

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM MATERIAL
EDUCACIONAL INCLUSIVO PARA UM ALUNO AUTISTA:
PRECEPTORA E RESIDENTES NA APROPRIAÇÃO DE
NOVAS FORMAS DO FAZER DOCENTE

Amália Bichara Guimarães

UFRRJ

amaliadeguimaraes@yahoo.com.br

Gisela Maria da Fonseca Pinto

UFRRJ

gmfpinto@gmail.com

Resumo:

Este trabalho relata uma experiência da mestranda/preceptora/docente em uma escola regular de educação básica junto a residentes do programa de Residência Pedagógica em Matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, polo Seropédica, no biênio 2018/2019, tendo um aluno autista incluído em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II. Há uma breve fundamentação teórica sobre formação docente para inclusão, Defectologia de Vygotsky e sua aplicabilidade na atualidade. Em seguida, são apresentados alguns aspectos relevantes sobre o programa de Residência Pedagógica, destacando a articulação entre formação e prática docente e a caracterização da pesquisa em desenvolvimento. Apresentamos algumas análises preliminares dos resultados a partir de excertos dos relatórios de residentes/estagiários que evidenciam a relevância da interlocução e do coletivo formado por preceptor e residentes na construção de práticas que incluam o aluno autista. Destaca-se que a coleta de dados, no momento da redação deste texto, ainda não havia sido concluída, faltando para isto a realização de entrevista de grupo segundo a técnica de grupo focal.

Palavras-chave: Formação de professores; Residência Pedagógica; Autismo; Educação Matemática Inclusiva.

1. Introdução

Ao longo da minha trajetória estudantil não tive oportunidade de conviver com discentes portadores de necessidades educacionais especiais e, nem tampouco, com docentes pesquisadores nessa área. Na prática docente, em 2019, com a inclusão de um aluno autista numa turma onde lecionava enfrentei grandes desafios, junto a meus pares, alunos, estagiários e residentes da Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O desafio continuou em 2020, agravado pela ausência de estagiários e residentes que tanto contribuíram para a aprendizagem deste discente.

O Programa de Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores e busca promover o aperfeiçoamento do licenciando a partir de sua imersão na escola de educação básica. Os objetivos do Programa estendem-se também a coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e aprendizagem escolar, a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação às orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Algumas reflexões se fazem importantes quando começamos a analisar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente o autismo, como a avaliação das potencialidades e limites do aluno autista e seu desenvolvimento no ambiente escolar ou, ainda, a efetividade da inclusão escolar. É notório o desconforto de muitos docentes no que se refere a lecionar, em turmas regulares, em condições como a exposta acima.

Nesse contexto, a questão que motiva e norteia essa pesquisa é: como a experiência vivenciada no contexto da Residência Pedagógica pode influenciar a formação desses licenciandos para atuação docente em contexto inclusivo, especificamente com alunos autistas? A questão aqui apresentada foi motivada pela elaboração coletiva de um material educacional, construído aula a aula, reunião após reunião realizadas entre a professora de matemática (preceptora) e os residentes, em um trabalho coletivo. As reflexões eram motivadas por discussões sobre as adaptações que poderiam ser realizadas nas atividades propostas em aulas de matemática e que contribuíssem para a inclusão especificamente desse aluno autista.

Por ser uma pesquisa vinculada a um mestrado profissional, como produto educacional, buscamos relatar a docentes de matemática a construção desse percurso, apresentando as atividades adaptadas e os contextos que geraram cada uma delas, na forma de um caderno pedagógico. Nesse produto apresentaremos os registros relacionados a situações vivenciadas durante esse período, as adaptações realizadas e as principais ocorrências segundo os olhares da docente-preceptora e dos residentes-

estagiários sobre a sala de aula que incluía o aluno autista. Portanto, o foco da pesquisa, como deve ocorrer em um mestrado profissional, constitui-se como um relato sobre a construção desse produto, ou seja, sobre os encontros entre a professora formada e os professores em formação em uma sala de aula inclusiva possibilitada pelo programa Residência Pedagógica.

