecimento sobre Maria Montessori, sua filosofia, bem como seus materiais pedagógicos? E a mesma foi respondida das seguintes maneiras:

[A1] Sim, o método criado por Maria Montessori foi de fundamental importância para a formação de professores que desenvolvem seu trabalho com estudantes com deficiência intelectual, visto que apresenta um ensino baseado no desenvolvimento dos sentidos proporcionando assim a espontaneidade, dando oportunidade e liberdade à criança.

[A2] Eu sei o que é o método, pois tive uma disciplina dentro do meu curso de Pedagogia, contudo em detrimento da não utilização na prática nesses anos de docência, esqueci a maioria dos pressupostos e aplicabilidades. Mas reconheço que é uma metodologia rica e que pode contribuir muito para o avanço das crianças especiais.

[A3] Na prática não, só através de leituras e pesquisas, mas acredito que explorar as habilidades dos estudantes através de atividades estruturadas torna a aprendizagem mais atraente e melhora a qualidade do processo ensino aprendizagem.

[B] Sim. Um método criado inicialmente para pessoas com deficiência por ter o objetivo de trabalhar as dificuldades que geralmente as pessoas com deficiência apresentam. Coordenação motora, percepção visual, atenção, concentração, percepção, cognição e autonomia. Depois adaptado para estudantes sem deficiência. Os materiais são caros, mas na sala de recursos elaboramos com recursos próprios materiais semelhantes.

No tangente ao conhecimento dos participantes sobre Maria Montessori e seus materiais pedagógicos, a professora da sala de recursos disse ter cursos sobre, além de confeccionar materiais de referência montessoriana para os estudantes que atende. Afirmou, ainda, que tais materiais auxiliam seus estudantes no desenvolvimento da coordenação motora e em sua autonomia. Relatou, ainda, que os materiais da educadora são caros, contudo, há maneiras de inserir suas referências em materiais elaborados pelo professor. Os demais professores narraram conhecer a educadora e seus princípios educativos por meio de disciplinas de pós-graduação e alguns seminários, de maneira mais superficial, mas enfatizaram a relevância do conhecimento dos materiais montessorianos, pois valorizam a autonomia e respeito ao ritmo individual dos estudantes com deficiência intelectual.

Quando se propõe uma educação pautada no respeito à individualidade e centrada na criança, a concepção de Montessori é fortemente lembrada, uma vez que esta “ênfatisa a proposta de uma escola ativa e de um ensino estruturado a partir de um modelo centrado no processo e, não apenas no resultado que os estudantes deveriam ter ao final de cada ano escolar.” (TEIXEIRA; BARBOSA, 2018, p.19). Tal filosofia, salienta a autonomia e a liberdade do estudante, aspectos

defendidos na perspectiva da educação especial inclusiva como prevista em Brasil (2008).

A partir de estudos realizados na área médica, Montessori adentrou no campo educacional, passando a ser uma das principais representantes do movimento da Escola Nova. A educadora acreditava que o paradigma da escola tradicional “não seria capaz de escolarizar com qualidade toda a população que precisava de escola, principalmente as crianças.” (TEIXEIRA; BARBOSA, 2018, p.22). Assim, Maria Montessori desenvolveu uma filosofia que atendesse a especificidade de seus estudantes, em que o professor necessitaria apresentar uma formação específica para trabalhar em sala de aula com essa filosofia (OLIVEIRA, 2010), uma vez que neste sistema ele tem papel de facilitador e a relação professor-estudante é horizontal, cabendo a este preparar o ambiente para o estudante, respeitando seu ritmo e dando-lhe autonomia, estimulando suas potencialidades.

Quando questionados com a indagação: Você considera que a inserção de materiais pedagógicos de referência montessoriana na práxis docente, pode contribuir no processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual? Os participantes apresentaram as seguintes devolutivas:

[A1] Sim, visto que esses materiais têm como objetivo fazer com que a criança tenha mais autonomia e assim possa explorar as suas possibilidades dentro e fora do ambiente escolar, sendo assim uma ferramenta essencial no processo de ensino aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

[A2] Sim, com certeza, pois sua fundamentação do método consiste na observação, de forma a desenvolver a criança nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais, contedistas e físicos. Assim, a partir dessa observação o educador terá subsídios mais concretos para intervir de maneira mais efetiva e certa.

[A3] Sim, neste processo, a valorização da espontaneidade da criança se dá de maneira lúdica, estimulando o enfrentamento de desafios que se apresentam no decorrer da aprendizagem.

[B] Sim. Com certeza. A utilização de recursos pedagógicos estruturados é a base primordial do desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Com base nas respostas dos professores, verificamos que todos concordam que os materiais de referência montessoriana podem se configurar enquanto ferramentas na práxis docente no que tange ao auxílio na consecução da escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Como exposto, entendemos como Teixeira (2018) que os materiais montessorianos, possibilitam que a criança

trabalhe os materiais de maneira independente, coordenada por um adulto, permitindo que esta se autoavalie, percebendo se conseguiria ou não realizar a atividade. Para Antunes (2005), a aplicabilidade da abordagem montessoriana contribui para o desenvolvimento de cada criança, pois Maria Montessori, adentrou no campo da psicologia do desenvolvimento, tendo nesta sua base teórica e prática de sua metodologia. Ressaltamos que, Montessori realizou pesquisas e criou materiais que pudessem ser trabalhados com os estudantes de idades aproximadas, em salas denominadas de Agrupadas, na máxima de que as crianças de idades diferentes poderiam aprender umas com as outras, num ambiente preparado.

Nesse sentido, consideramos que os materiais pedagógicos de referência montessoriana poderiam auxiliar na práxis docente, tendo o professor um plano elaborado e fundamentado, desenvolvendo atividades com esses materiais, para crianças com e sem deficiências juntas (MANTOAN, 2018). Com isso, propicia-se que se gere afinidades, engajamento e ajuda mútua, num processo de inclusão educacional, no seu sentido mais pleno, onde a criança com deficiência pode socializar-se com as demais e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades de coordenação motora, por exemplo, ampliando seu processo de escolarização.

O quinto questionamento, fazia a seguinte abordagem: Relate as dificuldades educativas percebidas no processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Eis, o que os participantes opinaram:

[[A1] Na minha opinião uma das principais dificuldades que o docente enfrenta no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, é a falta de salas de recursos adaptadas à necessidade dos estudantes e a família que muitas vezes não aceita a condição da criança e nega-se a buscar auxílio para os mesmos, até mesmo quando a escola oferece salas de recursos para trabalhar com esse estudante, para que assim possa desenvolver suas habilidades. A gente tenta o máximo, mas, muitas vezes, caminhamos sozinhos, pois nem sempre percebemos o apoio da coordenação e gestão. O número elevado de estudantes na sala impede um olhar mais individualizado para o estudante com deficiência. Nem sempre temos ajuda. Se houvesse tutores em sala, seria bem melhor, porque daria para elaborar o plano de aula específico e ele nos ajudaria a aplicar. As ideias e vontades são muitas, mas sozinha tudo fica mais difícil. Já percebi que minha aluna gosta de trabalhos no computador e jogos na Internet, mas aqui não temos nem computadores e nem Internet. Às vezes, trago meu notebook e roteio minha Internet e ela trabalha com jogos educativos.

[A2] Falta de recursos didático-pedagógicos; falta de formação específica para as diversas deficiências; falta de equipe multidisciplinar na escola (já que por mais que o professor tenha uma formação, existem coisas que vão além, ou seja, necessita da intervenção de um profissional de área específica); falta de cuidadores escolares preparados e com formação direcionada; Turmas super lotadas; falta de apoio familiar; espaços

insalubres; falta de uma Sala de Recursos, e não de uma “sala de discurso”. Falta de um olhar mais empático de quem de fato precisa ter esse olhar (os gestores públicos).

[A3] perpassa pela estruturação das escolas barreiras arquitetônica etc e a ausência da adaptação curricular nas salas regulares com raríssimas exceções.

[B] Qualificação do professor. Acessibilidade Curricular, serviço de tutoria, atuação de uma equipe multidisciplinar, atendimento clínicos para os estudantes, redução dos números de estudantes em sala de aula, desconhecimento de estratégias por parte dos professores, como materiais específicos e um plano individualizado para cada estudante com deficiência em sala.

Questionados quanto às dificuldades educativas percebidas no processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, os entrevistados relataram a ausência de recursos humanos, como: psicólogos, psicopedagogos, cuidadores, tutores, fonoaudiólogos, enfim, uma equipe multidisciplinar que possa dar suporte ao professor de sala regular, no sentido de estimular o estudante, bem como auxiliar o professor em sala. Citaram a falta de recursos pedagógicos, como materiais didáticos e de apoio e abordaram, ainda, ausência do apoio familiar em alguns casos. Uma professora entrevistada aponta que, muitas vezes, o trabalho de inclusão do estudante com deficiência na escola, é solitário.

