



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

Evanize Lemes Matos Martins

EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM) NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Cuiabá

2024

Evanize Lemes Matos Martins

EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM) NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Dissertação, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Tatiane Lebre Dias

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Cuiabá  
2024

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

M386e Martins, Evanize Lemes Matos.

Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) na prática pedagógica de professores que atuam em sala de recursos multifuncionais (SRM). [recurso eletrônico] / Evanize Lemes Matos Martins. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 109 f., il., pdf). -- 2024.

Orientadora: Tatiane Lebre Dias.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva em Rede, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Experiência de Aprendizagem Mediada;. 2. Prática Pedagógica;. 3. Educação Especial.. I. Dias, Tatiane Lebre, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)**

**AUTOR (A): MESTRANDA EVANIZE LEMES MATOS MARTINS**

Dissertação defendida e aprovada em 31 de outubro de 2024

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. DRA. TATIANE LEBRE DIAS (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

**2. DRA. ROSELY APARECIDA ROMANELLI (EXAMINADORA EXTERNA)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

**3. DRA. SEBASTIANA ALMEIDA SOUZA (EXAMINADORA INTERNA)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

**4. DR. LUIZ ALEXANDRE BARBOSA DE FREITAS (EXAMINADOR SUPLENTE INTERNO)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

5. DRA. BELENI SALÉTE GRANDO (EXAMINADORA SUPLENTE EXTERNA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ,31/OUTUBRO/2024



Documento assinado eletronicamente por **TATIANE LEBRE DIAS, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei - IE/UFMT**, em 05/11/2024, às 19:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SEBASTIANA ALMEIDA SOUZA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 06/11/2024, às 08:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROSELY APARECIDA ROMANELLI, Usuário Externo**, em 06/11/2024, às 12:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7333506** e o código CRC **C4CC1A5B**.

Referência: Processo nº 23108.080712/2024-87

SEI nº 7333506

## Resumo

Tem se percebido que nos últimos anos os estudos sobre educação inclusiva têm avançado no país. Os debates sobre a inclusão escolar e as questões que se referem à participação de pessoas com deficiência no ensino regular, ganham força no país com elaboração decorrente da Constituição Brasileira. Nessa perspectiva, a prática pedagógica do professor no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva deve ser pauta de reflexão. Com o intuito de avaliar o potencial de desenvolvimento cognitivo do ser humano, tem sido desenvolvido estudos no Brasil sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) proposta por Reuven Feuerstein. Este estudo investigou a prática pedagógica de professores que atuam nas salas de recursos multifuncional (SRM) a partir da de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Participaram 07 professores, com idade entre 35 e 61 anos, que atuam na sala de recursos multifuncional (SRM) na cidade de Nova Mutum-MT. Os professores responderam um questionário compostos por 4 partes, a saber: 1) caracterização do professor; 2) dificuldades na prática pedagógica; 3) concepção sobre ensino-aprendizagem e mediação; 4) percepção sobre o desenvolvimento. Os dados foram coletados de forma presencial e o projeto foi aprovado pelo CEP-Humanidades da UFMT. Os resultados demonstraram que: teve predominância do sexo feminino: 86%, média de experiência profissional: 16,86 anos, formação: 57% possuem graduação em pedagogia e 100% têm especialização na área educacional. Percepções sobre formação: 71% acreditam que a graduação contribuiu para a atuação com alunos do AEE, 57% identificam a necessidade de disciplinas sobre PAEE na formação inicial, 100% dos professores participam de formação continuada. Dificuldades na prática pedagógica: dificuldade em compreender as especificidades dos alunos com necessidades especiais, falta de sistematização na rede de ensino, preocupação com a falta de profissionais especializados em educação especial. Evocações sobre termos: "Educação Especial": conotações positivas, como inclusão, empatia e respeito. "Professor": atributos como amor, empatia, criatividade e compreensão. "Mediação": aspectos como diálogo, comprometimento e afetividade. Conhecimento sobre mediação: Maioria (5 de 7) está familiarizada com autores relevantes sobre mediação. Algumas lacunas na formação específica sobre educação inclusiva e mediação. Atitudes para mediação eficaz: Conhecer as habilidades do aluno, estabelecer vínculos afetivos, promover diálogo aberto e colaborativo. Fatores para sucesso e Insucesso: Sucesso: Mediação do professor (50%), recursos didático-pedagógicos (33%), infraestrutura escolar (17%). Insucesso: Desempenho do estudante (43%), recursos didático-pedagógicos (29%), suporte familiar (14%). Percepção sobre desenvolvimento atípico: 71,43% afirmaram ter tido formação sobre desenvolvimento atípico. Tiveram compreensões variadas sobre o desenvolvimento atípico, desde atrasos até transtornos específicos. Observa-se que os professores da SRM identificam as fragilidades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mediada tanto no que se refere à necessidade de uma formação qualificada de modo a conhecer melhor o aluno público-alvo da educação especial (APAEE), assim como os problemas da escola como projeto pedagógico, infraestrutura. Desta forma é crucial investir em programas formativos que capacitem os professores a proporcionarem oportunidades educacionais significativas e adequadas às capacidades de todos os estudantes, assim articulação entre a SRM e a EAM oferece um caminho promissor para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Experiência de Aprendizagem Mediada; Prática Pedagógica, Educação Especial.

## Abstract

In recent years, studies on inclusive education have advanced significantly in Brazil. Discussions about school inclusion and the participation of individuals with disabilities in regular education have gained momentum, driven by the Brazilian Constitution. In this context, the pedagogical practice of teachers in the realm of special education, within the framework of inclusive education, warrants critical reflection. To evaluate the potential for human cognitive development, studies have been conducted in Brazil on the Structural Cognitive Modifiability (SCM) Theory proposed by Reuven Feuerstein. This study investigated the pedagogical practices of teachers working in multifunctional resource rooms (MRR) through the lens of Mediated Learning Experience (MLE). The participants were seven teachers, aged between 35 and 61, working in MRRs in Nova Mutum, Mato Grosso. The teachers completed a questionnaire divided into four sections: 1) teacher characterization; 2) challenges in pedagogical practice; 3) conceptions of teaching-learning and mediation; and 4) perceptions of development. Data were collected in person, and the project was approved by the CEP-Humanities at UFMT. The findings revealed the following: the majority of participants were female (86%); the average professional experience was 16.86 years; 57% held a degree in pedagogy, and 100% had a specialization in education. Regarding perceptions of training, 71% believed their undergraduate studies contributed to working with students in Special Educational Services (SES); 57% identified the need for courses on SES during initial teacher training, and all teachers participated in continuous professional development. Challenges in pedagogical practice included difficulties in understanding the specificities of students with special needs, a lack of systematization within the school network, and concerns about the shortage of specialized professionals in special education. Evocations of terms showed positive associations: "Special Education" was linked to inclusion, empathy, and respect. "Teacher" was associated with love, empathy, creativity, and understanding. "Mediation" emphasized dialogue, commitment, and affectivity. Knowledge of mediation revealed that most participants (5 out of 7) were familiar with key authors on the subject, though gaps in specific training on inclusive education and mediation persisted. Effective mediation strategies highlighted the importance of understanding student abilities, establishing emotional bonds, and promoting open, collaborative dialogue. Factors influencing success and failure in pedagogical practices were identified: Success: teacher mediation (50%), didactic-pedagogical resources (33%), school infrastructure (17%). Failure: student performance (43%), didactic-pedagogical resources (29%), family support (14%). Regarding atypical development, 71.43% reported having received training on the topic, although their understanding varied, ranging from delays to specific disorders. Teachers in MRRs identified weaknesses in implementing mediated pedagogical practices, including the need for qualified training to better understand the target audience of special education and issues related to school infrastructure and pedagogical projects. Investing in training programs to equip teachers with the skills needed to provide meaningful and appropriate educational opportunities for all students is essential. The articulation between MRR and MLE offers a promising pathway for fostering inclusive and high-quality education.

**Keywords:** Mediated Learning Experience; Pedagogical Practice; Special Education.

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 01 – Caracterização da formação e trabalho dos participantes      | 36 |
| Tabela 02 - Experiência profissional em AEE                              | 38 |
| Tabela 03- Dificuldades na prática pedagógica                            | 40 |
| Tabela 04 – Associação de palavras para “Educação Especial”              | 43 |
| Tabela 05 – Associação de palavras para “Professor”                      | 45 |
| Tabela 06 – Associação de palavras para “Mediação”                       | 48 |
| Tabela 07 – Conhecimento dos professores sobre mediação                  | 51 |
| Tabela 08 – Frequência das palavras para “sucesso” e “insucesso” escolar | 53 |
| Tabela 09 – Conhecimento sobre desenvolvimento atípico                   | 57 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |   |
|--------|---|
| AEE    | - Atendimento Educacional Especializado   |
| APAEE  | - Aluno Público-Alvo da Educação Especial   |
| EAM    | - Experiência de Aprendizagem Mediada   |
| EI     | - Educação Inclusiva  |
| FUNDEB | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| PAR    | - Plano de Ações Articuladas  |
| PDE    | - Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| SECADI | - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão                                |
| SRM    | - Sala de Recursos Multifuncional   |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO.....   | 11 |
| 1. CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS POLÍTICOS E LEGISLATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....  | 13 |
| 1.1. Breve considerações sobre a política na construção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....                    | 13 |
| 1.2. Formação de professores e sua atuação na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) .....                                       | 18 |
| 2. CAPÍTULO II – TEORIA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM) .....  | 19 |
| 2.1. Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) como proposta para compreensão da prática pedagógica do professor..... | 19 |
| 2.2. Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) .....  | 25 |
| 3. OBJETIVOS.....   | 28 |
| 4. MÉTODO.....  | 29 |
| 4.1. Delineamento do estudo.....  | 29 |
| 4.2. Participantes e caracterização ambiental.....  | 30 |
| 4.3. Instrumentos e materiais.....  | 31 |
| 4.4. Procedimentos de coleta.....   | 32 |
| 4.5. Procedimentos de análise.....  | 33 |
| 4.6. Aspectos éticos.....   | 33 |
| 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....  | 35 |
| 5.1. Caracterização dos participantes e a percepção da prática pedagógica.....  | 35 |
| 5.2. Concepção sobre ensino e aprendizagem e mediação.....  | 41 |
| 5.3. Conhecimento sobre desenvolvimento atípico.....  | 54 |
| 5.4. Percepção sobre mediação após palestra.....  | 65 |
| 5.5. Principais achados da pesquisa.....  | 72 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 77 |
| 7. RECURSO EDUCACIONAL.....   | 83 |
| 7.1. A Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) na sala de recursos multifuncionais (SRM): uma proposta pedagógica.....        | 83 |

|                  |     |
|------------------|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 90  |
| ANEXOS.....      | 95  |
| APÊNDICES.....   | 108 |

## INTRODUÇÃO

No Brasil a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) marcou a história do país, na construção de uma Carta Magna que propiciou direitos a todo cidadão, em todas as esferas da vida. Na Educação os direitos se ampliaram e o país ao longo desse percurso avançou nessa esfera, até chegarmos atualmente com a perspectiva da Educação Inclusiva (EI).

De acordo com Cardoso (2014) a EI deve ser aquela que consegue integrar todas as demandas provenientes de algum tipo de deficiência e assim entender que todas as crianças e adolescentes tem suas particularidades, que devemos ter consciência das diversas deficiências que fazem parte desse processo, sendo assim, essas subjetividades devem ser vistas como diversidades e não como problema.

Para assegurar o processo de inclusão, a escola deve estar preparada para proporcionar o processo inclusivo, e não só ser uma instituição que recebe alunos com algum tipo de deficiência. Ao incluir esses sujeitos, a instituição deve abrir suas portas e acolhê-los diante de qualquer dificuldade que apresenta e, com um olhar individualizado, desenvolver seus talentos e potencialidades (Cardoso, 2014).

Partindo do que foi instituído pela Constituição Federal de 1988, o Art.205 menciona que a educação é um direito de todos e deve possibilitar a pessoa um pleno desenvolvimento e exercício de cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, surgem então possibilidades e um campo bastante fértil e promissor no que diz respeito a inclusão escolar, de modo que todas as pessoas com ou sem deficiência passaram a ter seu direito assegurado. Além da Constituição Federal de 1988, duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação também se destacaram, a primeira delas refere-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Juntos, esses mecanismos permitiram abrir as portas da escola pública para todos os brasileiros, e prevê que deve ampliar o acesso para pessoas de qualquer faixa etária.

Assim começa a se desenhar um modelo de educação no qual o sujeito é visto e considerado em sua totalidade e toda a comunidade escolar passa a receber estes indivíduos com respeito e um olhar humano e individualizado. Segundo Marques (2012), partir da implementação de políticas públicas voltadas para inclusão escolar, houveram um aumento de matrículas nas unidades educacionais para as classes regulares, colocando, toda a comunidade escolar, diante do desafio de construir uma escola inclusiva e com saberes capazes de atender demandas como a simples convivência a uma aprendizagem significativa, baseado na diversidade.

A educação inclusiva apresenta um conceito muito mais abrangente, ela passa a ser uma educação que exige modificações e mudanças no contexto e no sistema educativo, na forma de receber e de conduzir os processos advindos das pessoas com deficiência de modo a responder às necessidades de todos os alunos. Para Cardoso (2014), numa escola inclusiva, o intuito não é eliminar as diferenças, mas sim permitir a cada aluno que pertençam a uma comunidade educativa que dê importância à individualidade.

Nesse cenário encontramos a figura do professor que de alguma forma precisa ser e estar capacitado com conhecimentos técnicos, científicos e dos processos emocionais e, assim, auxiliar no processo de inclusão educacional. Nesse sentido a formação e a prática do professor passam a ser alvo de investigações no país, de modo a compreender as necessidades emergentes para esse novo cenário da educação e ensino.

Considerando as proposições acima, este projeto tem por objetivo investigar a prática pedagógica dos professores das salas de recursos multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Considerando a realidade do estado de Mato Grosso e a aplicabilidade da pesquisa, propõe-se desenvolver a investigação com professores de SRM das escolas da cidade de Nova Mutum. A escolha por esses profissionais se deve ao fato de que esses professores estão mais próximos dos alunos da EI, por serem os mediadores no desenvolvimento e produção dos mais variados conteúdos cognitivos, emocionais e sociais, num universo da escrita, interpretações e representações.

Com a pesquisa pretende-se contribuir com as discussões sobre a temática da formação de professores e sua prática profissional, principalmente, no que se refere a importância da EAM no desenvolvimento de uma EI. Diante das novas políticas de ensino do Estado e do país, tornou-se evidente e fundamental a importância do desenvolvimento integral dos sujeitos e isso passa pela capacitação de docentes para desenvolver uma prática que contemple todas as particularidades do sujeito.

A presente pesquisa está inserida na Linha Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva do Mestrado em Educação Inclusiva. Este trabalho está organizado em seis grandes partes, a saber: na primeira parte são apresentadas as referências políticas, legislativas e teóricas que subsidiam o trabalho; na segunda são apresentados os objetivos e a questão problema que norteou a pesquisa; o referencial metodológico é apresentado na terceira parte; a quarta refere-se aos resultados e discussão preliminar; as

considerações finais são apresentadas na quinta parte e, a sexta e última parte apresenta-se o recurso educacional desenvolvido a partir da pesquisa.

## **CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS POLÍTICOS E LEGISLATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **1.1. Breves considerações sobre a política na construção do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Discorrer sobre a EI é tecer uma construção histórica feita de muitas lutas e conquistas, que ajudaram a consolidar estratégias pedagógicas para um avanço no modelo que antes era excludente e padronizada, então surgem documentos que ajudam a estruturar a educação inclusiva.

Tem-se percebido que nos últimos anos os estudos sobre EI têm avançado e os debates sobre a inclusão escolar e as questões que se referem à participação de pessoas com deficiência no ensino regular, ganham força no país com elaboração decorrente da Constituição Brasileira (Brasil,1988) que em seu diálogo com a realidade brasileira, ao legislar sobre educação, já mencionava o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, somente foi efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Além disso, outros marcos legais como a Declaração de Salamanca fortaleceram o debate ao enfatizar a educação como um direito de todos, a partir destes marcos legais se fundamenta e se consolida, dessa forma se solidifica para uma educação na perspectiva da educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, afirma que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir de 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que dispõe a oferta aos Alunos público-alvo da Educação Especial (APAE) o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim conceituados

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse

atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) surge visando assegurar a inclusão escolar de todos os alunos na escola e ainda orienta os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino e elenca que a formação de professores deverá acontecer para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.

Herdero (2010) menciona que é preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio e por isso a escola deve respeitar a individualidade e oportunizar que todos aprendam os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo. Assim a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva menciona que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Dessa forma torna-se necessário criar estratégias e meios que possibilitem este desenvolvimento, então é preciso conhecer as ferramentas e colocar em prática as estratégias de ensino que se mostram adequadas às necessidades específicas de cada estudante, facilitando o processo inclusivo.

Em 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério de Educação e Cultura instituiu por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), Art. 1º) o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”. Nesse documento (BRASIL, 2007b, Parágrafo único, Art. 1º), as Salas de Recursos Multifuncionais foram definidas como “[...] espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”.

No ano em referência e como parte integrante das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), plano executor do PDE, visando garantir o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes público-alvo da educação especial, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” foi publicado pelo Edital nº 01, de 26 de abril de 2007, visando:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2007c).

Por meio da Resolução CNE/CEB nº4/2009 instituiu-se às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica que, dentre outras prerrogativas, vem especificar quem é o público-alvo da educação especial. Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

Esse atendimento deverá ser oferecido prioritariamente em SRM dentro da própria escola ou em outra escola aos alunos regularmente matriculados e frequentando a classe comum. Com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009) são instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, que orienta, no Art. 5º, que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, em Sala de Recursos Multifuncionais. Essa opção, por parte do governo federal, induziu nos últimos anos a um modelo único de oferta do AEE no país, contudo o Atendimento Educacional Especializado oferecido através das Salas de Recursos Multifuncionais, apesar de fundamental, na perspectiva da inclusão escolar, esse não deva ser o espaço exclusivo para esse fim como pretende o MEC (Corrêa, 2012)

Surge então a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) que não pode ser confundida ou comparada como aulas de reforço, pois referir ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), é entender que este se configura “em um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

A esse respeito Manzini (2012) destaca que com essa política educacional cria-se a necessidade de instrumentalizar os professores para atender esta demanda educacional, sendo a formação de professores um caminho possível para subsidiar essa modalidade, então ele destaca

que para atuar nas SRM precisa ter um professor especialista para colocar em uso os recursos educacionais inclusivos.

No texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) encontra-se o conceito desse serviço de apoio à inclusão, pelo qual deve ser desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE) na escola, envolvendo-se professores com diferentes funções

Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...] (Brasil, 2001, p.50).

Sendo assim a educação inclusiva prevê o trabalho concomitante do profissional especializado das escolas especiais com o professor da escola comum; assim como o professor da escola de ensino comum ter o mínimo de conhecimento sobre a deficiência ou especificidade que seu aluno tem, objetivando o desenvolvimento deste aluno (Mantoan; Prieto, 2006).

Dessa forma toda concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva adotada pela construção política sobre inclusão foi centralizada no estudante, buscando considerar suas particularidades, seu potencial e capacidade, o que enfatiza o papel do professor como agente educativo mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

A efetivação dessa proposta foi realizada a partir do Decreto 6.571/2008 (Brasil, 2008) que tratou do atendimento educacional especializado e modificou as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de modo a “garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado” (Kassar, 2011, p. 72). No ano de 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo as formas possíveis desse atendimento (Brasil, 2009). Também fortaleceram essa nova perspectiva o Programa Nacional de Formação de Continuada de Professores na Educação Especial (Brasil, 2023) e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, a perspectiva de uma educação inclusiva conduz para a questão da formação de professores para essa educação. A esse respeito Kassar (2014, p. 221), ressalta que para os desafios na formação de professores se apresentam,

Por um lado, pelas características adotadas pela política de ensino superior do país e pela política de formação docente”. Por outro lado, a autora destaca a “crise de identidade” do próprio campo do conhecimento que comporta hoje trabalhos que buscam a especificidade na escolarização dos alunos com deficiências (...).

A formação de professores para a Educação Especial é um desafio nacional, os dados evidenciam que a formação continuada dos professores em serviço ainda necessita de investimento, isso se evidencia nos dados:

5,3% realizaram formação exclusiva escolarização, 4,5% realizaram formação escolarização e atividade complementar, 4,9% realizaram formação atividade complementar e 58,1% realizaram formação em Atendimento Educacional Especializado (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGUES Mendes; 2016, p. 21).

Ainda sobre a formação de professores para a sala de recursos multifuncionais (SRM) Pasian *et al.* (2017, p. 979) observam que as funções destinadas são diversas e requerem que os professores tenham conhecimento sobre todas as categorias de alunos público-alvo da educação especial. Para as autoras “Os professores do AEE precisam ter articulação com os docentes da classe comum e fornecer orientação às famílias. Além disso, há necessidade de confeccionar recursos pedagógicos para o desenvolvimento de atividades na SRM”.

Nessa perspectiva, Mantoan (2006) afirma que os professores esperam aprender uma prática inclusiva, isto é, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos nas suas salas de aulas, garantindo a solução dos problemas que pensam encontrar nas escolas inclusivas.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Nesse sentido, é necessário que os profissionais estejam preparados para lidar com a realidade de inclusão, a partir de sua formação, do acesso a instrumentos que auxiliem suas práticas, sendo a experiência da aprendizagem mediada (EAM) um caminho potente nesse processo, considerando que além de habilidades cognitivas o sujeito possa também desenvolver habilidades emocionais, para que o processo inclusivo encontre um caminho que favoreça a todos.

## **1.2. Formação de professores e sua atuação na Sala de Recursos Multifuncional (SRM)**

As mudanças implementadas na política brasileira para o AEE trazem grandes impactos aos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais que começam a exigir desta categoria qualificação para atender os estudantes nesta modalidade.

Quando se oferecem serviços especializados de apoio, preferencialmente na modalidade de SRM, há uma implicação no papel do professor multicategorial para que ele seja alguém capaz de atuar com todas as categorias mencionadas no conceito de PAEE. Assim a Resolução n.º 4/2009, descreve as diretrizes operacionais para o AEE, em seu artigo 13, e define as atribuições do professor do AEE, em seu inciso I, desta forma orienta que lhe cabe a tarefa de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3), reafirmando a necessidade do engajamento destes profissionais, com a diversidade presente no âmbito do PAEE.

Pletsch e Glat (2013), salienta que essa formação deve fazer trazer a compreensão de que o professor do AEE não é um especialista em uma dada deficiência, mas que seu objetivo é conhecer o aluno, identificar suas possibilidades e necessidades, traçar um plano de AEE para poder organizar os serviços, as estratégias e os recursos de acessibilidade. Sendo assim:

Diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos (Pletsch e Glat, 2013, pg.18).

Nas documentações pertinentes é possível deduzir que houve uma orientação institucional e oficial do MEC para a formação e ação abrangendo toda a diversidade do PAEE, embora não haja dispositivos legais que restrinjam os municípios de adotar outros modelos de organização. Entretanto, além de regulamentações específicas para Educação Inclusiva e Educação Especial, a publicação das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), entre outras providências, estabelece a extinção das habilitações e, como consequência, extingue a formação em Educação Especial que ocorria de forma majoritária no Brasil desde a década de 1970 (Mendes,2016). Isso traz implicações significativas para pensarmos em como formar, então, professores para a atuação no AEE, no modelo de SRM, contribuindo para a consolidação da ideia de uma formação e atuação multicategorial, impulsionada, inclusive pelas proposições dos cursos de Formação em AEE, promovidos pela própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Apesar de proposições oficiais de cursos de formação de professores para o AEE, não foi observada a constituição de uma política de formação de professores especializados. Pasian e Mendes (2017), já questionava sobre essa ausência de diretrizes e sobre a necessidade de regulamentação nacional para o estabelecer de critérios orientadores da formação em Educação Especial e um sistema de avaliação e de acompanhamento no que se refere à estrutura, à organização e à proposta pedagógica das proposições de cursos que pudessem garantir a especificidade de uma formação consistente a partir das novas indicações prescritas em normativas da educação nacional.

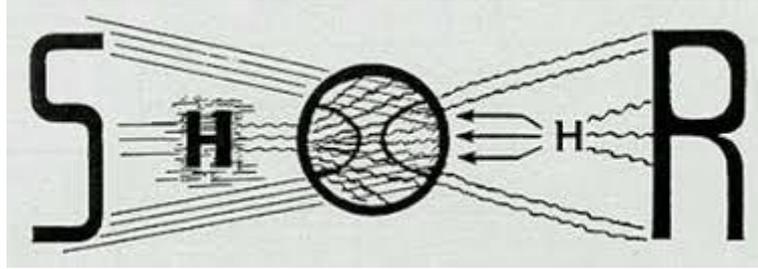
## **CAPÍTULO II – TEORIA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)**

### **2.1. Teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) como proposta para compreensão da prática pedagógica do professor**

A teoria da aprendizagem mediada, conforme postulada por Feuerstein (2021), destaca que o processo de aprendizagem é mediado por agentes externos, sejam eles indivíduos mais experientes, como professores, ou dispositivos tecnológicos. Feuerstein (2014, p. 37) define a mediação como "um processo de intervenção, de assistência à aprendizagem, cuja finalidade é impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo". Nessa perspectiva, a mediação não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve uma interação ativa entre o mediador e o aprendiz, visando promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de significados.

