

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

LUANNA FREITAS JOHNSON

**IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DA POLÍTICA À
PRÁTICA**

LUANNA FREITAS JOHNSON

**MARINGÁ
2020**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DA POLÍTICA À
PRÁTICA**

LUANNA FREITAS JOHNSON

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DA POLÍTICA À PRÁTICA**

Tese apresentada por Luanna Freitas Johnson,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual de Maringá, como um
dos requisitos para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora:

Prof^(a). Dr^(a).: Solange Franci Raimundo
Yaegashi

**MARINGÁ
2020**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

J66i

Johnson, Luanna Freitas

Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual: da política à prática / Luanna Freitas Johnson. -- Maringá, PR, 2020.
264 f. figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Deficiência Intelectual. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Psicologia Histórico-Cultural. 4. Formação Docente. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

LUANNA FREITAS JOHNSON

**IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DA POLÍTICA À PRÁTICA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM (orientadora)

Profa. Dra. Iracema Neno Cecílio Tada – UNIR (titular externa)

Profa. Dra. Letícia Fleig Dal Forno – UNICESUMAR (titular externa)

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM (titular interna)

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco – UEM (titular interna)

Profa. Dra. Regiane da Silva Macuch – UNICESUMAR (suplente externa)

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki – UEM (suplente interna)

Data de Aprovação: 28/10/2020

Dedico este trabalho aos meus filhos, Afonso
Johnson II e Anna Freitas Johnson.

Agradecimentos

O ato de agradecer é tão sublime que se torna celebração, pois ao acessar a memória do coração para expressar minha gratidão, meu sentimento torna-se celebração por perceber que chegar até aqui representa mais do que alcançar uma meta.

Não é simplesmente dizer obrigada, mas é reconhecer que em algum lugar alguém ergueu a voz pedindo a Deus que me concedesse sabedoria e de alguma forma caminhou comigo nesse percurso. É saber que a conquista se fez a cada dia, a cada palavra escrita.

Não, não é simplesmente agradecer por chegar até aqui, mas é celebrar por todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, percorreram esse caminho comigo. Então, mais do que agradecer, eu quero celebrar com cada um!

A Deus, “porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente”;

Ao Klinger, meu esposo, pela cumplicidade, apoio e renúncias, por estar comigo em todos os momentos, suportando-me com amor.

À minha orientadora, Solange Franci Raimundo Yaegashi, por suavizar o caminho com orientações recheadas de competência, carinho, respeito e compreensão;

Aos membros da banca examinadora, Prof^a. Dra. Iracema Tada, Prof^a. Dra. Leticia Fleig, Prof^a. Dra. Sonia Shima, Prof^a. Dra. Nerli Mori, obrigada pelos apontamentos e sugestões, que foram fundamentais para o enriquecimento do meu trabalho;

À UEM e à UNIR / Campus de Guajará-Mirim, pela oportunidade dada a nós docentes nestas paragens amazônicas;

Ao diretor do Campus de Guajará-Mirim, Prof. Dr. George Queiroga Estrela, por ousar sonhar em benefício de todos!

Aos professores do Dinter UEM/UNIR, pela dedicação, competência, amizade e disponibilidade para chegar até a nossa Pérola do Mamoré;

 coordenação local do Dinter, na pessoa do Prof. Dr. Ednaldo Flauzino de Matos, pelo empenho, dedicação e paciência;

Ao Secretário do PPE/UEM, Hugo Alex da Silva, pela disposição em sempre ajudar;

Aos colegas e parceiros do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, pelo apoio e incentivo;

Ao Prof. Ms. Jacinto Leão, chefe do DACE, pela atenção e presteza em todo o processo;

Aos meus pais, Freitas e Delzuita, por acreditarem nessa conquista e incentivarem minha caminhada;

À minha família, pela torcida e incentivo constantes;

À minha sogra Zulamir e cunhada Kelma, por adequarem suas agendas para nos socorrerem no cuidado com as crianças;

À minha amiga, Solimar Coelho Baptista de Melo, por muitas vezes me fazer companhia, on line, nos momentos que a escrita travava durante as madrugadas;

