

ENGAJAMENTO COLETIVO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIAIS: uma abordagem do sistema monetário na educação especial

*Irma Tamanho Sartori
Jerônimo Sartori
Tanara Terezinha Fogaça Zatti*

Resumo

Este relato de pesquisa reflete o engajamento coletivo em mediações de práticas pedagógicas e sociais realizadas na educação especial, nas turmas de serviço de atendimento específico de um centro de atendimento educacional especializado no estado de Santa Catarina. O objetivo foi analisar a relevância das estratégias pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados nas atividades de ensino que oportunizam a construção e a assimilação de conceitos referentes ao sistema monetário. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi configurada como estudo de caso, com dados produzidos por meio de entrevista com as professoras que atuam nas referidas turmas. Foram relacionados nas entrevistas o engajamento coletivo e as mediações pedagógicas desenvolvidas pelas docentes pesquisadas; os saberes empíricos; e o conhecimento que os educandos possuem sobre conceitos matemáticos, sistema monetário e uso do dinheiro. Este estudo adensa conhecimentos e práticas pedagógicas no campo da educação especial com pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual. Também explicita o engajamento do coletivo docente, ao estabelecer uma interrelação das atividades na instituição, mediadas pelo uso de conhecimentos relacionados ao currículo funcional natural e ao sistema monetário. Isso pode contribuir com a autonomia e com o processo de inclusão no ambiente educacional e social dessas pessoas, dando-lhes voz e vez, e empiricamente efetivando o uso concreto desses conhecimentos.

Palavras-chave: educação especial; educação matemática; deficiência intelectual; instituição especializada.

COLLECTIVE ENGAGEMENT, PEDAGOGICAL AND SOCIAL PRACTICES: an approach to the monetary system in special education

Abstract

This research report reflects the collective engagement in mediations of pedagogical and social practices carried out in special education, within the specific service attendance classes at a specialized educational assistance center in the state of Santa Catarina, Brazil. The objective was to analyze the relevance of the pedagogical strategies and teaching materials used in educational activities that facilitate the construction and assimilation of concepts related to the monetary system. Using a qualitative approach, the research was configured as a case study, with data produced through interviews with the teachers who work in the mentioned classes. The collective engagement and the pedagogical mediations developed by the surveyed teachers, as well as the empirical knowledge and understanding that the students have about mathematical concepts, the monetary system, and the use of money were discussed in the interviews. This study deepens knowledge and pedagogical practices in the field of special education with young, adult, and elderly people with intellectual disabilities, it highlights the mediation and collective engagement of teachers by establishing

an interrelation of activities in the institution mediated by the use of knowledge related to the natural functional curriculum and the monetary system, which can contribute to autonomy, the process of inclusion in educational and social environments, giving them voice and agency, and empirically realizing the concrete use of this knowledge.

Keywords: special education; mathematics education; intellectual disability; specialized institution.

INVOLUCRAMIENTO COLECTIVO, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SOCIALES: un enfoque del sistema monetario en la educación especial

Resumen

Este relato de investigación refleja el involucramiento colectivo en mediaciones de prácticas pedagógicas y sociales realizadas en la educación especial, en los grupos de servicio de atención específica (SAE) de un centro de atención educativa especializada (CAESP) en el estado de Santa Catarina. El objetivo fue analizar la relevancia de las estrategias pedagógicas y de los materiales didácticos utilizados en las actividades de enseñanza que dan oportunidad a la construcción y la asimilación de conceptos referentes al sistema monetario. De enfoque cualitativo, la investigación fue configurada como estudio de caso, con datos producidos por medio de entrevista con las profesoras que actúan en los referidos grupos. El involucramiento colectivo y las mediaciones pedagógicas desarrolladas por las docentes investigadas, los saberes empíricos y el conocimiento que los estudiantes poseen sobre conceptos matemáticos, sistema monetario y uso del dinero fueron relacionados en las entrevistas. Este estudio condensa conocimientos y prácticas pedagógicas en el campo de la educación especial con personas jóvenes, adultas y ancianas con deficiencia intelectual, explica la mediación y el involucramiento del colectivo docente al establecer una interrelación de las actividades en la institución mediadas por el uso de conocimientos relacionados al currículo funcional fatural (CFN) y al sistema monetario, lo que puede contribuir con la autonomía, con el proceso de inclusión en el ambiente educativo y social, dándoles voz y vez y empíricamente efectivizando el uso concreto de esos conocimientos.

Palabras clave: educación especial; educación matemática; deficiencia intelectual; institución especializada.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, a educação é pautada por sucessivas lutas, disputas e interesses em diferentes dimensões, o que inquieta os docentes e a comunidade escolar (Arroyo, 2013). Em todas as modalidades da educação básica há problemas, não sendo diferente com a educação especial. Todavia, é função da escola estimular reflexões, atualização e sensibilização quanto ao direito de inclusão dos sujeitos com alguma deficiência. Deve-se respeitar em cada situação as devidas diferenças, pois o processo educacional enfrenta inúmeros problemas – principalmente no que se refere ao acesso, à permanência e ao sucesso dos sujeitos incluídos.

A educação especial focada na deficiência intelectual constitui um possível recorte para reflexão quanto às práticas pedagógicas e sociais, que são realizadas nas instituições que ofertam atendimento especializado. Neste âmbito, um centro de atendimento educacional especializado (Caesp) mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de um município do estado de Santa Catarina atende pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, transtorno global do desenvolvimento e atraso neuropsicomotor.