Para ocorrer a Aprendizagem Mediada (EAM), um mediador deve deliberadamente inserir-se entre o estímulo e o sujeito. Segundo Feuerstein (2014), isso envolve a mediação no sentido em que a situação (envolvendo estímulos e respostas) é modificada pela intensidade, qualidade, contexto, frequência e ordem dos estímulos, ao mesmo tempo, em que desperta a vigilância, a consciência e a sensibilidade no indivíduo. Feuerstein (2021) partiu de uma análise crítica do modelo proposto por Jean Piaget para explicar o processo de aprendizagem, que Piaget delineou como uma interação direta entre o organismo aprendiz (O), os estímulos (S) e a resposta (R), no esquema S O R (Fonseca, 1998, p. 41).

No entanto, esse modelo S O R não era suficiente para Feuerstein. Para promover uma aprendizagem efetiva na criança, ele introduziu no modelo piagetiano a figura do mediador humano, representado em seu esquema como "H".



Fonte: Fonseca (1998, p. 61)

A aprendizagem mediada é o processo pelo qual os estímulos são moldados pelo mediador, influenciado por suas intuições, emoções e cultura. O mediador avalia estratégias, seleciona as mais adequadas para uma determinada situação, amplia algumas delas, ignora outras e cria esquemas.

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles. [...] O mediador cria em uma pessoa uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o desejo de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender esta ordem e criá-la por si própria (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 77).

É através desse processo de mediação que a estrutura cognitiva da criança adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de modificação. Portanto, quanto menos mediação é oferecida, menores são as chances de o aprendiz desenvolver a habilidade de se adaptar e modificar sua própria estrutura cognitiva.

Nos últimos anos com o intuito de avaliar o potencial de desenvolvimento cognitivo do ser humano, tem sido desenvolvido estudos no Brasil sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) proposta por Reuven Feuerstein (1921/2014). Baseada na abordagem sociointeracionista, Feuerstein destaca, entre outros aspectos, as atividades a serem desempenhadas pelo mediador, qual o papel a ser desempenhado por ele no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como ele deverá estimular a criança a internalizar o conhecimento recebido, para que ela possa alcançar o nível de desenvolvimento potencial (Fonseca; Cunha, 2003).

A partir dessa preocupação Feuerstein (2001) concebeu e desenvolveu o conceito de *Mediate Learning Experience* – MLE ou Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM. De acordo com Feuerstein (2001) a EAM assume dois distintos papéis na teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. O primeiro deles reside no fato de que a EAM como uma qualidade de interação é única da espécie humana. O segundo derivado do primeiro refere-se à qualidade da EAM ser entendida e analisada em certos componentes. Esses componentes

quando isolados e aplicados sistematicamente podem tornar-se uma modalidade de interação educacional e aumentar a modificabilidade do indivíduo.

Jensen e Feuerstein (1987), investigaram a presença de 10 critérios que caracterizam a EAM sendo eles: intencionalidade e reciprocidade, transcendência, mediação de significado, competência, autorregulação e controle do comportamento, compartilhamento, individualização, planejamento de objetivos, desafio e auto modificação. Entretanto, Feuerstein (2001) considera os três primeiros critérios (*Intencionalidade e Reciprocidade, Transcendência e Significação*) os ingredientes mais importantes da EAM, responsáveis pela modificabilidade humana.

Lidz (1991) desenvolveu uma escala de avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), baseada nos critérios estabelecidos por Feuerstein, que elaborou os fundamentos para esta abordagem. A Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (MLE) abrange não apenas os elementos delineados por Feuerstein, mas também incorpora modificações e inovações, resultando em um total de 12 componentes do comportamento do mediador examinados em termos de suas potenciais contribuições para a mediação da aprendizagem. Cada um desses 12 componentes da escala é avaliado em quatro níveis, resultando em uma pontuação máxima de 27 pontos, que varia desde a ausência de mediação até a ótima mediação.

Os critérios incluídos na escala de Lidz (1991) são os seguintes:

**Intencionalidade e Reciprocidade:** O mediador demonstra uma consciência em envolver a criança no processo de estabelecer metas e planejar sua realização, enquanto a criança demonstra receptividade aos estímulos oferecidos pelo mediador.

**Significação:** O mediador atribui valor à tarefa e auxilia a criança na discriminação dos estímulos, destacando os aspectos relevantes a serem considerados e os aspectos irrelevantes a serem ignorados.

**Transcendência:** O mediador procura conectar a tarefa ao contexto mais amplo, relacionando-a a conteúdos anteriores ou futuros, com o objetivo de levar a criança a ir além de uma resposta meramente perceptual para uma compreensão conceitual.

**Atenção compartilhada:** O mediador demonstra interesse ao olhar ou comentar sobre um objeto, ou tema que a criança está focando, procurando ver a atividade do ponto de vista da criança e expressando comportamentos que indiquem participação conjunta na experiência.

**Experiência compartilhada:** O mediador compartilha afetivamente com a criança seus sentimentos e experiências pessoais relacionados à tarefa, buscando induzir na criança um senso de cooperação e responsabilidade compartilhada.

Regulação da tarefa: O mediador ajusta a tarefa para facilitar sua realização pela criança.

Competência/elogios: O mediador promove a percepção de competência na criança, valorizando seu esforço na situação de aprendizagem.

Desafio: A situação de aprendizagem deve progressivamente apresentar níveis crescentes de novidade e complexidade, mantendo um equilíbrio entre as habilidades da criança e a dificuldade da tarefa, conforme sugerido pela Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por L. S. Vygotsky.

Diferenciação psicológica: O mediador facilita a aprendizagem da criança, permitindo que ela seja ativa durante a interação, respeitando suas características individuais e peculiaridades cognitivas.

Responsividade contingente: O mediador interpreta e responde de maneira oportuna e adequada aos sinais e dicas da criança relacionados à aprendizagem, afetividade e necessidades motivacionais.

Envolvimento afetivo: O mediador demonstra à criança atenção, interesse e satisfação com sua presença.

Mudança: O mediador comunica à criança as mudanças em seu desempenho ao longo da tarefa ou interação, fornecendo feedback sobre seu progresso e sucesso.

Com base na escala de Lidz (1991) no Brasil Cunha, Enumo e Canal (2006) elaboraram uma proposta de operacionalização para análise do padrão de mediação materna em um estudo envolvendo díades mãe-criança com deficiência visual. Conforme as autoras, a operacionalização da escala resultou em um sistema que incluiu 36 categorias comportamentais de análise, organizadas em 4 níveis de mediação para cada um dos 12 critérios de mediação da EAM.

A partir dessa operacionalização, Dias (2008) propôs uma adaptação da escala para o contexto da sala de aula, que resultou em 19 categorias comportamentais distribuídas em 9 critérios de mediação da EAM. A escala adaptada foi aplicada em 27 filmagens de aula de 4 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da região de Mato Grosso. De acordo com a autora a avaliação do índice de concordância para as categorias comportamentais ficou entre 67% e 92%, evidenciando a necessidade de investigações posteriores para melhor adequação da escala.

De acordo com Dias (2008) os resultados desse estudo permitiram observar maior proporção de comportamentos mediadores nas categorias *Significação* e *Transcendência* nas salas das professoras A e C. Comportamentos mediadores relativos às categorias

*Responsividade contingente* e *Envolvimento afetivo* não foram observados nas aulas das professoras. As professoras (A e C) com maior tempo de formação (década de 80) apresentaram maior proporção de comportamentos mediadores quando comparadas as professoras (B e D) com menor tempo de formação (década atual). Concluiu a autora em relação à adaptação da escala que esta permitiu produzir um *checklist* de possíveis comportamentos mediadores para professores em sala de aula, podendo assim fornecer subsídios para avaliar o papel e a eficácia do professor/mediador no processo de modificabilidade cognitiva.

Segundo Gomes (2022), existem duas formas básicas de ensino, a primeira refere-se a um “ensino como uma ação”, reflete as atitudes didáticas do professor; a segunda concebe “ensino como uma interação”, isto é, atividade na qual os professores e estudantes estão envolvidos em um processo de aprendizagem baseada, sobretudo, na reciprocidade e cooperação mútua. De acordo com o autor, dentro do contexto da EAM as questões são na maioria das vezes formuladas e transmitidas para ajudar o indivíduo a elucidar e elaborar seu processo de pensamento, responsável pela resposta, a despeito de toda resposta correta.

Outros estudos produzidos no Brasil sobre condições interativas no contexto da sala de aula tendem a ser de natureza experimental ou ainda tomam como foco a educação infantil. Maimone e Tomás (2005) ao investigarem a qualidade da mediação oferecida pelas educadoras infantis verificaram que a qualidade da interação adulto/criança apoia-se na necessidade de uma melhor formação dos profissionais para poderem mudar sua prática pedagógica. Já Vectore, Alvarenga e Junior (2006) propuseram a construção e validação de uma escala de avaliação de comportamentos mediacionais de educadores infantis, que resultou em 37 itens alocados em quatro fatores: a) interação dos educadores nas atividades lúdicas, b) modos de transmissão de conteúdo para crianças, c) recompensa ofertada às crianças e, d) postura de educadores frente às brincadeiras competitivas.

Gonçalves e Richartz (2018, p. 203) ao analisarem a aplicação da teoria de aprendizagem mediada aplicada à educação a distância observaram que a utilização dos “critérios de mediação com os alunos de cursos online, voltada para o êxito na assimilação de conteúdos e para a formação de valores socioculturais, tende a colaborar para uma aprendizagem que atende às demandas atuais”. Em estudo que investigou a interação de duas professoras com aluno com autismo, Farias et al. (2008) observaram que tinham concepções diferentes de inclusão e apresentaram diferenças nos componentes de mediação intencionalidade, significação e transcendência.

Os estudos sobre mediação no contexto da sala de aula promovem a reflexão da prática pedagógica de modo que o professor possa desenvolver essa prática de forma promissora às singularidades dos alunos (Cunha; Magalhães, 2011). Recentemente Lucas e Dias (2021) investigaram a mediação pedagógica na disciplina de Língua Brasileira de Sinais em estudantes de licenciatura e observaram a necessidade do tradutor intérprete de Libras como suporte de comunicação entre o surdo e o ouvinte.

Meier e Garcia (2007) complementa essa visão ao ressaltar que a mediação é essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a capacidade de planejamento e de resolução de problemas. Os autores destacam que o mediador desempenha um papel ativo ao promover a interação entre o aprendiz e o conteúdo a ser aprendido, facilitando assim a construção de conhecimento de forma significativa.

Cavalcanti (2005) enfatiza que a teoria da aprendizagem mediada reconhece a influência do contexto sociocultural no processo de aprendizagem. Para a autora, o mediador deve considerar as características individuais e o contexto cultural do aprendiz ao facilitar o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a mediação pedagógica não se restringe ao ensino de conteúdos específicos, mas visa promover o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando sua autonomia e sua capacidade crítica.

Vygotsky (1993) é um dos principais teóricos para o embasamento da teoria da aprendizagem mediada, destacando a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Segundo Vygotsky, é por meio da interação com indivíduos mais experientes e do uso de instrumentos culturais que o sujeito constrói seu conhecimento e suas habilidades mentais. Sendo assim é:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (...). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 1993, 64).

Dessa forma, a mediação social desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, possibilitando ao aprendiz a apropriação de conhecimentos e a construção de significados.

Meier e Garcia (2007) amplia essa perspectiva ao discutir a influência da interação social no desenvolvimento cognitivo, abordando temas como aprendizagem colaborativa e construção de conhecimento através da interação com pares e mediadores. Além disso, exploram conceitos fundamentais em Vygotsky (1993) e Feuerstein, (2014), incluindo mediação, aprendizagem colaborativa e desenvolvimento cognitivo, oferecendo uma visão

abrangente sobre as bases teóricas da aprendizagem mediada e como essa abordagem pode contribuir com a aprendizagem.

Martins e Moser (2012) discute as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin para a compreensão da mediação pedagógica e sua relação com a aprendizagem significativa, e propõe uma abordagem de aprendizagem que vai além da simples internalização de conhecimentos, destacando a importância da reflexão crítica e da mediação pedagógica na construção de significados pelos aprendizes.

As transformações globais têm ocorrido em ritmo acelerado, especialmente no campo da Educação, onde a interação entre professor e aluno tem se tornado significativamente mais dinâmica nos últimos anos, de acordo com Freire.

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho. (Freire, p. 47, 2011).

Com base na concepção da mediação, o papel do professor evoluiu de um mero transmissor de conhecimentos para se tornar um orientador e estimulador dos alunos na construção de valores, atitudes e habilidades.

A aprendizagem mediada é uma forma específica de interação entre um indivíduo que ensina e outro que aprende. Para Caramori, Heredero e Dall'acqua (2012), a mediação refere-se ao relacionamento dirigido pelo professor entre ele, os alunos e o conteúdo a ser ensinado, utilizando diversas linguagens, ações e recursos.

Dessa forma, a teoria da aprendizagem mediada oferece uma abordagem dinâmica e interativa para o processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância da mediação e da interação social na construção do conhecimento. Ao reconhecer o papel ativo do aprendiz e a influência do contexto sociocultural, essa teoria oferece subsídios para repensar as práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva e significativa.

## **2.2. Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE)**

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), proposta por Reuven Feuerstein, é um dos pilares da abordagem da Aprendizagem Mediada. Feuerstein (2002) define a MCE como um conjunto de princípios que delineiam a capacidade dos indivíduos para modificar suas estruturas cognitivas, ou seja, sua forma de pensar, compreender e interagir com o mundo ao seu redor.

A MCE fundamenta-se na ideia de que as estruturas cognitivas dos indivíduos podem ser modificadas através de intervenções pedagógicas que estimulem a reflexão, a metacognição e o aprendizado mediado. Segundo Feuerstein (2002), o ambiente educacional desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades cognitivas, permitindo que os indivíduos adquiram novas competências e ampliem seu potencial intelectual.

Para Libâneo,

[...] educar (em latim, e-ducare) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível intrapessoal como ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (Libâneo, 1985, p. 97).

Assim os seres humanos não são meros produtos de estímulos externos e mudanças internas; nossa natureza inclui a capacidade única de realizar atos voluntários. Essas ações conscientes não apenas refletem nossa liberdade e autonomia, mas também desempenham um papel fundamental na nossa formação e na maneira como moldamos nossa própria existência.

De acordo com Turra (2007), a MCE destaca a plasticidade do cérebro humano e sua capacidade de se adaptar e se desenvolver ao longo da vida. Para Feuerstein (1994), a modificabilidade cognitiva é inerente ao ser humano e pode ser potencializada por meio de experiências educacionais adequadas, que estimulem a reflexão, a análise crítica e a resolução de problemas. Sendo assim:

A cognição diz respeito aos processos pelos quais a pessoa percebe, elabora e comunica informação para se adaptar. Ela permite às pessoas uma maior flexibilidade e plasticidade que, aliadas à aquisição de processos de informação, transformam-se em bases para a adaptabilidade e aprendizagem, fortalecendo o desenvolvimento da inteligência (Fonseca, 1998, pag.45).

Segundo Gomes (2002), a MCE enfatiza a importância da mediação pedagógica na promoção do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Para Feuerstein (2014), o mediador desempenha um papel fundamental ao proporcionar desafios cognitivos adequados ao nível de desenvolvimento do aprendiz, estimulando-o a superar suas limitações e a construir novas habilidades e conhecimentos. O mediador é o primeiro a modificar-se e é o que mais necessita de auto modificabilidade para poder chegar ao sujeito.

Desta forma, ser otimista é se sentir responsável. Você diz a um indivíduo que ele pode se modificar, que ele pode chegar a um nível mais alto de funcionamento, que ele pode chegar a uma independência que lhe permitirá contribuir, de maneira significativa, com a sociedade. Quando você mostra que ele pode ser um indivíduo consciente, responsável por ele mesmo e por aquilo que acontece ao redor de si, quando você postula esta modificabilidade, então você está engajado. Quando nós

acreditamos que isso é possível, é direito deles e dever nosso tornar isso possível (Feuerstein, 1983, apud Turra, 2007).

Assim na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), o mediador não apenas facilita a transformação do sujeito, mas também passa por um processo de automodificação essencial para o processo de ensinar e aprender.

A MCE também destaca a importância do contexto sociocultural na construção do conhecimento, e que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos é influenciado pelas interações sociais e pelo ambiente em que estão inseridos. Dessa forma, a mediação pedagógica deve levar em consideração as características individuais e o contexto cultural do aprendiz, visando promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.

De acordo com Feuerstein (2014), o processo da modificabilidade das estruturas mentais de uma pessoa mantém em si três conceitos básicos, a saber:

- a) ao se trocar as relações entre uma parte das estruturas, todas as relações entre as partes dentro da estrutura mudam;
- b) a essência de cada uma das partes se mantém, apesar da mudança das relações entre as partes;
- c) a modificabilidade cognitiva estrutural precisa da intervenção de fora do organismo. Assim, haverá a retroalimentação, em que a modificabilidade continua por si mesma.

Gomes (2002), ressalta que a MCE propõe uma abordagem educacional centrada no desenvolvimento integral dos indivíduos, valorizando suas potencialidades e estimulando sua participação ativa no processo de aprendizagem. Para Feuerstein (2014), a educação deve ser um processo dinâmico e interativo, no qual o mediador atua como um facilitador do desenvolvimento cognitivo, promovendo a autonomia e a autoconfiança dos aprendizes.

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), formulada por Reuven Feuerstein, propõe que o potencial de aprendizagem de um indivíduo não é fixo, podendo ser modificado por meio de interações sociais e experiências educacionais mediadas.

Podemos concluir que a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) oferece uma perspectiva otimista sobre o desenvolvimento humano, destacando a capacidade dos indivíduos para modificar suas estruturas cognitivas e alcançar seu potencial máximo. Ao reconhecer a importância da mediação pedagógica e do contexto sociocultural, essa teoria oferece subsídios para repensar as práticas educacionais e promover uma educação mais inclusiva e significativa.

### 3. OBJETIVOS

Com base no contexto político, regimental e contextual sobre a perspectiva da educação especial na perspectiva da EI, sobretudo no que se refere à formação e prática dos professores para essa educação, a pesquisa tem como questão central investigativa, a partir da percepção do professor: como se caracteriza a prática pedagógica do professor que atua na sala de recursos multifuncionais/AEE? A presente pergunta baseia-se a partir da perspectiva teórica da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)

A partir das considerações expostas, este projeto visa a partir da percepção do professor a investigar a prática pedagógica de professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais no contexto da educação especial, a partir da referência da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Mais especificamente, pretende-se:

- 1- Descrever a formação e experiência profissional dos professores;
- 2- Conhecer a concepção dos professores sobre o processo ensino e aprendizagem e mediação
- 3- Identificar as dificuldades encontradas pelos professores na prática pedagógica;
- 4- Apresentar aos professores os fundamentos da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)
- 5- Conhecer a percepção dos professores sobre a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)
- 6- Elaborar uma proposta de recurso educacional baseada na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) para professores da sala de recursos multifuncional (SRM).

## 4. MÉTODO

### 4.1. Delineamento do estudo

O presente estudo será desenvolvido a partir de uma abordagem exploratória de desenho quase-experimental, de séries de tempo interrompida, envolvendo um único grupo. De acordo com Dutra e Reis (2016, p. 2235) nesse tipo de estudo “O fenômeno de interesse é medido ao longo do tempo e em algum momento é inserida a intervenção”.

A pesquisa exploratória é uma abordagem metodológica utilizada para investigar um fenômeno pouco explorado, compreender sua complexidade e identificar possíveis relações ou padrões. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa pretende proporcionar uma visão inicial do problema de pesquisa, sem a pretensão de fornecer uma explicação definitiva ou conclusiva.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa exploratória é marcada pela flexibilidade metodológica e pela ênfase na descoberta e na geração de hipóteses. Ela é especialmente útil quando o tema em questão é pouco conhecido ou quando se deseja explorar novas perspectivas sobre um assunto já estudado. Segundo os autores, a pesquisa exploratória frequentemente envolve técnicas como revisão bibliográfica, estudo de caso e levantamento de opiniões de especialistas.

Para Gil (2008) os objetivos da pesquisa exploratória podem variar, incluem geralmente a familiarização com o problema de pesquisa, a identificação de variáveis relevantes e a geração de hipóteses ou teorias preliminares. Ele ressalta que, embora a pesquisa exploratória não busque necessariamente testar hipóteses, ela pode fornecer percepções valiosas para estudos futuros.

Segundo Minayo (2001), a metodologia utilizada na pesquisa exploratória é flexível e adaptativa, permitindo uma abordagem exploratória e descritiva. Isso significa que o pesquisador pode empregar uma variedade de técnicas e estratégias de coleta de dados, como entrevistas, observações e análise documental, conforme as necessidades do estudo e as características do problema de pesquisa.

Quando se trata da análise de dados em uma pesquisa exploratória, Minayo (2001), destaca a importância da interpretação qualitativa e da busca por padrões ou tendências emergentes. Ele enfatiza que, embora técnicas estatísticas possam ser utilizadas, o foco principal está na compreensão aprofundada do fenômeno investigado e na geração de visões teóricas.

Em suma, a pesquisa exploratória desempenha um papel fundamental na investigação científica, fornecendo uma base sólida para estudos posteriores. Como afirma Marconi e Lakatos e Marconi (2003), ela serve como ponto de partida para o desenvolvimento de hipóteses mais precisas e testáveis, contribuindo assim para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber.

Desta forma esta pesquisa se propõe a explorar os resultados dos sujeitos que compõe este universo de investigação e construir uma análise para chegar à compreensão mais ampla do problema delineado, e assim pretende-se desenvolver a aplicabilidade da teoria de EAM e compreender a dinâmica da mediação no processo inclusivo.

#### **4.2. Participantes e caracterização ambiental**

Os participantes são professores que atuam em salas de recurso multifuncional (SMR) / Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Nova Mutum-MT, totalizando 07 docentes que atuam nas unidades escolares do município. O critério de inclusão considerou: a) professores atuantes na SRM; b) escolas da rede municipal urbana.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Nova Mutum que é uma cidade localizada no estado de Mato Grosso, no Brasil. Sua história remonta ao final do século XIX, quando a região começou a ser colonizada por migrantes vindos principalmente do sul do país, em busca de terras férteis para a agricultura. O processo de ocupação da área onde hoje se situa Nova Mutum iniciou-se por volta de 1914, com a chegada dos primeiros desbravadores que se estabeleceram na região, inicialmente dedicados à agricultura de subsistência. O nome "Mutum" faz referência a uma espécie de ave típica da região, enquanto o termo "Nova" foi acrescentado para diferenciar a localidade de outras com o mesmo nome.

A cidade começou a se desenvolver mais significativamente a partir da década de 1970, com a expansão da fronteira agrícola e o avanço da agropecuária na região centro-oeste do Brasil. O município se tornou um importante polo agroindustrial, destacando-se principalmente na produção de grãos, como soja e milho, além da pecuária.

Ao longo das décadas seguintes, Nova Mutum experimentou um rápido crescimento populacional e econômico, impulsionado principalmente pelo agronegócio. A infraestrutura urbana foi se desenvolvendo para atender às demandas da crescente população e das atividades econômicas locais.

Em termos de população, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Nova Mutum tem aumentado consistentemente ao longo dos

anos. No último censo disponível em 2022 a população era de aproximadamente 55.839 pessoas e a densidade demográfica de 5,86 habitante por quilômetro quadrado. Atualmente, Nova Mutum é uma cidade próspera, com uma economia dinâmica e diversificada, além de oferecer uma boa qualidade de vida para seus habitantes. A cidade também se destaca pela sua forte cultura agrícola e pela preservação das tradições locais.

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos era de 97,2%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 66 de 141. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 3382 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,9 e para os anos finais, de 5. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 14 e 18 de 141. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 1747 e 1937 de 5570. O município possui 16 escolas de ensino fundamental e oferece a sala de recursos multifuncional (SRM) em 08 destas escolas.

A cidade oferece suporte e recursos para alunos com deficiência, além disso, possui profissionais capacitados para atender às necessidades específicas de cada aluno. Programas de capacitação para professores e sensibilização da comunidade, também são desenvolvidos para promover uma cultura de inclusão e respeito à diversidade. Quanto à educação inclusiva, Nova Mutum tem buscado promover a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Esforços têm sido feitos para adaptar as escolas e proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais.

#### **4.3. Instrumentos e materiais**

A partir dos objetivos específicos foram utilizados os seguintes instrumentos:

Objetivo específico 1- Descrever a formação e experiência profissional dos professores

A- Questionário - Caracterização do professor – adaptado a partir do estudo de Rodrigues (2015) tem por objetivo de caracterizar a formação e experiência profissional dos professores (ANEXO 1).

Objetivo específico 2- Conhecer a concepção dos professores sobre o processo ensino e aprendizagem e mediação

B- Questionário – Concepção sobre ensino e aprendizagem e mediação - adaptado a partir do estudo de Rodrigues (2015) tem por objetivo conhecer a concepção dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem e mediação (ANEXO 2).

Objetivo específico 3- Identificar as dificuldades encontradas pelos professores na prática pedagógica;

C- Questionário – Dificuldades na prática pedagógica – desenvolvido pelos pesquisadores tem por objetivo identificar as dificuldades encontradas pelos professores na prática pedagógica com alunos público-alvo da educação especial (APAEE) (ANEXO 3);

D- Questionário –Percepção sobre desenvolvimento. Contém três itens pontuados por meio de perguntas sobre conteúdos representativos em relação ao desenvolvimento atípico, referencial teórico que embasam sua prática e como eles entendem o desenvolvimento atípico (ANEXO 4);

Objetivo 4 - Apresentar aos professores os fundamentos da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)

E- Palestra sobre a Aprendizagem Mediada – a partir de um encontro com os professores será apresentado os princípios da EAM baseado na literatura da área. O Apêndice 1 apresenta brevemente um relato da palestra realizada para os professores da sala de recurso multifuncional.