À dona Lola, Leila, Ozinaldo e família, anjos em forma de amigos, por possibilitarem que o estágio docente acontecesse em família e por nos acolherem em todos os momentos;

Aos colegas do Dinter, pelos conhecimentos partilhados durante as disciplinas;

Às professoras das Salas de Recursos de Guajará-Mirim e Nova Mamoré (pedras preciosas), pela participação nos grupos e pela disponibilidade em contribuir partilhando suas experiências;

À Coordenação Regional de Educação de Guajará-Mirim e à Coordenação de Educação Especial, por possibilitarem o acesso às professoras e pelo apoio e mediação em nossos encontros.

“[...] é necessário educar não uma criança cega, mas é antes de tudo a uma criança” (Vigotski, 1997, p. 81)

JOHNSON, Luanna Freitas. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual**: da política à prática. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2020.

RESUMO

A identificação de necessidades educacionais especiais apresenta muitas questões em aberto tanto pela falta de modelos ou instrumentais quanto pela ausência de discussões teóricas que subsidiem esse processo. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) encaminhados ao atendimento educacional especializado (AEE). Para tanto, optamos pela abordagem qualitativa, pois esta possibilita ao pesquisador estudar como um determinado fenômeno se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Assim, realizamos pesquisa de campo, que se deu através da entrevista semiestruturada, questionário sociodemográfico e a técnica do grupo focal. Realizamos, ainda, pesquisa documental por meio de legislações, materiais de formação elaborados pelo Ministério da Educação e produções acadêmicas disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Participaram da pesquisa dez professoras que realizam atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Guajará-Mirim e Nova Mamoré e a coordenadora da Educação Especial da Coordenação Regional de Educação (CRE). Para refletir sobre as questões elencadas nessa pesquisa, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Os dados foram analisados a partir da técnica de triangulação de dados e a técnica da análise de conteúdo, por intermédio das quais foram elaboradas categorias sobre a concepção e caracterização da DI. Constatamos, por meio da análise das entrevistas, que houve o predomínio do modelo médico e/ou social para explicar o conceito de DI. Tal fato coaduna para ações pedagógicas fragmentadas tanto no que se refere ao processo de identificação das necessidades quanto ao atendimento às necessidades requeridas pelo estudante com DI. As professoras participantes da pesquisa parecem conscientes das fragilidades existentes nos aspectos que envolvem o atendimento ao aluno com DI e almejam que as propostas de formação forneçam estratégias tanto para identificar as necessidades dos estudantes quanto para subsidiar a prática pedagógica na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). De um modo geral, os subsídios teórico-metodológicos que orientam a prática da identificação das necessidades educacionais especiais do estudante com DI apresentam hiatos entre os materiais de formação, os documentos legais e a prática docente. Diante disso, acreditamos que os processos de formação devem articular os saberes desenvolvidos pelos docentes e os sentidos produzidos por eles, afinal o trabalho educativo é intermediado pelas objetivações e apropriações desses sujeitos. Nesse sentido, a PHC possui os pressupostos teóricos que contribuem para a compreensão dos aspectos inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, bem como subsídios para a formação docente.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Atendimento Educacional Especializado; Psicologia Histórico-Cultural; Formação Docente.

JOHNSON, Luanna Freitas. **Identification of special educational needs of students with intellectual deficiency**: from policy to practice. 264f. Doctoral Thesis in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá PR Brazil, 2020.