Para auxiliar na compreensão referente às práticas pedagógicas e sociais, buscamos dialogar com autores e documentos dos campos da educação, da educação matemática e da educação especial. Ancorados no processo de entrevistas com professoras-participantes da pesquisa, relatamos as práticas pedagógicas desenvolvidas em torno do uso do dinheiro em situações comuns. Essas práticas são aprofundadas no contexto da atuação docente, em que o ensino do sistema monetário é desenvolvido por meio de situações-problema. Efetivam-se por meio de atividades que envolvem a venda de estopas automotivas, artesanatos, utilização da tabela de simulação de preços e do caixa para pagamento das ações comuns e situações que ocorrem no cotidiano da instituição (lanche, água, banheiro, atendimentos, entre outros). Além disso, são utilizados jogos e atividades pedagógicas, ferramentas tecnológicas, ações na comunidade (comércio), simulação de compra e venda, diálogos envolvendo noções financeiras.

A reflexão elaborada a partir de pesquisa desenvolvida em 2022 está descrita em três eixos: “Em evidência, a formação de professores”; “Apontamentos quanto às práticas pedagógicas”; e “Mediações no fazer docente”. Neste artigo, temos como objetivo partilhar a relevância das estratégias pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados nas atividades de ensino, que oportunizam a construção e a assimilação de conceitos referentes ao sistema monetário. Embasados no objetivo anunciado, buscamos contextualizar práticas pedagógicas e sociais na educação especial que podem possibilitar aos educandos (pessoas jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual) a aprendizagem do sistema monetário e o uso do dinheiro como uma prática social.

OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A prática docente requer uma atitude de reflexão sobre si mesma, seguindo a lógica da análise da ação pedagógica. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 70), a pesquisa qualitativa visa “[...] apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista”. Neste caso, as entrevistadas para a produção da empiria constituíram uma amostra relativamente pequena de investigadas.

Este texto é um recorte de uma dissertação que objetivou analisar a relevância das estratégias pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados nas atividades de ensino que oportunizam a construção e a assimilação de conceitos referentes ao sistema monetário. A pesquisa foi desenvolvida no Caesp, instituição mantida pela Apae.

A metodologia foi o estudo de caso de abordagem qualitativa. Os dados foram produzidos por meio de entrevista, a partir das quais buscamos investigar como as professoras que atuam no serviço de atendimento específico (SAE)¹ do Caesp desenvolvem as práticas pedagógicas com os educandos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual. O intuito foi mediar a aquisição de conhecimentos sobre sistema monetário e uso do dinheiro. Neste estudo, realizamos uma análise crítica das informações coletadas, levando em conta o engajamento coletivo das professoras do SAE, cuja atuação pode ser compreendida como uma prática pedagógica e social.

¹ São elegíveis para o atendimento no SAE educandos com idade a partir dos 18 anos completos, com diagnósticos de deficiência intelectual (DI) moderada, grave ou profunda, associada ou não a outras deficiências e/ou diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) com baixo nível funcional/ nível 3; que apresentam limitação no desempenho de atividades cotidianas e restrição na participação das rotinas sociais e familiares; que não estejam inseridos em outros espaços, como mercado de trabalho ou atividade educacional (Santa Catarina, 2020, p. 85).

A realização da entrevista semiestruturada com as cinco professoras em atuação direta nas turmas do SAE, nos anos de 2021 e 2022, foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 52873121.1.0000.5564 e Parecer 5.250.005). As professoras (pesquisadas) são efetivas na Secretaria de Estado da Educação (SED), cedidas para a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), por convênio assinado com a Apae para atuação no Caesp. Todas têm formação em nível superior, sendo a formação inicial pedagogia e pedagogia em educação especial. Todas são pós-graduadas (*Lato Sensu*) e atuam no Caesp há mais de cinco anos.

A entrevista semiestruturada, instrumento de pesquisa, possibilitou a produção da empiria, cujo parâmetro foi a contextualização da realidade. Foi praticada a observação participante quanto aos aspectos de mediação, aplicação de diferentes práticas pedagógicas e considerações quanto aos saberes empíricos e ao conhecimento que os educandos possuem sobre conceitos matemáticos, sistema monetário e uso do dinheiro. A análise dos dados realizou-se orientada pelo procedimento descritivo-analítico, inspirada em Bardin (2016), em busca de estabelecer relações entre a empiria e os fundamentos teóricos nos quais se ancora a investigação. Daí emergiram as categorias referenciadas nas entrevistas semiestruturadas, sendo estas: 1) Formação de professores; 2) Práticas pedagógicas; 3) Fazer docente: das possibilidades e das dificuldades encontradas.

ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Refletirmos sobre as práticas pedagógicas presentes no contexto da educação especial é uma maneira de possibilitar o entendimento sobre como vivemos em uma sociedade heterogênea, com diferentes sujeitos, diferentes saberes, diferentes estratégias de ensinar e de aprender – uma dinâmica social dos tempos e momentos distintos. Nesse alinhamento, é fundamental pensarmos e repensarmos a educação para as pessoas com deficiência intelectual, pois, como salienta Freire (1982, p. 95), “[...] a educação, não importando o grau em que se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática”. Essa prática precisa voltar-se para a formação humana, que perceba as diferenças existentes. É necessário perceber as pessoas com deficiência como sujeitos de direito, seres históricos e sociais que estão na sociedade e que se apropriam dos bens culturais construídos e desenvolvidos historicamente pela humanidade, desde que tenham acesso e oportunidades.

Desse modo, é imprescindível romper com os processos educacionais que reproduzem as desigualdades sociais e as ideologias presentes na sociedade, sempre a serviço das relações de poder do sistema capitalista, ditando estilos de pensamento, de linguagem e de práticas dos grupos dominantes. Não se pode conceber uma educação como instrumento de preservação da classe dominante, tanto nos aspectos educacionais como sociais que, historicamente, preservam os detentores do poder econômico, sendo a escola caracterizada como uma prestadora de serviço e a educação como mera mercadoria (Rodrigues, 2007).