Objetivo 5 – Conhecer a percepção dos professores sobre a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)

F- Após a palestra sobre a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) – foi realizada um questionamento: “Qual foi a contribuição da palestra sobre mediação pedagógica e a exposição da teoria de aprendizagem mediada baseada no teórico Reuven Fuerstein, para sua prática pedagógica? ”

6- Elaborar uma proposta de recurso educacional baseada na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) para professores da sala de recursos multifuncional (SRM)

G- Recurso Educacional – A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) na sala de recursos multifuncionais (SRM): uma proposta pedagógica – A proposta de recurso educacional é brevemente apresentada neste trabalho (item 7) e compõe outra referência bibliográfica deste trabalho.

#### **4.4. Procedimentos de coleta**

A coleta de dados foi realizada a partir das seguintes etapas:

1- Após a aprovação do Comitê de Ética em Humanidades da UFMT, os pesquisadores deste trabalho, retornaram às Instituições que autorizaram o desenvolvimento da pesquisa e realizaram ambientação ao local de coleta (ANEXO 5);

2- Em contato com os professores foi apresentada a proposta de pesquisa e o Consentimento Livre e Esclarecido (CLE) (ANEXO 6);

3- Aos professores que aceitaram participar os pesquisadores deste projeto agendaram dia e horário para aplicação dos instrumentos. A aplicação do instrumental foi realizada de forma presencial, com tempo médio de 40 minutos;

4- A aplicação da oficina pedagógica aconteceu no dia 22 de setembro de 2023;

5- Após a realização da palestra os pesquisadores pediram para os participantes um registro sobre o conceito de mediação, que permitam aos participantes fornecer feedback detalhado e livre de restrições do que conseguiram compreender sobre o conceito após a oficina da EAM, dessa forma fornecer insights qualitativos valiosos e revelar percepções e contribuições da teoria para sua prática pedagógica.

#### **4.5 Procedimentos de análise**

A análise dos dados foi realizada nos seguintes passos e procedimentos:

1- Os questionários foram analisados tomando como base a natureza das questões. As respostas das questões fechadas foram apresentadas em forma de tabelas com estatística descritiva. As questões abertas considerando a sua natureza foram analisadas de forma qualitativa com proposição de análise de categorias e referenciadas com resultados de estudos da área sobre a temática.

2- Os registros das entrevistas com os professores também foram analisados qualitativamente, buscando conhecer na percepção do professor quanto à validade dos princípios teóricos da experiência da aprendizagem mediada para a sua prática pedagógica;

3- A partir do registro das respostas após a palestra, foram analisadas as categorias de mediação com os critérios que caracterizam a experiência de aprendizagem mediada.

#### **4.6 Aspectos Éticos**

A pesquisa será realizada mediante aprovação do Comitê de Ética em Humanidades da UFMT. Todo o desenvolvimento da pesquisa será baseado na Resolução nº 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional da Saúde (CNS, 2012), que estabelece as normas para pesquisas envolvendo seres humanos. Sendo assim, o projeto será submetido ao Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos e aguardará aprovação. A partir do parecer confirmado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) será iniciada a coleta de dados. A

coleta de dados somente será realizada a partir da autorização dos participantes por meio de assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido (CLE) (Anexo G).

Após a conclusão da pesquisa os resultados serão apresentados aos participantes e suas respectivas instituições em forma de relatório. Para a participação neste estudo os professores não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Possuirão o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade, não acarretando qualquer penalidade ou prejuízo com relação aos pesquisadores, ou instituição.

Os riscos para os envolvidos neste estudo são considerados baixos, em função de que os participantes podem não observar o efeito do referencial teórico e prático (oficinas) da EAM na prática pedagógica.

Os benefícios diretos para os participantes (professores) será o conhecimento do referencial teórico e prático da Teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e as possibilidades de aplicação na prática pedagógica.

A pesquisa respeita o caráter de confidencialidade dos registros, na qual a identidade dos participantes sempre será mantida em absoluto sigilo. Os resultados obtidos serão sempre apresentados de forma coletiva à comunidade escolar, a fim de preservar o anonimato dos participantes, seja para propósitos de apresentação/publicação científica ou para fins didáticos/educativos. A pesquisa garante o sigilo aos participantes assim como seu direito de retirar o consentimento a qualquer momento, conforme a resolução CNS 466/2012.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados resultantes do “Questionário discente sobre a experiência de aprendizagem mediada na SRM”, serão apresentados e discutidos conformes os objetivos propostos no estudo.

### 5.1. Caracterização dos participantes e a percepção da prática pedagógica

A amostra foi composta por 07 professores que atuam na sala de recursos multifuncionais na cidade de nova Mutum-MT. O município oferta o serviço da SRM em 08 escolas, porém 01(um) professor não aceitou participar desta pesquisa. A média de idade entre os docentes é de 35 a 61anos. Em relação ao sexo, dos professores que atuam na SRM 86% (n=6) são do sexo feminino e 14% (n=1) são do sexo masculino.

Sobre o vínculo empregatício todos os professores que trabalham nas SRM são efetivos do município desta forma 100% possui estabilidade, e trabalham apenas em 01 escola e no atendimento educacional especializado conforme tabelas abaixo.

Tabela 01 – Caracterização da formação e trabalho dos participantes

| Variáveis   | Caracterização  |
|---|---|
| Idade   | 35 a 61 anos, $M = 46,4$ e $DP = 9,0$   |
| Sexo  | 86 % (n =6) - feminino<br>14% (n = 01) – masculino  |
| Número de instituições de trabalho                  | 100% (n = 7) - 1 escola   |
| Vínculo empregatício                                | 100% (n = 7) - Efetivo  |
| Experiência profissional docente                    | 2 a 28 anos<br>$M = 16.86$ e $DP = 7.09$<br>cargo ocupado atualmente: SRM (n=7)   |
| Experiência profissional em cada segmento de ensino | Educação Infantil<br>57%% (n = 4)<br>08 e 28 anos $M = 16.86$ e $DP = 7.09$ .<br><br>Séries iniciais do Ensino Fundamental<br>100% (n =7)<br>28 a 2 anos $M = 16.85$ e $DP = 7.10$ .<br><br>Séries finais do Ensino Fundamental |

|                       |  |
|-----------------------|--|
|                       | 100% (n = 07)<br>28 a 2 anos M = 16.85 e DP = 7.10.<br><br>Ensino Médio<br>14% (n = 01)<br>2 anos<br>Ensino Técnico<br>0% (n = 07)<br>Superior:<br>0% (n = 07)   |
| Formação profissional | Ensino médio com magistério<br>14% (n = 1)<br>57% (n = 4) – Pedagogia<br>100% (n = 07) - Especialização na área educacional <sup>1</sup><br>14 % (n = 01) - Licenciaturas<br>0% (n = 07) - Mestrado em Educação<br>0% (n = 07) - Especialização em outra área<br>0% (n = 07) - Bacharelado |

Fonte: dado do autor (2024).

Analisando os dados apresentados sobre o tempo de exercício, de docência, na Educação Infantil a amostra aponta que n= 4 (57%) possui experiência nessa área e n = 3 (43%) não possui e o tempo de exercício varia entre 08 e 28 anos (M = 16.86; DP = 7.09). Sendo assim a maioria dos respondentes possui experiência nessa área, o que pode indicar uma certa especialização ou afinidade com o público infantil.

Sobre o tempo de exercício, de docência, nas séries iniciais do Ensino Fundamental todos os respondentes possuem experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com um tempo de exercício variando de 28 a 2 anos (M = 16.85; DP = 7.10), indicando uma forte presença e experiência nesse nível de ensino.

No quesito tempo de exercício, de docência, nas séries finais do Ensino Fundamental, assim como nas séries iniciais, todos os respondentes possuem experiência nas séries finais do Ensino Fundamental, com um tempo de exercício variando de 08 a 14 anos (M = 6.86 e DP = 3.98).

Sobre o tempo de exercício, de docência, no Ensino Médio, n= 1 (14%) seja a maioria dos respondentes n=6 (86%) não possuir experiência no Ensino Médio, enquanto apenas um

possui experiência, com um tempo de 2 anos. Isso pode indicar uma preferência ou direcionamento profissional para outros níveis de ensino.

A respeito do exercício, de docência, no Ensino Técnico nenhum dos respondentes possui experiência nesta área, assim como no Ensino Superior, nenhum professor trabalhou nesta modalidade, sendo assim os maiores níveis de especialização ou experiência dos respondentes se concentram em outras áreas de ensino.

Em resumo, os dados revelam uma distribuição variada de experiência profissional dos respondentes em diferentes níveis de ensino, com uma forte presença e experiência nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, e uma menor presença no Ensino Médio, Técnico e Superior.

Tabela 2 - Experiência profissional em AEE

| Experiência profissional em AEE   | Sim | %    | Não | %   | Tempo   |
|---|-----|------|-----|-----|---------|
| Tempo de exercício, de docência, na sala de recursos multifuncional.                                      | 7   | 100% |     | 0%  | 14 a 02 |
| A sua graduação contribuiu para sua atuação com alunos-estudantes público-alvo da AEE?                    | 5   | 71%  | 2   | 29% | -       |
| Você sabe de alguma disciplina do curso de graduação em que poderia aprender sobre conceitos de inclusão? | 4   | 57%  | 3   | 43% | -       |

|   |   |      |    |   |
|---|---|------|----|---|
| Você fez/faz formação continuada para atuar na sala de recursos multifuncional? | 7 | 100% | 0% | - |
|---|---|------|----|---|

Fonte: dado do autor (2024).

Analisando os dados da a Tabela 2 sobre o tempo de exercício, de docência, na sala de recursos multifuncionais, todos os professores têm experiência na sala de recursos multifuncional. Isso sugere que esses professores estão envolvidos na educação inclusiva e na oferta de suporte aos alunos com necessidades especiais.

Sobre a pergunta a sua graduação contribuiu para sua atuação com alunos-estudantes público-alvo da AEE? A maioria dos professores 71% (n=5) acredita que sua graduação contribuiu para sua atuação com alunos público-alvo do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Isso pode indicar que suas formações acadêmicas incluíram conteúdos relevantes para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Na pergunta você sabe de alguma disciplina do curso de graduação em que poderia aprender sobre conceitos de inclusão? A maioria dos professores 57% (n=4) identifica disciplinas em seus cursos de graduação onde poderiam aprender sobre conceitos de inclusão. Isso sugere que existe um reconhecimento da importância desses conceitos na formação inicial dos professores.

Sobre o questionamento você fez/faz formação continuada para atuar na sala de recursos multifuncional? Todos os professores fizeram ou estão fazendo formação continuada para atuar na sala de recursos multifuncionais. Isso demonstra um comprometimento com o aprimoramento profissional e a busca por qualificação específica para trabalhar com alunos com necessidades especiais.

Em resumo, os dados indicam um engajamento significativo por parte dos professores na educação inclusiva, com experiência na sala de recursos multifuncional, reconhecimento da contribuição da graduação para sua atuação nesse campo, identificação de áreas onde poderiam aprender mais sobre inclusão e participação em formação continuada para aprimorar suas habilidades nesse contexto. Isso sugere uma postura positiva em relação à educação inclusiva e um esforço contínuo para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Tabela 03- Dificuldades na prática pedagógica (n=7)

| Categorias                            | Respostas    |
|---------------------------------------|--------------|
| Especificidades dos alunos            | 71% (n = 05) |
| Falta de sistematização da Rede       | 14% (n = 01) |
| Falta de profissionais especializados | 14% (n = 1)  |

Fonte: dados do autor (2024).

Os resultados apresentados revelam alguns dados importantes sobre os desafios enfrentados na área da educação especial, conforme expressas pelos participantes da pesquisa. Será discutido cada uma das categorias em detalhes:

Especificidades dos alunos (71% - n = 5):

A maioria das respostas destaca a importância de compreender as especificidades individuais dos alunos com necessidades especiais e oferecer abordagens personalizadas para apoiar seu desenvolvimento. Isso enfatiza a necessidade de uma abordagem individualizada e centrada no aluno na educação inclusiva.

(P1) O professor destaca a importância de compreender as necessidades individuais dos alunos, como agitação e mudanças na rotina, para oferecer o suporte adequado.

(P4) O entrevistado menciona a falta de profissionais especializados, como neurologistas, fonoaudiólogos e psicólogos, para auxiliar no atendimento às crianças, evidenciando a necessidade de suporte especializado na rede de ensino.

(P5) O professor reconhece que cada aluno com necessidades especiais é único, requerendo abordagens personalizadas para ajudar em seu desenvolvimento.

(P6) destaca-se a importância de considerar as particularidades individuais de cada criança, tanto em momentos de crise quanto durante seu desenvolvimento, para oferecer o suporte necessário.

(P7) O professor ressalta as dificuldades encontradas devido à diversidade de comportamentos e necessidades dos alunos, buscando compreendê-los e transmitir segurança durante as atividades.

Esta categoria representa a preocupação predominante dos participantes em relação às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou necessidades especiais. Essas especificidades podem incluir uma ampla gama de fatores, como necessidades educacionais diferenciadas, dificuldades de aprendizagem, deficiências físicas ou cognitivas, entre outros. A alta porcentagem indica que os participantes reconhecem a importância de adaptar as práticas

educacionais para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade.

Falta de sistematização da Rede (14% - n= 1):

Esta categoria sugere uma preocupação com a falta de coordenação e articulação entre os diversos serviços e recursos disponíveis para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

(P2) O professor aponta a falta de sistematização na rede de ensino, destacando a necessidade de um enfoque mais direcionado aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A falta de sistematização na rede pode dificultar a consistência na implementação de práticas inclusivas e na garantia de suporte adequado aos alunos com necessidades especiais. É essencial que haja uma estrutura organizacional eficaz para apoiar os professores e garantir a consistência na prestação de serviços.

A baixa porcentagem pode indicar que, embora esse seja um desafio significativo, talvez não seja percebido como a principal questão pelos participantes. No entanto, a falta de sistematização da rede pode dificultar o acesso dos alunos a serviços e apoios necessários, prejudicando sua experiência educacional.

Falta de profissionais especializados (14% - n= 1):

Esta categoria destaca a preocupação com a escassez de profissionais capacitados e especializados em educação especial. A presença de apenas uma resposta nessa categoria sugere que, embora seja reconhecida como uma questão importante, pode não ser percebida como o principal obstáculo enfrentado na área. No entanto, a falta de profissionais especializados pode impactar negativamente a qualidade da educação oferecida aos alunos com necessidades especiais, comprometendo seu desenvolvimento e aprendizado.

(P3) O entrevistado destaca a falta de compreensão de alguns professores sobre a educação especial e o trabalho com alunos atípicos.

A falta de profissionais especializados e de compreensão sobre educação especial pode impactar negativamente a qualidade do suporte oferecido aos alunos com necessidades especiais. É fundamental investir na formação e capacitação dos professores para garantir que possam atender adequadamente às necessidades variadas dos alunos.

Em suma, os resultados refletem uma variedade de preocupações e desafios enfrentados na área da educação especial, destacando a importância de abordar as necessidades específicas dos alunos, melhorar a coordenação dos serviços e recursos disponíveis e garantir a

disponibilidade de profissionais capacitados e especializados. Essas conclusões podem fornecer percepções valiosas para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

## 5.2. Conceção sobre ensino e aprendizagem e mediação

Neste dado buscou-se conhecer a associação dos professores para as palavras “educação especial”, “professor” e “mediação”. Os resultados dessa investigação estão organizados na Tabela 4, 5 e 6, sendo que para cada termo de evocação foram elaboradas categorias nas quais as palavras evocadas pelos professores foram analisadas, sendo elas “palavras de valor positivo”, “palavras de valor negativo”, “palavras correlatas ou sinônimas” e “palavras neutras”. Também foram observadas palavras com as maiores frequências em cada termo. A presente categorização foi realizada com base no trabalho de Rodrigues (2015), baseada nas palavras “professor” e “mediação”, desse modo aplicou-se o mesmo modo de análise para a palavra “educação especial”.

Tabela 04 – Associação de palavras para “Educação Especial”

| Positivo        | Neutra                 | Sinônima   | Negativa  |
|-----------------|------------------------|------------|-----------|
| Respeito n=2    | Modalidade de Educação | Mediador   |           |
| Amor n=3        | Educação Adaptada      | Professor  |           |
| Empatia =3      | Criança                |            |           |
| Afetividade n=2 | Dom                    |            |           |
| Inclusão n=5    | Suporte                |            |           |
| Gratidão n=1    | Tecnologia             |            |           |
| Equidade n=2    | Estudos                |            |           |
| Igualdade n=1   |                        |            |           |
| Total n=19      | Total n=7              | Total n= 2 | Total n=0 |

Fonte: dados do autor (2024).

Para a palavra “Educação Especial” foram evocadas (n=19) palavras positivas sendo (67.86%), as palavras neutras representaram 25% (n=7) das respostas, as palavras sinônimas somaram (n= 2) equivalendo a 7.14% e, as palavras negativas não tiveram evocação.

Sobre as palavras mais evocadas foram a palavra inclusão (n= 5) representando 26.32%, as palavras amor (n=3) e empatia (n=3) seguiram cada uma com um total de 15,79% das

respostas, já as palavras respeito (n=2), afetividade (n= 2) e equidade ficaram com 10,53% das repostas, entre elas, as palavras gratidão (n=1) e igualdade (n=1) somaram 5,26% das repostas.

Após categorizar as palavras da Tabela em positivas, negativas, neutras e sinônimas e calcular a frequência de cada uma, podemos observar que a maioria das palavras evocadas está associada a aspectos positivos, como inclusão, respeito, amor, empatia, afetividade, gratidão, equidade e igualdade. Essa predominância de palavras positivas reflete a importância e a valorização de conceitos como inclusão, respeito mútuo, afeto e igualdade no contexto da educação especial.

Os resultados mostram uma predominância nas palavras, como "inclusão", "amor", "empatia" e "afetividade". Isso reflete a ênfase dada à promoção de valores como aceitação, respeito mútuo, apoio emocional e inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Essa predominância de palavras positivas também está alinhada com a ideia de que a educação inclusiva não se trata apenas de colocar todos os alunos na mesma sala de aula, mas de criar um ambiente acolhedor e de apoio que valorize a diversidade e promova o bem-estar de todos os estudantes (Mantoan, 2006).

A presença frequente de palavras como "amor", "empatia" e "afetividade" sugere a importância atribuída às relações interpessoais e ao suporte emocional na educação especial. Isso está em linha com a compreensão de que o desenvolvimento socioemocional dos alunos é fundamental para seu sucesso acadêmico e para a construção de uma comunidade escolar inclusiva (Rêgo e Rocha, 2009).

A literatura destaca que os professores que demonstram empatia e afeto pelos seus alunos com necessidades especiais podem promover um ambiente de aprendizagem mais seguro e estimulante, incentivando o engajamento e o desenvolvimento positivo dos estudantes (Chaves, et al, 2022). Mantoan (2003) argumenta que a empatia e a afetividade são fundamentais para o estabelecimento de vínculos significativos entre os alunos e os profissionais da educação, favorecendo o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes com necessidades especiais.

No entanto, também é importante notar a presença de palavras neutras, como modalidade de educação, educação adaptada, suporte, mediador, criança, professor, dom, estudos e tecnologia. Essas palavras refletem aspectos mais técnicos e organizacionais da educação especial, como diferentes abordagens pedagógicas, recursos de apoio, papel do professor, entre outros. A frequência de palavras neutras como "modalidade de educação", "educação adaptada", "suporte" e "tecnologia" indica o reconhecimento da importância de uma

variedade de abordagens pedagógicas e recursos de apoio para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Isso está alinhado com a compreensão de que a educação inclusiva requer uma abordagem flexível e individualizada, que reconheça e responda às necessidades e habilidades únicas de cada aluno (Mazzotta, 2003). Além disso, a inclusão de palavras como "mediador" e "professor" sugere a importância do papel do educador como facilitador do processo de aprendizagem e como agente de mudança na promoção da inclusão e do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Arantes, 2005).

A ausência de palavras negativas na amostra sugere uma ênfase positiva na discussão sobre educação especial e inclusiva. Isso pode refletir uma abordagem construtiva e orientada para soluções na implementação de políticas e práticas inclusivas nas escolas brasileiras (Sasaki, 2003).

Portanto, os resultados sugerem que, embora haja um reconhecimento da importância de aspectos positivos como inclusão, respeito e afetividade na educação especial, também é necessário considerar questões práticas e organizacionais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Desta forma os resultados dessa análise estão alinhados com os princípios e práticas discutidos na bibliografia sobre educação especial e inclusiva. Eles destacam a importância de valores como inclusão, respeito, afetividade e empatia na promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades e habilidades.

Tabela 05 – Associação de palavras para “Professor”

| Positivo     | Neutra       | Sinônima       | Negativa |
|--------------|--------------|----------------|----------|
| Atenção      | Profissão    | Mediador n=2   |          |
| Amigo n=2    | Conhecimento | Orientador     |          |
| Perseverança | Planejamento | Incentivador   |          |
| Empatia n=2  | Ensino       | Educador       |          |
| Amor         | Metodologia  | Mestre n=2     |          |
| Benevolência | Pesquisa     | Orientador n=2 |          |
| Criativo     |              | Conhecimento   |          |
| Equidade     |              |                |          |
| Inovação     |              |                |          |
| Paciente     |              |                |          |
| Compreensão  |              |                |          |

| Total n=13 | Total n=6 | Total n=09 | Total n=0 |
|------------|-----------|------------|-----------|
|------------|-----------|------------|-----------|

Fonte: dado do autor (2024)

Após a categorização das palavras em positiva, neutra, sinônima e positiva observa-se que as palavras positivas tiveram (n=13) totalizando 46.43%, as palavras neutras (n=06) representando 21.43%. Já as palavras sinônimas tiveram (n= 09) e representam 32.14% das palavras evocadas e as palavras negativas não tiveram nenhuma representação.

Sobre o total de 13 palavras positivas, considerando as repetições observam-se os seguintes resultados: amigo e empatia com dados iguais (n=2/15.38%). Já as palavras atenção, amor, benevolência, criativo, equidade, inovação, paciente, compreensão tiveram apenas uma resposta representando 7.69% das palavras evocadas cada uma delas.

Ao analisar as palavras sinônimas se obteve o seguinte resultado das 09 palavras evocadas mestre, mediador, orientador somaram 22.22% das repostas cada uma. Já incentivador, educador e conhecimento foram evocadas uma vez sendo 11.11%.

Foram evocadas seis palavras neutras e não tiveram nenhuma repetição entre si. Sobre as palavras negativas não tiveram nenhuma evocada, sendo assim também não tiveram repetições

Após categorizar as palavras da tabela em positivas, negativas, neutras e sinônimas e calcular a frequência de cada uma, podemos observar que a maioria das palavras evocadas está associada a aspectos positivos, como inclusão, respeito, amor, empatia, afetividade, gratidão, equidade e igualdade. Essa predominância de palavras positivas reflete a importância e a valorização de conceitos como inclusão, respeito mútuo, afeto e igualdade no contexto da educação especial.

Os termos mais repetidos, como "conhecimento", "orientador", "amigo", "empatia", "mestre" e "mediador", refletem os papéis multifacetados e fundamentais do professor na educação inclusiva (Mantoan, 2006). Essas palavras destacam a importância do professor como facilitador do processo de aprendizagem, orientador do desenvolvimento socioemocional dos alunos e mediador de conflitos e desafios na sala de aula (Chaves *et al.*, 2022).

Assim, observa-se uma variedade de atributos valorizados na presença de palavras como "perseverança", "amor", "criativo", "equidade" e "inovação" ressalta a diversidade de atributos e competências valorizados no contexto da educação especial. Isso reflete a compreensão de que o sucesso da educação inclusiva não se limita apenas ao domínio dos conteúdos curriculares, mas também à promoção de valores como resiliência, afeto, criatividade e justiça (Mazzotta, 2003).

Ainda pode-se dar ênfase em competências socioemocionais com base nas repetições de palavras como "empatia", "amor" e "benevolência" destacando assim a importância das competências socioemocionais, na prática docente na educação especial. Autores como Mantoan (2006) argumentam que o desenvolvimento da empatia e do afeto pelos alunos é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

A repetição de termos como "orientador" e "mediador" evidencia a necessidade de suporte e orientação aos professores no contexto da educação inclusiva. Isso está alinhado com a compreensão de que os educadores necessitam de apoio e capacitação adequados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos e promover práticas inclusivas eficazes (Mantoan, 2006).

A falta de palavras negativas na lista sugere uma abordagem positiva e construtiva em relação ao papel do professor na educação especial, essa abordagem está alinhada com a ideia de que a educação inclusiva requer uma postura otimista e orientada para soluções por parte dos educadores (Sasaki, 2003).

Esses resultados estão em consonância com a literatura sobre educação especial, que enfatiza a importância da inclusão e do respeito à diversidade para promover uma educação de qualidade para todos os alunos. Autores como Cunha e Magalhães (2011), destacam que a inclusão é um processo que visa garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, promovendo o respeito à diversidade e combatendo a discriminação. Além disso, a presença de palavras como empatia e afetividade ressalta a importância das relações interpessoais na educação especial.