ABSTRACT

The identification of special educational needs forwards several open issues due to the lack of models or instruments and to the scanty theoretical discussions that foreground the process. Current research aims at investigating the process of identifying the special educational needs of students with intellectual deficiency (ID), who have been attended to by Specialized Educational Care (SEC). The qualitative approach helps the researcher analyze the manner a determined phenomenon manifests itself in activities, procedures and daily interactions. Research field comprises a half-structured interview, a sociodemographic questionnaire and focal group technique. Further, a documentary research has been undertaken with regard to law, formation material prepared by the Ministry of Education and academic productions available at the Theses and Dissertations Database of the Coordination for the Upgrading of Higher Education Personnel (Capes). Ten teachers who had experience in specialized education attendance in multifunctional resource classrooms participated in government-run schools of Guajará-Mirim and Nova Mamoré, and also the coordinator of Special Education of the Regional Coordination of Education (CRE). Historical and Cultural Psychology was the basis on which issues listed in the research were discussed. Data were analyzed by the triangulation and by the content analysis techniques through which categories on the conception and the characterization of IDs were prepared. Analysis of the interviews revealed that the medical and / or social model predominated to foreground the ID concept, which complies with fragmented pedagogical activities in the process of the identification of needs and in attendance to needs required by students with ID. The participating teachers were aware of the extant fragilities in aspects that involved attention to students with ID and desire that formation proposals bring about strategies to identify students' needs and to subsidize pedagogical practice in MRCs. As a rule, the theoretical and methodological subsidies that guide the identification practice of special educational needs of students with IDs present a hiatus between the formation material, legislation and teachers' practice. Results show that formation processes should articulate knowledge developed by teachers, and their meaning. In fact, educational work is intermediated by objectivations and appropriations of the subjects. Consequently, HCP has the theoretical presuppositions that contribute understanding of the inherent aspects for learning and the development of people with deficiencies, coupled to subsidies for the teaching formation.

Keywords: Intellectual deficiency; Specialized Educational Care; Historical and Cultural Psychology; Teachers' Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado de Rondônia	30
Figura 2 – Mapa das Terras Indígenas em GJM	34
Figura 3 – Mapa de TI e reservas de Nova Mamoré	35
Figura 4 – Mapa de distribuição das coordenções	37
Figura 5- Tópicos abordados na entrevista	49
Figura 6 – Índícios do desenvolvimento	61
Figura 7 – Aspectos comuns à interpretação da ZDP	64
Figura 8 – ZDP Objetiva e ZDP Subjetiva	66
Figura 9 – Instrumentos x signos	70
Figura 10 – Relação mediada por instrumentos e signos	70
Figura 11 – Critérios diagnósticos, segundo DSM-V	90
Figura 12 – Dimensões da DI, segundo o Sistema 2010.	91
Figura 13 – Âmbitos a serem investigados	121
Figura 14 – Dimensões avaliadas	122
Figura 15 – Aspectos da dimensão instituição educacional escolar.....	122
Figura 16 – Aspectos da dimensão ação pedagógica.....	123
Figura 17 – Aspectos da dimensão aluno	123
Figura 18 – Dimensões e aspectos do âmbito da família.....	124
Figura 19 – Pontos a serem investigados em cada ambiente	130
Figura 20 – Etapa 1 a 4 – Estudo de caso	131
Figura 21 – Etapa 5 – Elaboração do PAEE	132
Figura 22 – Autores e teóricos dos materiais para formação continuada.....	133
Figura 23 – AEE: da política à prática	143
Figura 24 – Seleção de teses e dissertações.....	152
Figura 25 – Esquema de identificação das NEE	186
Figura 26 – DI sob as lentes do Modelo Médico	190
Figura 27 – DI sob as lentes da PHC	191
Figura 28 – Situações que geram sentimentos nas professoras.....	202
Figura 29 – Sentimentos vivenciados pelas professoras	202