Nogueira e Nogueira (2002) ressaltam a compreensão da ação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima desigualdades existentes. Tais relações não ocorrem por acaso, nem são explicadas somente por questões econômicas e de oportunidade de acesso à escola. Ainda que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuarão existindo fortes desigualdades sociais e culturais. A escola, ao desconsiderar as desigualdades, valoriza e exige dos alunos, que são desiguais, as mesmas habilidades cognitivas

e socioafetivas. Nesse sentido, Freire (1992, p. 78) corrobora, pontuando que educação não é neutra e que educar é um ato político, pois

[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade.

Neste sentido, Nogueira e Nogueira (2002) apresentam a compreensão sociológica de que a escola não é neutra, por isso as chances entre os sujeitos são desiguais, podendo reproduzir-se a alienação e a ingenuidade. Destarte, há sujeitos que estão em uma condição mais favorável do que outros, no que se refere às exigências da escola, visto que “[...] a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 32).

Conforme Pimenta (2012, p. 29), “[...] os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Para a autora, o campo da pedagogia é responsável pela teoria geral do ensino, articulada com a prática, voltada a cada área no contexto educativo, com o olhar na aula e para o objeto de ensino de cada disciplina. A pedagogia pode subsidiar o direcionamento do professor na construção do conhecimento, na assimilação e na articulação dos saberes teóricos e práticos, em um processo crítico e reflexivo a partir das concepções de cada educador, nos diferentes espaços e modalidades de ensino. Conforme Gasparin (2009, p. 13): “Uma das formas de motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também os ouvir sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo”.

A prática, conforme Gasparin (2009), trata-se da experiência concreta dos homens, sendo o critério da verdade, do conhecimento expresso nas representações e teorias. Tomar consciência sobre essa prática leva o professor e os educandos à busca por conhecimento teórico, que ilumine a reflexão sobre o fazer prático cotidiano. O autor não trata somente da prática do que fazem, sentem e pensam os educandos no dia a dia, mas enfatiza a necessidade de teorizar sobre a prática.

O processo pedagógico, certamente, favorece a compreensão da essência dos conteúdos e dos conceitos adquiridos, suas ligações internas específicas com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Assim, o educando passa do conhecimento empírico para o conhecimento teórico-científico no contexto da totalidade social, possibilitando a compreensão da realidade em todas as suas dimensões. Desse modo, o conhecimento teórico construído pelo educando retorna à prática social de onde partiu, agindo sobre ela com compreensão elaborada crítica e conscientemente, podendo intervir e transformar a realidade. O processo de prática-teoria-prática não é linear, desenvolve-se em círculos, com possibilidades de novos conhecimentos e novas práticas para o educando.

Para Zatti (2017), uma prática pedagógica para a independência e autonomia dos educandos exige, por parte dos educadores, compromisso ético, formação continuada, criticidade, autoconhecimento, persistência, diferentes estratégias e metodologias, ações conjuntas, com apoio de todos os envolvidos (família, escola, comunidade). Dessa forma, reafirmamos que a inclusão das pessoas com deficiência intelectual é um direito, mas que ainda precisa avançar para a sua plena

efetividade. O engajamento coletivo da equipe, no momento do planejamento e na execução das atividades, é um instrumento de consolidação de práticas pedagógicas orientadas pelas proposições do currículo funcional natural (CFN), neste caso específico, com vistas à ampliação das possibilidades de uso concreto e significado do sistema monetário, criando e mediando situações de uso do dinheiro no cotidiano da instituição.

Nesse alinhamento, “[...] a Matemática escolar deve permear as necessidades do aluno enquanto cidadão” (Miranda, 2014, p. 128). Já a etnomatemática (D’Ambósio, 2005), como um campo que é praticado pelos diferentes grupos culturais, permite-nos entender que as práticas pedagógicas desenvolvidas com os sujeitos jovens, adultos e idosos das turmas de SAE têm estreito vínculo com as demandas educacionais e, principalmente, sociais.

Por meio da prática social, professor e educando modificam-se qualitativa e intelectualmente em relação às concepções do conteúdo que reconstruíram. Gasparin (2009) conceitua prática social aquela que trata da confirmação do que o educando conseguia realizar com ajuda e agora faz sozinho, embora trabalhando em grupo. Já consegue, entretanto, apropriar-se do conteúdo, aprender e aplicar “[...] o novo uso social dos conteúdos científicos” (Gasparin, 2009, p. 142), possibilitando ao educando agir de forma autônoma, em um novo nível de desenvolvimento, superando-se. Dessa maneira, o educando sai da prática social inicial, do fenômeno cotidiano empírico, para a prática social final, em uma nova forma de agir, com intencionalidade, predisposição, colocando em prática novos conceitos, usando os conhecimentos no dia a dia em suas características essenciais e concretas.

Ao considerarmos o fazer docente vinculado com atitude de investigação em relação às práticas pedagógicas, procuramos descrever e sistematizar o processo de ensino referente ao sistema monetário desenvolvido no Caesp, com educandos com deficiência intelectual, procurando refletir criticamente acerca da própria prática e do desenvolvimento de ações participativas no cotidiano da escola (Sartori, 2013). As ações pedagógicas participativas, de acordo com Miranda (2014, p. 62),

[...] requerem o envolvimento e comprometimento do professor, no sentido de criar situações nas quais, além de favorecer a busca de informações, oportunize a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e especialmente, problematizar a realidade sociocultural em que o aluno está inserido.