No que concerne às sugestões que trouxemos para que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual contemplasse as especificidades apresentadas por esses estudantes, diante do paradigma da educação inclusiva, citamos o Plano Educacional Individualizado-PEI ⁴ (VALADÃO E MENDES, 2018), como uma maneira de avaliar as especificidades de cada estudante, trabalhando suas dificuldades e estimulando suas potencialidades. A professora da sala de recursos apontou a necessidade de formação docente, para conhecer e aprender a elaborar essas ferramentas e conhecer as deficiências e seus conceitos para um melhor trabalho. Ressaltamos, ainda, a parceria entre o professor da sala de recursos e o professor da sala regular, por meio da abordagem pedagógica do coensino⁵ (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014), em que

⁴ O planejamento educacional, pode ser compreendido como as ações prioritárias que devem ser realizadas em uma microrregião, de acordo com os recursos locais (Mittler, 2003), e visa a contemplar as necessidades da população à qual ele é direcionado (Giné e Ruiz, 1995). <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg/?lang=pt&format=pdf>

⁵O trabalho colaborativo ou ensino colaborativo (coensino), de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), "é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes" (p. 46). <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgBFkKF5MKKYND8w4NZK/?lang=pt>

trabalham com os estudantes com deficiência e sem deficiência e juntos podem trocar informações e construir planos e materiais que favoreçam a escolarização desse estudante, por meio de estímulos e trabalhos individualizados.

Partindo para os posicionamentos dos participantes da entrevista, vimos que muitos concordam que a Educação Especial no Brasil ainda está no campo da integração, como reconhece a professora da sala de recursos ao relatar que, em algumas escolas não há o devido cuidado e atenção para com os sujeitos com deficiência. Nesse ponto, refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos implica considerar que a escola deve se constituir como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados, não inclusive, mas principalmente os estudantes PAEE (PLETSCH, 2013). Para isso, toda comunidade escolar precisa ter como parte de suas ações pedagógicas, iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos, inclusive o da aprendizagem, além de acesso e permanência de qualidade, evitando constrangimentos.

Percebemos, ainda, já na fala de outra professora da sala regular do 1º ano, uma certa solidão pedagógica, presente em muitas escolas, em que o docente acaba por planejar sozinho estratégias e adaptações curriculares para seus estudantes com deficiência. Aqui, identificamos a ausência de um plano de ensino individualizado (PEI), pois como ressaltam Valadão e Mendes (2018), ele é elaborado conjuntamente e tem papel primordial para a consecução de bons resultados com estudantes com deficiência, no sentido de ser um mecanismo em construção contínua e passível de revisões e flexibilizações. O PEI deve ajustar-se às necessidades de cada rede de ensino, de cada escola, de cada professor e, principalmente, da realidade e das necessidades educacionais de cada estudante, visando a inclusão desse sujeito de direitos da maneira mais plena e integral possível.

Os planos desses indivíduos, como abordam Valadão e Mendes (2018), deveriam ser planejados e produzidos pela equipe escolar, a partir de formações continuadas, bem como da realidade de cada um desses estudantes e suas especificidades. Nesse sentido, entendendo que educação não se faz de uma hora para outra, faz-se necessária a elaboração de planejamentos macros e micros, conforme necessidade, pois, de acordo com Valadão e Mendes (2018, p.5),

"o planejamento educacional pode ser compreendido como as ações prioritárias que devem ser realizadas em uma microrregião, de acordo com os recursos locais, e visa a contemplar as necessidades da população à qual ele é direcionado".

Dessa forma, o atendimento de um dos direitos, o da aprendizagem, deve enveredar por uma sistemática que pense na educação de forma geral, sem esquecer das especificidades de cada estudante, seja ele estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou não. Sendo assim, e tratando da garantia de direitos de aprendizagens de estudantes PAEE, apresentamos, mediante leituras sugeridas, o Plano Educacional Individualizado (PEI), como ferramenta instrumental (e muito longe de todo pragmatismo legal e político) que possa ser um caminho para garantias de tais aprendizagens, pois, conforme Valadão e Mendes (2018, p.6),

o PEI, quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem. Estabelecendo uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma.

A idealização e construção de uma escola de qualidade para todos na filosofia inclusiva é almejada por muitos atores da comunidade escolar e da sociedade. Barreta (2012), ratifica esse pensamento e salienta que esse ideal exige modificações profundas nos sistemas de ensino, partindo de uma política pública efetiva de educação inclusiva, a que deve ser gradativa, contínua, sistemática e principalmente planejada com o objetivo de oferecer aos estudantes com necessidades educacionais especiais educação de qualidade que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática. E essa democracia vai além do elevado e significativo número de matrículas na rede de ensino regular de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Sabemos que ainda há muitos profissionais com preconceito, escondidos por trás de discursos como "falta de afinidade", por exemplo. No "chão da escola" vemos que ainda é muito comum encontrar docentes que não buscam formação para trabalhar com estudantes público-alvo da Educação Especial. Sabemos que no campo da educação inclusiva, são muitos os desafios a serem superados. Um de

extrema importância, configura-se na vontade e interesse do professor em aceitar de fato seus estudantes com deficiência, despendo-se de qualquer tipo de preconceito, e buscar ferramentas que possam contribuir para o progresso destes sujeitos de direitos, sendo uma delas, a inserção de materiais que favoreçam a autonomia e escolarização desses estudantes.

Podemos afirmar que, a premissa da Educação Inclusiva se constitui em quebrar as barreiras do preconceito e garantir que todos os cidadãos, que tenham algum tipo de deficiência, sejam assistidos e assegurados em seus direitos. Entendemos que a sociedade deve repensar o modelo educacional de exclusão e segregação por muito tempo consolidado no seio social e perceber quão importante é a diversidade e como estudantes com deficiência podem ensinar e aprender em diferentes espaços. Essa problematização perpassa, sobremaneira pelo currículo.

Embasados nas ideias de Ferreira (2013), afirmamos que, para que o estudantes com deficiência possam participar integralmente de um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários e as adequações curriculares e de acesso ao currículo. Esses aspectos demandam uma perspectiva de valorização da diversidade humana, na máxima de um “currículo responsivo aos direitos humanos” (FERREIRA, 2013, p.90).

As autoras Mendes e Silva (2014, p. 16), apontam que os conteúdos curriculares devem

ter relevância social, despertar o interesse e propiciar o desenvolvimento dos estudantes; oportunizar a construção de competências e habilidades essenciais à vida cotidiana da atual sociedade; possibilitar aos estudantes uma formação crítica e cidadão, para que os estudantes possam questionar, argumentar, além de detectar e solucionar problemas; estimular a criatividade e envolvimento com produções culturais que permitam que os estudantes aprendam a lidar com a diferença, entendendo e respeitando o outro.

Esses apontamentos são vistos de forma crítica pelos participantes da pesquisa, no que concerne à efetivação da política de inclusão vigente nesses aspectos, pensamento que concordamos, uma vez que de uma maneira geral, muitas escolas ainda não dispõem de recursos humanos e físicos para tal. Percebemos que o esforço humano consiste em um passo de relevância para a consecução de uma escola realmente inclusiva. Contudo, somos cientes que neste viés o suporte ao professor, é, também, de fundamental importância.

É notória a necessidade de uma gestão e coordenação participativas, acompanhamentos técnicos, que auxiliem o docente no âmbito pedagógico e profissionais (tutores, cuidadores), que o ajudem a executar as atividades planejadas e elaboradas pelo professor, a partir dos conteúdos comuns à turma. Os materiais concretos, são também essenciais para o êxito no trabalho. Assim, concebemos que, recurso humano e recurso material devem caminhar *pari passo* em prol do progresso na área, sendo isto hoje um grande desafio encontrado no contexto que nos cerca.

O contexto no qual o estudante com deficiência está inserido, seja ele familiar, escolar, comunitário, social e a relação estabelecida entre seus integrantes, serão decisivos no desenvolvimento pleno deste cidadão (VÍLCHEZ, 2018). Assim, na escola inclusiva, o atendimento às necessidades educacionais especiais, será uma consequência natural de todo este processo. Ao analisar o contexto familiar e educacional no qual estão inclusos os estudantes com deficiência, o que está sendo oferecido a eles, quais oportunidades estão sendo disponibilizadas a fim de facilitar, mediar uma aprendizagem significativa, voltada para a superação das suas limitações, verificamos o comprometimento do coletivo da escola.

Outro ponto de grande importância, diz respeito à formação docente na área da Educação Especial e Inclusiva, para que este profissional, a partir da ciência das diversas deficiências, bem como de saber estratégias para lidar com estas, possa lançar mão de seus conhecimentos, objetivando a inclusão e aprendizagem integral do estudante. Tal postura, como aponta Souza (2018, p.17), permite “que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, percebendo uma pessoa repleta de capacidades e potencialidades assim como ele próprio, o professor”.

Diante do exposto, formações docentes em Educação Inclusiva, uma equipe escolar trabalhando em conjunto, realização de flexibilizações curriculares, planos individualizados, Atendimento Educacional Especializado, são alguns caminhos para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes que apresentem dificuldades/deficiências e condição essencial para a concretude de uma educação de fato inclusiva. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais repensem e transformem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses indivíduos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que abranja todas as especificidades que se revelarem.

Para o sucesso de uma proposta de Educação Inclusiva, é fator determinante um sistema de apoio para lidar com as necessidades especiais, não só do estudante, mas também do professor da classe regular. O professor da sala regular, precisa de estímulo, de consciência de sua função social e condições materiais para colocar em prática as flexibilizações curriculares pensadas por todos os atores escolares, bem como lançar mão das informações recebidas da família desse estudante, no sentido de aprimorar a experiência educacional.

Assim, outra ação da gestão, seria exigir recursos materiais e tecnológicos para o suporte do trabalho profissional, uma vez que recursos humanos e materiais devem caminhar em consonância para a qualidade do ensino. Vemos, assim, o quanto o ensino colaborativo se faz importante no processo de ampliação da educação inclusiva no contexto escolar. Nós, professores, ainda trilhamos um caminho solitário, muitas vezes sem o apoio dos próprios colegas, sem contar na isenção da gestão e da Secretaria na tentativa de uma práxis mais inclusiva.