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama econômico de GJM e NM.....	36
Tabela 2- Número de estabelecimentos de Educação no âmbito estadual.....	37
Tabela 3 – Escolas, localizações e modalidades de ensino (GJM).....	38
Tabela 4 – Escolas, localizações e modalidades de ensino (NM).....	40
Tabela 5 – Panorama geral de matrículas em GJM e NM	41
Tabela 6 – Detalhamento das matrículas do público-alvo da EE	42
Tabela 7- Matrículas de alunos com DI.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das participantes da pesquisa	45
Quadro 2 – Professoras entrevistadas	49
Quadro 3 – Trabalhos relevantes para o surgimento da Educação Especial	85
Quadro 4 – Relação do material de formação	110
Quadro 5 – Coletânea Saberes e Práticas	112
Quadro 6 – Coletânea A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar...	113
Quadro 7 – A ZDP no material do MEC	116
Quadro 8 – Produções do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia	144
Quadro 9 – Produções do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia	148
Quadro 10 – Detalhamento da busca no banco de teses e dissertações da Capes	151
Quadro 11 – Distribuição das pesquisas no período de 2014 a 2018	152
Quadro 12 – Principais proposições identificadas nas produções analisadas	163
Quadro 13 – Conceituação e Caracterização da DI para as professoras	168
Quadro 14 – Subsídios teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica das participantes da pesquisa	192
Quadro 15 – Sínteses de atividades desenvolvidas na SRM	195
Quadro 16 – PPC do curso de Pedagogia (1989) e a Educação Especial	205
Quadro 17 – PPC do curso de Pedagogia (2000) e a Educação Especial	206
Quadro 18 – Motivo do ingresso na SRM	208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEMAE	Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenação Regional de Educação
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional
DIEES	Divisão de Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência múltipla
EE	Educação Especial
EF	Educação Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GF	Grupo Focal
GJM	Guajará-Mirim
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAEDI	Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva
NAPI	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NM	Nova Mamoré
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
OBEDUC	Observatório da Educação
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado

PEE	Projeto de Educação Especial
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia
RO	Rondônia
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAEI	Serviço de Apoio a Educação Inclusiva
SATs	Salas Ambientes Temáticas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terra Indígena
UFC	Universidade Federal do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
ZDP	Zona do Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 TESSITURAS DA PESQUISA	26
1.1 Características da pesquisa	26
1.2 Procedimentos para a realização da pesquisa	27
1.3 Instrumentos utilizados para a coleta de dados	28
1.4 Campo de Pesquisa	30
1.4.1. Breve contextualização de Guajará-Mirim.....	31
1.4.2. Breve contextualização de Nova Mamoré.....	34
1.4.3 O sistema educacional nos municípios	36
1.5 Participantes da Pesquisa	43
1.5.1 Perfil das participantes da pesquisa.....	44
1.6 Procedimentos para coleta de dados	49
1.7 Procedimentos para a análise dos dados	53
2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DEFECTOLOGIA	56
2.1 Principais conceitos da PHC.....	56
2.1.1 Funções Psicológicas Superiores	58
2.1.2 Zona do desenvolvimento próximo	62
2.1.3 Mediação e educação escolar.....	68
2.2 Defectologia e Educação Especial	79
2.2.1 A Deficiência intelectual à luz da PHC	87
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS, SUBSÍDIOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO ACADÊMICA	99
3.1 Modelos de formação e subsídios para formação docente.....	106
3.2 Panorama da produção acadêmica: revisando caminhos.....	137
3.2.1 Identificação das necessidades educacionais especiais.....	137
3.2.2 Produção Científica nos Programas de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> da Universidade Federal de Rondônia.....	143
3.2.3 Produção científica no Banco de Teses e Dissertações da Capes nos demais Estados	150
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	167
4.1 Da conceituação e caracterização à identificação das necessidades educacionais especiais	167
4.2 Práticas pedagógicas no atendimento ao estudante com DI na SRM	191

4.3 Sobre sentimentos e percepções	198
4.4 Formação real <i>versus</i> formação ideal: perspectivas para a formação docente	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS.....	224
APÊNDICES	239
Apêndice A – Carta de Anuência de Coordenação Estadual de Educação Especial.....	240
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores	241
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Coordenadora da Educação Especial na CRE de Guajará-Mirim.....	243
Apêndice D – Questionário sociodemográfico para os professores e a coordenadora	245
Apêndice E – Roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras	246
Apêndice F – Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenadora.....	247
Apêndice G – Quadro de produções sobre identificação das necessidades educacionais especiais	248
ANEXOS	262
Anexo A – Ficha de encaminhamento do aluno para SRM.....	263
Anexo B – Relatório de observação	264

INTRODUÇÃO

Nossa inserção no campo da Educação Especial ocorreu durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar com Ênfase ao Atendimento à Pessoa com Deficiência, do curso de Psicologia, em 2001. Na ocasião, a professora responsável pela disciplina de estágio nos encaminhou para uma instituição que atendia pessoas com deficiências múltiplas (DMU), a fim de que desenvolvêssemos atividades de estimulação com alguns alunos atendidos ali, bem como apoio em relação à aprendizagem. Todavia, ao conhecermos as pessoas com quem trabalharíamos durante o estágio, fomos surpreendidas por barreiras atitudinais¹ que se apresentavam através do medo e do sentimento de impotência, pois acreditávamos que nada poderia ser feito por elas em decorrência de suas limitações.