2. Defectologia de Vygotsky: Deficiência ou diferença?

A concepção de deficiência de Vygotsky foi constituída, também, com base no que era a então defectologia soviética. “Defectologia” é um termo que hoje soa extremamente desatualizado, e é importante observar que não foi criado por Vygotsky, mas ele fez uso, tanto teórico quanto prático, desse termo em uma ressignificação original. Levando em consideração o termo defectologia, Gindis (2003, p. 200, *apud* STETSENKO, SELAU, 2018, p. 320) explica que:

[d]efectologia é o termo que reflete a área de pesquisa e prática de Vygotsky que é relevante para a educação especial contemporânea e a psicologia escolar. O termo em si parece bastante degradante. (...) este termo não sobreviveria a uma discussão científica no mundo ocidental hoje porque carrega muitas conotações negativas em relação aos indivíduos com deficiência. Ironicamente, o tom negativo do termo em si não está de forma alguma presente na atitude inspiradora e positiva dos textos de Vygotsky. A palavra defectologia (ou defectology na transliteração em inglês) significa literalmente o estudo do defeito(...)

Os termos defectologia e criança anormal correspondem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vygotsky produziu seus textos. Atualmente, seriam equivalentes às expressões deficiência e educação especial e criança com deficiência, respectivamente.

(...) a postulação do desenvolvimento como um percurso tortuoso, atravessado por rupturas e conflitos, e a tese central do autor de que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. (...) (VYGOTSKY, 2011, p. 863)

Vygotsky insistiu de forma clara e patente que o desenvolvimento extra normativo, hoje denominado deficiência, deveria ser entendido como um processo imerso em práticas socioculturais colaborativas. Portanto, em suas palavras, “o desenvolvimento cultural é a principal área para compensação de extra normatividade, na atualidade, deficiência, quando o desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho

do desenvolvimento cultural é ilimitado” (VIGOTSKI, 1993, p.90, STETSENKO, SELAU, 2018, p. 316).

As pesquisas de Vygotsky são absolutamente atuais, mesmo tendo sido desenvolvidas na década de 1930, e coincidem muito com os objetivos da escola inclusiva. Como exemplo podemos citar o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados. Colocar o aluno como sujeito do processo, conhecendo-se suas necessidades e promovendo o desenvolvimento cognitivo do aluno. A deficiência não pode mais ser vista como justificativa da estagnação, da discriminação ou exclusão.

O referencial teórico de Vygotsky colabora para que seja reconhecido e respeitado o potencial de cada sujeito. Nós professores devemos reconhecer as habilidades, potencialidades e capacidades desses sujeitos, por mais tortuoso que possa ser o percurso. Prestando atenção aos seus atos próprios de pensar, analisar e interagir socialmente. O professor será capaz de seguir os melhores caminhos indiretos de desenvolvimento quando o direto está impedido.

As ações de ensino que foram realizadas tiveram a intensa participação dos residentes e minha mesmo, no papel múltiplo de preceptora, professora e pesquisadora. Por essa razão, para podermos conduzir as análises pela perspectiva da co-formação ocorrida a partir dessas vivências, tornou-se importante conhecermos alguns princípios e teorias norteadoras da formação docente como apresentados, resumidamente, na seção 3.

3. Formação de professores para inclusão

O processo de construção profissional se dá a partir da integração entre fatores teóricos e práticos, sendo a formação inicial o momento em que o licenciando passa da posição de aprendiz à de professor. Conceitos precisam ser revistos em relação à Matemática, à escola e ao ensino: neste momento, muda-se o estudante de matemática da educação básica para o que ensina – o que implica em que necessariamente seja adquirida uma visão ampliada sobre matemática e seu ensino, sobre os estudantes, sobre a estrutura escolar, além de diversos outros aspectos, conforme podemos acessar na Base Nacional Comum Formação (BRASIL, 2019). De acordo com essa normativa, a formação inicial docente implica no desenvolvimento junto ao licenciando de competências específicas e habilidades sediadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

A docência tem sido considerada como “um trabalho social complexo, parte de um projeto educacional de grandes proporções, com interesse em fornecer acesso, através

de instituições públicas ou privadas, a toda a população em idade escolar” (MOREIRA; FERREIRA, 2013, p.985). Para esses autores, independente do seu próprio desejo ou expectativa, o professor de Matemática se vê envolvido um processo de natureza social de escolarização básica e que não é hermético aos contextos de lutas sociais e de disputas de interesses políticos, socioculturais ou econômicos.

Essa discussão, portanto, deve fazer parte da formação inicial do professor de Matemática, voltada para “uma visão sociológica da educação, a uma análise das políticas públicas para a educação escolar (incluindo as normatizações e as recomendações oficiais), às diferentes percepções das relações entre Estado e educação escolar etc.” (MOREIRA; FERREIRA, 2013, p.985).