Por fim, fizemos o seguinte questionamento: Quais suas considerações acerca dos recursos montessorianos para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, diante do paradigma da educação inclusiva? Eis que os participantes teceram os comentários a seguir.

[A1] Observa-se que o ambiente de aprendizagem escolar, conforme o Método Montessoriano é fundamental para que o estudante possa desenvolver-se plenamente, uma vez que, esse ambiente oferece estrutura necessárias para que este estudante seja o protagonista do seu processo de aprendizagem.

[A2] Pergunta bem difícil. O que posso dizer é que sobre os recursos montessorianos, acho que inexitem no universo da escola pública, que é meu contexto de inserção, pois desconheço alguma escola que utilize verdadeiramente esse método. Quando ao paradigma da educação inclusiva no contexto atual acho que inexistente, pois acredito que o modelo que temos é o que não devíamos seguir, já que é mais algo voltado para “falação” e não para a “ação”, que é o que de fato e necessário precisa acontecer.

[A3] Acho interessante e promissora, pois o interesse das crianças pelo que está ao seu redor se manifesta de muitas maneiras e manter esse interesse aceso é um dos princípios da metodologia montessoriana. E acredito que a utilização de jogos, altas tecnologias e atividades estruturadas tornam a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa.

[B] Excelente material. Apesar da rede municipal não trabalhar com o referido método, utilizamos muito adaptação desses recursos.

Depreendemos que os participantes percebem que os materiais de referência montessoriana apresentam intencionalidade, favorecendo a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Nas assertivas mencionadas, destacamos que as respostas dos participantes da pesquisa, indicam que não há resistência à inclusão de estudantes com deficiência intelectual em suas salas de aulas. Eles reconhecem a importância da inclusão escolar, sabem das suas responsabilidades enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem e apresentaram-se dispostos a atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes com DI, garantindo assim o direito a uma educação de perspectiva inclusiva.

Percebemos que os docentes buscam utilizar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, os procedimentos didáticos e metodológicos voltados para realização de atividades de alfabetização. Fica evidenciado na fala dos sujeitos participantes da pesquisa, que já houve muitos avanços no campo educacional para esses estudantes, principalmente no que concerne à sua inclusão, como por exemplo, na parte estrutural da escola, com rampas, banheiros adaptados, além da construção de salas de recursos multifuncionais, para a realização do Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Constatamos, ainda, que os professores têm respondido positivamente às ações que são desenvolvidas em prol da inclusão e entendem a inserção de materiais de referência montessoriana como algo pertinente à escolarização de seus estudantes com DI. Ressaltamos que, diante das narrativas, evidenciamos situações que dificultam o trabalho destes profissionais, como, por exemplo, a falta de apoio da coordenação e gestão pedagógicas, ausência de recursos didáticos e materiais concretos que podem facilitar na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, bem como acompanhamento de uma equipe de profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas, que ampliariam a qualidade do trabalho com sujeitos com deficiência incluídos.

Estes foram desafios apontados pelos docentes, mas que na realização de sua práxis pedagógica não inviabilizam que os estudantes com DI sejam incluídos. Observamos, também, que alguns docentes procuravam vencer esses desafios aperfeiçoando suas práticas de ensino, buscando utilizar metodologias e recursos didáticos diversificados que propiciem a aquisição do conhecimento por todos os seus estudantes. Essas percepções, incitaram as ideias que convergiram à

organização do produto desta dissertação, materializadas em um caderno pedagógico.

4.3.2 Observações e outros pontos a considerar da pesquisa

O primeiro encontro com os profissionais da escola, lócus da pesquisa, se deu na Semana Pedagógica, de forma remota, em 27 de janeiro de 2022 e contemplou todo o corpo docente do turno matutino, bem como a coordenação e gestão escolar. De maneira dinâmica e bastante salutar discutimos as abordagens da educação inclusiva e os conhecimentos acerca da filosofia montessoriana, foco do trabalho dessa pesquisa.

Expusemos, de forma geral e ética, as respostas dos docentes à entrevista, pós análise dos dados e, a partir das respostas, elaboramos o roteiro da formação, na qual abordamos os princípios da filosofia montessoriana, um breve resgate sobre o paradigma da inclusão ao longo do tempo e abrimos espaço para o diálogo sobre a práxis e inclusiva no âmbito escolar. É válido ressaltar que a maioria dos professores entrevistados disseram ter conhecimento sobre os princípios educacionais elaborados por Maria Montessori, bem como sobre seus materiais.

Os docentes preferiram que houvesse a inserção dos materiais de referência montessoriana em sala, com os estudantes com e sem deficiências. Contudo, destacaram alguns entraves, como: número elevado de estudantes na turma e a ausência de profissionais de apoio em sala, salientando que há turmas com mais de um estudante com deficiência.

Aqui cabe salientar que, no intervalo de fevereiro a agosto de 2022, a mestranda pesquisadora esteve afastada das atividades de campo em virtude de encontrar-se de licença maternidade, assim, afastada das atividades acadêmicas do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI em rede. Neste período, os trabalhos concentraram-se no campo teórico, nas leituras dos referenciais.

Retornando à pesquisa de campo, em setembro de 2022, demos continuidade às observações não estruturadas. Estas se deram em três salas de aula que tinham estudantes com deficiência intelectual frequentando o ano letivo.

Solicitamos aos professores e ao coordenador pedagógico autorização para realizar o primeiro encontro de observação, que foram registradas em um diário de

campo. Neste primeiro momento, verificamos os métodos e estratégias utilizados na inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Concernentes com os estudos Maciel e Raposo (2010), entendemos que o investigador, ao realizar sua pesquisa, deve participar do cotidiano dos sujeitos observados, o local investigado sem intervir nas ações dos participantes, ou seja, devendo apenas observar, coletar os dados para posteriormente analisá-los, o que foi alcançado neste primeiro contato. A seguir, apresentamos um quadro com os principais aspectos observados.

Quadro nº 1 – Observação não-estruturada

TURMA OBSERVADA	DATA E HORÁRIO	OBJETIVO	OBSERVAÇÕES
1º ANO	12/09/2022 8H às 10H	Observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.	Durante as atividades permanentes, o estudante com deficiência intelectual ficou em silêncio; a sala estava disposta em fileiras, estando o estudante com deficiência intelectual próximo à docente. A professora desenvolveu uma atividade de Matemática, na qual utilizou tampinhas de garrafa pet. Os estudantes manuseavam as tampinhas conforme a professora os orientava. O estudante com deficiência intelectual ficou explorando as tampinhas de forma aleatória. No decorrer da atividade, a professora sentou-se próximo ao estudante com DI, ao mesmo tempo que interagiu com o restante da turma e pedia silêncio, pois os estudantes estavam bastante agitados.
2º ANO	14/09/2022 8H às 10H	Observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.	No primeiro momento o estudante estava indisposto e não queria ficar na sala; a cuidadora ficou com ele por cerca de meia hora, fora da sala e o distraía com um livro. Ao retornar para sala de aula, o estudante ficou sentado por alguns minutos, quando a professora lhe deu uma folha em branco e giz de cera. Ele a rascunhou rapidamente e a devolveu à professora. Após esse momento, o estudante ficou andando pela sala de aula.
5º ANO	16/09/2022 8H às 10H	Observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.	Inicialmente, o estudante com DI estava bastante agitado e não queria ficar em sala; o professor foi buscá-lo e o convenceu a entrar. Estese sentou e ficou próximo ao docente com uma atividade de Língua Portuguesa diferenciada dos demais estudantes, sobre as letras de seu nome, enquanto a turma fazia atividades do livro didático. O estudante ficou bastante concentrado com a atividade.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Para analisar as observações que tinham o foco nos procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nas turmas, é importante enfatizar os estudos de Duarte (2008, p. 3), o qual relata que os estudantes com deficiência intelectual “necessitam de um maior tempo para a realização das tarefas, ensino individualizado, adaptação curricular, bem como mudança na forma de transmitir os conteúdos e de dosar mais a quantidade das atividades para evitar o cansaço”. Com base nessa máxima, destacamos o que mais nos chamou a atenção durante este momento nas turmas observadas.

Na primeira turma observada, percebemos que a professora determinou o local do estudante com DI, próximo a si e tentava, ao máximo, fazer com que ele interagisse durante as aulas. Trabalhava os conteúdos no momento coletivo e havia a tentativa de trabalhar com o estudante com deficiência, individualmente. Contudo, o número de estudantes em sala – 35 estudantes –, juntamente com a agitação da turma, a impediu de, naquele momento, desenvolver um trabalho mais qualitativo com o estudante com DI, pois constantemente interrompia o momento para chamar a atenção da turma. Foi compreendido que a professora planejara uma atividade individualizada com o estudante, mas, o ambiente com número excessivo de estudantes, bem como a ausência de um tutor ou auxiliar de sala, inviabilizava maior qualidade nesse processo.

Sobre a ausência de recurso humano para auxiliar a professora, Toledo e Martins (2009, p. 10), apontam que, “o professor deve atuar com o envolvimento da escola, apoio da equipe pedagógica e recursos necessários para ele ensinar todos os estudantes que compõem a heterogeneidade da sala de aula”. É válido ressaltar que os estudantes não têm um profissional auxiliar em sala de aula e a escola dispõe de somente uma cuidadora, a qual atende nove crianças com deficiências no turno matutino, os levando ao banheiro, acompanhando o lanche e ficando por determinado período, quando desocupada, fica com algum estudante com deficiência que esteja agitado, fora da sala de aula.