As entrevistas² seguiram um roteiro elaborado *a priori* e foram utilizadas para produzir os dados associados à verbalização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, envolvendo o ensino da matemática sobre o tema sistema monetário e uso do dinheiro, possibilitando a reflexão descritivo-analítica das seguintes categorias: 1) Formação de professores; 2) Práticas pedagógicas; 3) Fazer docente.

Em evidência, a formação de professores

A categoria “Em evidência, a formação de professores” tem enlaçamento com a formação, o contexto, o olhar ao direito à educação, o conhecimento científico e a convicção da opção pelo magistério – com destaque de que todas as professoras atuam há mais de 12 anos na educação

² Foi solicitado às professoras entrevistadas a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para uso de imagens, voz, entrevista, no sentido de oferecer dados para a análise.

especial e que todas possuem graduação e pós-graduação. Pressupomos que o tempo de atuação tenha gerado uma aproximação e um conhecimento real acerca do contexto em que se desenvolve a educação especial.

Segundo Saviani (2011, p. 80), “[...] a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas. Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência”, atuando conforme a realidade vivenciada e motivados para a transformação. Convém destacarmos que a realidade é dinâmica e está sempre em movimento, por isso a (re)organização do ato educativo também demanda reconhecer o movimento e os saberes dos educandos.

Assim sendo, realçamos que as professoras pesquisadas buscam constantemente formação, demonstrando compromisso com a profissão docente, conforme mostram estes relatos: “[...] é importante a gente continuar sempre em formação, [...] presencial ou *online*” (PA)³; “[...] ainda tenho muito a aprender para aprimorar a minha prática pedagógica” (PB).

Ainda a respeito, Pimenta (2012) traz que a formação envolve a autoformação dos professores e (re)elaboração constante dos saberes que emergem da prática, confrontados com a teoria. A autora (Pimenta, 2012, p. 34) acrescenta que é importante “[...] produzir a escola como espaço de trabalho e formação”, por isso “[...] desenvolver pesquisas nessa tendência, implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social”.

A Professora C (PC) verbalizou que:

Desde que iniciei na educação especial, busco me aperfeiçoar na área, em cursos voltados à área que atuo [...]. Os cursos de aperfeiçoamento possibilitam um novo olhar frente aos desafios atuais [...]. Precisamos estar em constante aprendizado, para atuar na educação, para formar cidadãos mais conscientes para transformar a sociedade em um lugar de direitos e de deveres.

A prática pedagógica, de acordo com Sartori (2013, p. 67), “[...] transcende a ação do discurso, constituindo um processo em que seus agentes são os seus próprios protagonistas”. Enlaçado a isso, necessitamos refletir sobre a prática, que demanda formação científica e pedagógica, possibilitando aprender, refletir, contestar e criticar.

Para Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Conforme o autor, ao ampliarmos saberes, é possível repensarmos a prática pedagógica e refletirmos criticamente sobre o processo formativo, conscientes do “não acabamento”, da busca constante e comprometida, olhando para a realidade concreta. Assim é, também com as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação especial. Nessa linha, a PD expressou-se da seguinte forma: “Acredito que nunca sabemos o suficiente, por isso, estou sempre em busca de aperfeiçoamento para acompanhar as transformações e os desafios que a educação tem proposto”.

Arroyo (2013, p. 23) pontua que “[...] ser professor tornou-se mais tenso”, referindo-se à tentativa de reconhecimento e de conformar o ofício, o trabalho e a identidade profissional docente. Precisamos contar nós mesmos a nossa história, garantir o direito ao conhecimento,

³ Os registros de fala são indicados como: Professora A (PA), B (PB), C (PC), D (PD) e E (PE).

enfrentar cotidianamente as dificuldades e os desafios impostos à docência, buscando autonomia, lutando junto aos educandos pelos direitos.

Para Sartori (2013, p. 36), “[...] o professor pode aprender com e por intermédio de suas práticas educativas, quando assume como base de seu fazer docente o princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de trocas, de comunicação, de (re)elaboração de experiências”. Para o autor, o professor que age, reflete e reorganiza suas ações fortalece a reflexão crítica, formando sujeitos capazes de estabelecer relações entre o conhecimento e a realidade. Associada a essa perspectiva, a PA ilustrou: “Eu percebo que, por mais que eu estude e por mais que faça cursos, é bom estar em contato com os colegas, que têm conhecimentos diferentes para contribuir com a gente. A gente [...] sempre tem que estar em busca de novos conhecimentos para proporcionar o melhor para o nosso aluno”.

Conforme Freire (1996), não somos só objetos da história, mas sujeitos e, como tais, por meio do conhecimento, podemos intervir na realidade em vez de nos adaptarmos a ela, não agindo de forma ingênua. Para tanto, é fundamental inserirmo-nos, desacomodarmo-nos, decidirmos, escolhermos, intervirmos e estudarmos, tendo compromisso com o sujeito e com a mudança.

Araujo (2013, p. 30) afirma: “Por vezes, a falta de uma formação adequada implica dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que atendam à diversidade de necessidades apresentadas pelos alunos na escola”. Nesse alinhamento, Arroyo (2013, p. 29) aponta que “[...] em todo o processo de ensinar-aprender encontramos mestres e alunos com nossa condição humana, com nossas culturas, valores, medos, traumas, vivências, esperanças, emoções”. Frente às dificuldades trazidas para as salas de aula, entravam os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, atolados no caos social devido às condições precarizadas em que vivem. Assim, ensinar esses sujeitos demanda considerar suas formas de viver, de “[...] mal-viver como humanos” (Arroyo, 2013, p. 29).