No entanto, também é importante notar a presença de palavras neutras, como modalidade de educação, educação adaptada, suporte, mediador, criança, professor, dom, estudos e tecnologia, essas palavras refletem aspectos mais técnicos e organizacionais da educação especial, como diferentes abordagens pedagógicas, recursos de apoio, papel do professor, entre outros.

Desta forma, os resultados destacam a importância do papel do professor na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, ressaltando a necessidade de reconhecer e valorizar as competências socioemocionais dos educadores, bem como de fornecer o suporte e as orientações necessárias para que possam desempenhar seu papel de forma eficaz e significativa

Os resultados dessa análise sugerem que, embora haja um reconhecimento da importância de aspectos positivos como inclusão, respeito e afetividade na educação especial,

também é necessário considerar questões práticas e organizacionais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Ao comparar a natureza das associações de palavras com trabalho de Rodrigues (2015), no qual foram investigadas essas associações com professores alfabetizadores, percebem-se algumas repetições de palavras que também foram evocadas pelos professores que atuam na SRM e assim associam a figura do professor como: “conhecimento” “planejamento” “mediador” e “mestre”. Essas palavras sugerem que em ambas as pesquisas aspectos como conhecimento, planejamento, mediação e mestria são percebidos como importantes e relevantes nas percepções sobre o termo "professor", o que sugere que consideram as características profissionais e atividades relacionadas ao trabalho do professor.

Vale ressaltar que no trabalho de Rodrigues (2015), alguns professores evocaram palavras com aspectos negativos e que remetem aos desafios enfrentados pelo professor, como estresse, insatisfação, ansiedade e desmotivação, ou seja, esta pesquisa amplia a visão do papel do professor, considerando os desafios enfrentados na profissão.

Tabela 06 - Associação de palavras para “Mediação”

| Positivo        | Neutra     | Sinônima                | Negativa  |
|-----------------|------------|-------------------------|-----------|
| Paz             | Práticas   | Adaptação               |           |
| Tranquilidade   | Conteúdo   | Dissolução de conflitos |           |
| Sabedoria       | Recursos   | Intervenção n=2         |           |
| Atitude         | Diretrizes | Produzir n=2            |           |
| Comprometimento |            | Facilitador             |           |
| Diálogo         |            | Orientador              |           |
| Persistência    |            | Facilitação             |           |
| Empatia         |            | Intervir                |           |
| Atenção         |            | Ajudar n=2              |           |
| Compreensão     |            |                         |           |
| Estimulação     |            |                         |           |
| Total n=11      | Total n=04 | Total n=13              | Total n=0 |

Calculando as porcentagens com base nos dados fornecidos, foi possível identificar 11 palavras positivas totalizando 39.29%, tiveram 04 palavras neutras que se evidencia em 14.29%, foram evocadas 13 palavras sinônimas 46.43% e as palavras negativas 0%.

Sobre as porcentagens referente as repetições das palavras somente o grupo das 13 palavras sinônimas, tiveram repetições sendo elas: ajudar, intervenção, produzir (n=2 /15,38%). As outras palavras se mantiveram sem repetições sendo elas: adaptação (n=1/7.69%), dissolução de conflitos (n=1/7,69%), facilitador (n=1/7.69%), facilitação (n=1/ 7.69%), intervir (n=1/7.69%) e orientador (n= 7.69%).

Essas palavras sinônimas refletem diferentes aspectos da mediação da aprendizagem, como a resolução de conflitos, a intervenção pedagógica, a orientação e o apoio aos aprendizes. Elas indicam uma variedade de estratégias e práticas utilizadas pelo mediador para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de cunho positivo totalizadas em 39.29% das respostas temos as seguintes evocações:“paz”,“tranquilidade”, "sabedoria", "atitude", "comprometimento", "diálogo", "persistência", "empatia", "atenção”,“compreensão”.Essas palavras refletem aspectos positivos associados ao conceito de mediação elas sugerem um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos aprendizes, destacando características como calma, comprometimento, diálogo e empatia.

Nas palavras neutras como: “práticas”, “conteúdo”, “recursos” não há uma conotação necessariamente positiva ou negativa em relação à mediação da aprendizagem, elas podem se referir a elementos práticos e materiais envolvidos no processo educacional.

As palavras como "paz", "tranquilidade", "empatia" e "persistência" sugerem ainda um foco na criação de um ambiente positivo e de apoio para todos os envolvidos no processo educacional. Termos como "diálogo", "facilitação" e "ajuda" podem estar associadas a uma abordagem colaborativa e de apoio para resolver conflitos e promover o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Ainda sobre os termos “facilitação”, “diálogo” e “empatia” sugere-se que as práticas de mediação estão alinhadas com a ênfase na comunicação aberta, compreensão mútua e respeito pelas diferenças, conforme promovido pelas políticas de educação inclusiva. Essas palavras sugerem uma abordagem positiva e favorável à mediação, alinhada com os princípios da educação inclusiva, promovendo um ambiente de respeito, compreensão e apoio para todos os envolvidos.

As palavras como “adaptação”, “dissolução de conflitos”, “intervenção”, “produzir”, “facilitador”, “orientador”, “facilitação”, “ajudar”. Essas palavras estão fortemente alinhadas com as práticas de mediação e educação inclusiva, sugerindo estratégias e ações que visam resolver conflitos, apoiar os alunos e facilitar a participação e o aprendizado inclusivo.

Não foram evocadas palavras negativas, essa ausência de palavras negativas sugere que os aprendizes não associaram aspectos negativos à experiência de aprendizagem mediada descrita, isso pode indicar uma percepção positiva e satisfatória em relação ao ambiente educacional e ao papel do mediador.

Os dados coletados sobre mediação sugerem uma percepção predominantemente positiva, com ênfase em aspectos como calma, comprometimento, diálogo, empatia e intervenção pedagógica. A ausência de palavras negativas indica uma percepção geralmente favorável do ambiente educacional e do papel do mediador na facilitação da aprendizagem. Nos dados analisados, podemos observar uma variedade de palavras evocadas que refletem aspectos importantes ao conceito de mediação.

Relacionando o conceito de mediação com o trabalho de Rodrigues (2015), pode se observar que algumas palavras se repetiram na população de professores na área de alfabetização assim com os que atuam na SRM, assim temos as seguintes evocações: facilitação, ajudar, orientação, recursos, colaboração, intervenção e diálogo.

Essas palavras representam elementos essenciais do processo de mediação e demonstram como o mediador desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, facilitando a construção ativa do conhecimento pelos alunos, promovendo a colaboração e a autonomia, e criando um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo.

Com o objetivo de aprofundar a investigação sobre o conhecimento do professor sobre mediação, foram realizados questionamentos abertos que serão apresentados a seguir.

Tabela 07 – Conhecimento dos professores sobre mediação

| Categorias/subcategorias                     | Respostas   |
|--|---|
| Autores relacionados ao conceito de mediação | P1 – não  |
| <i>Subcategorias</i>                         | P2 “Durante minha graduação ouvi e estudei bastante Vygotsky Skinner”         |
| Não conhece (n=2)                            | P3 “Não, minha formação da pós foi direcionada às deficiências e transtornos” |
| Conhece (n=5)                                |   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>P4” na minha formação acadêmica não lembro de ter estudado sobre educação inclusiva. Fui estudar mediação da aprendizagem na pós, mas autores como Vygotsky.</p> <p>P5 “Sim, Paulo Freire fala sobre professor e aluno, mediador e mediando para contribuição do conhecimento.</p> <p>P6 “Sim, Vygotsky”</p> <p>P7 “Sim, Vygotsky (1998) afirma que o professor é mediador importante no processo de ensino e aprendizagem que motiva o aluno para construção do aprendizado”.</p> |
| <p>Atitudes primordiais para uma mediação de qualidade</p> <p><i>Subcategorias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer habilidades do aluno n=3</li> <li>- Afetividade N=2</li> <li>- Diálogo n=2</li> </ul> |   |

Fonte: dados do autor (2024)

Dos participantes entrevistados, a maioria (n = 5) demonstra estar familiarizada com autores relacionados ao conceito de mediação. Isso sugere um nível de conhecimento e entendimento sobre o papel dos mediadores na promoção do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos, conforme proposto por diferentes teóricos e pesquisadores. No entanto, é preocupante que uma minoria (n = 2) dos participantes afirme não conhecer esses autores indicam que os professores não estão familiarizados com o conceito de mediação.

A maioria dos professores n=5 demonstrou conhecimento sobre o conceito de mediação. Isso sugere que existe uma base de compreensão do papel do mediador no processo educacional.

As respostas dos professores que conhecem o conceito de mediação frequentemente mencionam teóricos como Vygotsky e Paulo Freire. Isso indica uma compreensão da importância da mediação na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, o Professor 5 menciona Paulo Freire como um defensor do papel do mediador na contribuição para o conhecimento, enquanto o Professor 7 cita Vygotsky como um “teórico que enfatiza o papel do professor como mediador importante na construção do aprendizado”. A resposta do Professor 4 menciona a pós-graduação em mediação da aprendizagem, indicando um interesse em estratégias de apoio à diversidade na sala de aula.

Embora não seja explicitamente abordado em todas as respostas, o conceito de mediação está intrinsecamente ligado à educação inclusiva. A mediação é uma ferramenta essencial para garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

As respostas também indicam que alguns professores sentem falta de formação específica sobre educação inclusiva e mediação durante sua formação acadêmica. Isso destaca a importância de programas de desenvolvimento profissional contínuo para capacitar os professores a lidarem eficazmente com a diversidade na sala de aula.

A análise das respostas dos professores indica uma compreensão geral do conceito de mediação e sua importância no contexto educacional. No entanto, também destaca a necessidade de mais formação e desenvolvimento profissional para apoiar efetivamente a implementação de práticas inclusivas e mediadoras nas escolas. Integrar conceitos de mediação e educação inclusiva na formação inicial e continuada dos professores é essencial para promover um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo e de apoio para todos os alunos.

Sobre o quesito de atitudes primordiais para uma mediação de qualidade. As atitudes identificadas como primordiais para uma mediação de qualidade incluem:

a) conhecer habilidades do aluno (n = 3): Isso sugere que os participantes reconhecem a importância de conhecer as habilidades individuais dos alunos para fornecer uma mediação eficaz. Isso pode incluir a compreensão das necessidades educacionais específicas, preferências de aprendizagem e estilos cognitivos de cada aluno.

b) afetividade (n = 2): A afetividade é destacada como uma atitude fundamental para uma mediação de qualidade. Isso sugere a importância de estabelecer vínculos emocionais positivos com os alunos, promovendo um ambiente de apoio e confiança que estimule o engajamento e o desenvolvimento.

c) diálogo (n = 2): O diálogo é identificado como uma prática essencial para uma mediação eficaz. Isso sugere a importância de uma comunicação aberta e colaborativa entre o mediador e o aluno, permitindo a troca de ideias, feedback e reflexões que promovam a aprendizagem ativa e significativa.

Em resumo, os resultados destacam a importância do conhecimento dos autores relacionados ao conceito de mediação e das atitudes tais como conhecer as habilidades do aluno, demonstrar afetividade e promover o diálogo para uma mediação de qualidade, na prática educacional. Essas conclusões podem fornecer suporte para orientar o desenvolvimento profissional e aprimorar as práticas de mediação pedagógica nas escolas.

Sobre os elementos considerados importantes para o sucesso e insucesso do processo de ensino e aprendizagem, foram analisadas as palavras identificadas como primeira e segunda palavra para as duas categorias (sucesso e insucesso)

Tabela 08 – Frequência das palavras para “sucesso” e “insucesso” escolar

| Palavras                          | Primeira palavra |    |           |    | Segunda palavra |    |           |    |
|-----------------------------------|------------------|----|-----------|----|-----------------|----|-----------|----|
|                                   | Sucesso          | %  | Insucesso | %  | Sucesso         | %  | Insucesso | %  |
| Recursos didático-pedagógicos     | 0                | 0  | 2         | 29 | 2               | 33 | 2         | 29 |
| Mediação do professor             | 3                | 50 | 0         | 0  | 2               | 33 | 0         | 0  |
| Infraestrutura escolar            | 1                | 17 | 2         | 29 | 0               | 0  | 0         | 0  |
| Suporte e acompanhamento familiar | 1                | 17 | 1         | 14 | 1               | 17 | 1         | 14 |
| Desempenho do estudante           | 0                | 0  | 0         | 0  | 0               | 0  | 3         | 43 |
| Proposta pedagógica da escola     | 1                | 17 | 2         | 29 | 1               | 17 | 1         | 14 |
| Outro                             | 0                | 0  | 0         | 0  | 0               | 0  | 0         | 0  |

Fonte: dado do autor (2024)

Ao analisar as repostas de acordo com perguntas sobre sua experiência profissional, enumere os elementos educacionais a seguir por ordem de importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (sendo 1 mais importante). Os dados mostram que a mediação obteve n=3, totalizando 50% das respostas, indicando que os professores a percebe como um fator importante, com a maioria das respostas indicando sucesso.

A mediação do professor é amplamente reconhecida como um fator crucial no sucesso do ensino-aprendizagem, teorias sócio interacionistas, como a de Lev Vygotsky (2007),

ênfatisam a importância da interação social e da orientação do professor no processo de construção do conhecimento pelos alunos. Além disso, estudos demonstraram que o estilo de ensino, a empatia, o feedback eficaz e a capacidade de adaptação do professor têm impacto significativo no desempenho dos alunos (Cardoso, 2014).

Em seguida temos as seguintes respostas sobre infraestrutura escolar, suporte e acompanhamento familiar e proposta pedagógica da escola (n=1/ 17%). Sugerindo que para 17% dos professores a infraestrutura escolar pode ter um impacto no desenvolvimento dos alunos e pode contribuir para seu sucesso no ensino aprendizagem. Sendo assim a qualidade da infraestrutura escolar também pode influenciar significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Instalações adequadas, equipamentos modernos, salas de aula bem iluminadas e espaços de aprendizagem seguros podem criar um ambiente propício para a concentração e o aprendizado dos alunos.

Sobre o suporte e acompanhamento familiar (17%) dos professores acreditam ter influência no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos, isso sugere que o suporte e acompanhamento familiar têm um impacto significativo tanto no sucesso quanto no insucesso dos alunos. Desta forma o envolvimento dos pais e a qualidade do suporte familiar são fatores críticos para o sucesso educacional dos alunos.

Estudos indicam que alunos com apoio familiar tendem a ter melhor desempenho acadêmico, maior motivação e comportamento mais positivo na escola (Veiga, 1998). O suporte dos pais pode incluir supervisão dos estudos, participação em atividades escolares e comunicação regular com os professores.

Sobre a proposta pedagógica da escola os dados indicam uma distribuição semelhante as outras respostas 17%, sugerindo que essa variável segundo os professores pode ter um impacto no sucesso do ensino- aprendizagem dos alunos. Sendo assim a proposta pedagógica da escola refere-se à sua filosofia educacional, metas de aprendizagem e abordagens metodológicas. Uma proposta pedagógica sólida e alinhada com as necessidades dos alunos pode contribuir para um ambiente de ensino eficaz e inclusivo. No entanto, a implementação efetiva dessa proposta depende da capacitação dos professores e do apoio institucional (Veiga, 1998).

Com base nessa análise, é possível perceber que a mediação do professor é amplamente considerada o fator mais importante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, seguida pelos recursos didático-pedagógicos, infraestrutura escolar, suporte familiar e proposta

pedagógica da escola. No entanto, é importante ressaltar que esses elementos estão interconectados e sua eficácia pode variar dependendo do contexto educacional específico.

Sobre as perguntas a serem respondidas que a partir da experiência profissional, solicita-se que cada participante enumerem os seguintes elementos educacionais por ordem de importância para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, onde o número 1 indica o elemento mais crucial para o sucesso.

É interessante notar que o desempenho do estudante foi mencionado em 43% das repostas (n=2) como um fator significativo no contexto de insucesso. Isso pode indicar uma percepção de que, em situações de insucesso, o desempenho dos alunos desempenha um papel mais proeminente. No entanto, é importante considerar que o desempenho dos alunos pode ser influenciado por uma variedade de fatores, incluindo outros elementos educacionais, o que destaca a importância de entender e abordar as necessidades individuais dos alunos para melhorar seu desempenho acadêmico.

Observa-se que as respostas indicam sucesso ou insucesso relacionados aos recursos didático-pedagógicos (n=2/29%). Isso sugere que esses recursos desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem dos alunos, que por um lado indicou uma porcentagem significativa para o de sucesso no ensino-aprendizagem. Por outro lado, a ausência desses recursos pode levar ao insucesso (n=2/29%).

Embora os recursos didáticos e pedagógicos tenham sido mencionados como importantes para o sucesso do ensino-aprendizagem, é interessante notar que sua classificação é relativamente alta, tanto para sucesso quanto para insucesso. Isso sugere que os participantes reconhecem a importância desses recursos, mas também podem estar indicando que sua eficácia pode variar dependendo do contexto ou da forma como são utilizados.

Novamente as repostas suporte e acompanhamento familiar e proposta pedagógica da escola aparecem em duas representando 14%, dando um destaque à influência destes recursos desta vez para o fator do insucesso no ensino-aprendizagem. O suporte e o acompanhamento familiar também foram considerados relevantes para o sucesso do processo educacional. O envolvimento dos pais e responsáveis na educação dos alunos tem sido amplamente reconhecido como um fator importante para o desempenho acadêmico e bem-estar dos estudantes.

A proposta pedagógica da escola foi mencionada de forma equilibrada em relação ao sucesso e insucesso, isso sugere que os participantes reconhecem a importância da abordagem pedagógica adotada pela escola para o sucesso acadêmico dos alunos.

Sendo assim os fatores de sucesso e insucesso variam conforme a presença ou ausência de diferentes elementos na experiência educacional dos alunos, destacando a importância de uma variedade de aspectos, os dados destacam a importância de diversos fatores no sucesso acadêmico dos alunos, incluindo recursos didático-pedagógicos, mediação do professor, infraestrutura escolar, suporte familiar, desempenho do estudante e proposta pedagógica da escola. Uma abordagem holística, considerando todos esses aspectos, pode ser necessária para promover o sucesso educacional de forma eficaz.

### 5. 3. Conhecimento sobre desenvolvimento atípico

Um dos assuntos fundamentais na educação especial e inclusiva é o desenvolvimento humano e sua conexão com a aprendizagem. Para entender os processos de desenvolvimento, é essencial identificar as características típicas de cada faixa etária. O desenvolvimento atípico refere-se a atrasos ou prejuízos significativos que um indivíduo apresenta em comparação com sua faixa etária. Isso pode resultar em dificuldades físicas, cognitivas e psicossociais. O grau de dificuldade varia de acordo com o nível de comprometimento da criança e o tipo de estímulo que ela recebe. O desenvolvimento atípico é caracterizado por comprometimentos biológicos, que podem estar associados a um ambiente desfavorável ou a deficiências físicas e/ou cognitivas do indivíduo (Minetto e Löhr, 2016).

Ao realizar a pesquisa entre os professores sobre o seu conhecimento sobre o termo desenvolvimento atípico encontra-se os seguintes resultados.

Tabela 9 – Conhecimento sobre desenvolvimento atípico

| Total de professores | Teve alguma disciplina/curso/palestra sobre problemas de desenvolvimento/desenvolvimento atípico (%) | Não fizeram ou tiveram contato com teorias sobre a temática (%) |
|----------------------|--|---|
| Total: 7<br>(100%)   | 5(71.43%)  | 2(28.57 %)  |

Fonte: Dados do autor (2024).

Com base na Tabela 9 os professores (n=05) responderam que fizeram alguma formação sobre essa temática, enquanto (= 02) professores não fizeram ou tiveram contato com teorias sobre essa temática. Os relatos apresentados demonstram uma variedade de experiências.

Alguns profissionais indicam ter tido duas disciplinas ou mais sobre o tema, o que sugere uma abordagem mais abrangente em sua formação inicial. O professor 01 relata:

*“Na minha formação inicial tive 02 disciplinas ou talvez mais”*  
(professor 01,2023).

A presença de palestras sobre crianças atípicas, mesmo que não integradas à formação inicial, também é citada por alguns participantes, essas palestras podem representar uma oportunidade importante para a atualização e aprimoramento profissional, oferecendo suporte e estratégias para lidar com as necessidades específicas dessas crianças. Então o professor 04 afirma:

*“Já tive palestras sobre crianças atípicas”* (professor 04,2023).

Para Camargo *et al.* (2020), nos últimos anos, tem sido evidente o aumento do investimento em políticas públicas destinadas a promover práticas inclusivas, isso inclui a disponibilização de materiais e capacitações variadas para educadores e profissionais envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Revela-se desta forma a importância de uma formação contínua e abrangente, tanto inicial quanto ao longo da carreira, para preparar os educadores para enfrentar os desafios e oportunidades apresentados pela inclusão educacional. Por outro lado, há entre esses professores a falta de acesso a esse tipo de conteúdo durante sua formação inicial, o que pode resultar em lacunas no conhecimento e nas habilidades necessárias para lidar com crianças PAEE. Assim o professor 05 refere-se:

*“No início de minha formação não tive, acredito que ficou a desejar”*  
(professor 05,2023).

O professor 03 também respondeu:

*“Não tive nenhuma formação inicial sobre a temática”* (professor 03,2023).

A literatura brasileira enfatiza a importância da formação adequada de educadores para lidar com crianças PAEE e crianças com desenvolvimento atípico. Segundo Vygotsky (2007), a mediação pedagógica é crucial no desenvolvimento das crianças, especialmente para aquelas com necessidades educacionais especiais, para tanto, a formação dos professores deve incluir conhecimentos teóricos e práticos para identificar e atender essas necessidades.

Desta forma é preocupante que 28% destes profissionais expressaram a sensação de que a formação inicial foi insuficiente neste aspecto, podendo sugerir uma possível falta questões relacionadas ao desenvolvimento atípico durante a formação inicial desses profissionais.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece diretrizes para a educação inclusiva no país, destacando a importância da formação de professores para lidar com a diversidade, incluindo crianças com necessidades especiais. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) reforça o direito à educação inclusiva e estabelece medidas para garantir o acesso e a permanência de crianças com deficiência no sistema educacional brasileiro.

A percepção sobre o desenvolvimento de crianças PAEE pode ser diretamente impactada pela formação recebida, profissionais que tiveram acesso a conteúdo específicos tendem a estar mais preparados para reconhecer as necessidades dessas crianças e oferecer suporte adequado. Por outro lado, aqueles que não tiveram essa formação podem enfrentar desafios adicionais na identificação e no atendimento às demandas desses alunos.

Sendo assim sobre a percepção do desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais (PAEE), é fundamental considerar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesse contexto. A presença ou ausência de disciplinas, cursos ou palestras específicas sobre problemas de desenvolvimento e desenvolvimento atípico pode influenciar diretamente na capacidade desses profissionais em identificar, compreender e atender às necessidades dessas crianças.

O estudo de Camargo *et al.* (2020), sobre desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo, já indicava a necessidade de aperfeiçoamento de recursos de formação e assessoria para a inclusão voltados para alternativas práticas e sólidas levando em consideração os saberes e desafios cotidianos do professor.

O conceito de desenvolvimento atípico refere-se a padrões de desenvolvimento que diferem significativamente das normas esperadas para a idade e o estágio de desenvolvimento de uma criança, essas diferenças podem manifestar-se em diversas áreas, como habilidades motoras, linguagem, cognição, comportamento e interação social. A compreensão do

desenvolvimento atípico é fundamental para a identificação precoce e a intervenção adequada, visando promover o desenvolvimento integral da criança (Lima, Bohn, Passos, 2023).

Sobre a questão “O que você entende por problemas de desenvolvimento/desenvolvimento atípico? ”, nota-se as seguintes compreensões que serão discutidas de acordo com as respostas dos docentes. O Participante 01 destaca que problemas de desenvolvimento podem ser resultantes de atrasos ou falta de estímulos adequados, e que alguns alunos requerem uma observação mais detalhada e estudos específicos para serem compreendidos, temos a seguinte percepção:

*“Um atraso ou falta de estímulos para um desenvolvimento significativo, já outros alunos necessitam de um olhar mais aguçado para compreender e estudos específicos” (Professor 01).*

Este entendimento está alinhado com as teorias de Vygotsky (2007), que enfatizam a importância da mediação social e dos estímulos no desenvolvimento cognitivo das crianças. Estudantes com desenvolvimento atípico necessitam frequentemente de intervenções especializadas para promover seu desenvolvimento significativo.

Nos discursos de dois participantes aparecerem similaridades sobre esta temática, desta forma:

*“São termos utilizados para definir diferentes características e vivências das crianças e adolescentes com autismo e outros transtornos de desenvolvimento” (Professor 02).*

*“São termos utilizados para definir diferentes características e vivências das crianças e adolescentes com autismo e outros transtornos de desenvolvimento” (Professor 07).*

Desta forma os participantes 2 e 7 identificam problemas de desenvolvimento como termos que descrevem diversas características e experiências de crianças e adolescentes com transtornos como autismo e outros. Esta percepção é corroborada por literatura que classifica transtornos de desenvolvimento como condições que afetam o comportamento, comunicação e habilidades sociais das crianças (Assumpção Jr., 2009).

Kitahara e Custódio (2017) apontam a importância do professor de aluno com deficiência que é necessário ter muitas qualidades, ser capacitado para, somente então, trabalhar

com esse educando e alertam ainda que o professor precisa ainda vencer obstáculos de ordem psicossocial.