Procuramos refletir sobre tal sentimento e constatamos que nossa atenção se centrava apenas na deficiência. Desafiemo-nos a voltar lá novamente e, ao invés de focar na deficiência, buscamos direcionar nosso olhar para as pessoas. Assim, ao adentrar na instituição pela segunda vez, não mais olhamos para a deficiência, buscamos enxergar as pessoas que ali estavam em suas singularidades. A partir de então, uma nova visão foi se constituindo. Percebemos que não estávamos diante de um público homogêneo, pois ali havia crianças, adolescentes e jovens com potencialidades e limitações bem diferenciadas.

Ao interagirmos com essas pessoas, descobrimos potencialidades latentes. Entretanto, era necessário que alguém removesse barreiras e construísse caminhos para que pudessem aprender. Sim, elas tinham condições para aprender, só precisavam de alguém que as ensinasse! Aceitamos o desafio, pois buscamos remover barreiras, tanto aquelas que habitavam em nós quanto as que se interpunham entre as pessoas e suas possibilidades de aprendizagem.

Com base nessa experiência, ao concluirmos a graduação, fomos convidadas a integrar a equipe do Projeto de Educação Especial (PEE) da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). No PEE estava em curso a reorganização do Serviço de Apoio à Educação Inclusiva (SAEI), que tinha como um dos principais objetivos avaliar alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem vinculadas ou não a uma

¹Barreiras atitudinais são atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência (RIBEIRO, 2016).

deficiência e orientar técnicos e professores acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos avaliados. Além disso, a equipe realizava formação continuada em serviço para professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores de sala regular das escolas estaduais de todo o Estado de Rondônia.

Para realizar a avaliação dos alunos encaminhados pelas escolas, adotamos o enfoque da Psicopedagogia Clínica, orientando-nos pela linha da Epistemologia Convergente proposta pelo argentino Jorge Visca. Vale salientar que a adoção desta postura teórica foi motivada pela participação da equipe do SAEI em um curso sobre avaliação diagnóstica nessa perspectiva, o qual foi organizado por um grupo de psicopedagogos de uma instituição particular. As informações e orientações obtidas no curso tornaram-se, então, o referencial para a atuação da equipe ao avaliar os estudantes. O processo de avaliação dos alunos no SAEI acontecia em sessões semanais de 50 minutos. Em cada sessão, o aluno era submetido a atividades diversas tanto com o psicólogo quanto com o pedagogo. Um processo que não tinha a duração inferior a dois meses e que parecia paralisar qualquer investimento da escola no aluno, pois os atores escolares ficavam à espera do relatório emitido pela equipe para, então, planejar intervenções direcionadas ao aluno.

Após dois anos atuando na equipe, estávamos incomodadas com nossa prática. Enquanto psicóloga escolar que atuava na perspectiva de educação inclusiva, percebíamos que nossa atuação era incoerente, deficitária e muito mais a serviço da exclusão do aluno com deficiência do ensino regular, tendo em vista que se resumia em emitir relatórios que além de rotularem, tinham um efeito incipiente no contexto pedagógico.

Tentamos levar tais indagações à equipe e aos atores escolares que visitávamos nas escolas. Entretanto, em cada município que visitávamos, percebíamos que os profissionais da educação tinham uma grande expectativa em relação à avaliação diagnóstica que seria feita pelo psicólogo. Além disso, esperavam que esse profissional os ajudasse a superar os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Diante disso, sentíamos que precisávamos de um referencial teórico que pudesse subsidiar nossas indagações e apontar possíveis caminhos para uma nova perspectiva de atuação. Surgiu, então, a oportunidade de iniciar um Curso de Especialização Lato Sensu em Psicologia Escolar Crítica, da Universidade Federal de Rondônia, o qual nos forneceu leituras e discussões que contribuíram para o

aprimoramento de nossa prática. Nesse curso, pudemos conhecer pesquisadores que não apenas lançavam questionamentos semelhantes aos nossos, mas apresentavam uma Psicologia Escolar dissociada de práticas cristalizadas e vinculadas à área médica.