Entendemos que, como profissionais, precisamos assumir a dimensão de educar, ação que acompanha a função de ensinar. A sala de aula é espaço para essa libertação e para o enriquecimento da profissão docente, o que exige revisão das políticas de trabalho e de formação docente. Assim, consideramos um fator relevante que as professoras pesquisadas possuem formação inicial e continuada na área de educação especial. Buscando formação contínua, atuam no horizonte de um fazer comprometido com a produção de novos conhecimentos.

Apontamentos quanto às práticas pedagógicas

A categoria “Apontamentos quanto às práticas pedagógicas” explicita que a prática pedagógica está articulada às vivências cotidianas no contexto e nos espaços institucionalizados da educação, *locus* da efetivação dos processos de ensino e aprendizagem junto às pessoas com deficiência intelectual. Assim, as entrevistas contextualizam a prática pedagógica, indicando dinâmicas e motivações.

Tratando-se das práticas educacionais desenvolvidas sobre os conteúdos referentes ao sistema monetário e uso do dinheiro, as professoras relataram que elas interferem na vida dos educandos e em seus planejamentos. Segundo Libâneo (2018, p. 125), “[...] o processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões”.

No que se refere ao processo de planejar, as professoras pontuaram: “Quando planejamos trabalhar o sistema monetário com os alunos, buscamos sempre formar uma consciência dessa atividade para mostrar para o aluno que ele pode participar da vida social, participar da realização de compras nos mercados” (PB); “[...] o planejamento anual é construído com todos os professores do SAE” (PC). Nesse sentido, Freire (1989, p. 47) corrobora, enfatizando que a prática exige planejamento, pois: “Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. [...] planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la”. Significa, portanto, prevermos prazos, momentos da ação e da avaliação, conhecermos as condições em que vamos atuar, os instrumentos e os meios que dispomos e que vamos utilizar.

As diretrizes do Caesp (Santa Catarina, 2020) têm como característica principal realizar a intervenção nas turmas do SAE por meio da interdisciplinaridade, prevista no plano de desenvolvimento individual (PDI)⁴, organizado pelo apoio pedagógico e construído envolvendo a equipe multiprofissional, o educando e/ou familiar/cuidador, considerando as singularidades do sujeito e a complexidade de cada caso. Conforme as professoras: “[...] no Caesp [...], nós trabalhamos norteadas em leis que regem a educação” (PC); “[...] precisamos conhecer as diretrizes do Caesp para entender como funcionam os serviços ofertados, entre estes o SAE” (PA).

As professoras afirmaram a relevância do PDI, conforme o excerto:

[...] o PDI é um plano de desenvolvimento individualizado, que se planeja o que cada aluno necessita aprimorar naquele ano. Esse planejamento pode ser revisto durante o ano. A cada seis meses, se revê o planejamento de cada aluno, vê o que já atingiu, o que pode ampliar. O PDI é construído com apoio da equipe multidisciplinar, com objetivos comuns, encaminhamentos necessários, apoios, metas. As profissionais podem fazer as alterações necessárias, ampliar metas e objetivos, atendendo as peculiaridades de cada educando. No final do ano, é realizada a avaliação sobre os objetivos que foram atingidos e os que precisamos manter e melhorar (PA).

Conforme Araujo (2013), é fundamental considerar, nos educandos com deficiência intelectual, as diferentes potencialidades, reconhecer a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento no campo da matemática. É relevante ter essa consideração no momento do planejamento, tanto anual como individual. O conhecimento e o olhar de cada professora e de toda a equipe são essenciais porque o trabalho não se realiza de forma isolada. O fazer docente precisa estar integrado para que o educando seja atendido em suas necessidades e os objetivos sejam alcançados, conforme citado por umas das professoras:

[...] planejamos nosso trabalho com base no PDI, para cada aluno [...], é um documento que elaboramos a partir de uma avaliação de cada aluno, com suas necessidades específicas. Um fator importante nesse processo é a participação da família e da equipe multidisciplinar no Caesp, para acompanhar o desenvolvimento do aluno, porque isoladamente o professor não consegue identificar a necessidade de cada aluno (PE).

A equipe multidisciplinar, no Caesp, é composta pela equipe clínica, professores, apoio pedagógico e direção. Conforme PB: “[...] a equipe ajuda no processo avaliativo, na elaboração do

⁴ De acordo com as diretrizes do Caesp (Santa Catarina, 2020, p. 63), o PDI é a célula de trabalho e o ponto de partida e de convergência para todas as intervenções realizadas. Esse plano determina os objetivos a serem alcançados, desenvolvidos de maneira individual nas intervenções propostas e, dessa forma, cada área de atuação tem a responsabilidade de contribuir com seus conhecimentos específicos para o alcance de um objetivo comum.

PDI [...] do educando, a gente trabalha focada nas necessidades do educando, visando [...] com toda estrutura que a gente tem no Caesp, obter melhores resultados com os nossos educandos”. A PC reforçou: “Iniciamos com o PDI, realizado por toda equipe multidisciplinar, no qual nos baseamos para atender as necessidades de cada aluno”. Desse modo, a prática pedagógica “[...] transcende a ação do discurso, constituindo um processo em que seus agentes são os seus próprios protagonistas” (Sartori, 2013, p. 67).

No estudo, corroboramos as práticas pedagógicas realizadas com base no currículo funcional natural, conforme a seguinte fala: “[...] acreditamos que cada aluno é capaz de aprender independentemente de suas limitações e focamos também no aprender para a vida e para promover sua maior autonomia e independência” (PD); “[...] questões do dia a dia, [...] que estão presentes na vida deles, por exemplo, [...] o que é importante para eles saberem” (PA).