Há todo um acervo de saberes que integram a dimensão do ensino e do conhecimento sobre o aluno pelo professor, de suas peculiaridades e especificidades, que no caso do aluno com deficiência é bem particular, e que precisa ser conhecido pelo professor. Para sentir-se, minimamente, confiante para exercer suas funções junto às diferenças dentro da escola faz-se necessário identificar características gerais desse perfil, o que remete ao conhecimento de conteúdo e estudantes. Conforme Castro et al (2015, p.10) pontuam, é essencial que se reconheça “a importância da formação para professores que abordem especificamente a temática da inclusão nas aulas de matemática”, acrescentando ainda, pouco depois, a emergência de que se amplie o entendimento da formação docente, “deixando espaços formais de ensino e a entendendo como um processo contínuo que se fortalece, também, através de momentos reflexivos partilhados entre professores da educação especial, do ensino regular e professores em formação inicial” (p.10), como o que é vivenciado no contexto do Programa Residência Pedagógica. Comumente, vemos o estudante incluído *encarteirado*, na perspectiva proposta por Taveira (2008), acaba por ficar isolado em sua carteira, sempre envolvido com uma quantidade de atividades que o mantenha passivo durante as aulas, por não estarem próximos a uma *normalidade* exigida hipotética e de um padrão irreal de aprendizagem almejado pelos professores e instituições.

A adaptação curricular, de acordo com a proposta de Heredero (2010), se for promovida não pode comprometer os estudos posteriores, devendo-se analisar o que será agregado ou retirado, tem-se aqui o conhecimento horizontal do conteúdo. É fundamental, considerando o filtro da deficiência, conhecer possibilidades diferentes de apresentar

aqueles conteúdos aos alunos, assim como conhecer os erros mais frequentes e suas causas – o conhecimento especializado do conteúdo.

Neste cenário de mudanças há muito o que ser feito e muitas inovações são necessárias. A contribuição das universidades nesse sentido inicia-se com a chegada em ambientes de formação docente inicial ou continuada em Matemática de reflexões que antes ficam presas em suas bibliotecas. As políticas inclusivas são uma realidade, não cabe mais a discussão sobre concordar ou não, assim como também não é mais cabível a omissão nas grades curriculares de estudo voltados para a questão da educação Matemática inclusiva.

4. Programa de Residência Pedagógica e Sua Articulação com a Prática Docente em uma Perspectiva Inclusiva

No âmbito das ações do governo federal, é importante destacar que foi a partir do Decreto n.º 8.752/2016 que a *residência pedagógica* e a *residência docente* passaram a ser consideradas ações possíveis para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: [...] VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 8º. O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: [...] IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa. (BRASIL, 2016).

Residência educacional, residência pedagógica e residência docente foram as nomenclaturas aplicadas aos Projetos do Senado e sua organização deixam claro sua fragilidade teórico-metodológica segundo o que apontam pesquisadores e estudos sobre formação docente. Mesmo sem a implementação destes projetos ocorrem experiências de residência para formação de professores em instâncias municipais, estaduais e federais, a nível de educação básica e superior.

O Programa de Residência Pedagógica do MEC foi lançado em março de 2018, em edital que definiu a residência pedagógica como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1). As decisões mais recentes do MEC, no entanto, têm colocado em evidência uma concepção da formação de professores e uma abordagem dos problemas educacionais do país que encontra forte resistência de entidades do setor educacional.

Embora haja tensões no tocante a formação docente e muitas críticas sobre propostas de formação inicial ou continuada, o Programa de Residência Pedagógica seguindo as orientações da CAPES ou outras iniciativas isoladas no Brasil possibilitam a apropriação de novas formas do fazer do professor, da articulação teoria-prática num processo de aprendizagem coletivo.

A presença do graduando e a sugestão de ações supervisionadas de regência colaboram para uma revisão de sua própria prática docente, num movimento coletivo de novos fazeres e saberes docentes como resposta às necessidades cotidianas.

Ao falarmos do ensino e aprendizagem de Matemática na perspectiva da educação inclusiva, indiscutivelmente, um desafio muito maior estará posto. Acreditamos que o resultado da vivência e interação com outras pessoas, inclusive o *aluno diferente* será o preparo do professor da educação inclusiva.

Entendemos que um dos aspectos mais complexos da formação docente é a articulação entre prática e os conteúdos que foram aprendidos durante toda sua formação. Acrescidos a esse fato estão os desafios atuais impostos pela sociedade contemporânea. A residência pedagógica surge como oportunidade para o aluno ser iniciado no cotidiano da escola, o que possibilita ao futuro professor vivenciar as situações onde utilizará os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os princípios gerais de ensino e aprendizagem, uma verdadeira reflexão da prática. E, mais profundamente, numa mudança de perspectiva educacional a fim de abarcar não só os alunos com deficiência, mas todos, reconhecendo-se suas peculiaridades, permitindo-se aos educandos condições verdadeiras de aprendizagem.