Já o participante 03 relata:

*“Entendo como sendo crianças diferentes, especiais– atípico”*  
(Professor 03,2023).

Assim seu entendimento sobre desenvolvimento atípico como uma condição de crianças “diferentes” ou “especiais”. Este termo, embora bem-intencionado, pode ser problemático se não for contextualizado adequadamente. A literatura educacional sugere que o uso de terminologia precisa e sensível é crucial para evitar estigmatização e promover a inclusão (Mantoan, 2006). Assim nos estudos de Kitahara e Custódio (2017) apontam que os alunos com deficiência continuam a enfrentar discriminação e são frequentemente vistos através de representações sociais preconcebidas. Os professores são geralmente preparados para lidar com um modelo ideal de aluno, o que resulta em uma falta de preparação para situações que fogem a esse padrão, contribuindo para a perpetuação dessas representações sociais.

Para promover uma mudança efetiva, é crucial investir em formação continuada que não apenas sensibilize os professores sobre as necessidades dos alunos com deficiência, mas também forneça estratégias práticas e inclusivas para a sala de aula. Além disso, é fundamental desafiar e desconstruir as representações sociais negativas através de políticas educacionais inclusivas e de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a equidade. Somente assim poderemos criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente, independentemente de suas capacidades individuais. (Kitahara e Custódio,2017)

O professor 04 menciona:

*“Aprendemos que essas crianças aprendem de forma diferente com a lúdico seria uma maneira de ajudar no aprendizado”* (Professor 04,2023).

Desta forma este sujeito observa, que crianças com desenvolvimento atípico aprendem de maneira diferente e a eficácia dos métodos lúdicos ressalta um ponto crucial na educação inclusiva. Pesquisas, como destacado por Lima, Bohn e Passos (2023) corroboram que atividades lúdicas são especialmente vantajosas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estas atividades não apenas facilitam a aprendizagem, mas também promovem a interação social, habilidades de comunicação e outras competências importantes para o desenvolvimento holístico desses alunos.

A utilização de métodos lúdicos não apenas torna o aprendizado mais acessível e envolvente para crianças com TEA, mas também pode ajudar a superar desafios associados, como dificuldades de atenção e motivação. Esses métodos são adaptáveis e podem ser personalizados para atender às necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz (Kassar, 2011).

Portanto, incorporar estratégias lúdicas na prática pedagógica não só reconhece a diversidade de estilos de aprendizagem, mas também potencializa o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de alunos com TEA ou outros desenvolvimentos atípicos. Isso demonstra um passo significativo na promoção de uma educação que valoriza a inclusão e a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e crescimento (Camargo et al. 2020).

Para o participante 05 são:

*“As dificuldades dos transtornos do neurodesenvolvimento, com TDAH, dislexia, TEA e as dificuldades com as causas ambientais e de estrutura familiar” (Professor 05,2023).*

A observação do professor 05 sobre as dificuldades associadas aos transtornos do neurodesenvolvimento, como TDAH, dislexia e TEA, e sua conexão com fatores ambientais e estruturais familiares destaca a complexidade dessas condições. Estudos têm consistentemente demonstrado que tanto fatores genéticos quanto ambientais desempenham papéis significativos no desenvolvimento desses transtornos.

Os transtornos do neurodesenvolvimento não são apenas influenciados por predisposições genéticas, mas também por experiências ambientais, como a qualidade do ambiente familiar e escolar. A estrutura familiar e o suporte emocional oferecido dentro de casa são cruciais para o bem-estar e progresso acadêmico das crianças com esses transtornos. Além disso, o ambiente escolar desempenha um papel fundamental na adaptação das práticas educacionais para atender às necessidades individuais desses alunos (Farias et al. 2008).

Portanto, reconhecer e abordar as influências multifacetadas que afetam o desenvolvimento de crianças com TDAH, dislexia, TEA e outros transtornos é essencial para implementar intervenções eficazes. Isso não só requer uma compreensão abrangente das causas desses transtornos, mas também uma abordagem integrada que envolva pais, educadores e

profissionais de saúde para proporcionar um suporte holístico e adaptado às necessidades específicas de cada criança (Lima, Bohn e Passos,2023),

O professor 06 relata:

“São crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento ou prejuízos relacionados a sua faixa etária necessitando de intervenções” (Professor 06,2023).

Este professor enfatiza que crianças com atrasos no desenvolvimento necessitam de intervenções direcionadas, a intervenção precoce é amplamente reconhecida na literatura como fundamental para mitigar os efeitos adversos dos transtornos do desenvolvimento e para promover melhores resultados tanto educacionais quanto sociais (Fonseca, 2004).

As crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento, como aquelas mencionadas pelo Participante 6, se beneficiam significativamente de intervenções personalizadas e oportunas. Estas intervenções não apenas visam suprir deficiências específicas, mas também estimular o desenvolvimento geral da criança em áreas como cognição, linguagem, habilidades sociais e motoras, a intervenção precoce permite maximizar o potencial de aprendizagem e adaptação dessas crianças, proporcionando-lhes uma base sólida para o sucesso ao longo da vida escolar (Lampreia,2007).

Portanto, é essencial priorizar a identificação precoce e o acesso a intervenções especializadas para crianças com atrasos no desenvolvimento, isso não só melhora sua qualidade de vida, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e preparada para atender às necessidades individuais de todos os seus membros. (Rêgo e Rocha, 2023).

A compreensão dos educadores sobre desenvolvimento atípico e a implementação de práticas pedagógicas adequadas é crucial para a educação especial. As teorias de desenvolvimento, como a de Vygotsky e Fuerstein, que enfatiza a importância do contexto social e das interações mediadas e destaca a influência de múltiplos ambientes no desenvolvimento infantil, fornecem uma base teórica robusta para a educação especial.

A formação continuada dos educadores deve incluir capacitação em técnicas de ensino lúdicas, intervenções específicas para transtornos de desenvolvimento e estratégias para envolver a família e a comunidade no processo educativo, isso não apenas promove a inclusão, mas também garante que cada criança receba o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial (Tardif,2014).

A percepção dos educadores sobre problemas de desenvolvimento e desenvolvimento atípico é crucial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. A análise das respostas dos participantes revela uma compreensão diversificada sobre o conceito de desenvolvimento atípico e como ele se relaciona com a educação especial. A integração de teoria e prática na formação e desenvolvimento profissional contínuo é essencial para equipar os educadores com as ferramentas necessárias para atender às necessidades diversas das crianças com desenvolvimento atípico.

A falta de conhecimento mais aprofundado e prático sobre como lidar com as dificuldades comportamentais de alunos com desenvolvimento atípico pode impactar negativamente no desenvolvimento destes educandos, assim o estudo de Camargo *et al.* centrando no Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos diz.

A falta de conhecimento mais aprofundado e principalmente de cunho prático, que auxiliem no que e como fazer para ensinar e manejar as dificuldades comportamentais de alunos com TEA, encontra-se na base das dificuldades e dos desafios encontrados no trabalho diário com essas crianças (Camargo et al, 2020, pg.17).

Portanto, investir em programas de formação mais abrangentes e práticos é fundamental para capacitar os educadores a atenderem melhor às necessidades educacionais e emocionais dos alunos com TEA ou outro desenvolvimento atípico, isso não apenas melhora a qualidade do ensino inclusivo, mas também promove um ambiente escolar mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento de todos os estudantes.

No questionamento, você utiliza algum referencial/critério teórico/prática que possa te auxiliar na prática pedagógica em relação ao desenvolvimento dos alunos? ( ) S ( ) N. Em caso afirmativo você poderia citar? Todos os professores responderam que sim e citaram seus referenciais, desta forma a análise das respostas dos participantes sobre o uso de referenciais teóricos e práticos na prática pedagógica revela uma variedade de abordagens e influências que ajudam a moldar suas metodologias de ensino.

A seguir, discute-se esses referenciais à luz da literatura brasileira e como eles se aplicam à prática pedagógica em relação ao desenvolvimento dos alunos.

O participante 01 respondeu:

*“Estudei os 04 estágios do desenvolvimento principais: sensorial - motor pré-operatório operatório concreto e operatório formal”*  
(Professor 01,2023).

Este participante menciona o estudo dos quatro estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Jean Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo ocorre em etapas sequenciais, onde a criança adquire habilidades cognitivas progressivamente mais complexas (Piaget, 1976). No contexto brasileiro, essas teorias são amplamente discutidas e aplicadas na prática pedagógica, permitindo que educadores adaptem suas estratégias de ensino às capacidades cognitivas das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento

Obtiveram-se algumas respostas que se assemelharam:

*“Eu uso Instituto neuro saber e os colegas de trabalho ”* (Professor 02,2023).

*“Utilizo leituras e dicas de Luciana Brites do instituto neuro saber ”* (Professor 05,2023).

*“Sim, uso o Instituto neuro saber e os colegas de trabalho”* (Professor 07,2023).

Desta forma vários participantes mencionam o uso de recursos do Instituto Neuro Saber, que é uma organização brasileira que fornece informações e formações sobre neurociência aplicada à educação. A colaboração com colegas de trabalho também é destacada como uma fonte importante de suporte e troca de conhecimentos.

A referência ao Instituto Neuro Saber por vários participantes da pesquisa revela a importância crescente de recursos especializados na educação, especialmente quando se trata de neurociência aplicada, este instituto brasileiro oferece informações baseadas em pesquisas sobre neurodesenvolvimento, transtornos de aprendizagem e estratégias pedagógicas eficazes, como destacado por Brites (2021).

A utilização desses recursos por professores, como mencionado pelos professores 02, 05 e 07, reflete um movimento em direção à implementação de práticas mais informadas e baseadas em evidências nas salas de aula. Ao acessar materiais e formações oferecidos pelo Instituto Neuro Saber, os educadores podem aprimorar suas habilidades no manejo de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com transtornos do neuro desenvolvimento.

Além disso, a colaboração com colegas de trabalho, como mencionado pelos participantes, desempenha um papel crucial ao facilitar a troca de conhecimentos e experiências

práticas, esta colaboração não apenas fortalece a implementação de estratégias eficazes, mas também promove um ambiente de aprendizagem contínua e colaborativa entre os educadores.

Portanto, a integração de recursos como o Instituto Neuro Saber e a colaboração entre colegas são estratégias essenciais para melhorar a educação inclusiva e o suporte aos alunos com necessidades especiais. Essas práticas não só beneficiam diretamente os estudantes, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz, mas também fortalecem a capacidade dos educadores de responder de maneira eficaz às complexidades do neurodesenvolvimento na educação contemporânea.

Já o participante 03

*“Primeiramente gosto de trabalhar afetividade após trabalho com jogos onde sou mediador desenvolvendo as dificuldades de cada criança”* (Professor 03,2023).

Este participante ressalta a importância da afetividade e do uso de jogos como mediadores no desenvolvimento das crianças. Na literatura brasileira sobre educação infantil, a afetividade é reconhecida como um elemento crucial no processo de aprendizagem. Estudos, como os Rêgo e Rocha (2023), enfatizam que um ambiente emocionalmente seguro e positivo é fundamental para promover o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Além disso, o uso de jogos pedagógicos como mencionado pelo participante é apoiado por teóricos como Reis (2020), que defende que os jogos são uma ferramenta eficaz para desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica e significativa. Estes jogos não apenas facilitam a aprendizagem, mas também engajam os alunos de forma mais profunda, promovendo a exploração, a experimentação e a interação social.

Portanto, integrar práticas que valorizem a afetividade e o uso de jogos pedagógicos não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também potencializa o desenvolvimento integral das crianças. Essas abordagens não apenas facilitam o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também promovem habilidades socioemocionais essenciais para a vida pessoal e acadêmica dos alunos.

O participante 04 menciona:

*“Busco auxílio no Portage e no instituto Itard cursos em diferentes profissionais que tem me auxiliado na minha prática profissional. ”*  
(Professor 04,2023)

Este professor diz utilizar o método Portage e cursos oferecidos pelo Instituto Itard como recursos fundamentais em sua prática profissional. O método Portage é reconhecido internacionalmente como um sistema de intervenção precoce que utiliza atividades estruturadas para promover o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, sendo amplamente adotado no Brasil devido à sua eficácia.

Além disso, o Instituto Itard oferece cursos de formação continuada que focam em práticas inclusivas e estratégias pedagógicas específicas para crianças com desenvolvimento atípico. Esses cursos proporcionam aos educadores oportunidades de atualização e aprimoramento profissional, capacitando-os para enfrentar os desafios complexos associados ao ensino de crianças com necessidades especiais.

Portanto, a utilização desses recursos pelo Participante 04 destaca a importância de estratégias embasadas em evidências e da formação contínua na promoção de práticas educacionais mais eficazes e inclusivas. Integrar métodos como o Portage e participar de cursos oferecidos pelo Instituto Itard não apenas enriquece o repertório pedagógico dos educadores, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento e aprendizado das crianças com necessidades especiais em contextos educacionais variados.

O participante 05

*“Utilizo leituras e dicas de Luciana Brites do instituto neuro saber.”*  
(Professor 05,2023).

Este professor ao menciona que utiliza leituras e dicas de Luciana Brites, do Instituto Neuro Saber, evidencia a importância de recursos específicos para orientar a prática pedagógica. Luciana Brites é reconhecida como uma das fundadoras do Instituto Neuro Saber e tem contribuído significativamente com obras e formações destinadas a educadores. Seu trabalho abrange temas como transtornos de aprendizagem, autismo e TDAH, fornecendo orientações práticas fundamentais para intervenções pedagógicas eficazes (BRITES, 2021).

Ao incorporar as leituras e dicas de Luciana Brites, o participante demonstra um compromisso em utilizar conhecimentos baseados em evidências científicas e práticas atualizadas, isso não apenas enriquece sua abordagem pedagógica, mas também fortalece sua capacidade de atender às necessidades individuais dos alunos com transtornos de aprendizagem e outras condições neuro diversas.

Portanto, a referência a Luciana Brites e ao Instituto Neuro Saber destaca a relevância de fontes especializadas na formação e desenvolvimento contínuo dos educadores, promovendo práticas inclusivas e eficazes no contexto educacional atual.

Participante 06

*“Sim, Piaget e Vygotsky e David Kolb”* (Professor 06,2023).

Para o professor 06 essas referências são as influências em sua prática pedagógica. Vygotsky enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, argumentando que o aprendizado é mediado pela interação social (Vygotsky, 1991). David Kolb, por sua vez, é conhecido por sua teoria de aprendizagem experiencial, que sugere que o aprendizado ocorre por meio de um ciclo de experiência concreta, reflexão, conceptualização e experimentação (Kolb, 1984).

Os dados revelam que educadores como o participante 06 utilizam uma variedade de referenciais teóricos e práticas pedagógicas para apoiar o desenvolvimento integral dos alunos. A aplicação dessas teorias, juntamente com o uso de recursos de institutos especializados como o Neuro Saber e métodos como o Portage, ilustra uma prática pedagógica diversificada e fundamentada em evidências.

Ao analisar as contribuições dos participantes, fica evidente a diversidade de abordagens e recursos utilizados por educadores para apoiar o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais na educação. Participantes como o 02, 05 e 07 destacaram o Instituto Neuro Saber como uma fonte crucial de informações e formações especializadas, enquanto o Participante 04 mencionou o método Portage e o Instituto Itard como fundamentais em sua prática. Além disso, o Participante 03 ressaltou a importância da afetividade e do uso de jogos na mediação das dificuldades das crianças, complementando o enfoque teórico de outros participantes que citaram Piaget, Vygotsky e David Kolb como influências em suas práticas pedagógicas.

A combinação dessas referências teóricas oferece uma abordagem abrangente que integra desenvolvimento cognitivo, social e experiencial na prática pedagógica. Essas teorias não apenas fundamentam a compreensão do processo de aprendizagem, mas também orientam estratégias eficazes para promover um ambiente educacional enriquecedor e adaptado às necessidades dos alunos.

#### **5.4. Percepção sobre mediação após palestra**

Sobre o questionamento de qual foi a contribuição da oficina sobre mediação pedagógica e a exposição da teoria de aprendizagem mediada baseada no teórico Reuven Feuerstein, para sua prática pedagógica, obtiveram-se as seguintes respostas:

*“Entende-se que a mediação é mediar as atividades envolvendo seus sentimentos fazendo com que a criança compreenda o ato mediado pelo professor. Mediar- atividades estruturação de sentimentos e envolvimento com o outro”* (Professor 01,2023).

Neste relato o professor destaca a importância de incorporar os sentimentos da criança durante as atividades mediadas pelo professor, essa abordagem ressoa com a visão de Feuerstein (2014), sobre a mediação, onde o foco está na facilitação ativa do aprendiz, ajudando os alunos a internalizar e compreender conceitos por meio da interação mediada.

Ao articular essa compreensão com a teoria EAM de Feuerstein (2021), verifica-se que é um processo no qual o mediador (geralmente o professor) intervém ativamente para ajudar o aprendiz a internalizar e compreender conceitos, habilidades e estratégias de resolução de problemas.

A mediação, conforme entendida na citação, enfatiza a importância de envolver os sentimentos da criança durante as atividades educacionais. Isso se alinha com a abordagem de Feuerstein (2014), que enfatiza não apenas a transmissão de informações, mas também a mediação afetiva e interpessoal para promover a aprendizagem significativa. Ao estruturar as atividades de forma a envolver os sentimentos da criança, o professor não só facilita a compreensão dos conteúdos, mas também fortalece o vínculo emocional entre o aluno e o conhecimento. (Mousinho, Mesquita, Mendes, *et al.*2010).

Além disso, a teoria da EAM sugere que o mediador deve criar um ambiente propício para o aprendiz, adaptando as estratégias pedagógicas às necessidades individuais do aluno e promovendo a interação social e a colaboração, isso se relaciona diretamente com a ideia de mediar atividades para estruturar sentimentos e fomentar o envolvimento com o outro, conforme mencionado na citação (Cardoso,2014).

Portanto, integrar os aspectos afetivos e emocionais na mediação educacional não apenas enriquece a experiência de aprendizagem do aluno, mas também fortalece os princípios

fundamentais da teoria da EAM, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo, estimulante e significativo para todos os estudantes

Assim o professor 02 relata que:

*“Para mim mediação estava relacionado a intervir em conflitos. Hoje a mediação está centrada no lado afetivo motivacional, onde a estimulação sendo gatilho da mediação de modo intencional. Gostei de conhecer os critérios desenvolvidos por Fuerstein da teria de experiência de aprendizagem mediada ” (Professor 02,2023).*

A citação revela uma mudança de percepção sobre o conceito de mediação, inicialmente associado à intervenção em conflitos, para uma compreensão centrada no aspecto afetivo e motivacional. Essa visão destaca a importância da estimulação como um gatilho intencional para a mediação educacional. A teoria sobre a EAM desenvolve critérios específicos para facilitar a aprendizagem, enfatizando a intervenção ativa do mediador para promover o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Feuerstein (2021), propõe que a mediação vai além da simples transmissão de conhecimentos, envolvendo a criação de um ambiente interativo e afetivamente seguro, onde o aluno é estimulado a explorar, questionar e aprender de maneira autônoma. Isso se alinha com a ideia de que a mediação educacional deve considerar o lado afetivo e motivacional do aprendiz, facilitando não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também o fortalecimento da autoestima e da confiança no processo de aprendizagem.

Portanto, ao integrar os critérios da teoria de EAM, os educadores podem aprimorar suas práticas pedagógicas, criando experiências de aprendizagem mais significativas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, isso contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e estimulante, onde cada estudante é apoiado em seu desenvolvimento integral, tanto emocional quanto cognitivo. (Chaves, et al, 2022).

O professor 03 descreve que:

*“Entendia com uma forma de ministrar, escutar, dialogar e repassar conhecimento. Mudou que além de tudo professor já faz a medicação vai muito mais profundo na intervenção entre alunos e professor mediado e mediador, ex: entender de acertar feeling com os alunos ainda mais com os alunos com deficiência ” (Professor 03,2023).*

A citação mostra uma evolução na compreensão do papel da mediação educacional, antes vista principalmente como uma forma de transmitir conhecimento via métodos de ensino, escuta e diálogo, a percepção mudou para reconhecer que a mediação vai, além disso. Agora, entende-se que o professor não apenas facilita o aprendizado, mas também desempenha um papel fundamental na intervenção ativa entre alunos e na relação mediada entre professor e aluno.

Isso é especialmente relevante ao lidar com alunos, incluindo aqueles com deficiência, onde a mediação envolve não apenas transmitir informações, mas também entender profundamente as necessidades individuais e emocionais dos alunos, implica em desenvolver uma conexão empática e sensível, adaptando as estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas. (Chaves, et al, 2022).

Essa abordagem está alinhada com a teoria da EAM, que enfatiza a importância da interação ativa do mediador para promover um aprendizado significativo e adaptado às características individuais dos alunos. Portanto, ao integrar esses princípios, na prática educacional, os professores não apenas facilitam o desenvolvimento cognitivo, mas também promovem um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo. (Cardoso,2014)

O professor 04 relata que:

*“Mediação palavra que remete a remediar alguma coisa acredito que professor já faz isso no seu dia a dia, no entanto a mediação é necessária ter a intenção que aconteça, Feuerstein nos dá clareza maior a psicóloga Tatiane hoje em seu discurso deu maior entendimento nessa mediação que já fazemos dando maior sentido no ato de mediar”* (Professor 04,2023).

A citação acima revela uma reflexão sobre a palavra "mediação", inicialmente associada à ideia de remediar algo, mas agora compreendida de maneira mais ampla e intencional no contexto educacional. O participante sugere que, embora os professores já exerçam atividades de mediação em seu cotidiano ao lidar com alunos, a teoria de Feuerstein oferece uma maior clareza e profundidade sobre esse processo.

Feuerstein (2014) enfatiza que a mediação não se limita simplesmente a remediar ou corrigir, mas envolve uma intervenção planejada e intencional para promover o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Essa abordagem vai além do ensino

tradicional, integrando estratégias que consideram as necessidades individuais dos estudantes e estimulam sua autonomia e capacidade de aprender de forma significativa.

A referência à psicóloga Tatiane indica que profissionais da área de psicologia têm contribuído para um entendimento mais profundo e contextualizado da prática de mediação na educação, desta forma ressalta-se a importância de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa, onde diferentes campos de conhecimento se complementam para enriquecer as práticas pedagógicas.

Portanto, ao conhecer os princípios da EAM de Feuerstein, os professores podem adotar em sua prática profissional e assim pode fortalecer sua capacidade de mediar o aprendizado dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem que promove o crescimento integral e a realização pessoal de cada estudante.

O professor 05 menciona que:

*“Diante da minha prática fico feliz que mediação é realmente que eu pensava e acredito então agora tenho consciência que estou fazendo correto”* (Professor 05,2023).

Essa declaração reflete uma percepção positiva e satisfatória em relação à prática de mediação na educação, esse professor expressa contentamento ao perceber que sua concepção inicial sobre o que é mediação está alinhada com o que tem praticado na realidade. Essa consciência traz a convicção de estar no caminho correto em sua abordagem pedagógica.

Na teoria de EAM, a mediação refere-se ao papel ativo do mediador (nesse caso, o professor) em facilitar o aprendizado dos alunos, adaptando as estratégias educacionais para atender às suas necessidades individuais e promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O participante 05 parece reconhecer essa importância, percebendo que suas ações como mediador estão contribuindo de maneira eficaz para o progresso dos alunos.

Essa compreensão e autoconfiança são fundamentais para o desenvolvimento profissional contínuo do educador, pois evidenciam a reflexão crítica sobre sua prática e a busca por alinhamento com teorias pedagógicas sólidas. Ao reconhecer que está aplicando corretamente os princípios da mediação, o professor 05 reforça a importância de uma abordagem consciente e intencional no ensino, que visa não apenas transmitir conhecimento, mas também promover um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo para todos os alunos.

O professor 06 relata:

*“Mediar é a capacidade de o professor usar de estratégias/ recursos para facilitar a forma de transmitir aprendizagem dar intencionalidade e significância n que se apresenta a aluno de formas variadas”* (Professor 06,2023).

Essa citação enfatiza que mediar envolve a habilidade do professor em utilizar estratégias e recursos variados para facilitar a transmissão do aprendizado de forma intencional e significativa para os alunos, essa definição está alinhada com os princípios da teoria de Feuerstein, que destaca o papel ativo do mediador na adaptação das atividades educacionais às necessidades individuais dos estudantes.

Segundo Feuerstein (2002), a mediação vai além da simples entrega de conteúdo, envolvendo uma intervenção planejada que visa promover o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Isso inclui a utilização de recursos pedagógicos diversificados e estratégias que estimulem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

A afirmação deste professor, ressalta a importância da intencionalidade na mediação, ou seja, a escolha consciente de métodos e abordagens que tornem o aprendizado mais acessível e significativo, essa abordagem pode incluir o uso de tecnologias educacionais, atividades práticas, jogos didáticos, entre outros recursos que engajem os alunos e promovam uma aprendizagem mais eficaz.

Portanto, ao adotar uma prática de mediação consciente e intencional, os professores não apenas facilitam o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com maior autonomia e confiança.

Já o professor 07 afirma:

*“Gostei de saber que já fazemos a mediação, isso esclareceu minha prática profissional e estou feliz em saber que já fazia a mediação, entendi que mediar é ajudar e possibilitar aprendizado e dispor-se a recursos para efetividade da aprendizagem com práticas envolventes de aprendizagem ”* (Professor 07,2023).