Na pontuação das atividades e das práticas docentes abordadas pelas professoras pesquisadas, reafirmamos o olhar para as escolhas e o respeito às peculiaridades dos educandos com deficiência intelectual. Nesse sentido, Freire (1996) destaca a importância de respeitar os saberes dos educandos, discutindo a razão de ser desses saberes, propondo aprendizagens significativas, com funcionalidade e conhecimentos úteis para a vida. Assim, reiteramos a importância em garantir o direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas, condições de acesso, permanência e apropriação dos conteúdos escolares. Para além das restrições que tiveram na participação social, demanda-se repensar as práticas pedagógicas que ofereçam oportunidade de aprendizagens para a vida dos educandos do SAE, no Caesp, por meio de intervenções e práticas voltadas à sua realidade.

No que se refere ao ensino da matemática, as professoras destacam como o trabalho é desenvolvido: “[...] respeito às demandas de cada um, fazendo adaptações curriculares, exploração do material concreto em um ambiente caracterizado, enriquecido pelas diferenças que propiciam a interação, a linguagem, o pensamento e as mediações de forma significativa” (PE); “[...] essa questão de sistema monetário é de fundamental importância, para eles terem mais autonomia e independência” (PC).

Para Bins (2013, p. 80), “[...] a pessoa com deficiência intelectual, como qualquer ser humano, aprende constantemente e durante toda a vida”. Contudo, cada sujeito aprende de maneira diferente, de acordo com suas potencialidades, considerando os objetivos propostos e a relação desse saber com o modo de vida, o significado e a relação social com o ato de aprender. Ainda sobre as práticas envolvendo a matemática e o sistema monetário, há o destaque para uma atividade que é desenvolvida em todas as salas na escola: “[...] a questão do sistema monetário que trabalhamos [...], a gente tem um quadro que tem as cédulas, o desenho das cédulas e o valor por cada serviço ofertado para eles terem um conhecimento de quanto possa custar, e conhecer a cédula do dinheiro” (PA).

Bins (2013, p. 80) ressalta que no processo de aprendizagem, no contexto de ensino das pessoas com deficiência intelectual, “[...] não se pode negar ou ignorar sua deficiência”. Por isso, é indispensável conhecer e considerar os aspectos do desenvolvimento neurológico e comprometimentos neurofuncionais, não o fazendo com a intenção de determinar limites, mas de conhecer as potencialidades, buscando atender às necessidades de cada educando.

Mediações no fazer docente

Na categoria “Mediações no fazer docente”, destacamos, nas falas das professoras, as possibilidades e as dificuldades encontradas ao efetivarem as atividades planejadas e desenvolvidas com os educandos do SAE. Inicialmente, ancoramos a reflexão em Freire (1996, p. 67):

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.

A partir disso, sublinhamos que a escola não está isolada da sociedade, mas interligada e permeada por uma postura crítica, capaz de pensar na visão de homem que temos; pensar em qual educação queremos, qual educador e para quais educandos. Ser e estar no mundo como sujeitos de transformação exige compreensão e ação/intervenção.

Ao tratar da educação especial, Araujo (2013, p. 30) refere que “[...] as práticas inclusivas deveriam ser norteadas por princípios gerais de respeito às diferenças, trabalho cooperativo, convivência na diversidade e crença nas capacidades individuais”. Nesse contexto, as pesquisadas enfatizaram a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de projetos que envolvem os educandos do SAE, pois estes são estimulados a construir conhecimento, participar, escolher e desenvolver autonomia.

No que diz respeito às intervenções, PB e PE verbalizaram que as atividades pedagógicas que envolvem o sistema monetário – valor de um quilo, diferentes formas de pagamento, troco – são concretizadas por meio do uso de materiais concretos e jogos pedagógicos para melhor compreensão do conteúdo. Nesse caso, relacionam o conhecimento matemático com a vida cotidiana, sendo relevante a participação no contexto familiar no processo de compra, venda e uso do dinheiro. Nas práticas desenvolvidas, mesmo com propostas diferenciadas, respeitam-se as capacidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual; todavia, são apresentados propósitos bem definidos para cada atividade, motivando-os a participar na instituição e na sociedade.

Conforme Araujo (2013), torna-se necessário buscar, na educação matemática, aporte teórico para entender a diversidade, as formas de produção e de expressão dos conhecimentos matemáticos, produzidos pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. As professoras relataram que, nas diferentes turmas, criam problemas, envolvendo as estopas automotivas – em que os educandos precisam responder, analisar, entender o processo e os cálculos matemáticos.

Na educação especial para as pessoas com deficiência intelectual, os conhecimentos matemáticos, especialmente sobre o sistema monetário, podem proporcionar maior autonomia e independência. O conhecimento sobre o uso do dinheiro é importante aos educandos, por seu aspecto funcional. A ação docente em espaços na educação especial necessita ser “temperada” com compromisso ético e responsabilidade social. Para a PB, ser docente na educação especial é

[...] muito gratificante, pois cada progresso que vejo no aluno é importante, pois, apesar das suas limitações, eles conseguem realizar as atividades propostas, e nós conseguimos, com isso, perceber a importância dessas pequenas conquistas, que, para eles, é de grande valia, [...] importantes para o progresso do seu desenvolvimento pessoal e intelectual (PB).

Conforme Arroyo (2013, p. 19), nos currículos, nem sempre estão presentes os sujeitos e as suas experiências sociais, haja vista que “[...] a diversidade de práticas que acontecem em sala de aula por trazerem os sujeitos e suas experiências sociais para os processos de educar-ensinar-aprender” é significativa. Com isso, enfatizamos a importância do protagonismo dos educandos na escola e na sociedade, pelo fato de fazer parte do território do currículo, seja por suas vidas, potencialidades, limitações, lutas pela sobrevivência, saberes, valores, cultura e suas leituras de si e do mundo.