5. Caracterização da pesquisa

Na busca por compreender a prática pedagógica dos professores, considerando as imagens e as representações como resultados de vivências que partem de sua prática individual e que se estende ao coletivo, optamos pela abordagem de carácter qualitativo.

Todos esses elementos colaboram para responder as indagações e posteriormente, produzir conhecimento no campo da inclusão.

Na próxima seção, apresentaremos uma amostra dos dados que foram reunidos para serem analisados nessa pesquisa. São três conjuntos de dados: (1) observações da docente/preceptora/pesquisadora acerca das vivências, de cunho descritivo e reflexivo; (2) registros dos residentes/estagiários que acompanhavam as aulas e (3) entrevista de grupo como técnica para a coleta de dados, inspirada na técnica de Grupo Focal (GF). Destaca-se que a entrevista de grupo ainda não foi realizada e que estamos na etapa de planejamento para executá-la ainda neste semestre.

Essa triangulação de dados não se configuram como um método em si, mas antes como uma estratégia de pesquisa que combina métodos, teorias, dados e investigadores, “servindo e adequando-os a determinadas realidades, com fundamento interdisciplinar” (MINAYO et. al., 2005, p. 71, *apud* MENESES; FUENTES-ROJAS; D’ANTONA, 2018, p.53). Neste sentido, “triangular é combinar e cruzar múltiplos pontos de vista, integrando a visão de vários informantes e empregando uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha a pesquisa” (p.53).

6. Análises (muito) preliminares dos resultados

As análises estão sendo realizadas a partir da interlocução entre o que foi levantado acerca da formação inicial docente para a ação em ambientes inclusivos e ainda a partir da perspectiva da inclusão e do levantamento de pesquisas e fundamentação teórica sobre o autismo. Cada episódio será problematizado a partir das perspectivas da docente/pesquisadora e dos residentes/estagiários, buscando-se uma reflexão sobre as respostas e reações de Francisco às situações propostas. Francisco é um nome fictício adotado para garantir o anonimato do aluno autista. O enriquecimento na formação dos licenciandos e meus próprios serão considerados também, visto que essa vivência reflexiva gerada pela oportunidade de atuarmos em situação de parceria corrobora as ideias enunciadas por Shulman (1987) e Ball (2008), e serão resgatadas aqui. Pensamos, então, em eixos de análise que contemplassem as diferentes percepções dos residentes em relação à situação de inclusão vivenciada naquela sala de aula, com vistas a identificar, nos textos produzidos pelos residentes, aspectos que tenham contribuído com a sua formação para a atuação junto a estudantes autistas incluídos na sala de aula de matemática regular. Esses textos serão constituídos por excertos dos relatórios da Residência Pedagógica e da disciplina de Estágio Supervisionado IV, produzidos por uma

demanda oficial, e ainda pelas falas obtidas durante as sessões de entrevistas em grupo focal. O trecho a seguir ilustra o que foi exposto acima, configurando-se como um recorte de um relatório da Residência Pedagógica produzido por um dos residentes que acompanharam a turma de Francisco. É importante mencionar que os estudantes, por integrarem o programa Residência Pedagógica, estavam todos com pelo menos 50% da carga horária total do curso já cumprida, mas não necessariamente todos estavam exatamente em um mesmo período.

“Já a turma de 8º ano é uma turma grande, por volta de 35 alunos, entretanto isso não os prejudicou, são excelentes alunos, embora agitados, tem um bom desempenho nas avaliações e gostam de participar das atividades. Nesta turma, temos um aluno autista e sempre procuramos fazer atividades ou adaptar algumas para que ele pudesse participar, tive a oportunidade de fazer algumas atividades com ele e ele sempre foi muito participativo, quis fazer todas as atividades até o final e respondeu muito bem ao que esperávamos.” (ER1, 2019, p.17)

O depoimento desta estagiária/residente (ER1), também residente, confirma a importância da experiência pela qual passou para sua formação docente. Trouxemos apenas um fragmento com o objetivo de avaliar a pertinência desses registros no tocante às análises dessa pesquisa. A turma em que Francisco estava matriculado era de 8º ano, em uma escola pública municipal central no município de Seropédica, e apresentando, portanto, perfil socioeconômico bastante diversificado.