Notamos a compreensão da professora quanto ao trabalho individualizado e suas tentativas de incluir o estudante com DI durante a explanação da aula. Contudo, outra dificuldade nítida que impede o avanço nesse processo, diz respeito ao fato do número excessivo de estudantes nesta turma.

No que concerne às observações na segunda turma, notamos que a professora ao ver o estudante mais agitado, não desenvolveu nenhuma estratégia para que este ficasse mais calmo e pudesse participar da aula com os demais colegas. No segundo momento, na aula de Língua Portuguesa, enquanto explanava acerca de um texto para a turma, o estudante com DI ficara desenhando em uma folha em branco, deixando claro não haver uma atividade específica para este, bem como nenhum plano individualizado a ser desenvolvido.

Com esta análise, resgatamos o que infere Werneck (1992), de que o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, depende das habilidades do mesmo, a capacidade de avanços que ele apresenta e métodos e estratégias utilizadas pelo professor no processo de aprendizagem. Nesse sentido, percebemos a ausência de estratégias e de atividade intencionais para com aquele estudante, no sentido de incluí-lo na aula, bem como flexibilizar uma atividade concernente ao conteúdo para o estudante.

Já na terceira turma observada, notamos que, inicialmente, o estudante com DI estava bastante agitado e não queria ficar na sala. O professor foi buscá-lo e o convenceu a entrar. Este se sentou e ficou próximo ao docente com uma atividade de História diferenciada, sobre a cidade de São Luís - MA, enquanto a turma fazia uma atividade sobre o mesmo conteúdo. O estudante ficou bastante concentrado com a atividade e observamos a presença do plano educacional individualizado para o estudante com deficiência intelectual. No segundo momento, houve uma atividade de Língua Portuguesa, na qual a turma foi dividida em grupos e o estudante com DI incluído em um dos grupos. A atividade consistia em colocar em ordem um texto fatiado. Percebemos que os integrantes do grupo do estudante tentavam ao máximo inseri-lo na atividade, demonstrando muito carinho por ele, bem como tendo o entendimento que ele poderia corresponder de forma positiva aos comandos.

Sobre a práxis desse docente, enfatizamos que este se encontra em consonância ao pensamento de Mendonça (2014, p.4) ao nos ensinar que

ao tratarmos de adaptações curriculares para atender os estudantes com deficiência intelectual, deve-se fazê-la não com intuito de favorecê-lo com atividades que não são da sala de aula da escola regular que ele foi incluído. Estas adaptações deverão ser baseadas no próprio conteúdo que deverá ser ministrado para a turma como um todo. Também deve estar atento às condições deste estudante em gerir a aprendizagem.

Ficou bem evidente o quanto este estudante sentiu-se à vontade realizando sua tarefa individualizada concernente ao conteúdo trabalhado na turma, bem como houve interação dele com seus pares durante a atividade em grupo.

Diante das observações realizadas sobre a práxis e a mediações pedagógicas que contribuem com a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, de modo geral, percebemos que o docente pode lançar mão de vários métodos, estratégias de ensino, recursos pedagógicos entre outros recursos que o ajude a fornecer um processo de ensino e aprendizagem significativo, garantindo o desenvolvimento do seu estudante.

É válido ressaltarmos que até esse momento da pesquisa não observamos o uso de materiais montessorianos em sala, passo planejado para os momentos seguintes.

Com essa convicção, propomos um segundo momento de observações, agora, inserindo materiais pedagógicos montessorianos, apresentados e discutidos durante a Semana Pedagógica da instituição de ensino.

Assim, no mês seguinte, realizamos uma segunda visita de caráter também observador, mas, agora, introduzindo alguns materiais de referência montessoriana em determinado momento da aula dos professores com toda a turma, entendendo que o material usado tão somente com os estudantes com deficiência intelectual, não configuraria um aspecto inclusivo. Esse processo, fora realizado nas três turmas com estudantes com deficiência intelectual incluídos. Ressaltamos, aqui, que, previamente, conversamos com os três professores sobre o material e atividade proposta, a qual consistia na apresentação e manuseio do “Material Dourado⁶”, material cedido para este momento pela proponente da pesquisa.

Na primeira turma observada, foi visto que a professora dividiu a turma em grupos e, para cada, deu determinadas peças do material. Esta chamava o nome dos estudantes e os pedia que representasse determinado número escrito no quadro, por meio das peças. No momento do grupo do estudante com DI, a professora pediu a ele que representasse o numeral “um”. Os colegas deram a ele

⁶O Material Dourado é um dos muitos materiais idealizados por Maria Montessori para o trabalho com Matemática. Sua idealização seguiu os mesmos princípios montessorianos para a criação de qualquer um dos seus materiais, a educação sensorial: desenvolver na criança a independência, confiança em si mesma, a concentração, a coordenação e a ordem; gerar e desenvolver experiências concretas estruturadas para conduzir, gradualmente, a abstrações cada vez maiores; fazer a criança, por ela mesma, perceber os possíveis erros que comete ao realizar uma determinada ação com o material; trabalhar com os sentidos da criança.

um cubinho e este o levou até a docente. Fora perceptível que não assimilara, ainda, o número à sua quantidade, contudo, ficara muito animado no sentido de ir deixá-lo para a docente e de ter tido o auxílio dos colegas na execução dessa tarefa, o que, se praticado a médio/longo prazo, poderá desenvolver na criança a independência e confiança em si mesma, princípios norteadores da filosofia montessoriana. Percebemos neste momento de observação a turma mais calma e envolvida na atividade.

Durante a observação da segunda turma, no que tange à atividade proposta, a professora objetivou trabalhar o conceito de dezena e, em linha, apresentou aos estudantes a substituição de dez cubinhos por uma barrinha com dez cubinhos colados e, a partir dessa apresentação, pedia para que as crianças representassem determinados números. Os estudantes ficaram envolvidos, contudo, o estudante com DI ficou por pouco tempo sentado na linha e manuseando o material. Após esse momento, ficou andando pela sala.

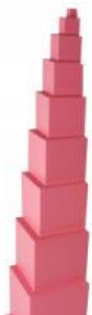
Na última turma observada, o professor realizou uma atividade fotocopiada, na qual os estudantes responderiam situações-problemas envolvendo adição e subtração, as representando, primeiramente, com o Material Dourado. Ao estudante com DI, fora dada uma atividade com o mesmo objetivo, com questões mais elementares. Enquanto os estudantes respondiam suas atividades, o professor trabalhou individualmente com o estudante com DI que, conhecendo os números de 1 a 10 e sabendo associá-los às quantidades. Este, respondeu a atividade a contento, com a ajuda do material concreto.

De modo geral, ratificamos que o material trabalhado de forma coletiva, integrou mais a turma, além de ter propiciado aos estudantes com DI oportunidade de participar do momento com todos e ter ajudado aos docentes em sua práxis, numa perspectiva inclusiva.

Dando sequência ao trabalho, realizamos uma oficina com os docentes no sábado, 17/12/2022, com o objetivo de socializarmos impressões construídas, até então, acerca da pesquisa, conhecermos alguns materiais montessorianos e construirmos recursos de referência montessoriana, bem como iniciarmos a construção do Caderno Pedagógico – produto final deste trabalho, com orientações de construção e execução de materiais de referência montessoriana.

Na oportunidade, reunimos os docentes participantes da pesquisa, o coordenador pedagógico, bem como três professores que não apresentam

estudantes com DI incluídos em suas turmas, mas aceitaram o convite para participar da oficina. Após resgatarmos o percurso trabalhado, como nosso encontro na semana pedagógica, as observações realizadas em sala, além da devolutiva das respostas à entrevista, apresentamos alguns materiais montessorianos, como a “Torre rosa”, “Escada marrom” e “Alfabeto móvel”. Abaixo apresentamos as imagens desses materiais.



**Material montessoriano
Torre Rosa**

**Material montessoriano
Escada Marrom**



Fonte: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/05/o-que-e-o-metodo-montessori-de-ensino>



**Material montessoriano
Alfabeto Móvel**

Iniciamos o trabalho de confecção de alguns materiais de referência montessoriana, a serem aplicados com os estudantes com deficiência intelectual de forma conjunta em sala, no intuito de verificarmos sua eficácia quanto ao desenvolvimento desses sujeitos, no que tange à sua escolarização. Optamos por esse momento coletivo de oficina na perspectiva que, para o enriquecimento da práxis pedagógica docente, se fazem necessárias dinâmicas de formação mais colaborativas que permitam aos professores uma análise conjunta de suas próprias ações pedagógicas, um aprofundamento e uma sistematização de seus conhecimentos por meio do fortalecimento de seus coletivos profissionais da ressignificação dos espaços de coordenação pedagógica coletiva e, consequentemente, de suas próprias atuações (MENDONÇA, 2015).

A oficina constituiu-se uma atividade bastante rica, visto que no primeiro momento, os docentes puderam conhecer mais sobre a filosofia montessoriana, além de explanar seus ideais e angústias acerca da educação inclusiva, em um trabalho de autoavaliação. O segundo momento, foi permeado pela prática, onde a partir do que foi trabalhado, estes puderam construir dois materiais de referência montessoriana, os quais intitulamos coletivamente de “Meu nome é...”, criado com referência no material “Alfabeto móvel”, na área de linguagem e “Quantos são?”,

referenciado pelo material da área matemática, “Ficha avulsa dos tentos”, criados por Maria Montessori.