A declaração deste professor revela uma percepção positiva e esclarecedora sobre a prática de mediação na educação e descreve contentamento ao reconhecer que já está aplicando a mediação em sua prática profissional, para ele, mediar significa ajudar e facilitar o aprendizado dos alunos, utilizando recursos e estratégias que promovam a efetividade da aprendizagem.

Na teoria de EAM, a mediação é definida como o processo pelo qual o mediador (neste caso, o professor) intervém de maneira intencional para facilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, isso inclui o uso de atividades envolventes e práticas de aprendizagem que estimulem o interesse e a participação ativa dos estudantes.

Ao entender e reconhecer a importância da mediação, este professor fortalece sua prática pedagógica, garantindo que suas ações como educador estejam alinhadas com os princípios de uma educação inclusiva e adaptada às necessidades individuais dos alunos. A disposição em utilizar recursos para efetivar a aprendizagem demonstra um compromisso com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao analisar as respostas dos participantes após a oficina foi possível tecer uma análise que demonstra como as percepções dos participantes sobre mediação se relacionam com os princípios da EAM de Feuerstein, e como esses conceitos se conectam com a realidade e as práticas pedagógicas brasileiras, que muitas vezes o docente nem se dá conta já faz o processo de mediação, assim ao terem contato com a teoria foi possível se aprofundar e se estruturar neste aporte teórico e assim continuar fazendo a mediação.

Na visão de Feuerstein (2021), a mediação é um processo fundamental para promover a modificabilidade cognitiva, ou seja, a capacidade de uma pessoa em aprender e se desenvolver cognitivamente, essa mediação envolve a intervenção intencional do mediador para estruturar as atividades de aprendizagem de forma a promover a compreensão e a internalização dos conceitos pelo aprendiz.

As respostas dos participantes refletem diferentes aspectos dessa teoria, desta forma a mediação é vista como um processo que envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a interação afetiva e motivacional entre o mediador e o aprendiz, assim há um reconhecimento da importância da intencionalidade na prática mediadora, destacando a necessidade de estruturação e planejamento das atividades de aprendizagem.

A mediação é percebida como uma intervenção profunda na relação entre aluno e professor, que vai além da simples transmissão de conteúdo, envolvendo a compreensão e o acolhimento das necessidades individuais dos alunos.

Os participantes também destacaram a satisfação em perceber que suas práticas pedagógicas já estão alinhadas com os princípios da mediação, evidenciando a importância do reconhecimento e da reflexão sobre as próprias práticas. Assim as respostas dos participantes demonstram como a EAM pode ser aplicada na prática pedagógica, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre o papel do mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Assim ao obter esses dados sobre a percepção da mediação após a oficina resolve-se complementar com a pesquisa de Rodrigues, Paula e Silveira (2017) sobre a qualidade da mediação e indicadores de estresse em professores alfabetizadores e assim as duas pesquisas se articulam de maneiras significativas.

Sendo assim as pesquisadoras citadas acima, ao investigar a qualidade da mediação e seus efeitos sobre o estresse dos professores alfabetizadores, oferece uma perspectiva sobre como essa mudança na prática pode influenciar o bem-estar dos educadores. Se os professores perceberem uma melhoria na qualidade da mediação após a participação em oficinas ou programas de formação continuada, isso pode reduzir os níveis de estresse associados ao ensino, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e produtivo.

Assim destacam que:

Investigações e intervenções com foco na relação entre a satisfação no trabalho e a mediação efetuada em classe são de grande valia, além do desenvolvimento de medidas de aproximação família-escola, de uma formação contínua do professor que coloque em foco aspectos pedagógicos e atitudinais; e de estratégias destinadas à valorização da carreira docente. (Rodrigues, Paula e Silveira ,2017, pag.09)

Assim, ao integrar todos os resultados, podemos concluir que investir em programas de formação que promovam uma compreensão mais profunda da mediação pode não apenas melhorar a prática pedagógica, mas também beneficiar o bem-estar dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

## **5.5. Principais achados da pesquisa**

Os principais dados encontrados sobre a caracterização dos participantes e na percepção da prática pedagógica são os seguintes:

A pesquisa envolveu 07 professores da sala de recursos multifuncionais (SRM) na cidade em Nova Mutum-MT, com todos sendo efetivos do município, o que garante estabilidade no emprego. A média de idade dos docentes é de 46,4 anos, variando de 35 a 61 anos, predominantemente do sexo feminino (86%). Eles possuem uma média de 16,86 anos de

experiência profissional, com maior presença nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Quanto à formação, todos possuem especialização na área educacional, enquanto 57% têm graduação em Pedagogia e 14% o ensino médio com magistério. Todos os professores têm experiência e atuam na sala de recursos multifuncional (SRM).

Os principais dados encontrados na análise das dificuldades na prática pedagógica são os seguintes:

Os professores em sua maioria (71%) acreditam que sua graduação contribuiu para sua atuação com alunos público-alvo da AEE, mais da metade dos professores (57%) identificam que disciplinas sobre o PAEE em seus cursos de graduação poderiam ajudá-los a aprender sobre conceitos de inclusão, sugerindo um reconhecimento da importância desses conteúdos na formação inicial. Todos os professores (100%) participam de formação continuada para atuar na sala de recursos multifuncionais.

Sobre as dificuldades na prática pedagógica:

A categoria predominante de dificuldades é a compreensão das especificidades dos alunos com necessidades especiais, destacando a importância de adaptar as práticas educacionais para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Uma preocupação secundária é a falta de sistematização na rede de ensino, indicando desafios na coordenação e articulação dos serviços disponíveis para alunos com deficiência. Uma minoria dos participantes expressa preocupação com a falta de profissionais especializados em educação especial

Os resultados da análise dos dados sobre a associação de palavras para os termos "Educação Especial", "Professor" e "Mediação" indicam uma tendência positiva predominante nas evocações dos participantes.

Para o termo "Educação Especial", a maioria das palavras evocadas pelos professores teve uma conotação positiva, refletindo valores como inclusão, respeito, amor, empatia, afetividade, gratidão, equidade e igualdade. Essa predominância sugere uma valorização dos aspectos humanos e sociais da educação especial, bem como a importância atribuída à criação de ambientes inclusivos e acolhedores para todos os alunos.

Da mesma forma, para o termo "Professor", as evocações refletiram principalmente atributos positivos associados ao papel do educador na educação inclusiva, como atenção, amigo, perseverança, empatia, amor, benevolência, criativo, equidade, inovação, paciente e compreensão. Essas palavras ressaltam a importância do professor como facilitador do processo

de aprendizagem, orientador do desenvolvimento socioemocional dos alunos e mediador de conflitos na sala de aula.

Quanto ao termo "Mediação", as evocações também foram predominantemente positivas, destacando aspectos como paz, tranquilidade, sabedoria, atitude, comprometimento, diálogo, persistência, empatia, atenção, compreensão e estimulação.

A análise dos dados sobre o conhecimento dos professores sobre mediação revela que a maioria dos participantes (n = 5) está familiarizada com autores relacionados ao conceito de mediação, enquanto uma minoria (n = 2) indica não conhecer esses autores. Isso sugere que, embora exista uma base de compreensão do papel do mediador no processo educacional, ainda há espaço para melhorias na formação destes professores, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva e à mediação da aprendizagem.

Os professores que demonstraram conhecimento sobre o conceito de mediação e citaram teóricos como Vygotsky e Paulo Freire. No entanto, algumas respostas também destacaram a falta de formação específica sobre educação inclusiva e mediação durante a formação acadêmica, ressaltando a necessidade de programas de desenvolvimento profissional contínuo para capacitar os professores a lidarem eficazmente com a diversidade na sala de aula.

Em relação às atitudes primordiais para uma mediação de qualidade, os professores identificaram três aspectos-chave:

Conhecer as habilidades do aluno (n = 3): Reconhecer a importância de conhecer as habilidades individuais dos alunos para fornecer uma mediação eficaz, adaptada às necessidades específicas de cada aluno.

Afetividade (n = 2): Destacar a importância de estabelecer vínculos emocionais positivos com os alunos, criando um ambiente de apoio e confiança que promova o engajamento e o desenvolvimento.

Diálogo (n = 2): Reconhecer o diálogo como uma prática essencial para uma mediação eficaz, facilitando a comunicação aberta e colaborativa entre o mediador e o aluno para promover a aprendizagem ativa e significativa.

Ao analisar os dados da Tabela 08 sobre os elementos educacionais relacionados ao sucesso e insucesso no processo de ensino-aprendizagem, é possível identificar uma ordem de importância percebida pelos professores.

Para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, os elementos educacionais foram classificados da seguinte forma, em ordem de importância:

Mediação do professor: Considerada a mais importante, com 50% das respostas indicando sucesso. Isso destaca a percepção dos professores sobre a influência crucial da mediação do professor no sucesso educacional dos alunos.

Recursos didático-pedagógicos: Embora não tenham sido mencionados como o fator mais importante, os recursos didático-pedagógicos receberam uma porcentagem significativa de menções (33%), indicando sua relevância para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Infraestrutura escolar: Em seguida, a infraestrutura escolar foi mencionada por 17% dos professores como um elemento importante para o sucesso educacional.

Suporte e acompanhamento familiar: Também recebendo 17% das menções, o suporte e acompanhamento familiar foram considerados relevantes para o sucesso educacional. O envolvimento dos pais e responsáveis é visto como um fator que pode impactar positivamente o desempenho dos alunos.

Proposta pedagógica da escola: Por fim, a proposta pedagógica da escola também foi mencionada por 17% dos professores como contribuinte para o sucesso educacional. Isso destaca a importância de uma abordagem pedagógica consistente e alinhada com as necessidades dos alunos.

Para o insucesso no processo de ensino-aprendizagem, os elementos educacionais foram classificados da seguinte forma, em ordem de importância:

Desempenho do estudante: com 43% das respostas, o desempenho do estudante foi considerado o fator mais importante para o insucesso.

Recursos didático-pedagógicos: novamente, os recursos didático-pedagógicos foram mencionados em 29% das respostas como um fator contribuinte para o insucesso.

Suporte e acompanhamento familiar: assim como para o sucesso, o suporte e acompanhamento familiar também foram mencionados em 14% das respostas como um elemento que pode contribuir para o insucesso dos alunos.

Proposta pedagógica da escola: da mesma forma, a proposta pedagógica da escola também foi mencionada em 14% das respostas como um fator que pode influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Infraestrutura escolar: por último, a infraestrutura escolar foi mencionada em 0% das respostas como contribuinte para o insucesso.

A análise dos dados sobre a percepção dos professores em relação ao desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais (PAEE) e ao conceito de desenvolvimento atípico revela-se da seguinte forma:

Para a maioria (71,43%) dos professores pesquisados afirmaram ter tido alguma disciplina, curso ou palestra sobre problemas de desenvolvimento/desenvolvimento atípico, enquanto 28,57% não tiveram essa formação. Isso demonstra uma variedade de experiências entre os profissionais.

Os professores têm diferentes compreensões sobre o desenvolvimento atípico, desde a ideia de atraso ou falta de estímulos até a caracterização de transtornos específicos, como autismo e TDAH.

Os educadores citaram uma variedade de referências teóricas e práticas que os auxiliam na prática pedagógica, incluindo os estágios do desenvolvimento de Piaget, o Instituto Neuro Saber, Portage, instituto Itard e os próprios colegas de profissão, a afetividade e os jogos como ferramentas pedagógicas, entre outros.

Sobre a Percepção sobre Mediação após a oficina, os participantes expressaram uma compreensão abrangente e reflexiva sobre o papel da mediação na prática pedagógica, destacando a importância da intencionalidade, da relação afetiva com os alunos e da valorização das próprias práticas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, mergulhamos na dinâmica da profissão docente para traçar a caracterização docente e as principais dificuldades encontradas neste exercício e sobre o seu entendimento sobre a mediação na prática pedagógica, explorando tanto as percepções dos professores após uma oficina específica quanto os impactos deste conhecimento em sua prática pedagógica. Agora, ao chegar ao desfecho desta jornada de pesquisa, é oportuno refletir sobre as descobertas que emergiram e seu significado para o cenário educacional contemporâneo.

A amostra de professores da sala de recursos multifuncionais em Nova Mutum, MT, apresenta características que indicam um ambiente educacional estável e engajado na prática inclusiva. Composta predominantemente por profissionais do sexo feminino, com idade média de 46,4 anos e todos os efetivos do município, esses professores trabalham exclusivamente em uma escola, o que proporciona estabilidade no emprego e possivelmente maior comprometimento com suas responsabilidades docentes. Esse vínculo estreito com a escola e a comunidade local pode fortalecer a colaboração entre colegas e promover um ambiente coeso para o desenvolvimento dos alunos.

A experiência profissional dos professores se concentra nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, áreas em que demonstram competência e conhecimento especializado. Essa especialização é reforçada por sua participação ativa em formações continuadas, evidenciando um compromisso com o aprimoramento constante e a adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência e transtornos.

A formação educacional dos professores na área específica da educação especial também desempenha um papel crucial, preparando-os para lidar eficazmente com o público-alvo da AEE, essa preparação combinada com a estabilidade no emprego contribui para a continuidade e consistência no ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e confiável para educadores e alunos.

Portanto, a presença desses profissionais dedicados e qualificados na sala de recursos multifuncionais destacam o comprometimento com uma educação inclusiva de qualidade, fundamentada em práticas pedagógicas atualizadas e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

Os desafios enfrentados pelos professores na compreensão das necessidades individuais dos alunos com deficiência e na falta de sistematização na rede de ensino são temas frequentemente discutidos na literatura brasileira sobre educação inclusiva. Autores como Martins (2012) destacam a importância da formação continuada e da capacitação específica

para os professores lidarem eficazmente com a diversidade de necessidades dos alunos na sala de aula inclusiva.

A preocupação com a falta de profissionais especializados também é abordada por Mendes (2016), que enfatiza a necessidade de políticas públicas que promovam a formação e a qualificação de educadores para atuarem em contextos inclusivos. Além disso, autores como Mantoan (2003) discutem a importância da adaptação das práticas educacionais e curriculares para garantir o acesso equitativo e a aprendizagem efetiva de todos os alunos, independentemente de suas condições individuais.

A participação ativa dos professores em cursos de formação continuada é destacada por diversos estudiosos, como Garcia (2013), como fundamental para o desenvolvimento profissional e para o aprimoramento das práticas inclusivas. Esses cursos não apenas oferecem conhecimentos teóricos, mas também proporcionam oportunidades práticas e estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas diretamente na sala de aula.

Portanto, as dificuldades mencionadas pelos participantes da pesquisa refletem desafios bem documentados na literatura brasileira sobre educação especial e inclusiva. A busca por maior conhecimento individualizado sobre os alunos e a necessidade de um sistema educacional mais estruturado são pontos cruciais para promover uma educação inclusiva de qualidade no Brasil.

Ao analisar as associações de palavras para os termos "Educação Especial", "Professor" e "Mediação", os resultados revelaram uma percepção positiva e uma valorização significativa da educação especial, do papel do professor e da prática de mediação na promoção da educação inclusiva. A presença predominante de termos positivos reflete um reconhecimento dos aspectos humanos, sociais e pedagógicos envolvidos no contexto da inclusão escolar.

Os estudos, como os de Arantes (2005) e Gomes (2002), corroboram a importância da mediação na educação inclusiva, destacando a necessidade de os educadores atuarem não apenas como transmissores de conhecimento, mas como guias e facilitadores do processo educacional, essa abordagem é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que valorize aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

A ausência de termos negativos na lista de palavras evocadas pelos professores participantes da pesquisa pode, à primeira vista, parecer uma abordagem motivadora e otimista. No entanto, essa estratégia apresenta algumas limitações significativas. Ao evitar discussões sobre desafios reais, corre-se o risco de criar uma imagem distorcida da realidade educacional. A educação inclusiva é uma jornada que envolve não apenas conquistas, mas também

obstáculos que precisam ser enfrentados, ignorar esses desafios pode levar a uma falta de preparação e suporte para professores e alunos.

Além disso, essa percepção pode criar um ambiente de superficialidade, onde problemas complexos, como desigualdade e falta de recursos, são negligenciados. A inclusão verdadeira requer uma análise crítica das práticas existentes e um compromisso em abordar as falhas sistêmicas. Ao focar apenas no lado positivo, a discussão se torna rasa e desconsidera a necessidade de ações concretas.

Desta forma o trabalho de Rodrigues (2015) apontou que aqueles professores entrevistados evocaram palavras negativas como: desvalorização, estressado, insatisfeito, ansioso, sofredor, angústia, cansada e desmotivada e assim expressaram suas preocupações e angustias, sinalizando um ambiente de trabalho que não apenas impacta sua saúde mental, mas também a qualidade da mediação pedagógica o foco excessivo em palavras positivas pode desconsiderar essas vozes de estresse e frustração e ignorar as experiências negativas que não só perpetua a desinformação sobre a realidade da sala de aula, mas também pode dificultar a implementação de estratégias de apoio que realmente atendam às necessidades dos educadores.

Para realmente promover a inclusão, é essencial ter um diálogo honesto que aborde tanto os sucessos quanto as dificuldades. Assim, a educação se torna um espaço mais autêntico e eficaz para todos.

Portanto, a síntese dos dados reforça a importância de adotar práticas pedagógicas embasadas na teoria da EAM para promover um ambiente educacional inclusivo e estimulante. Isso não só permite o desenvolvimento máximo das habilidades cognitivas e sociais dos alunos, mas também fortalece sua autoestima e senso de pertencimento na comunidade escolar.

Outros dados avaliados revelaram que a maioria dos professores possui familiaridade com o conceito de mediação, citando teóricos como Vygotsky e Paulo Freire como referências importantes nesse contexto. No entanto, a presença de uma minoria que indica não conhecer esses autores sugere a necessidade de aprimoramento na formação dos professores, especialmente no contexto da educação inclusiva e da mediação da aprendizagem.

Os resultados destacam a necessidade de programas contínuos de desenvolvimento profissional para capacitar os professores na mediação da aprendizagem e na promoção de uma educação inclusiva eficaz. Além disso, o apoio institucional e a colaboração entre os profissionais da educação são essenciais para implementar uma abordagem holística no processo educacional, que atenda às necessidades diversificadas dos alunos.

Portanto, investimentos em formação continuada, suporte institucional e práticas colaborativas são cruciais para fortalecer a capacidade dos professores de mediar efetivamente a aprendizagem e promoverem um ambiente educacional inclusivo e de sucesso para todos os alunos.

A análise da percepção dos professores em relação ao desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais (PAEE) e ao conceito de desenvolvimento atípico revela uma diversidade significativa de experiências entre os educadores quanto à formação nessa área, destacando-se a necessidade premente de programas de formação continuada e abrangente, voltados especificamente para capacitar os professores a lidar eficazmente com a diversidade de necessidades dos alunos em sala de aula (Mantoan, 2006).

As diferentes compreensões dos professores sobre o desenvolvimento atípico sublinham a complexidade do tema e ressaltam a importância de uma perspectiva global e individualizada na identificação e atendimento das necessidades dos alunos com PAEE, essa abordagem deve considerar não apenas as características específicas de cada aluno, mas também as suas potencialidades e desafios no contexto educacional (Garcia, 2013).

A variedade de referências teóricas e práticas citadas pelos educadores, incluindo diferentes perspectivas e estratégias pedagógicas, destaca a importância de uma abordagem integradora e flexível, incorporar múltiplas perspectivas é fundamental para promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com PAEE de maneira eficaz e inclusiva (Martins, 2012).

Por outro lado, as dificuldades enfrentadas pelos professores, como a compreensão insuficiente das necessidades individuais dos alunos com necessidades especiais e a falta de sistematização na rede de ensino, indicam a urgência de investimentos contínuos em formação e suporte profissional. Além disso, é crucial uma maior integração entre os serviços de apoio para garantir que os alunos recebam o suporte necessário para alcançarem seu potencial máximo (Freitas, 2023).

Esses dados fornecem orientações essenciais para aprimorar políticas educacionais e práticas pedagógicas, visando atender de forma mais eficaz e inclusiva às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com PAEE. A valorização da formação contínua, a promoção de uma abordagem individualizada e a integração dos serviços de apoio são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Descobertas da pesquisa revelaram que a participação em oficinas de capacitação sobre mediação transformou a compreensão dos professores, alinhando-a aos princípios da Teoria da

EAM de Feuerstein. Os participantes passaram a reconhecer a mediação não apenas como transmissão de conhecimento, mas também como interação afetiva e motivacional crucial para os alunos. Esta nova compreensão tende a impactar suas práticas pedagógicas, possibilitando uma intervenção mais profunda e personalizada na relação aluno-professor, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa.

A satisfação dos participantes ao perceber que suas práticas já estavam alinhadas com os princípios da mediação e corrobora com o que Rodrigues, Paula e Silveira (2017, pg.105), diz que “apesar de não ter havido correlação direta com o estresse, se pode creditar à satisfação com o trabalho um possível papel mediador dessa relação”, sublinha-se a importância do reconhecimento e reflexão sobre as próprias metodologias.

Ao longo desta análise, exploramos diversos aspectos fundamentais relacionados à prática docente e à mediação educacional no contexto da educação inclusiva. Iniciamos observando a percepção dos professores sobre a mediação, evidenciando tanto familiaridade quanto necessidade de aprimoramento na compreensão dos princípios teóricos, como os de Vygotsky e Feuerstein, fundamentais para uma prática pedagógica eficaz. A partir daí, discutimos a importância da formação continuada e abrangente para capacitar os educadores a lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, especialmente aqueles com desenvolvimento atípico ou necessidades educacionais especiais (PAEE).

A pesquisa revelou que os professores reconhecem a complexidade do desenvolvimento atípico e a necessidade de uma visão integrada e individualizada para atender às diversas demandas dos alunos. No entanto, também identificou desafios significativos, como a compreensão insuficiente das necessidades individuais dos alunos e a falta de sistematização na rede de ensino, esses dados ressaltam a urgência de investimentos contínuos em formação e suporte para os professores, além de uma maior integração entre os serviços de apoio e a prática educacional.

Além disso, analisa-se impacto positivo de programas de desenvolvimento profissional na compreensão e aplicação da mediação pelos professores. Após participarem de oficinas específicas, os professores demonstraram uma mudança perceptível na forma como entendem e praticam a mediação, alinhando-se mais plenamente aos princípios EAM, isso fortalece suas habilidades pedagógicas e promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante.

Integrando esses achados, podemos concluir que a mediação educacional desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos,

especialmente daqueles com necessidades especiais, investir em programas de formação que enfatizem esses aspectos não apenas capacita os professores, mas também melhora significativamente a qualidade do ensino oferecido, essa abordagem não só permite aos educadores atenderem melhor às necessidades individuais dos alunos, mas que também cria um ambiente educacional mais acolhedor e eficaz para todos.

A falta de preparação adequada compromete não apenas a qualidade do ensino oferecido, mas também perpetua desigualdades educacionais. Portanto, é crucial investir em programas formativos que capacitem os professores a proporcionarem oportunidades educacionais significativas e adequadas às capacidades de todos os estudantes, assim articulação entre a SRM e a EAM oferece um caminho promissor para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Para concluir pretende-se destacar que a formação de professores para atuar na sala de recursos multifuncionais, necessita de uma revisão profunda e de um investimento substancial, a articulação entre a formação inicial e continuada deve ser fortalecida, desta forma a EAM pode oferecer um caminho promissor para preparar educadores capazes de promover uma verdadeira educação inclusiva, pois entende-se que para isso requer não apenas o desenvolvimento de competências específicas em adaptação curricular e uso de tecnologias assistivas, mas também uma compreensão profunda das necessidades individuais dos alunos com deficiência.

## **7. RECURSO EDUCACIONAL**

Em atendimento ao Parágrafo 1º do Artigo 7º da Instrução Normativa do PROFEI Nº 02/2024 (26/06/2024) será apresentada a proposta do recurso educacional desenvolvida a partir deste estudo.

### **7.1. A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) na sala de recursos multifuncionais (SRM): uma proposta pedagógica – Cartilha Educacional**

#### **7.1.1 - A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a Educação Inclusiva**

Nesta seção pretende-se explorar a relevância da MCE para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e para a promoção do desenvolvimento integral de todos os alunos. Feuerstein (1997) rompe com paradigmas inatistas no campo do estudo cognitivo, como, por exemplo, o de que a idade e as anomalias cromossômicas são determinantes irreversíveis, que impedem o ser humano de um desenvolvimento mais pleno de seus processos mentais complexos. Assim, não fazia sentido rotular uma criança de “imbecil”, “idiota” ou “débil mental”, uma vez que muitas pessoas com histórico de deficiência chegaram a níveis de pensamento extremamente altos.

Caramori, Heredero e Dall’acqua (2012), evidenciam que a MCE destaca a importância de valorizar as potencialidades individuais de cada aluno, independentemente de suas características e habilidades cognitivas. Ao reconhecer a plasticidade do cérebro humano e sua capacidade de aprendizado ao longo da vida, a MCE oferece uma abordagem que valoriza o progresso individual de cada aluno, promovendo uma cultura de inclusão e respeito à diversidade.

Foi possível constatar a riqueza das estratégias pedagógicas identificadas a partir da prática de professoras que trazem as marcas de diferentes experiências e contextos. Isso fez com que se formasse um retrato da prática docente voltada a esta população específica, além de ser possível relacionar certas estratégias com os principais critérios da mediação, já que estas carregam consigo características próximas (Caramori, Heredero e Dall’acqua, 2012, pg.11).