O ambiente escolar é diversificado e conta com períodos de calma e agitação, e Francisco pode apresentar extrema dificuldade de concentração perante certos sons, luzes ou texturas, sentindo-se desconfortável. Esse comprometimento da aprendizagem pode ser acompanhado por um processo de isolamento social. O papel da educação nesse cenário deverá ser mais atuante, pois o aluno necessita de um auxílio e envolvimento mais efetivo do outro.

“Em um determinado período o aluno ficou algumas semanas sem comparecer às aulas de matemática e o acompanhamento não pode ser feito. O grande empecilho imposto por esse fato foi que ao retornar as aulas, o aluno começou a apresentar mudanças de comportamento (as vezes nem queria falar comigo) e não demonstrou muito interesse em participar das atividades propostas.” (R1, 2019, p.1)

As palavras da residente comprovam o movimento crescente de isolamento de Francisco, o que reafirma o papel da escola em participar decisivamente na convivência social e, por conseguinte, do professor em promover a superação desse obstáculo.

Percebemos em seus relatos a importância de estarem imersos em uma escola regular de educação básica, acompanhar e participar do trabalho realizado com um aluno autista em suas aulas de matemática.

Lamentamos o fato de oportunidades como essa ainda não fazerem parte do processo de formação docente de muitos licenciandos - de fato, a relevância dessas vivências é inquestionável:

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (PLETSCH, 2009, p.148).

7. Considerações finais

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa que gerou este artigo ainda está em desenvolvimento e não foram colhidos todos os dados para análise. Mas, são muitos os indícios de que as licenciaturas, de modo geral, não estão preparando professores para lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Os diálogos que travamos ao longo do período de convivência deixaram claro para mim sua frustração em alguns momentos do curso, por acharem que teoria e prática deveriam estar mais próximas. Segundo eles a experiência como residentes foi fundamental para sua formação docente por ter havido participação direta em todas as etapas do trabalho docente. Temos certeza de que muitos outros aspectos positivos serão apresentados pelos residentes/estagiários durante a entrevista de grupo na perspectiva do Grupo Focal.

8. Referências

BALL, D.; M.H. THAMES; G. PHELPS. **Content Knowledge for teaching: What makes it special?** *Journal of Teacher Education*, v.59, n.5, p.389-407, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255647628_Content_Knowledge_for_Teaching_What_Makes_It_Special Acesso em: 12 abr.2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 - Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** 2019, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 206, de 21/10/2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-206-2011_231356.html Acesso em: 14 maio 2020.

CASTRO, E. S.; PINTO, G. M. F.; RAMOS, L. C. S. Formação de Professores que Ensinam Matemática sob a Ótica Inclusiva: Estado da Arte de 2006 a 2015. VI SIPEM- Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Anais do VI SIPEM. Pirenópolis, GO, 2015.

FARIA, J.B.; PEREIRA, J.E.D. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393> Acesso em: 13 maio 2020.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

MENESES, A. F. P.; FUENTES-ROJAS, M.; D'ANTONA, A.O. Triangulação de métodos: estratégia metodológica na pesquisa interdisciplinar sobre o cuidado às pessoas vivendo com hiv/aids. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão – REDD*. Vol.10, n.º.1, p. 52-64, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/index> Acesso em: 04 ago. 2020.

MOREIRA. P.; FERREIRA., A.C. O Lugar da Matemática na Licenciatura em Matemática *Boletim de Educação Matemática*, vol. 27, núm. 47, dez., 2013, pp. 985-1005 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Rio Claro, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291229747014.pdf> Acesso em: 05 ago. 2020.

PLETSCH, M. D (org.). DAMASCENO, A. (org.) *Educação Especial e Inclusão Escolar Reflexões sobre o Saber Pedagógico*. EDUR: Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 20 abr.2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F.C. A Inclusão Escolar de Alunos com Autismo: Um Olhar sobre a Mediação Pedagógica. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. CAP - UERJ, 2014, Rio de Janeiro, RJ. *Anais eletrônicos...* Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-Pletsch_e_Lima.pdf Acesso em: 01 maio 2020.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L.F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114> Acesso em: 21 abr.2020.

SHULMAN, L.S. Knowledge an teaching: Foudations of the new reform. Harvard Educational Review, Harvard, v.57, n.1, p.1-22,1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf> Acesso em: 12 abr. 2018

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. *Educação revista quadrimestral*. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set. - dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/32668/17610> Acesso em: 06 abr .2020.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf> Acesso em: 28 abr.2020.