Após esse momento, elaboramos coletivamente uma sequência didática para o desenvolvimento do trabalho em sala com os materiais construídos. Estes foram desenvolvidos nas turmas com estudantes com deficiência intelectual incluídos, onde a dinâmica consistiu em apresentá-los de maneira coletiva para que toda a turma os manuseassem e, em seguida, o professor, após contextualizar a aula com o material, o aplicasse mais uma vez com o estudante com DI.

A sequência didática foi aplicada na semana seguinte pelos docentes, sujeitos da pesquisa, cada um em sua turma. Na área de linguagem, o trabalho consistiu em explorar o poema, em forma de canção “Gente tem sobrenome”, de Toquinho e, em seguida, aplicar o material, “Meu nome é...”, construído na oficina. Aqui, com as letras móveis, cada estudante formou seu primeiro nome, perpassando pela vez dos estudantes com deficiência intelectual que, de maneira lúdica, participaram do desafio, manuseando e trabalhando com o material. Ressaltamos que os estudantes com DI incluídos estão em processo de escrita do primeiro nome, sendo o material de relevância nesse percurso.

Para o trabalho com o material “Quantos são?”, os docentes leram o livro “Beleleu e Os números” de Patrício Dugnani, contextualizando a aula. Depois, aplicou-se o material em questão, que consiste em fichas com quantidades de imagens de objetos e três alternativas de números para que, a partir da contagem, o estudante, marque com pregador o número que corresponde à quantidade de imagens contidas na ficha.

Após esse período, solicitamos aos docentes, em encontro na escola, que relatassem como fora a experiência de desenvolvimento dos materiais construídos durante a oficina e aplicados com os estudantes com DI e suas impressões acerca do impacto dessa atividade na escolarização dos estudantes com DI, bem como em sua práxis. A seguir, apresentamos os relatos dos professores, que foram gravados e, posteriormente, transcritos.

[A1] A oficina foi bem interessante pois, além de juntos, conversarmos sobre a Educação Inclusiva, pudemos conhecer mais os materiais da Maria Montessori e vermos que a partir deles, podemos buscar ideias e construir materiais com os mesmos objetivos. Foi prático construí-los. No dia a dia temos muitas coisas para fazer e é muita coisa em cima do professor, mas dá para tentar sim, elaborar materiais como os que fizemos.

Na sala foi positiva a aplicação como nosso estudante. Toda a turma participou e, por serem pequenos, os materiais acabaram servindo para todos. O estudante ficou bastante concentrado e identificou quase todas as letras do seu nome. No outro, ele ainda não tem ideia de quantidade, mas foi tentando e serviu pra trabalhar a coordenação motora o abrir e fechar do pregador.

[A2] Concebo as experiências, tanto da construção, quanto do desenvolvimento dos materiais com o estudante com deficiência intelectual, muito salutar. Confirmamos que, com alguns recursos, podemos elaborar materiais interessantes, conhecendo a teoria dos estudiosos, como a trabalhada pela professora Bruna, por exemplo, que são dos materiais montessorianos. Sabemos que esses materiais são caros, mas que suas intencionalidades podem ser recriadas em recursos pedagógicos próprios.

Os materiais confeccionados na oficina serviram para trabalhar com o estudante com deficiência intelectual e até com os demais, que ficaram bem interessados. O estudante com deficiência gostou bastante e vi que ele realmente sabia o que estava fazendo, completando seu nome e fazendo a contagem no material de matemática. Levando para minha práxis, avalio que embora sintamos faltas de mais pessoas que nos ajudem a termos uma educação realmente inclusiva na escola, nós professores também podemos rever nossa didática e acrescentar materiais mais ricos, produzidos por nós mesmos. Acredito que será bom termos à nossa disposição o caderno pedagógico iniciado, que nos trará mais opções de materiais e melhor aprofundamento do sistema Montessori e da Educação Inclusiva.

[A3] Achei que foi bem interessante os encontros e ver a eficácia dos materiais que construímos. Ainda temos muito o que caminhar nessa área da Educação Inclusiva. Para mim, ainda é um desafio muito grande. Os momentos das formações foram importantes para os avanços na minha prática. Nosso estudante gostou dos materiais, apesar de ainda não ficar muito concentrado. As crianças gostaram de ajudá-lo.

[B] Considerei tudo muito válido. As formações são importantes para avaliarmos nossas práticas e conhecermos outras maneiras de trabalharmos com os estudantes com deficiência. Deixei os materiais na Sala de Recursos e estou trabalhando com estudantes com diversas deficiências. Tem sido positivo o trabalho. Obrigada pela oportunidade e aguardamos o recurso para seguirmos evoluindo nessa área da Educação Inclusiva. Muitos professores ainda precisam de formação.

A partir das observações e relatos, podemos confirmar que a escola precisa desenvolver seu papel de propiciar formações aos docentes no campo da Educação Inclusiva e que estes sentem essa necessidade. Os professores avaliaram sua práxis pedagógica, confirmando que deve ser inclusiva e constantemente autoavaliada e que são importantes no processo de consecução de uma educação que de fato inclua todos os estudantes.

Nesse contexto, Oliveira (2009, p. 3) afirma que: “a prática pedagógica aponta para mudanças, transformando o professor num profissional reflexivo dentro da complexidade do trabalho docente, frente às incertezas pedagógicas cotidianas”.

Diante da ideia da autora, acredita-se que o trabalho do professor deve ser desenvolvido de forma reflexiva, pois suas práticas pedagógicas necessitam de transformação. Neste aspecto, pode-se dizer que se o professor pretende atender essa proposta de incluir a todos na escola, faz-se necessário uma mudança na sua prática pedagógica cotidiana.

A despeito do desenvolvimento dos materiais de referência montessoriana, elaborados durante a oficina, os professores compartilharam da opinião de que o desenvolvimento destes com os estudantes com deficiência intelectual em sala foi bastante positivo, ampliando o potencial desses estudantes, ao estimulá-los. Assim, essa experiência, ao mesmo tempo que colaborou com a escolarização dos estudantes com DI, foi significativa para o enriquecimento da práxis docente dos sujeitos participantes da pesquisa.

5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Nesta seção, apresentamos o produto educacional, que emerge, dentre outros, tendo como embasamento a Portaria Normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n. 17/2009, que alinha que a configuração deste produto se encontra subordinada à finalidade do curso. Por entendermos que as universidades têm papel importante para estreitar a relação entre a sociedade e as pesquisas realizadas pelos estudantes de graduação e pós-graduação.

Essa interação, no contexto da pós-graduação, em especial no contexto dos Programas de Mestrado Profissional em Educação, é potencializada pela proposta de, juntamente à dissertação, o discente apresentar um produto final, que pode se configurar em “uma sequência didática, um caderno pedagógico, artefatos tecnológicos, proposta de cursos de formação continuada para professores da educação básica, etc.” (SOUZA, 2021, p. 34). Partindo do pressuposto que o Programa de Mestrado ao qual estamos inseridos, encontra-se no âmbito educacional. Julgamos conveniente a elaboração de uma ferramenta que ajude o professor na compreensão, construção e reflexão acerca de materiais de referência montessoriana, que venham a auxiliar na ampliação da escolarização de estudantes com deficiência intelectual inclusos.

Com o exposto, fomos motivados a elaboração do produto educacional do tipo caderno pedagógico didático que pudesse ser de fácil compreensão e incentivo à aplicabilidade em sala de aula. objetivando que os docentes tanto da escola *lócus* de pesquisa, quanto de outras instituições, possam ampliar sua *práxis* docente inclusiva, com estudantes com deficiência intelectual, a partir das reflexões e orientações contidas no material.

Assim, construímos o caderno pedagógico intitulado “Materiais de referência montessoriana na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: fomentos para a *práxis* docente”, cujo objetivo consiste em propiciar sugestões de materiais de referência montessoriana para o trabalho com estudantes com deficiência intelectual. E tem como pretensão, atingir professores da educação básica, do sistema de ensino público e outros, que almejam alcançar êxito no ensino e desenvolvimento de sua *práxis* pedagógica em sala de aula que tenham

estudantes com deficiência intelectual incluídos. Ressaltamos que, foram esses estudantes que nos motivaram a pesquisar a *práxis* do docente, almejando mudanças na atividade profissional do professor de modo a possibilitar melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem para esse grupo especial de estudantes.

5.1 A construção do caderno pedagógico: um processo de formação docente

Promovendo a articulação entre a formação teórica e a atividade docente, os Programas de Pós-graduação em Educação, na modalidade profissional, geralmente, solicitam aos discentes a produção de um produto educacional, que possibilite um olhar para o cotidiano da profissão (SOUZA; BELIZÁRIO; FERREIRA, 2021). Nessa perspectiva, dentre muitas opções, elaboramos como produto final um caderno pedagógico, o qual proporciona reflexão sobre as contribuições das teorias para a ressignificação das práticas de ensino, bem como a produção autoral de materiais didáticos.

Optamos por este instrumento, embasados nos estudos de Souza; Belizário; Ferreira (2021), que discorrem que os produtos educacionais devem ser desenvolvidos com base na realidade cotidiana do professor, para que possam potencializar oportunidades formativas para outros professores. Assim, tivemos nas observações realizadas em sala de aula, bem como nas rodas de diálogos com os docentes e nas oficinas desenvolvidas, aliadas às fundamentações teóricas estudadas, fomentos para a produção de um material rico e construído coletivamente pela classe docente.