Consciente de nossa responsabilidade como profissional da Psicologia atuando no campo da educação, buscamos avançar em nossas indagações, a partir do ingresso no Mestrado em Psicologia, no qual foi possível desenvolver uma pesquisa para identificar e analisar as concepções e práticas do psicólogo que atuava na escola no contexto da educação inclusiva.

Os resultados da pesquisa de mestrado levaram-nos à reflexão a respeito das possibilidades de atuação do psicólogo como agente transformador do espaço escolar em espaço inclusivo. O grande desafio, entretanto, era desconstruir preconceitos e construir caminhos em prol do processo de escolarização do aluno com deficiência a partir da priorização de ações coletivas, envolvendo os atores escolares e pautando-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Escolar Crítica. Nesse contexto, a Psicologia Histórico-Cultural surge como uma possibilidade de atuação na perspectiva crítica, instrumentalizando o psicólogo escolar a efetivar o rompimento com concepções errôneas sobre a pessoa com deficiência, como também compreender seu processo de escolarização e de desenvolvimento.

Nossa pesquisa de mestrado possibilitou, ainda, o contato com autores que redimensionaram nossa visão sobre a atuação do psicólogo escolar, dentre os quais podemos citar: Asbahr e Souza (2007), Barroco (2007b), Facci (2009), Marinho-Araújo (2010), Meira (2007) e Tanamachi (2007).

Nesse sentido, dentre as ações coletivas que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo, destacamos a formação continuada do professor, apontada por Anache (2010), como um dos caminhos de atuação do psicólogo escolar, que deverá pautar-se nas contribuições da Psicologia e da Educação. No espaço de trabalho, pode-se proporcionar também a formação pessoal do professor, a partir de reflexões sobre crenças, valores e preconceitos.

Refletir sobre questões que envolvem o trabalho do psicólogo escolar e encontrar as pistas para uma atuação mais eficaz, não se configura como um ponto de chegada às indagações iniciais, mas torna-se um novo ponto de partida, afinal o ato de pesquisar e refletir sobre as ações, sobre as políticas e as práticas que envolvem nossa atuação, permite-nos transformar espaços e sermos transformados

por eles ao longo de todo o processo, de tal forma que, quando pretensamente atingimos nossos objetivos, deparamo-nos com novos questionamentos (JOHNSON, 2011).

Os novos questionamentos surgem a partir do lugar que ocupamos. Assim, em 2014, quando assumimos a docência da disciplina Metodologia das Necessidades Educacionais Especiais, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, buscamos uma aproximação com a sala de recursos multifuncionais, pois ali seria o espaço onde os acadêmicos poderiam conhecer a prática do professor frente ao aluno da Educação Especial.

A experiência de levar os acadêmicos até a sala de recursos, com o objetivo de aproximar teoria e prática, nos possibilitou observar que – apesar de haver um processo de superação de diferentes paradigmas em relação à educação da pessoa com deficiência – muitas ações parecem estar concentradas na tentativa de convencer os atores escolares e a sociedade sobre a legalidade da educação inclusiva e o direito do aluno com deficiência à escola regular. Entretanto, como afirma Barroco (2007b), a presença do aluno com deficiência na escola não significa que ele esteja se apropriando das conquistas humanas e desenvolvendo suas potencialidades.

Apesar de identificarmos diversos estudos sobre a Educação Especial, ainda existem várias lacunas neste campo de investigação. Algumas das quais concernentes às políticas, outras vinculadas às práticas pedagógicas com o público-alvo da Educação Especial, outras relacionadas ao processo de inclusão desses alunos no ensino regular e, ainda, questões referentes à avaliação dos alunos encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

No que se refere ao processo de avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais, por exemplo, observa-se um hiato quanto ao desenvolvimento de teorias específicas e de instrumentais técnico-pedagógicos que possam propiciar maior eficácia nesse processo. A complexidade é maior ainda quando entram em cena estudantes com deficiência intelectual (DI). Identificar possibilidades e limitações de alunos com DI e elaborar planos de intervenção a partir da avaliação das necessidades educacionais especiais diz respeito a um processo que tem gerado equívocos, insegurança e um eminente fracasso nas possibilidades de intervenção ofertadas quando encaminhado para a SRM.