Portanto, a observação dessas práticas enriquece o entendimento sobre o trabalho docente especializado, destacando-se a importância da flexibilidade e da criatividade na adaptação das estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais dos estudantes com eficácia e sensibilidade.

Pesquisas conduzidas por Ron, Lima e Fujita (2011), demonstram que a mediação pedagógica, um dos princípios fundamentais da MCE, desempenha um papel essencial na

promoção da educação inclusiva. Ao oferecer suporte e orientação adequados aos alunos, os mediadores podem facilitar o desenvolvimento cognitivo e promover a autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais, permitindo-lhes participar plenamente do processo de aprendizagem.

É o trabalho que o docente faz no sentido de melhorar a percepção que o aluno tem de si mesmo. O aluno precisa saber que o sucesso em uma tarefa demonstra em parte sua própria competência. Às vezes um indivíduo demonstra muitos desempenhos competentes, tem muitos sucessos, mas não reconhece seus méritos. Cabe ao mediador ser a fonte externa que transmita ao mediado o valor de sua conquista e quanto esforço investiu para isso (Ron, Lima e Fujita,2011, pg.17).

Assim, o trabalho docente vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo também o fortalecimento da autoconfiança e da percepção positiva que os alunos têm de si mesmos. Os educadores desempenham um papel crucial ao não apenas ensinar, mas também ao inspirar e capacitar os estudantes a desenvolverem uma visão mais positiva e segura de seu potencial e habilidades.

Gonçalves e Vagula (2012) destacam que a MCE estimula o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adaptativas, que levam em consideração as necessidades individuais de cada aluno. Ao reconhecer a importância da flexibilidade e da adaptação no processo de ensino e aprendizagem, a MCE oferece subsídios para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, que atendam às demandas e características específicas de cada aluno.

Estas práticas podem beneficiar os alunos estimulando seu desenvolvimento e aumentando a flexibilidade de sua capacidade de aprender, pode-se dizer que o conhecimento desta teoria por parte dos professores, quer seja em sua formação inicial, quer seja em formação continuada, seria favorável para a prática educacional de forma geral (Caramori, Heredero e Dall'acqua,2012, pg.11).

Ao valorizar o esforço e o progresso individual de cada aluno, a MCE contribui para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade como um recurso para o enriquecimento do processo educacional, sendo importante investir em formação de professores.

Gonçalves e Vagula (2012), ressaltam a importância da parceria entre escola, família e comunidade na promoção da educação inclusiva. Ao adotar uma abordagem colaborativa e participativa, inspirada nos princípios da MCE, as instituições de ensino podem criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que reconhece e valoriza as contribuições de todos os membros da comunidade educativa. “A falta de mediação priva o homem de sua cultura, o desumaniza.

Outro ponto: cada homem deve ser mediado por sua cultura, não por outra, visto que seria agir contra sua constituição histórico-social”. (Gonçalves e Vagula,2012, pg.15)

Desta forma, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) oferece uma base teórica sólida e abrangente para a promoção da educação inclusiva no contexto brasileiro.

Assim:

Os estudos analisados representam uma fonte importante de conhecimento para os pesquisadores da área da educação, na formação e na docência escolar, incluindo a educação especial. Ao considerar o baixo número de publicações sobre a temática, constata-se que Reuven Feuerstein é pouco conhecido e, com isso, pouco investigado, embora o tema central seja relevante e estudado a partir de diferentes perspectivas (Lima e D’aroz,2023 pg.19).

Este cenário ressalta a necessidade de ampliar o conhecimento e a investigação sobre as contribuições de Feuerstein, bem como sobre a aplicação prática de suas teorias na educação especial, é essencial incentivar mais pesquisas e publicações sobre Reuven Feuerstein e suas abordagens, visando não apenas aprofundar o conhecimento acadêmico, mas também melhorar as práticas educacionais destinadas a todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

Ao destacar a importância da valorização das potencialidades individuais, da mediação pedagógica, do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adaptativas, da promoção do auto eficácia e da autoconfiança, e da parceria entre escola, família e comunidade, a MCE oferece subsídios valiosos para a construção de práticas educacionais mais inclusivas.

#### 7.1.1.2. A Sala de Recursos Multifuncional e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) é um espaço na escola voltado para a educação inclusiva, proporcionando suporte especializado a alunos com necessidades educacionais especiais. A Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), desenvolvida por Feuerstein, enfatiza a importância do mediador na promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos através de interações estruturadas e mediadas. Assim explora-se como a EAM pode ser aplicada na SRM para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A SRM é um ambiente flexível e adaptável, projetado para oferecer suporte individualizado a alunos com deficiências, transtornos ou dificuldades específicas de aprendizagem. Segundo Lopes e Marquezine (2012), ela visa proporcionar um espaço onde

esses alunos possam receber atendimento especializado, recursos pedagógicos diferenciados e estratégias de ensino adaptadas às suas necessidades individuais.

A EAM, conforme definida por Feuerstein (2014), postula que a aprendizagem é maximizada quando um mediador qualificado (como um professor ou terapeuta) interage intencionalmente com o aluno, adaptando os estímulos e oferecendo suporte para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Gomes (2002), a EAM é fundamentada na crença de que todos os indivíduos têm potencial de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente das suas dificuldades iniciais.

Na SRM, a aplicação da EAM implica em estratégias pedagógicas que vão além da simples instrução direta, incluindo intervenções personalizadas que estimulem a reflexão, a metacognição e a resolução de problemas. Conforme discutido por Lopes e Marquezine (2012), o mediador na SRM desempenha um papel crucial ao adaptar o currículo regular, utilizando recursos tecnológicos e materiais didáticos alternativos, conforme os princípios da EAM, para atender às necessidades específicas dos alunos.

Quirino (2020), destacam os benefícios da implementação da EAM na SRM, incluindo melhoria na autoestima dos alunos, aumento da motivação para aprender e desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. No entanto, desafios como a formação continuada de professores e a adequação dos recursos disponíveis ainda precisam ser enfrentados para garantir uma implementação eficaz e sustentável.

Santos e Campelo (2023) destaca que a SRM funciona como um espaço privilegiado para a implementação da mediação pedagógica, um dos princípios fundamentais da EAM. Por meio de atividades e recursos adaptados às necessidades individuais dos alunos, os profissionais que atuam na SRM podem oferecer suporte e orientação adequados, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais.

Carloto (2016) evidenciam que a SRM proporciona um ambiente rico em estímulos desafios cognitivos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para o processo de aprendizagem. Por meio de atividades lúdicas, materiais didáticos adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas, os alunos têm a oportunidade de explorar e desenvolver suas potencialidades de forma significativa e contextualizada.

Goncalves e Richartz (2019) destacam o potencial da SRM para promover a inclusão digital e tecnológica dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. Por meio do acesso a recursos tecnológicos e programas educacionais específicos, os alunos

podem desenvolver habilidades digitais essenciais para sua participação ativa na sociedade e no mercado de trabalho, ampliando suas oportunidades de inclusão social e profissional.

A mediação do sentimento de competência é praticada quando o usuário consegue acessar as informações, inserir dados, compartilhar conhecimentos etc., de forma satisfatória, na medida em que o sistema é planejado de tal forma que conduz ao acerto e não possui indicadores negativos de desempenho expresso em mensagens de erro. (Goncalves e Richartz, 2019, Pg.12)

Quando esses elementos são bem integrados, promove-se uma experiência positiva para o usuário, reforçando sua percepção de competência e facilitando a realização de suas tarefas de forma eficiente.

Quirino e colaboradores (2020) ressaltam a importância da parceria entre professores da sala regular e profissionais da SRM na promoção da educação inclusiva. Ao adotar uma abordagem colaborativa e interdisciplinar, inspirada nos princípios da EAM, os profissionais podem compartilhar conhecimentos, experiências e recursos, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e garantindo o atendimento adequado às necessidades de todos os alunos.

O professor (a) da SRM atua na escola como facilitador da comunicação entre o estudante, a família e toda comunidade escolar (professores, profissionais de apoio e colegas da sala regular do aluno) da própria escola. Relação essa que gerencia o processo de adaptação e inclusão do estudante com deficiência. Além disso, encontra meios de despertar a ressignificação do conhecimento oriundo da sala de aula comum através das adequações e estimulações por meio de jogos e atividades que possibilitam a aquisição de novas competências. A SRM também, é uma ferramenta de mediação, apoio e suporte ao estudante e os professores das salas regulares (Quirino e colaboradores,2020, Pg.3)

Ao oferecer recursos especializados e estratégias pedagógicas diferenciadas, o professor da SRM contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes com deficiência, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa dentro da escola.

Além disso Camargo *et al* (2020) destacam a importância da avaliação formativa e contínua na SRM, como forma de acompanhar o progresso dos alunos e identificar possíveis dificuldades de aprendizagem. Por meio de instrumentos e estratégias de avaliação diferenciadas, os profissionais podem monitorar o desenvolvimento dos alunos e ajustar suas práticas pedagógicas de acordo com suas necessidades individuais, promovendo uma educação mais inclusiva e personalizada “faz-se necessário que se produzam propostas com efeitos reais no processo de inclusão, que alcancem de forma pragmática o fazer pedagógico com vistas à inclusão” (Gonçalves e Richartz,2019, pg.11).

Desta forma a SRM desempenha um papel fundamental na implementação da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, oferecendo um ambiente propício para a promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno, colaborativa e inclusiva, a SRM contribui para a construção de uma escola mais democrática, que valoriza a diversidade e promove o sucesso educacional de todos os alunos.

#### 7.1.2. Fundamentos metodológicos da cartilha

Na cartilha pedagógica, apresentaremos uma metodologia de ensino baseado na experiência de aprendizagem mediada proposta por Reuven Fuerstein e será direcionado a educadores que desejem aplicar a teoria na sala de recursos multifuncional e que busca melhorar o fazer pedagógico e potencializar a inclusão.

No produto educacional apresenta-se os pressupostos metodológicos fundamentado a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) proposta por Reuven Feuerstein (1921). A configuração deste produto se dará através da participação dos professores atuantes na sala de recursos multifuncional no município de Nova Mutum-MT. O objetivo é indicar e estimular os leitores às novas práticas no ensino-aprendizagem, onde serão abordados o conceito da experiência de aprendizagem mediada e suas possibilidades e estratégias para desenvolver práticas docentes em cenários que contribuem para os estudantes se sentirem protagonistas em sua aprendizagem.

As relações de ferramentas pedagógicas apresentadas na cartilha são indicadas para contribuir no desenvolvimento de aulas inclusivas, possibilitando um acompanhamento mais ágil e pontual nas habilidades e dificuldades de cada estudante.

Desta forma apresenta-se nesta oportunidade os principais apontamentos em relação à cartilha:

a) Abordagem centrada no aluno mediada pelo professor:

A cartilha adotará uma abordagem mediada pelo professor, reconhecendo a importância do educador como mediador entre os conteúdos educacionais e as necessidades individuais dos alunos. Destacando-se estratégias e práticas que capacitam os professores a personalizarem o ensino de acordo com as características de cada aluno, promovendo um ambiente inclusivo e de apoio.

b) Flexibilidade e personalização mediadas pelo professor:

Uma característica fundamental da cartilha será a capacidade de fornecer orientações flexíveis e personalizadas aos professores. Reconhecendo a diversidade de necessidades e habilidades dos alunos, e o material oferecerá recursos adaptáveis que os professores podem utilizar de acordo com as demandas específicas de sua sala de aula e de seus alunos.

c) Apoio ao desenvolvimento socioemocional mediado pelo professor:

Além de fornecer suporte acadêmico, a cartilha também enfatizará o papel do professor como mediador no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Incluindo estratégias e atividades que capacitam os professores a promoverem habilidades como resiliência, autoestima e empatia, essenciais para o crescimento integral dos alunos.

d) Integração de tecnologia mediada pelo professor:

Reconhecendo o potencial da tecnologia como ferramenta mediadora na educação, a cartilha orientará os professores sobre como integrar recursos digitais e tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Destacará maneiras pelas quais os professores podem utilizar a tecnologia como um meio eficaz de promover a aprendizagem inclusiva e acessível.

e) Colaboração com professores e profissionais da educação mediada pelo professor:

Valorização a colaboração entre professores e profissionais da educação na concepção e implementação da cartilha. Reconhecendo a importância de trocar experiências e insights entre os educadores para enriquecer a prática pedagógica e garantir que nosso material atenda efetivamente às necessidades do ambiente escolar e dos alunos.

A cartilha pedagógica se propõe a apresentar uma proposta de aplicação do modelo de ensino baseado na EAM e busca-se apresentar os conceitos que envolvem a teoria e assim o professor em sala de aula de recursos multifuncionais. Sustenta-se que o professor representa um importante papel para aprendizagem de alunos com deficiência, portanto para este fim a EAM foi proposta e desenvolvida como uma ferramenta estratégica de inclusão das pessoas com deficiência no mundo da aprendizagem.

Através da leitura deste, espera-se que contribua e estimule as práticas docentes não somente no conteúdo que está sendo abordado, mas que cada professor possa adequar a proposta a sua disciplina para favorecer a inclusão. Em resumo, a cartilha educacional tem a pretensão de ser uma ferramenta valiosa e mediada pelo professor para promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos e capacitar os professores a desempenharem o papel crucial de mediadores na experiência de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes recursos e orientações práticas para enfrentar os desafios da sala de aula inclusiva de maneira eficaz e significativa.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, V. A. (2005). **Inclusão escolar: O que é? Como fazer?** Editora Moderna.
- BRASIL. **Programa Nacional de Formação de Continuada de Professores na Educação Especial**. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>.
- BRASIL. Resolução Nº 4 de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- BRITES, L.; ALMEIDA, R. P. Educação baseada em evidências: o que todo professor precisa Saber. Londrina: Neurosaber, 2021.
- CARDOSO, A. S. A Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva da Dignidade Humana In. **Revista e humanidades**, ed. 26. 2014. Disponível [http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_direito/issue/view/236](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_direito/issue/view/236) Acesso em: 04 mar. 2022.
- CARLOTTO, C. F. A mediação nas salas de recursos multifuncionais: estudo de caso nos municípios da regional de União da Vitória. 2016. Dissertação (Mestrado) — Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba/PR. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/54>. Acesso em: 12 jun 2024.
- CARAMORI, P. M.; HEREDERO, E. S.; DALL'ACQUA, M. J. C. Mediação como base de estratégias pedagógicas voltadas a alunos com deficiência mental severa: indicadores para a prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 90–97, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i1.4800. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4800>. Acesso em: 6 out. 2024.
- CAMARGO, S.P.H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *EDUR: Educação em Revista*, v. 36, e214220, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Disponível: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.
- CHAVES, C. M., Pinheiro, H. L. de A., e Haiashida, K. A. (2022). A contribuição das competências socioemocionais para uma aprendizagem significativa. **Ensino em perspectivas**, 3(1), 1–11. Disponível: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8783>. Científico. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4ª ed. p.43 e 44.
- CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 12 (13), 2006, 393-412.
- CUNHA, A. C. B.; MAGALHÃES, J. C. **Oficina de Aprendizagem Mediada**: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em Educação Inclusiva. Curitiba: Juruá, 2011.
- DIAS, T. L. Análise e intervenção na ação pedagógica do professor a partir da abordagem da Experiência da Aprendizagem Mediada. **Relatório Técnico de Pesquisa**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Processo – 473591/2006-5. Universidade do Estado de Mato Grosso. 2008.
- DUTRA, H. S.; REIS, V. N. Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: definições e desafios na pesquisa em enfermagem. **Rev enferm UFPE on line**. 10(6), p. 2230-41, 2016.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da Educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor Com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.14, n.3, p.365-384, 2008.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M. B. **The dynamic assessment of cognitive modifiability**: The Learning Propensity Assessment Device, theory, instruments, and techniques. ICCE Press. 2002.

FEUERSTEIN, R., BENHAM, A. L. **Como se dá aprendizagem: Aprendizagem mediada no Ensino Fundamental I teoria e prática**. 1ª edição, Editora Vozes, 2021.

FEUERSTEIN, R. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro/ Reuven Feuerstein, Rafael S. Feuerstein, Louis H. Falik – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L.H. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, V. da. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONSECA, V.; CUNHA, A. C. B. **Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e Interação Familiar** – Prevenção das perturbações de desenvolvimento e de aprendizagem. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, 2003.

FREITAS, L. G.; SOUSA, C. A. M. Mediação pedagógica na educação a distância: as pesquisas brasileiras. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 40, p. 523-542, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193529988003.pdf>. Acesso em: 23 jul 2023

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 1011-19, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782013000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GONÇALVES, C. E. S., VAGULA, E. **Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo**. IX ANPED SUL, Seminário de Educação da Região Sul; 2012 Jul 29- Ago 1; Caxias do Sul, RS, Brasil [acesso 2018 Abr 18. Disponível em: <https://carlaechabe.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/modificabilidade-cognitiva.pdf>

GONÇALVES, J. E.; RICHARTZ, T. Aplicabilidade da teoria da experiência da aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein na educação a distância. **Rev. Psicopedagogia**, 35(107): 203-16, 2018.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico 2022.

INSTITUTO NeuroSaber. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br>. Acesso em: 30 mar. 2024.

INSTITUTO Itard. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/tag/portage/> Acesso em: 30 abr. 2024

JENSEN, M. R.; Feuerstein, R. The learning potential assessment device: from philosophy to practice. **Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potencial**. LIDS, C. S. (Org.). New York: Guilford Press, 1987, p. 379-402.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KITAHARA, A. M. V.; CUSTÓDIO, E. M. A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v. 37, n. ja 2017, p. 79-93, 2017. Tradução. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v37n92/v37n92a07.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LAMPREIA, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos De Psicologia*, 24(1). Recuperado de <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/6844>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública a pedagogia crítica social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIDZ, C. S. **Practitioner's Guide to Dynamic Assessment**. New York: The Guilford Press, 1991.

LIMA, F. S. C. de; BOHN, D. M.; PASSOS, C. G. Educação Inclusiva e o desenvolvimento atípico quanto à dimensão cognitiva - Uma revisão da literatura. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 201–223, 2023. DOI: 10.5216/rp.v34i1.77910. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/77910>. Acesso em: 9 jun. 2024.

LIMA, F. S.; D'Aroz, M. S. (2023). Experiencia de Aprendizaje Mediada de Reuven Feuerstein: una revisión sistemática. *Educación*, 32(62), 121-143. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.004>

LUCAS, K. A.; DIAS, T. L. A disciplina Língua Brasileira de Sinais na formação de professores: Um estudo sobre mediação pedagógica. In: **A surdez e a Libras no cenário investigativo - científico**: Contribuições da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. 1 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 233-250.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Relato de Pesquisa. Rev. bras. educ. espec.*, v. 18, n. 3, p. 1-10, set. 2012. DOI: 10.1590/S1413-6538201200030000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-6538201200030000>. Acesso em: 03 set 2024.

MAIMONE, E. H.; TOMÁS, D. N. Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 9, n. 2, 2005.

MANTOAN, M. T. E. e PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2006. São Paulo: Summus. Acesso em: 06 abr. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E. J. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Vitória ES, a. 9, v. 18, n.36, p.11,32, jul./dez.2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7451> Doi: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i0.7451>. Acesso em 11 jul. 2023.

MARQUES, L. P. Cotidiano Escolar e Diferenças. **In.Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012. Disponível [https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano\\_escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf](https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano_escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf). Acesso em 04 fev. 2023

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 8–28, 2012. DOI: 10.22169/revint.v7i13.245. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acesso em: 5 out. 2024.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO-FILHO, Teófilo Alves. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA. 2012. p. 25- 38

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. Cortez Editora, 2003.

MENDES, E. G. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 84-95, mar. 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3775>>. Acesso em 20 jul. 2023.

MEIER, M.; GARCIA, . Mediação da Aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba, Edição do autor. 3ª Ed. 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINETTO, M. F.; LÖHR, S. S. Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico. **Educar em Revista**, n. 59, p. 49-64, 2016.

MOUSINHO, R. S.; Mesquita F, P. J; Mendes, L, S. R et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. Psicopedagogia* 2010;27(82):92-108. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação **Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIAN, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.165 p.964-981 jul. /set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144242>. Acesso 04 jul.2023.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32. Disponível em: [https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/6368/mod\\_resource/content/1/Estrategias\\_educacionais\\_diferenciadas\\_p.pdf](https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/6368/mod_resource/content/1/Estrategias_educacionais_diferenciadas_p.pdf).

QUIRINO, G. M. R. de O.; MEDEIROS, J. M.A.; TAVARES, G. T. P.; SOUZA, P. D.F. B. A importância da sala de recursos multifuncionais no processo inclusivo: um estudo de caso. In: CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação.2020. p. [02-10]. ISSN 2358-8829.

RÊGO, C.C.A. B.; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009. disponível <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zWCR5qbZpNhwY8TXHVVHshzf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso 04 set.2023.

REIS, O. A.. **Atendimento educacional especializado na Educação Física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista**. 2020. 69 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38496>. acesso em 10 out.2023.

RODRIGUES, F. A. F. C. **Qualidade da mediação e indicadores de estresse em professores alfabetizadores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/9041>. Acesso 10 jan.2023

Rodrigues, Fabiane & Paula, Kely & Silveira, Kelly. (2017). **Concepções sobre mediação da aprendizagem e relações com indicadores de estresse ocupacional**. *Psicologia Escolar e Educacional*. 21. 253-263. 10.1590/2175-3539201702121112.

RON, R. R. D.; LIMA, R. S.; FUJITA, S.A. H. **Aprendizagem mediada**. *Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP*, v. 5, n. 10, p. [01 a 25], jun. 2011. ISSN 1981-8270.

SANTOS, A. P. R.; CAMPELO, T. S. **A importância do mediador no processo de inclusão escolar. Educação Sem Distância**, Rio de Janeiro, n. 8, p. [páginas], jul./dez. 2023. ISSN digital 2675-9993.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. WVA Editora, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA MUTUM: <http://www.novamutum.mt.gov.br/> acesso em 08 fev.2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Instituto Rodrigues Mendes. **Educação inclusiva**: Recomendações de políticas de educação para governos estaduais e federal. 2022. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/politicas-educacao-inclusiva/> acesso 25 nov.2023

VECTORE, C.; ALVARENGA, V. C.; JÚNIOR, S. G. Construção e validação de uma escala de comportamentos mediacionais de educadores infantis. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** – ABRAPPE. V. 10, n.1, 2006, p. 53-68.

VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: Veiga, I. P. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus. 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

TURRA, N. C.. **Reuven Feuerstein: “Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural”**. Revista de Educação, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 297-310, jul./dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Tradução do espanhol Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/ L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007.

## ANEXO 1

## Questionário - Caracterização do professor

## Dados gerais

Iniciais do seu nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

Instituição de trabalho: ( ) pública ( ) privada

Em quantas instituições você trabalha? 1( ) 2( ) 3( ) 4( )

Endereço (s) do (s) local(is) de trabalho (cidade): \_\_\_\_\_

Seu tipo de vínculo empregatício é: efetivo ( ) contratação temporária ( )

Quantos anos de profissão na educação? \_\_\_\_\_

Cargo (s) ocupado (s) atualmente: \_\_\_\_\_

## Formação profissional:

|   |         |       |         |
|---|---------|-------|---------|
| Ensino Médio com habilitação para o Magistério      | ( ) sim |       | ( ) não |
| Graduação em Pedagogia                              | ( ) sim |       | ( ) não |
| Graduação em outro curso de licenciatura            | ( ) sim | Qual? | ( ) não |
| Graduação em curso de bacharelado                   | ( ) sim | Qual? | ( ) não |
| Especialização em área afim à educação              | ( ) sim | Qual? | ( ) não |
| Especialização em áreas não relacionadas à educação | ( ) sim | Qual? | ( ) não |
| Mestrado em Educação ou em áreas afins              | ( ) sim |       | ( ) não |
| Mestrado em outra área de conhecimento              | ( ) sim | Qual? | ( ) não |

## Experiência Profissional:

|   |         |               |
|---|---------|---------------|
| Tempo de exercício, de docência, na Educação Infantil.                      | ( ) sim | Quanto tempo? |
|   | ( ) não | _____ ano(s)  |
| Tempo de exercício, de docência, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. | ( ) sim | Quanto tempo? |
|   | ( ) não | _____ ano(s)  |
| Tempo de exercício, de docência, nas séries finais do Ensino Fundamental.   | ( ) sim | Quanto tempo? |
|   | ( ) não | _____ ano(s)  |
| Tempo de exercício, de docência, no Ensino Médio.                           | ( ) sim | Quanto tempo? |
|   | ( ) não | _____ ano(s)  |

|   |     |               |
|---|-----|---------------|
| Tempo de exercício, de docência, no Ensino Técnico.   | ( ) | Quanto tempo? |
| sim   | ( ) | _____ ano(s)  |
| não   | ( ) |               |
| Tempo de exercício, de docência, no Ensino Superior.  | ( ) | Quanto tempo? |
| sim   | ( ) | _____ ano(s)  |
| não   | ( ) |               |
| Tempo de exercício, de docência, na sala de recursos multifuncional.  | ( ) | Quanto tempo? |
|   | ( ) | _____ ano(s)  |
| A sua graduação contribuiu para sua atuação com alunos-estudantes público-alvo da AEE?                        | ( ) | De que forma? |
| sim   | ( ) | _____         |
| não   | ( ) |               |
| No curso de graduação você aprende sobre conceitos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? | ( ) | Qual? _____   |
| sim   | ( ) |               |
| não   | ( ) |               |
| Fez alguma formação/curso para atuar na sala de recursos multifuncional?                                      | ( ) | Quanto tempo? |
| sim   | ( ) | _____ ano(s)  |
| não   | ( ) |               |

Como foi seu percurso (caminhos) para atuar com alunos-estudante público-alvo da AEE?