O caderno pedagógico elaborado, será direcionado aos professores das escolas regulares inclusivas. Nosso intuito, é que este sirva de aporte para uma *práxis* reflexiva e como instrumento de motivação para a criação de materiais de referência montessoriana e, assim, aplicá-los em suas aulas frente a estudantes com deficiência intelectual incluídos, proporcionando-lhes autonomia e respeitando seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. O caderno pedagógico, “Materiais de referência montessoriana na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: fomentos para a *práxis* docente”, foi construído com base nos resultados de nossa pesquisa dissertativa, no sentido de que, o professor possa lançar mão deste instrumento para refletir sobre sua atividade docente no âmbito da inclusão e,

a partir de tal processo, ter subsídios para enriquecê-la com possibilidades didáticas concretas e diversificadas.

5.2 A constituição do produto educacional

O contato com os participantes da pesquisa, em encontros pedagógicos e oficinas, contando com suas falas e opiniões sobre o que fora estudado e seu enfoque, na sua maioria positivo, propiciaram à elaboração da proposta final que fundamentou o disposto nesta produção. Nessa direção, o pensado para a materialização do produto educacional, constituiu na organização do caderno pedagógico informativo. Este, contendo informações que versam sobre as temáticas: estudantes com deficiência intelectual e Educação Inclusiva, bem como da filosofia montessoriana e seus materiais pedagógicos, como recurso didático que se constitui de conteúdos e imagens que proporcionam ao professor a reflexão sobre como produzir e porque produzir materiais de referência montessoriana que os auxiliem no trabalho de escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

No percurso metodológico, reforçamos que os sujeitos participantes consideraram os materiais pedagógicos apresentados (“Laço mágico”, “Torre rosa”, “Encaixes de ferro”, “Fichas de nome”) relevantes para o trabalho com estudantes com deficiência, mas que carecem de maiores informações acerca destes recursos e suas possibilidades para o ensino-aprendizagem com esses estudantes. Isto posto, fomos mais afetados no sentido de elaborar esse caderno pedagógico, para assim construirmos um produto que contemple as temáticas desenvolvidas com apontamentos sobre os materiais montessorianos pertinentes ao trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual, em uma perspectiva inclusiva, que se configurem como recurso de relevante contribuição na construção de práticas que efetivem sua inclusão.

O caderno pedagógico, que visa auxiliar os docentes em suas atividades práticas com estudantes com deficiência intelectual, foi elaborado levando em consideração todo o percurso metodológico da pesquisa e se estrutura da seguinte forma:

➤ Introdução;

- **Paradigma da Educação inclusiva: inclusão emergente e resistente;**
- **Práxis docente e estudantes com deficiência intelectual;**
- **Abordagens do método montessoriano:**
 - ✚ Princípios da Filosofia elaborada por Maria Montessori;
 - ✚ Elaboração de materiais de referência montessoriana para o trabalho com estudantes com deficiência intelectual.
- **Referências.**

Na introdução, apresentamos a motivação para a elaboração do produto. No tópico seguinte, intitulado “Paradigma da Educação inclusiva: inclusão emergente e resistente”, tecemos sobre a educação inclusiva, os direitos das pessoas com deficiência e a necessidade dos atores escolares estarem abertos para a construção de um espaço onde todos se sintam e sejam realmente incluídos.

Em seguida, na seção “Práxis docente e estudantes com deficiência intelectual”, discorremos sobre o conceito de práxis, numa perspectiva freiriana, bem como fizemos um breve histórico sobre a mudança de concepção do estudante com deficiência intelectual, destacando os direitos conquistados ao longo do tempo e a necessidade de uma práxis reflexiva, que respeite esses direitos e caminhe para escolarização desse sujeito, numa perspectiva inclusiva.

Logo após, abordamos os princípios da educação montessoriana, como autonomia e respeito ao ritmo individual, como aspectos positivos no que concerne à elaboração de materiais que auxiliem o professor no trabalho com estudantes com DI, almejando sua escolarização com respeito e de maneira autônoma.

Por fim, elencamos alguns materiais apresentados aos docentes, os quais puderam ser desenvolvidos com seus estudantes com DI, bem como outros, também de referência montessoriana e destacamos instruções para sua confecção e algumas maneiras de desenvolvê-los com esses estudantes, no sentido de enriquecer a práxis docente, oportunizando processos de ampliação das potencialidades dos estudantes com DI incluídos e expomos as referências bibliográficas que nortearam o produto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que no campo da Educação Inclusiva são muitos os desafios a serem superados. Um de extrema importância, que podemos enfatizar, configura-se na possibilidade do professor ressignificar sua atividade profissional, despindo-se de qualquer tipo de preconceito, e buscar desenvolver práticas que possam contribuir para o progresso e acesso ao currículo por esses sujeitos de direitos. Reforçamos que, o esforço humano para conviver com as diferenças, sobretudo quando se refere ao campo educacional, consiste em um passo de relevância para a consecução de uma escola realmente inclusiva, que não apenas possibilite a esse público a matrícula e acesso, mas também o desenvolvimento de suas habilidades.

Educadores e pesquisadores precisam estar atentos às construções de novas práticas destinadas aos estudantes com deficiência, para se evitar retrocessos. Desta feita, ressaltamos para o fato de que a escola regular de perspectiva inclusiva apresenta falhas consideráveis quanto à efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, mas, entendemos que, havendo mais investimento e oportunidades para a formação (inicial, continuada e em serviço) do corpo docente, serviços de estimulação precoce, bem como acompanhamento dos estudantes com deficiência pelos profissionais qualificados, estaremos dando grandes passos para uma educação inclusiva plena.

Verificando possíveis resistências ao processo de inclusão por parte dos educadores, observando os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual da escola lócus desta pesquisa, percebemos que a maioria dos professores não resistem à inclusão de estudantes com deficiência intelectual em suas salas de aulas.

Nas observações, notamos que os professores com estudantes com DI incluídos em suas turmas, procuram utilizar no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, procedimentos didáticos e metodológicos, voltados para realização de atividades de alfabetização.

Os docentes reconhecem a importância da inclusão escolar, sabem das suas responsabilidades enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem e apresentaram-se favoráveis à inclusão escolar e são unânimes em afirmar que já houve muitos avanços no campo educacional no que concerne à

inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Contudo, apregoam que sentem falta de apoio da coordenação e gestão nesse percurso, bem como citam a ausência de formação continuada um entrave para o conhecimento, estudo e construção de novas estratégias educacionais para o trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial. A ausência de recursos didáticos e materiais concretos que podem facilitar a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual também são relatadas como entraves no processo inclusivo.

De modo geral, foram apontados alguns desafios na realização da práxis pedagógica, no entanto, os docentes procuram vencê-los aperfeiçoando suas práticas de ensino, utilizando metodologias e recursos didáticos que possibilitem a aquisição do conhecimento por todos os seus estudantes e reconhecem que os materiais de referência montessoriana possam ser um aporte para a melhoria de suas atividades com estudantes com deficiência intelectual, uma vez que tais materiais focam no concreto e se baseiam em princípios como autonomia e liberdade, por exemplo, além de estimularem a concentração e desenvolverem a coordenação motora.

No tangente à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, a maioria dos entrevistados, afirmam que procuram estratégias de ensino, como materiais concretos e formas coletivas e lúdicas para despertar o interesse desses estudantes pela aprendizagem, mas que ainda desconhecem ou sabem pouco sobre estudiosos na área da educação inclusiva e o que apregoam seus estudos. Diante do exposto, notamos que alguns professores precisam participar de formação continuada especificamente para ampliarem seus conhecimentos na área e, assim, possam ter mais suporte para um trabalho qualitativo em sala de aula com estudantes com deficiência intelectual incluídos.

Concluimos que, a consecução de uma escola inclusiva é possível se houver, além do direito de ingresso do sujeito com deficiência no ensino regular respeitado, a garantia de sua permanência, na qual este estudante seja avaliado e, a partir de atividades diagnósticas, tenha um plano educacional individualizado, no qual haja atividades que possam estimulá-lo, respeitando suas especificidades. Assim, a inserção de materiais de referência montessoriana na práxis de docentes que atuam com estudantes com deficiência intelectual, numa perspectiva inclusiva, constitui-se uma ferramenta que pode viabilizar o processo de escolarização desses

estudantes, propiciando, nesse sentido, uma educação pautada nos princípios da inclusão, bem como enriquecer a práxis pedagógica do professor inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Talita de. **Na dinâmica do método montessoriano**. Editora Orape. 1984;

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE**. In: JESUS, Denise Meyrelesde; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. *Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 2013. p. 43 – 61;

BRASIL, CAPES. **Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no1728.12.2009mestrado_profissional.pdf. Acesso em: 1 jun.2022;

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília/DF: CORDE, 1994;

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 03 out.2022;

_____, **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996;

_____, Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1;**

BONETI, Lindomar Wessler. A igualdade na diferença – vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W; POULIN, J-R. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010;

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008;

BUSQUETS, Pujol Jordi Monés; VALLET, Maite. Maria Montessori. In: SEBARROJA, James Carbonell, (Org). **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003;

COLARES, Anselmo Alencar & NETO, Luiz Bezerra. **Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial**

teórico na pesquisa histórico-educacional. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev6.html>. Acesso em 20 de jul. 2022;

CROCHIK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica.** In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012;