Partindo dessas constatações e inquietações, a problemática que pretendemos responder no presente estudo pode ser colocada da seguinte forma: Quais são os subsídios teórico-metodológicos que fundamentam o processo de identificação das necessidades educacionais especiais e a prática pedagógica do professor da SRM no atendimento a alunos com deficiência intelectual?

Como desdobramento dessa questão, indagamos ainda: Como ocorre o processo de formação continuada desses professores? Essa formação contribui para atuação na perspectiva da educação inclusiva?

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo geral investigar como ocorre o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com DI encaminhados ao atendimento educacional especializado (AEE). E como objetivos específicos, delineamos: 1) Analisar contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a compreensão da DI e para o processo de formação docente com vistas ao atendimento educacional especializado ao estudante com DI; 2) Identificar os referenciais teórico-metodológicos que orientam a formação docente e a prática da identificação das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual atendido na SRM; 3) Refletir sobre a formação dos professores que trabalham com estudantes com DI na SRM.

Compreendemos que o professor, como agente mediador no processo educacional, precisa ser subsidiado teórica e metodologicamente para conseguir identificar as possíveis necessidades do aluno, bem como atuar frente a tais necessidades – caso contrário, suas ações podem não contribuir para a aprendizagem do estudante independente de suas condições e, em face disso a Psicologia Histórico-Cultural apresenta subsídios consistentes para essa instrumentalização.

Desta forma, para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois esta possibilita ao pesquisador estudar como um determinado fenômeno se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (LUDKE; ANDRÉ, 2014). Segundo Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa confere importância primordial aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Preza, assim, pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes que os envolvem.

Para alcançar os objetivos propostos, realizamos pesquisa de campo que se deu por meio da entrevista semiestruturada, questionário sociodemográfico e técnica do grupo focal. Recorreremos, ainda, à pesquisa documental a fim de identificar

legislações, resoluções, relatórios e demais documentos que contribuíssem na compreensão da temática investigada. No intuito de conhecermos produções acadêmicas sobre nosso objeto de estudo, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Tendo em vista que as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituídas pela Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009), as quais estabelecem que o AEE deve se efetivar no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), elegemos como participantes da pesquisa professoras que atuam nas SRM da rede estadual de ensino e a coordenadora da Educação Especial da Coordenação Regional de Educação (CRE), que tem sob sua jurisdição os municípios de Guajará-Mirim (GJM) e Nova Mamoré (NM), no Estado de Rondônia.

Para refletir sobre as questões postas nessa pesquisa, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural (PHC), especificamente aos estudos de L.S. Vigotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979). Entendemos que as obras desses autores nos oferecem importante aporte teórico e metodológico para a construção de caminhos que possibilitem refletir sobre a deficiência intelectual, bem como indicar pistas para a elaboração de práticas pedagógicas – que não só contribuam para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, mas – sobretudo – forneçam subsídios para propostas de formação docente.

A tese está organizada em quatro seções. Na primeira, denominada “Tessituras da pesquisa”, apresentamos a organização da pesquisa e seu contexto. Na segunda seção, “Psicologia Histórico-cultural e Defectologia”, que foi subdividida em duas subseções, abordamos os principais conceitos da PHC e as contribuições da defectologia para a Educação Especial.

Na terceira seção, “Políticas educacionais inclusivas, subsídios para formação docente e produção acadêmica”, apresentamos uma breve discussão sobre as políticas educacionais e o modelo de formação docente nelas implícito. Em seguida, realizamos o levantamento e análise de documentação oficial sobre a identificação de necessidades educacionais especiais (NEE) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o material utilizado nas formações propostas pelo Ministério da Educação (MEC). Nesta seção, realizamos, ainda, uma revisão de literatura em

dissertações e teses, cujo objeto de estudo centra-se no atendimento educacional especializado, deficiência intelectual e formação docente para atuação no AEE.