---



---



---



---



---

## ANEXO 2

### Questionário – Concepção sobre ensino e aprendizagem e mediação

1 – O que você pensa, sente, imagina quando ouve a palavra: (dê pelo menos quatro respostas/palavras).

| EDUCAÇÃO<br>ESPECIAL | PROFESSOR | MEDIAÇÃO |
|----------------------|-----------|----------|
|                      |           |          |
|                      |           |          |
|                      |           |          |
|                      |           |          |

2 – Em sua formação acadêmica, você ouviu falar/estudou sobre mediação da aprendizagem? Caso afirmativo, a quais autores esse conceito esteve principalmente vinculado?

---



---



---

3– Na sua forma de pensar, quais atitudes você considera primordiais para que se realize uma mediação de qualidade?

---



---



---

4– De acordo com sua experiência profissional, enumere os elementos educacionais a seguir por ordem de importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (sendo 1 mais importante).

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> recursos didático-pedagógicos | <input type="checkbox"/> mediação do professor             |
| <input type="checkbox"/> infraestrutura escolar        | <input type="checkbox"/> suporte e acompanhamento familiar |
| <input type="checkbox"/> desempenho do estudante       | <input type="checkbox"/> proposta pedagógica da escola     |
| <input type="checkbox"/> outro _____                   |  |

5 - De acordo com sua experiência profissional, enumere os elementos educacionais a seguir por ordem de importância como causa para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem (sendo 1 mais importante).

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> recursos didático-pedagógicos | <input type="checkbox"/> mediação do professor             |
| <input type="checkbox"/> infraestrutura escolar        | <input type="checkbox"/> suporte e acompanhamento familiar |
| <input type="checkbox"/> desempenho do estudante       | <input type="checkbox"/> proposta pedagógica da escola     |
| <input type="checkbox"/> outro _____                   |  |

**ANEXO 3****Questionário – Dificuldades na prática pedagógica**

1- Você encontra dificuldades em sua prática pedagógica atuando na sala de recursos multifuncional? ( ) Sim ( ) Não

2- Em caso afirmativo, descreva quais são suas principais dificuldades:

---

---

---

---

**ANEXO 4****Questionário - Percepção sobre Desenvolvimento**

As crianças PAEE apresentam problemas no desenvolvimento e na aprendizagem.

1- Na sua formação inicial/formação continuada você teve alguma disciplina/curso/palestra sobre problemas de desenvolvimento/desenvolvimento atípico?

---

---

2- O que você entende por problemas de desenvolvimento/desenvolvimento atípico?

---

---

---

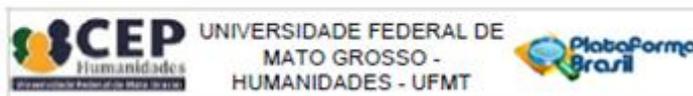
---

3- Você utiliza algum referencial/critério teórico/prática que possa te auxiliar na prática pedagógica em relação ao desenvolvimento dos alunos? ( ) S ( ) N

Em caso afirmativo você poderia citar?

## ANEXO 5

### Parecer Comitê de Ética



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Estratégias de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) na prática pedagógica de professores que atuam em sala de recursos multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Estudo 1

**Pesquisador:** Evarize Lemes Matos Martins

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69927423.6.0000.5690

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.171.436

##### Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora: "Resumo: Tem se percebido que nos últimos anos os estudos sobre educação inclusiva têm avançado. Os debates sobre a inclusão escolar e as questões que se referem a participação de pessoas com deficiência no ensino regular, ganham força no país com elaboração decorrente da Constituição Brasileira. Nessa perspectiva, a prática pedagógica do professor no contexto da educação especial merece um olhar específico. Nos últimos anos com o intuito de avaliar o potencial de desenvolvimento cognitivo do ser humano, tem sido desenvolvido estudos no Brasil sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) proposta por Reuven Feuerstein. Este projeto visa a investigar a prática pedagógica de professores que atua em diferentes contextos da educação especial a partir do conhecimento sobre a teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Mais especificamente, pretende-se: 1- Caracterizar a formação e experiência profissional dos professores; 2- Conhecer a concepção dos professores sobre o processo ensino e aprendizagem e mediação; 3- Identificar as dificuldades encontradas pelos professores na prática pedagógica; 4- Caracterizar a prática pedagógica do professor; 5- Apresentar aos professores os princípios básicos da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM); 6- Caracterizar a prática pedagógica do professor após o conhecimento sobre a EAM; 7- Comparar a prática pedagógica do professor antes e após o conhecimento sobre a EAM. A partir de uma abordagem quase-

Endereço: Rua Fernando Correa de Costa, 2387  
 Bairro: BOA ESPERANÇA CEP: 78.060-900  
 UF: MT Município: CUIABA  
 Telefone: (65)3615-6935 E-mail: cep@humanidades.propeq@ufmt.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MATO GROSSO -  
HUMANIDADES - UFMT



Continuação do Projeto 01/11/2011

experimental, participando 7 (sete) professores da sala de atendimento educacional especializado do município de Nova Mutum/MT. Será utilizado o seguinte instrumental: - Questionário - Caracterização do professor; - Questionário - Concepção sobre ensino-aprendizagem e mediação; - Questionário - Dificuldades na prática pedagógica; -Escala de Senso de Autoeficácia no Trabalho Docente; - Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores; - Formulário de Observação; - Oficina Pedagógica em Aprendizagem Mediada. Espera-se que os resultados possam contribuir para a prática pedagógica do professor no trabalho com alunos portador de educação especial.

**Metodologia Proposta:** O presente estudo será desenvolvido a partir de uma abordagem exploratória de desenho quase-experimental, de série de tempo interrompida, envolvendo um único grupo. Os instrumentos serão: a) Questionário - Caracterização do professor, b) Questionário - Concepção sobre ensino-aprendizagem e mediação, c) Questionário - Dificuldades na prática pedagógica, d) Escala de Senso de Autoeficácia no Trabalho Docente, e) Learn the Signs, Act Early, Brazilian Portuguese Checklist, f) Diretrizes para observação do Padrão de Interação de Professores, g) Formulário de Observação, h) Oficina Pedagógica em Aprendizagem Mediada. A COLETA DE DADOS SERÁ REALIZADA A PARTIR DAS SEQUENTES ETAPAS:

1- ETAPA: CONTATO COM O LOCAL DE COLETA E PARTICIPANTES 1- APÓS A APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM HUMANIDADES DA UFMT, OS PESQUISADORES RETORNARÃO AS INSTITUIÇÕES PARA AMBIENTAÇÃO AOS LOCAIS DE COLETA E SOLICITAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS DA INSTITUIÇÃO A DOS PARTICIPANTES (PROFESSORES QUE ATUAM EM SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIÓNAL (SMR) ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)); 2- A PARTIR DESSA INDICAÇÃO OS PESQUISADORES ENTRARÃO EM CONTATO PRESENCIAL COM OS(S) PARTICIPANTES COM A FINALIDADE DE APRESENTAR A PROPOSTA DO PROJETO DE PESQUISA JUNTAMENTE COM O CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CLE). NESSE CONTATO ALÉM DAS INFORMAÇÕES SOBRE TODO O PROJETO OS PARTICIPANTES SERÃO INFORMADOS QUE AS ETAPAS DA PESQUISA (PRÉ-OFICINA, OFICINA E POS-OFICINA) SÃO INDEPENDENTES, PODENDO PARTICIPAR DE TODAS OU PARTE DELAS; 3- ETAPA: PRÉ-OFICINA 3- AOS PARTICIPANTES QUE ACBITAREM SERÁ AGENDADO UM DIA E HORÁRIO PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS (CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR, CONCEPÇÃO SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO, DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, ESCALA DE SENSO DE AUTOEFICÁCIA NO TRABALHO DOCENTE, LEARN THE SIGNS ACT EARLY BRAZILIAN PORTUGUESE CHECKLISTS); ESTIMA-SE UM MÉDIA DE 40 (QUARENTA) MINUTOS PARA ESSA ATIVIDADE;

4- AOS PARTICIPANTES QUE ASSINAREM O CLE E PERMITIREM QUE AS AULAS SEJAM OBSERVADAS,

Endereço: Rua Fernando Correa de Oliveira, 2987  
Bairro: SICA ESPERANÇA  
UF: MT Município: CUIABÁ

CEP: 78.060-400

Telefone: (55)3176-8000

E-mail: [rechner@cih.ufmt.br](mailto:rechner@cih.ufmt.br)

Página 10 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MATO GROSSO -  
HUMANIDADES - UFMT



Continuação do Projeto 0171/2018

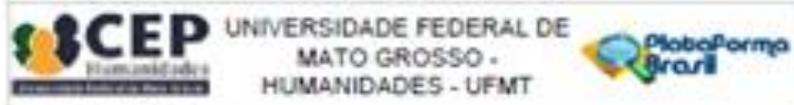
SERÃO REALIZADAS 3 SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DA AULA, COM TEMPO DE 30 (VINTE) MINUTOS CADA SESSÃO, POR DOIS OBSERVADORES (PESQUISADORES E/OU ALUNOS DA GRADUAÇÃO) COM EXPERIÊNCIA NO TEMA. A OBSERVAÇÃO TERÁ COMO FOCO A INTERAÇÃO DO PROFESSOR COM OS ALUNOS, TENDO COMO OBJETO DE OBSERVAÇÃO A LINGUAGEM. NESSAS OBSERVAÇÕES SERÃO UTILIZADOS PARA REGISTRO OS INSTRUMENTOS: DIRETRIZES PARA OBSERVAÇÃO DO PADRÃO DE INTERAÇÃO DE PROFESSORES E FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO. 5- APÓS AS OBSERVAÇÕES OS PROFESSORES SERÃO CONVIDADOS A PARTICIPAR A OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA. A OFICINA SERÁ DESENVOLVIDA DE FORMA PRESENCIAL AOS PARTICIPANTES QUE ACEITAREM, EM DIA E HORÁRIO DISPONÍVEL POR ELES. A OFICINA SERÁ DESENVOLVIDA EM 3 SESSÕES COM DURAÇÃO MÉDIA DE DUAS HORAS POR SESSÃO, SENDO APRESENTADAS AS SEQUENTES TEMÁTICAS (INTRODUÇÃO A TEORIA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM), DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO, O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM, A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TEORIA DA EAM, AVALIAÇÃO DA OFICINA); IV- ETAPA: PÓS-OFICINA 6- AO TÉRMINO DA OFICINA SERÁ REALIZADA NOVA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO EM SALA COM FOCO NA INTERAÇÃO DO PROFESSOR COM OS ALUNOS, TENDO COMO OBJETO DE OBSERVAÇÃO A LINGUAGEM. SERÃO REALIZADAS 3 SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DA AULA, COM TEMPO DE 30 (VINTE) MINUTOS CADA SESSÃO, POR 2 OBSERVADORES (PESQUISADORES E/OU ALUNOS DA GRADUAÇÃO) COM EXPERIÊNCIA NO TEMA. NESSAS OBSERVAÇÕES SERÃO UTILIZADOS PARA REGISTRO OS INSTRUMENTOS: DIRETRIZES PARA OBSERVAÇÃO DO PADRÃO DE INTERAÇÃO DE PROFESSORES E FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO. ESSA ETAPA SERÁ REALIZADA ANTES DA REALIZAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA. OS ALUNOS DE GRADUAÇÃO QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA RECEBERÃO TREINAMENTO SOBRE A EAM E PARTICIPAÇÃO DE TODO O PROJETO.

Metodologia de Análise de Dados: A análise dos dados será realizada nos seguintes passos e procedimentos: 1- Os questionários serão analisados tomando como base que a natureza das questões. As respostas das questões fechadas serão apresentadas em forma de tabelas com estatística descritiva. As questões abertas considerando a sua natureza serão analisadas de forma qualitativa com proposição de análise de categorias e referenciadas com resultados de estudos da área sobre a temática. O registro das entrevistas com os

professores também será analisado qualitativamente, buscando conhecer na percepção do professor se este identificou mudanças na prática pedagógica e a sua percepção quanto à validade dos princípios

Endereço: Rua Fernando Correa de Costa, 3397  
Bairro: SGA ESPERANÇA CEP: 78.060-000  
UF: MT Município: Cuiabá E-mail: [instrumentos.projeto@ufmt.br](mailto:instrumentos.projeto@ufmt.br)  
Telefone: (65)3115-4931

Página 10 de 10



Continuação do Projeto 6.171.026

2- Os instrumentos fechados como a Escala de Satisfação do Professor (ESP) e o Learn the Signs. Act Early. Brazilian Portuguese Checklist, serão analisados de acordo com as instruções dos mesmos; 3- A partir do registro das filmagens em sala de aula serão analisadas as categorias de mediação com os critérios que caracterizam a experiência de aprendizagem mediada.”

**Objetivo da Pesquisa:**

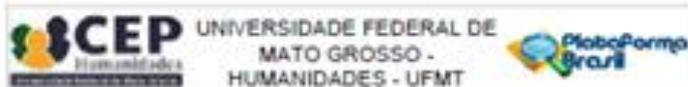
Segundo a pesquisadora: “Objetivo Primário: A partir das considerações expostas, este projeto visa a investigar a prática pedagógica de professores que atua em diferentes contextos da educação especial a partir do conhecimento sobre a teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Objetivo Secundário: Mais especificamente, pretende-se: 1- Caracterizar a formação e experiência profissional dos professores; 2- Conhecer a concepção dos professores sobre o processo ensino e aprendizagem e mediação; 3- Identificar as dificuldades encontradas pelos professores na prática pedagógica; 4- Caracterizar a prática pedagógica do professor; 5- Apresentar aos professores os princípios básicos da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM); 6- Caracterizar a prática pedagógica do professor após o conhecimento sobre a EAM; 7- Comparar a prática pedagógica do professor antes e após o conhecimento sobre a EAM.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a pesquisadora: “Riscos: Os riscos para os envolvidos neste estudo são considerados baixos, em função de que os participantes podem não observar o efeito do referencial teórico e prático (práticas) da EAM na prática pedagógica.

Benefícios: Os benefícios diretos para os participantes (professores) será o conhecimento do referencial teórico e prático da Teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e as possibilidades de aplicação na prática pedagógica. Os participantes poderão aceitar ou não ler as aulas filmadas. No caso daqueles que aceitarem, o conteúdo da filmagem será todo utilizado para análise interna da pesquisa, não serão divulgados ou apresentados e toda a filmagem centrará no professor. No caso dos professores que não aceitarem a filmagem das aulas os pesquisadores usarão somente os registros de observação (instrumentos f e g). A pesquisa respeita o caráter de confidencialidade dos registros, na qual a identidade dos participantes sempre será mantida em absoluto sigilo. Os resultados obtidos serão sempre apresentados de forma coletiva à comunidade escolar, a fim de preservar o anonimato dos participantes, seja para propósitos de apresentação/publicação científica ou para fins didáticos/educativos. A pesquisa garante o sigilo aos participantes assim como seu direito de retirar o consentimento a qualquer momento, conforme a Resolução CND 466/2012.”

Endereço: Rua Fernando Correa de Azeite, 2967  
 Bairro: SGA ESPERANCA CEP: 78.060-600  
 UF: MT Município: CUIABÁ  
 Telefone: (65) 3615.8000 E-mail: institucionales.propp@ufmt.br



Continuação do Parecer 6.171.428

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de protocolo de pesquisa do Mestrado Profissionalizante em Educação Inclusiva (PROPEI) e tem relevância para a comunidade acadêmica e não acadêmica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresenta, em segunda versão: Formulário de informações básicas do Projeto, Projeto Detalhado, Carta Resposta ao CEP, Declaraçãoev, Termopalei, Termorev.

**Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:**

Todas as pendências foram atendidas, propõem-se a aprovação do protocolo de pesquisa em relação a análise ética.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS, e, uma vez que a documentação apresentada atende ao solicitado, emite-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

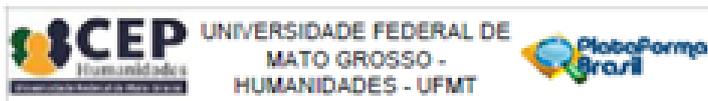
Conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições da pesquisadora: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios semestrais (parciais) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (amenda) ou interrupção do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                             | Arquivo                     | Protocolo  | Autor              | Situação |
|--|-----------------------------|------------|--------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto             | 06_INFORMACOES_BASICAS_DO_P | 16/06/2023 |                    | Aceito   |
| Carta                                      | 06_CARTA_2144801.pdf        | 11.47.23   |                    |          |
|  | 06_DECLARACAOEV             | 16/06/2023 | Tatiane Leire Dias | Aceito   |
|  |                             | 11.46.43   |                    |          |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | declaracaoev.pdf            | 16/06/2023 | Tatiane Leire Dias | Aceito   |
|  |                             | 11.44.53   |                    |          |
| Projeto Detalhado / Estrutura              | projetoev.docx              | 16/06/2023 | Tatiane Leire Dias | Aceito   |
|  |                             | 11.44.14   |                    |          |

Endereço: Rua Fernando Correa de Costa, 2067  
 Bairro: DUA ESPERANCA CEP: 78.060-000  
 UF: MT Município: CUIABA  
 Telefone: (65)3615-8000 E-mail: cegp@unemat.br

Página 3 de 3



Continuação do Parecer 1.071.001

|  |                      |                        |                              |        |
|--|----------------------|------------------------|------------------------------|--------|
| Investigador   | projetoiv.docx       | 16/06/2023<br>11:44:14 | Tatiane Lebre Dias           | Aceito |
| TCCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termopais.docx       | 16/06/2023<br>11:43:53 | Tatiane Lebre Dias           | Aceito |
| TCCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termorev.docx        | 16/06/2023<br>11:43:28 | Tatiane Lebre Dias           | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores                                | termopesquisador.pdf | 20/06/2023<br>15:54:34 | Tatiane Lebre Dias           | Aceito |
| Ficha de Fôlho   | ficha.pdf            | 19/06/2023<br>19:27:06 | Edmaris Lemes<br>Mato Grosso | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUJABA, 09 de Junho de 2023

Assinado por:  
Rosângela Ribeiro  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Fernando Correa de Costa, 2007  
Bairro: SOA ESPERANÇA CEP: 78.060-000  
UF: MT Município: CUJABA  
Telefone: (67)3015-2000 E-mail: cep@humanidades.ufmt.br

Página 6 de 10

## ANEXO 6

### Consentimento Livre e Esclarecido

Eu Evanize Lemes Matos Martins, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Federal de Mato Grosso, convido você a participar de um estudo sobre a Teoria de Aprendizagem Mediada na prática pedagógica de professores que atuam em sala multifuncional.

É importante informar que sua participação é voluntária, de modo que você poderá interromper sua participação no momento que quiser, sem nenhum prejuízo. Todas as suas informações serão tratadas de forma sigilosa, não permitindo sua identificação pessoal. Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa -CEP/Humanidades/UFMT, tendo sido aprovado sob nº. **CAAE** (-----).

Este estudo tem por objetivo investigar a prática pedagógica de professores que atuam em sala de recursos multifuncionais a partir do conhecimento sobre a teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Mais especificamente, pretende-se conhecer a experiência profissional e a concepção do processo ensino e aprendizagem e mediação; conhecer as dificuldades encontradas na prática pedagógica e caracterizá-la, apresentar os princípios da teoria de aprendizagem mediada através da proposição de uma oficina.

Desse modo, a sua participação consistirá em responder aos questionários que conterão perguntas sobre os aspectos da sua formação e prática pedagógica, com tempo médio de 20 minutos para responder. Além disso o projeto prevê a sua participação espontânea numa oficina que será desenvolvida em 5 (cinco) encontros de duas horas cada um, que tem por objetivo apresentar os princípios teóricos e práticos da Teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada. Em função dessa oficina o projeto tem por objetivo realizar 3 (três) filmagens com tempo de 20 (vinte) minutos cada uma, tendo a câmera focada no professor e ocorrerão antes e depois da oficina. A sua participação na oficina não está condicionada às filmagens em sala. Caso aceite que suas aulas sejam filmadas informamos que todo o material será utilizado para análise interna da pesquisa, não serão divulgados ou apresentados. Caso não aceite que suas aulas sejam filmadas usaremos somente os registros de observação realizados em 3 (três) momentos com tempo de 20 minutos de observação

Os resultados permitirão benefícios indiretos, pois permitirá que você conheça uma abordagem sobre o desenvolvimento humano e o processo ensino e aprendizagem, pouco divulgada no país. Os benefícios diretos para você será a possibilidade de aplicar na sua prática pedagógica essa abordagem e verificar seus possíveis efeitos. Os riscos para os envolvidos neste

estudo são considerados baixos, em função de que os participantes podem não observar o efeito do referencial teórico e prático (oficinas) da EAM na prática pedagógica.

*Como participante da pesquisa, você terá direito, como participante de buscar indenização nos termos da lei (conforme artigos 9. e 19º. da Resolução 510/16 do CNS. A qualquer momento você poderá recusar participar da pesquisa ou retirar sua pesquisa (sem penalização). Será mantido o sigilo da sua identidade e você não terá despesas ao participar da pesquisa. Após finalizada a pesquisa, lhe enviaremos uma cópia (para o seu e-mail disponibilizado) do relatório final desta pesquisa.*

O Consentimento Livre e Esclarecido (CLE) é este documento em que você nos consentirá, caso concorde, em participar do estudo. Após o aceite será enviado para o seu endereço de e-mail, a ser disponibilizado por você, com uma via desse consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com os pesquisadores por meio deste e-mail: nizebio@hotmail.com ou pelo telefone (66 99935-9278). E como participante da pesquisa, caso haja necessidade de contato com o Comitê de Ética que fez a análise desse projeto de pesquisa, este poderá ser feito, buscando a Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro (coordenadora) ou Dra. Helia Vannucchi (vice-coordenadora), no seguinte endereço: Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação – Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Humanidades/UFMT – Av. Fernando Correa da Costa, 2367 – Sala 102 – Bairro Boa Esperança – Cep. 78060-900 – Cuiabá MT (65-3615-8935). Endereço eletrônico do CEP: [cephumanas@ufmt.br](mailto:cephumanas@ufmt.br). Desde já agradecemos sua atenção e participação.

Desse modo, identifique abaixo a forma como quer participar na pesquisa:

- ( ) Sim, aceito participar da oficina e responder os instrumentos
- ( ) Sim, aceito participar e aceito o procedimento de filmagem
- ( ) Sim, aceito participar e aceito o procedimento de observação
- ( ) Sim, aceito participar e aceito o procedimento de filmagem e observação
- ( ) Não aceito participar

\_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_

Participante

\_\_\_\_\_  
Ma. Evanize Lemes Matos Martins

Pesquisadora

-----, -----/-----/-----.

## APÊNDICE 1

### **Relato da palestra sobre a EAM**

Relato Descritivo da palestra sobre a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein para Professores de Salas de Recursos em Nova Mutum-MT

Data: 22 de setembro de 2023.

Local: Centro de formação de professores de Nova Mutum-MT.

Público-alvo: Professores de Salas de Recursos multifuncionais.

Objetivo da Oficina:

O objetivo principal da palestra foi proporcionar aos professores de Salas de Recursos uma compreensão sobre a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, desenvolvida por Reuven Feuerstein. A intenção foi equipar os educadores com estratégias e ferramentas práticas para aplicar a teoria no contexto das Salas de Recursos, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem e apoiar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Desenvolvimento da Oficina:

Abertura e Introdução:

A oficina teve início com uma breve apresentação sobre a importância da teoria de Feuerstein na educação inclusiva. A facilitadora, profa. Dra. Tatiane Lebre Dias, iniciou o encontro com uma dinâmica de integração, promovendo a troca de experiências entre os participantes e contextualizando o tema da oficina, assim cada pessoa iria colocar uma frase que pudesse lhe representar.

Fundamentos da Teoria de Feuerstein:

A facilitadora apresentou os conceitos centrais da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediadas, que inclui:

Mediação: A importância do papel do mediador (o professor) na promoção do desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno.

Modificabilidade Cognitiva Estrutural: A ideia de que as habilidades cognitivas podem ser modificadas e desenvolvidas através da intervenção educacional adequada.

Instrumentos e Estratégias mediadoras: Ferramentas e técnicas que auxiliam na mediação eficaz do processo de aprendizagem.

Discussão e Reflexão:

Após a explanação dos conteúdos, houve um momento de reflexão coletiva onde os professores compartilharam suas impressões e discutiram os desafios e oportunidades de aplicar a teoria no contexto das Salas de Recursos. A facilitadora incentivou a troca de ideias e estratégias entre os participantes, promovendo um ambiente colaborativo de aprendizagem.

Encerramento:

A oficina foi encerrada com um resumo dos principais pontos abordados e o que mudou para os professores após terem conhecido essa abordagem. Os professores foram convidados a refletir sobre a aplicação das novas estratégias em suas práticas diárias e a manter contato para eventuais dúvidas ou compartilhamento de experiências futuras.

Avaliação:

Os participantes avaliaram a palestra de forma bastante positiva, destacando a relevância dos conteúdos e a aplicabilidade das estratégias discutidas. Foi mencionado que a palestra contribuiu significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos educadores.