CUNHA, Antônio. Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** 4.ed. Rio De Janeiro: Wak Editora, 2014;

DUARTE, Aldenia Pereira Mota. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil.** Itapeva, SP, 2014. Monografia de Graduação – Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, Sociedade Cultural e Educacional de Itapeva, 2014;

FERNANDES, L.B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas.** Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186> Acesso em: 30 de novembro de 2022;

FERREIRA, W. **Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?** Cadernos CENPEC, v. 3, n. 2, p.73-98, 2013.;

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1997;

GARCIA. Maria Cardoso Rosalba. (Org). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI.** Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. p. 262;

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A.S.; OLIVEIRA, R.T.C. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em 09.out.2021;

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: atlas, 2003. 270p;

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2005. 2ed;

MANTOAN, M. T. E. Inclusão. **Ensino Inclusivo/Educação de qualidade para todos.** Integração, V. 8, n. 20, 1998. In: TAILLE, Y.D.L. **Desenvolvimento e educação infantil. Criança & Vida** - Ano IV - Fundação Orsa. Março/Abril 2000;

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** Revista Inclusão Social, Brasília, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2018;

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015. 81p; Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 10 set. 2022;

MARTINS, L. A. R. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012;

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Trad. José Arthur Giannotti. In: GIANNOTTI, José Arthur. Marx, vida & obra. Porto Alegre: L&PM, 2000;

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. **Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. Estilos da Clínica, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2014;

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2017;

MENDES, G. E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p.387-559, set./dez.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KqF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023;

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T. **Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 80, p. 1-19, ago. 2014;

MENDONÇA, Fabiana L. R., SILVA, D. N. H. **A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia**. Cadernos de Pesquisa v.45 n.157 p.508-526 jul./set. 2015;

MINAYO, M. C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsia. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.5, n.7, p. 1-12, abril, 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 28 set. 2022;

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Portugal: Portugal, 1961;

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Ed. Flamboyant, 1965;

OLIVEIRA, A.A.S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, Kátia M.G. Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações In: **Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde**. 1ed. Curitiba PR: CRV, 2018, v.1, p. 13-32;

OLIVEIRA, Delcy Lacerda de. **Construção de instrumento de avaliação da aprendizagem em escola montessoriana**. 2010. Dissertação. Mestrado Profissional em Avaliação – Fundação Cesgranrio, 2010;

OLIVEIRA, Isolina. **A reflexão e o professor como investigador**. Disponível em <http://www.fc.ul.pt/redeic/textos%20teoria/02-oliveira-serras.doc>. Acesso em: 08 mar. 2023;

ORSATI, F.T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. Temas sobre Desenvolvimento, 2013. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/CRIAN%C3%87AS-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS-NA-ESCOLA-.pdf>. Acesso em: 10 mar.2023;

PEREIRA, Dirlei. **O conceito de *práxis* e a formação docente como ciência da educação**. Revista de Ciências Humanas - Educação | FW | v. 17 | n. 29 | p. 31-45 | dez. 2016;

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem**. Disponível em: <<http://file:///C:/Users//Downloads/31204-131253-1-PB.pdf> > Acesso em: 19 set. 2022;

POMBO, Olga – **Vida e Obra de Maria Montessori: O Método de Montessori**. 2014. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.htm> Acesso em: 15 ago. 2022;

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Contribuições do desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva**. In: PAPIM, A. A.; P.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K.M. G.; SILVA, G.F. (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018;

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine Alves. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, Denise Meyrelesde; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. p. 105-126;

RODRIGUES, D.A. **Dimensões éticas da Educação Inclusiva**. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M.C.M. (Orgs.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 14-25;

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humanização e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006. p. 23-46;

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. Inclusão em educação: uma visão geral. In: Santos, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008;

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2005, p. 10-16.

SILVESTRIN, Patrícia. **Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis**. 2012.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva; PEREIRA, Adriana Alonso; LINDOLPHO, David Marcos Perrenoud. **Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de estudantes com deficiência**. In. PAPIM, AngeloAntonioPuzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzide; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). *Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas* - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.;

SOUZA, T. C. de, Belizário, V. A., & Ferreira, H. M. (2021). Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. *Devir Educação*, 5(2), 31–48;

SPOSITO, M. M. M.; FONSECA, A. P. C. **Visão da fisioterapia no tratamento da criança com paralisia cerebral**. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia cerebral*. Rio de Janeiro: MEDSI Guanabara, 2004;

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Revista brasileira de educação, v. 23, p. 1-18, 2018;

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977;

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Deficiência intelectual: construção do conhecimento e o atendimento educacional especializado**. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-5/completo-8.pdf> > Acesso em: 20 ago. 2022;

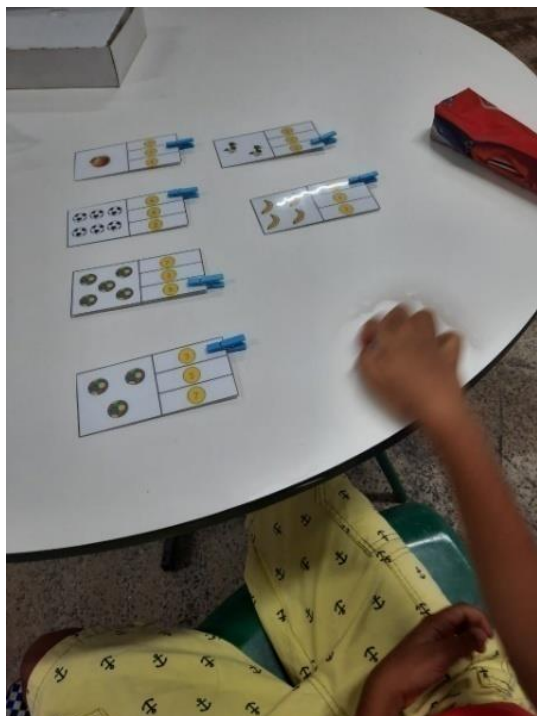
VÍLCHEZ Iván Carlos Curioso. **Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência** In. PAPIM, AngeloAntonioPuzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzide; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). *Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas* - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.;

VYGOTSKY, L.S. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea**. Fundamentos da Defectologia. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997, p. 11-40.

ANEXOS

**ANEXO A- REGISTROS DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS E DA OFICINA
DOCENTE E DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA
COM OS MATERIAIS DE REFERÊNCIA MONTESSORIANA ELABORADOS
PELOS DOCENTES**

**Material de referência
montessoriana, intitulado “Quantos são?”**



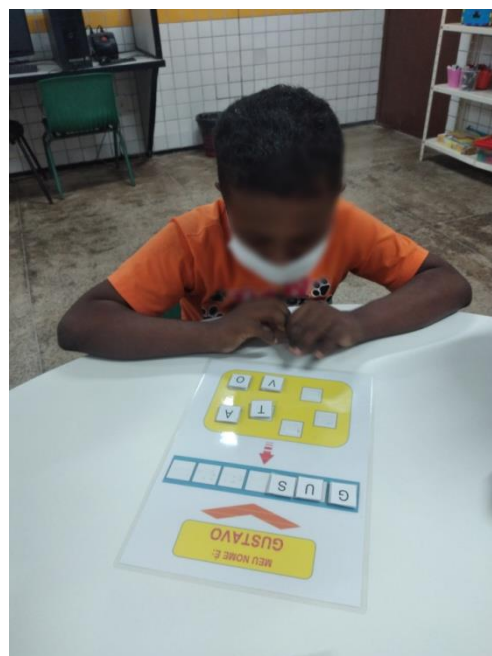
**Estudante com DI manuseando o
material “Quantos são?”**



**Material de referência
montessoriana, intitulado “Quantos são?”**



**Estudante com DI manuseando o
material “Meu nome é...?”**



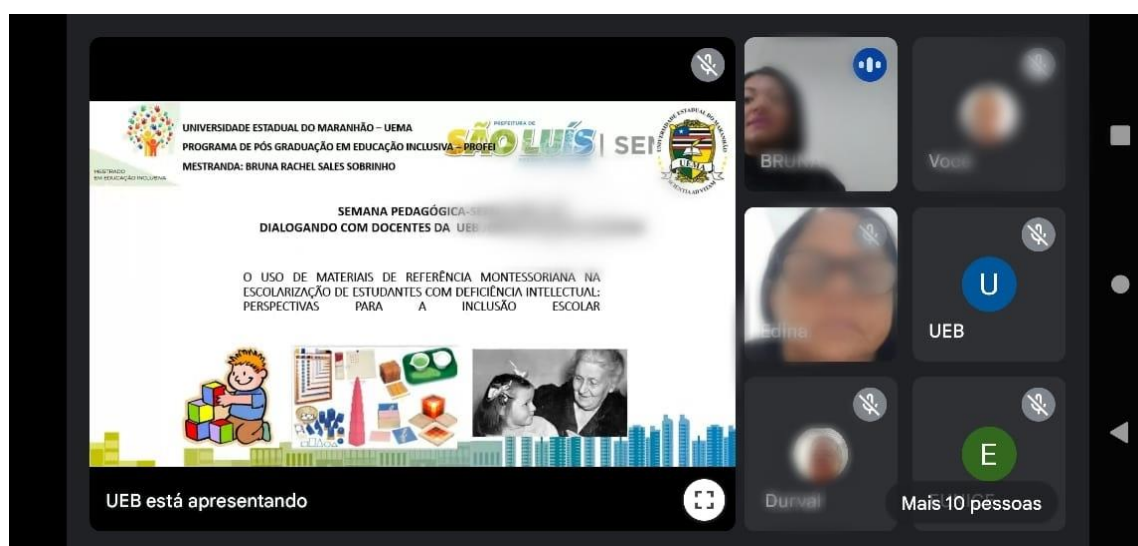
Estudante com DI manuseando o material “Palavras simples”



Professor desenvolvendo atividades com os materiais de referência montessoriana elaborados durante a oficina.