Sobre o fazer docente na educação especial nas turmas de SAE, as professoras pesquisadas destacaram que: “A minha maior alegria é ver o progresso, quando o aluno consegue entender aquilo que passei para ele. [...]. Então, me sinto muito feliz em trabalhar no Caesp [...] e acho que isso é o meu objetivo aqui” (PB); “Eu me sinto, como professora, no papel de oportunizar e promover o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, focando na independência e autonomia dos alunos, respeitando as potencialidades de cada aluno” (PE).

De acordo com Bins (2013, p. 87), “[...] a didática-pedagógica inclusiva pressupõe que o professor tenha domínio e saiba ensinar os conceitos e conteúdos de diferentes maneiras, que se disponha a aprender com os alunos”, compreendendo que a resposta do aluno é aquilo que ele conseguiu internalizar. Por sua vez, isso demanda um sistema de ensino mais amplo, planos abertos e avaliações a partir do que o educando, dentro de suas capacidades cognitivas e sociais, conseguiu construir.

No que se refere às dificuldades encontradas pelas professoras no fazer docente, trabalhando com pessoas com deficiência intelectual, principalmente no que tange ao sistema monetário e ao uso do dinheiro, uma docente destacou: “Muitos dos nossos alunos não têm acesso à cédula, à nota do dinheiro, eles sabem que tudo tem um custo, mas não têm acesso ao dinheiro [...], a gente tem trabalhado para que eles entendam e conheçam a nota – o dinheiro” (PA).

De acordo com Arroyo (2013, p. 10), “[...] a sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência”. Assim, a sala de aula é um espaço de frustrações, de insegurança, de medo do desconhecido, de desânimo, por vezes, de incertezas. No entanto, é, também, espaço de realizações, tanto dos educadores quanto dos educandos, de compromisso ético e político que transforma, inclui, possibilita novos saberes e conhecimentos para a vida. Nessa mesma linha, a PC pontuou:

[...] nós temos alunos que moram sozinhos e essa aprendizagem favorece na questão da administração do que eles ganham e suas despesas, porque eles ganham o salário e tem luz, água, compras no mercado, muitos têm dificuldades na questão do troco, na questão de administrar o que ganham.

Nessa perspectiva, Miranda (2014) assinala que o trabalho pedagógico de maneira interdisciplinar e contextualizado, partindo da escolha de um tema/assunto de interesse dos educandos, situa a matemática em plena interação com outros campos do saber. Isso favorece a superação de uma visão linear de currículo e mobiliza competências cognitivas, as quais devem ser ampliadas nos educandos com deficiência intelectual.

As professoras destacaram as limitações dos educandos no aspecto do processo de seu desenvolvimento, por exemplo: “[...] percebemos que as dificuldades encontradas ao trabalhar com a matemática, sistema monetário referem-se à deficiência intelectual, dificultando a compreensão e assimilação do conteúdo [...]” (PE). Isso também é destacado na fala que segue:

[...] acredito que o nosso serviço esteja bem encaminhado, trabalhamos com a questão do currículo funcional natural, que parte do princípio que todas as pessoas aprendem dentro das suas limitações e habilidades. [...] as pessoas têm limitações, isso é próprio de cada um, a gente trabalha dentro daquilo que ele consegue realizar. Esse termo natural no ambiente de ensino proporciona situações de aprendizagem mais próximas do mundo real (PA).

Com base nas falas, evidenciamos a perspectiva da etnomatemática, que tem como proposta pedagógica “[...] fazer da matemática algo vivo lidando com situações reais no tempo e no espaço e questionando, por meio da crítica, o aqui e agora” (Araujo, 2013, p. 66). Nesse sentido, devemos partir do que o aluno conhece, vivencia, para o que ainda precisa aprender, seja de maneira individual ou no coletivo.

Nesse alinhamento, D’Ambrósio (2005) trata a etnomatemática como a matemática praticada por grupos culturais, focando na recuperação da dignidade cultural do ser humano com enfoque político. “A Matemática tem grande responsabilidade nos esforços para se atingir o ideal de uma educação para a paz, em todas as suas dimensões” (D’Ambrósio, 2005, p. 106). O saber matemático de um grupo social pode coexistir com o saber matemático de outro grupo; no entanto, nenhum deles se caracteriza como matemática menor (inferior) ou maior (superior); são igualmente matemáticas, construídas culturalmente a partir da necessidade das pessoas para resolução de problemas cotidianos.

Nos estudos internacionais, Rosa *et al.* (2016) destacam que a etnomatemática, como programa, estuda os aspectos culturais da matemática. Os pesquisadores etnomatemáticos estudam as maneiras pelas quais diferentes grupos culturais compreendem, articulam e aplicam ideias, procedimentos e técnicas identificadas como práticas matemáticas. Rosa *et al.* (2016) também refletem sobre as diferentes formas de conhecer e aprender dos alunos; os conhecimentos culturalmente incorporados nas ações pedagógicas; e suas interações para o desenvolvimento pessoal e inclusivo, em ambientes e contexto diferenciados.

Por fim, neste tópico, cabe salientarmos que a matemática está presente no cotidiano de todos os sujeitos, mas, muitas vezes, não é percebida. Assim, cabe ao professor orientar os educandos para descobrir a importância da matemática em suas vidas, ensinando a compreendê-la como algo acessível. É importante não associá-la aos tabus e às dificuldades, o que torna, por vezes, a matemática inacessível ao educando com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, as professoras pesquisadas medeiam a construção de conceitos matemáticos, contextualizando por meio de situações do cotidiano, atribuindo significado à aprendizagem para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo de caso realizado no Caesp, direcionamos o nosso olhar às práticas pedagógicas e às estratégias adotadas pelas docentes para o ensino do sistema monetário e o uso do dinheiro, nas turmas de SAE, compostas por educandos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual. Pontuamos que a análise realizada pelos autores é provisória; portanto, outros olhares podem produzir diversas alusões, considerando os dados produzidos na investigação.