Encontro pedagógico, organizado de maneira remota, com os professores participantes da pesquisa.



Encontro pedagógico, organizado de maneira remota, com os professores participantes da pesquisa.



Desenvolvimento da oficina com os professores.



Desenvolvimento da oficina com os professores.



Professores participantes da oficina.



ANEXO B- OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

São Luís, 30 /12 /2021

Senhora

Profa. Dra. Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa–CEP da Universidade Estadual do
Maranhão-UEMA

Prezada Senhora,

Utilizo-me desta para encaminhar a Vsa. o projeto de pesquisa intitulado “Prática pedagógica mediada pela Pedagogia Visual: proposta para o desenvolvimento de processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular”, cujo objetivo consiste em “investigar estratégias de ensino baseadas na visualidade da surdez desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, com vistas à inclusão escolar do estudante surdo no ensino regular, sobre a minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

(a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;

(b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto ao secretariado CEP;

(c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;

(d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento aproveito para enviar a Vsa. e aos senhores conselheiros as melhores saudações.

Atentamente,



Márcia Raika e Silva Lima –CPF: 478.949.623-68

Pesquisador Responsável



Bruna Rachel Sales Sobrinho –CPF:011.383.863-

83

Pesquisador Participante

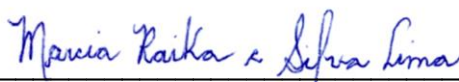
ANEXO C - DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão

Eu Márcia Raika e Silva Lima, pesquisadora responsável da pesquisa intitulada “O uso de materiais de referência montessoriana na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: perspectivas para a inclusão escolar”, tendo como pesquisadora participante Bruna Rachel Sales Sobrinho, declaramos que:

- ☐ Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do CNS.
- ☐ Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Márcia Raika e Silva Lima da área de educação do Centro de Estudos Superiores e Caxias/ UEMA, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- ☐ Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- ☐ Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- ☐ O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- ☐ O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;
- ☐ Esta pesquisa ainda não foi realizada.

São Luís-Maranhão, 30 de dezembro de 2021.



Márcia Raika e Silva Lima CPF: 478.949.623.68



Bruna Rachel Sales Sobrinho CPF: 011.383.863-83

ANEXO D - DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Título: O uso de materiais de referência montessoriana na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: perspectivas para a inclusão escolar.

Eu, Márcia Raika e Silva Lima, investigadora principal responsável pelo presente projeto de pesquisa a ser conduzido em uma escola municipal de São Luís-MA, com professores que tenham estudantes com deficiência intelectual em suas turmas, a qual terá como colaboradora Bruna Rachel Sales Sobrinho, declaro que não tenho nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como: interesse administrativo em utilizar o resultado da pesquisa para coagir, admitir ou demitir funcionários onde será realizada a pesquisa.

São Luís-MA, 30 de dezembro de 2021.



Márcia Raika e Silva Lima –CPF: 478.949.623-
68Pesquisador Responsável

ANEXO E – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED

UEB JORNALISTA NEIVA MOREIRA

Av. 1, s/n, Bequimão

São Luís - Maranhão, 27 de dezembro de 2021.**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Eu, Jocinete Costa Sá de Oliveira declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado "O USO DE MATERIAIS DE REFERÊNCIA MONTESSORIANA NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: (im) possibilidades?", sob a responsabilidade das pesquisadoras Márcia Raika e Silva Lima e Bruna Rachel Sales Sobrinho que a UEB Jornalista Neiva Moreira, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.

De acordo e ciente,
Jocinete Costa Sá de Oliveira
Gestora Adjunta
Matrícula 55090-2

Assinatura do responsável

ANEXO F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Professor (a), o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como colaborador(a) do estudo intitulado “*O uso de materiais de referência montessoriana na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: perspectivas para a inclusão escolar*”, que será realizado em uma escola municipal de São Luís, Maranhão, cujo a pesquisadora responsável é a Sra. Márcia Raika e Silva Lima, professora adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão, (CESC/Caxias) e a pesquisadora participante é a Sra. Bruna Rachel Sales Sobrinho, professora do 2º ano dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED (São Luís/MA).

Este estudo propõe analisar a práxis inclusiva, na UEB Jornalista Neiva Moreira, no tocante às possibilidades no uso de recursos pedagógicos para estudantes com deficiência intelectual, tendo como base as contribuições de Maria Montessori.

A importância desta pesquisa está em proporcionar reflexão e ação, num processo dialético das práticas pedagógicas de docentes com estudantes com deficiência intelectual em suas turmas, partindo do pressuposto da discussão da introdução de materiais pedagógicos de referência montessoriana em suas aulas, a partir de leituras, formações e construção coletiva e dialogada de recursos/direcionamentos para ampliação da educação inclusiva no âmbito escolar.

Com base no exposto, caso decida colaborar voluntariamente com este estudo sua participação se efetivará na etapa da coleta dos dados, através da concessão de entrevista, que poderá acontecer de forma remota ou presencial, conforme sua escolha. Esta etapa objetiva obter informações acerca do conhecimento dos docentes acerca de Maria Montessori, bem como dos seus materiais enquanto referência para o trabalho com estudantes com deficiência intelectual em seu processo de escolarização. Os dados obtidos nesta entrevista serão gravados em áudio e registrados em folha, através do uso de gravador portátil, e depois transcritos e disponibilizados para que possam realizar a leitura de suas falas e analisar os dados colhidos.

Em formato remoto ou presencial, as pesquisadoras se responsabilizarão por todos os riscos que, porventura, possam surgir. Ressalta-se que, havendo

possibilidades para a realização da coleta e registro dos dados de forma presencial, serão disponibilizados os materiais necessários à prevenção da Covid-19, como, máscara e álcool em gel, com atenção ao distanciamento presencial, cuidados recomendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Nas duas situações (remoto e/ou presencial) pode haver o risco de durante a gravação da entrevista o colaborador sentir desconforto ou constrangimento, circunstância que será contornada pela pesquisadora através de diálogo respeitoso e esclarecedor acerca dos objetivos éticos da pesquisa, que estarão de acordo com o previsto na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras a serem cumpridas nos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, que devem ainda atender aos fundamentos éticos e científicos nela também elencados.

No que concerne aos benefícios, a presente pesquisa proporcionará reflexão e ação, num processo dialético das práticas pedagógicas de docentes com estudantes com deficiência intelectual em suas turmas, partindo do pressuposto da discussão da introdução de materiais pedagógicos de referência montessoriana em suas aulas, a partir de leituras, formações e construção coletiva e dialogada de recursos/direcionamentos para ampliação da educação inclusiva no âmbito escolar

Salientamos que, caso haja dúvidas, a qualquer momento de realização desta pesquisa, o(a) senhor(a) tem plena liberdade para pedir esclarecimentos, assim como recusar - se a participar ou retirar seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Asseguramos que os dados obtidos através de sua participação na pesquisa não permitirão sua identificação, sendo esta conhecida apenas pelos responsáveis por este estudo, e evidenciamos que a divulgação dos referidos dados só será feita entre estudiosos da área ou em publicações de artigos ou eventos científicos. Garantimos ainda, ressarcimento por qualquer despesa decorrente de sua participação nesta pesquisa e indenização por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Tendo compreendido tudo o que foi exposto em relação a sua participação nesta pesquisa e estando ciente de seus direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu, Marcia Raika e Silva Lima, dou meu consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Nestes termos, agradecemos a sua colaboração.

Márcia Raika e Silva Lima, (86) 99439-1226, marciaraika@cesc.uema.br.

Bruna Rachel Sales Sobrinho (98) 98176-3408, brunasobrinho@hotmail.com.

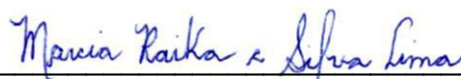
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

Cidade Universitária Paulo VI – Caixa Postal 09 – São Luís/MA.

Fone: (98) 2016-8100.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís-Maranhão, 30 de dezembro de 2021.



Márcia Raika e Silva Lima RG: 1.197.220 e



Bruna Rachel Sales Sobrinho RG: 014581402000-0

APÊNDICE

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE - PROFEI**

PESQUISADORA: Bruna Rachel Sales Sobrinho

ORIENTADOR: Márcia Raika e Silva Lima

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME:

IDADE:

GÊNERO:

INSTITUIÇÃO:

TURMA (S) EM QUE LECIONA:

2. DADOS PROFISSIONAIS:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

3. PRÁTICA DOCENTE:

- COMO VOCÊ COMPREENDE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO?
- E, NA ESCOLA EM QUE TRABALHA COMO OCORRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
- VOCÊ TEM ALGUM CONHECIMENTO SOBRE MARIA MONTESSORI, SUA FILOSOFIA, BEM COMO SEUS MATERIAIS PEDAGÓGICOS?
- VOCÊ CONSIDERA QUE A INSERÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS MONTESSORIANOS NA PRÁTICA DOCENTE PODE CONTRIBUIR NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
- RELATE AS DIFICULDADES EDUCATIVAS PERCEBIDAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

- QUAIS SUAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RECURSOS PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, DIANTE DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?