Para tecer as considerações a respeito do estudo, cabe-nos trazer à tona seu principal objetivo: dialogar com a relevância das estratégias pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados nas atividades de ensino, que oportunizam a construção e a assimilação de conceitos referentes ao

sistema monetário. Assim, o diálogo que estabelecemos acerca das categorias mantém estreita relação com a intencionalidade da pesquisa anunciada no seu objetivo.

As práticas pedagógicas que as professoras desenvolvem com os educandos na instituição revelam que a apropriação do conhecimento ocorre com a premissa do respeito às capacidades e às potencialidades de cada um. Nesse sentido, fica o destaque ao reconhecimento das estratégias pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados nas atividades de ensino, os quais oportunizam maiores possibilidades de construção e assimilação do conhecimento, tendo em vista conceitos que dialogam com a educação matemática.

A busca por amenizar dificuldades dá-se por meio de planejamento e ações que permitem aos educandos terem voz e vez, espaço que aprimora a potencialização da autonomia para usar o dinheiro, o que colabora com o processo de inclusão social das pessoas com deficiência intelectual. Assim, atividades comuns, que dialogam com as demandas do dia a dia dos educandos com deficiência intelectual, podem favorecer o uso prático do dinheiro, instrumento essencial para obter os insumos para viver.

O estudo deixa transparecer que o espaço da educação especial no CAESP constitui-se em um ambiente acolhedor, de aprendizagens, de respeito às capacidades e às limitações, considerando a idade cronológica e o tempo de cada educando. Para asseverar tal compromisso, fortalecem-se as intervenções e as práticas diferenciadas. Nas questões relacionadas à educação matemática, fazendo uso de diferentes estratégias e ambientes de ensino e aprendizagem, possibilitam a construção do conhecimento acerca do uso do dinheiro, ampliando a independência e a autonomia dos discentes. É com a amorosidade freiriana que se pode ajudar a família a superar o conceito de infantilização, oportunizando conhecimentos que farão diferença na vida da pessoa com deficiência intelectual, melhorando seu ir e vir no cotidiano da família e da comunidade, tornando-a efetivamente sujeito de direitos.

A ação das pesquisadoras nos processos de luta por tempos e espaços de planejamento para o desenvolvimento das atividades e práticas sociais, assim como a formação e a ressignificação dos conceitos mediante o conhecimento etnomatemático, demonstram o engajamento coletivo com uma abordagem significativa sobre o sistema monetário na educação especial. É um movimento que se efetiva nas práticas pedagógicas e sociais realizadas com as pessoas com deficiência no contexto do Caesp/Apae.

Por fim, sem “ponto final”, constatamos a preocupação e o compromisso das professoras no que se refere à busca de conhecimentos: por meio das formações continuadas; mudanças no processo de ensino e nas práticas sociais com os educandos a partir do planejamento; da escolha de procedimentos; das estratégias e dos recursos de ensino, tratando com amorosidade a pessoa com deficiência intelectual, suas diferentes vivências, aprendizagens, ambientes acolhedores, escuta atenta...

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Yasmin Correia Dias de. *Uma adolescente, um diagnóstico de deficiência intelectual e a resolução de problemas matemáticos: histórias de exclusão e possibilidades de superação*. 186 f. Dissertação, Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/15503?locale=fr>. Acesso em 21 jul. 2025.

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BINS, Katiuscha Lara Genro. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adulez, inclusão e aprendizagem*. 118 f. Tese, Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação. (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3770/1/451410.pdf>. Acesso em 21 jul. 2025.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-102.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2018.
- MIRANDA, Amanda Drzewinski de. *Contextualizando a matemática por meio de projetos de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar: foco na deficiência intelectual*. 162 f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2014. Disponível em http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1454/1/PG_PPGECT_M_Miranda%2c%20Amanda%20Drzewinski%20de_2014.pdf. Acesso em 21 jul. 2025.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m>. Acesso em 21 jul. 2025.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RODRIGUES, Rubens Luiz. Democratização e cultura no debate educacional brasileiro: tensões e articulações entre igualdade e pluralidade. *Trabalho Necessário*, Brasília, ano 5, n. 5, p. 1-19, 2007. Disponível em <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Rubens%20Rodrigues>. Acesso em 21 jul. 2025.

ROSA, Milton; D'AMBRÓSIO, Ubiratan; OREY, Daniel Clark; SHIRLEY, Lawrence; ALANGUI, Wilfredo; PALHARES, Pedro; GAVARRETA, Maria Elena. *Current and future perspectives of ethnomathematics as a program*. [S. l.]: Springer, 2016.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Diretrizes dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial*. São José: FCEE, 2020.

SARTORI, Jerônimo. *Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça. *O sujeito jovem, adulto e idoso com deficiência intelectual: desafios do fazer pedagógico no CAESP Padre Adriano Temmink - APAE de Ponte Serrada-SC*. 140 f. Dissertação, Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1543/1/ZATTI.pdf>. Acesso em 21 jul. 2025.

Submetido em agosto de 2024
Aprovado em junho de 2025

Informações dos autores

Irma Tamanho Sartori
Universidade da Fronteira Sul (UFFS)
E-mail: tamanhosartoriirma@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5878-9700>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5707553838337134>

Jerônimo Sartori
Universidade da Fronteira Sul (UFFS)
E-mail: jeteri55@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5099-1138>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2267208594636934>

Tanara Terezinha Fogaça Zatti
Universidade da Fronteira Sul (UFFS)
E-mail: tanarazatti@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4382-7203>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5790775208407609>