Na quarta seção, apresentamos e discutimos os dados da pesquisa, os quais foram organizados por meio das seguintes categorias de análise: 1) Da conceituação e caracterização à identificação das necessidades educacionais especiais; 2) Práticas pedagógicas no atendimento ao estudante com deficiência intelectual (DI) nas salas de recursos multifuncionais (SRM); 3) Perspectivas para a formação docente. E, por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais tecemos reflexões sobre as implicações educacionais desse estudo.

Com os resultados da pesquisa esperamos contribuir para a reflexão e (re) construção de práticas que envolvem o processo de identificação das necessidades educacionais especiais em alunos com DI, atendidos no AEE, bem como pretendemos colaborar com a formação docente para atuar na perspectiva de educação inclusiva.

1 TESSITURAS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a caracterização da pesquisa, seu contexto, os participantes, os recursos e as bases metodológicas que sustentam a coleta e a análise dos dados de nossa investigação.

1.1 Características da pesquisa

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que envolveu o objeto de estudo e os processos nele engendrados, configurando assim um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001). Nesse sentido, Moreira (2002) apresenta as características básicas da pesquisa qualitativa que parecem consonantes à nossa investigação. São elas: ênfase na interpretação e na subjetividade, ou seja, interesse em interpretar o fenômeno sob a perspectiva dos próprios participantes; flexibilidade na conduta do estudo, observando-se o processo e não o resultado; e formação da experiência relacionada ao contexto.

Iniciamos a investigação com as leituras das obras de autores da PHC, já que essa teoria nos forneceu o aporte teórico-metodológico para a compreensão do nosso objeto de estudo. Na sequência, realizamos pesquisa bibliográfica no intuito de construir um panorama das produções científicas que apresentam como temática a identificação das necessidades educacionais especiais, o atendimento educacional especializado, a formação docente e a deficiência intelectual.

Realizamos, ainda, pesquisa documental por meio da busca de legislações, materiais de formação elaborados pelo Ministério da Educação e demais documentos para obter informações que contribuíssem para a compreensão da temática investigada.

Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2000) entendem documento como qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Lüdke e André (2014), por sua vez, argumentam que os documentos possibilitam o acesso a informações de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações dos participantes da pesquisa.

Por fim, a pesquisa de campo, que – segundo Gil (2008) – possibilita o aprofundamento de uma realidade específica, ou seja, permite ir além da pesquisa bibliográfica e documental, por meio da observação direta das atividades do grupo

estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações da realidade analisada. Nesse contexto, realizamos a aplicação do questionário sociodemográfico, encontros de grupo focal e entrevistas com as participantes do estudo. Para a análise dos dados, utilizamos a triangulação de métodos proposta por Minayo (2010) e, em seguida, recorremos à análise de conteúdo, elaborada por Bardin (2016). Tais procedimentos serão descritos nessa seção.

1.2 Procedimentos para a realização da pesquisa

Inicialmente foi estabelecido um contato com a Coordenação Regional de Educação (CRE) do Município de Guajará-Mirim/RO, cuja jurisdição abrange o Município de Nova Mamoré e distritos, a fim de solicitarmos a permissão para a realização da pesquisa.

Após explicitados os objetivos e os aspectos metodológicos da pesquisa, solicitamos a carta de anuência (Apêndice A). De posse da carta de anuência, o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Após aprovação (parecer consubstanciado nº2.927.002-COPEP, CAE: 93712318.9.0000.0104), foi marcado um encontro com a coordenadora da Educação Especial, a qual informou que mensalmente realizava reuniões com as professoras das SRM e, considerando que cada professora reservava todo o período da manhã para participar dessa atividade, sugeriu que parte do tempo fosse utilizado para a realização de grupo focal (GF). Sendo assim, no primeiro momento, seria reservado ao GF e, após este, ela discutiria questões concernentes às demandas da Coordenação de Educação Especial (CEE) com as professoras.

A coordenadora agendou reunião com as professoras no final do mês de agosto. Na ocasião, expusemos os objetivos da pesquisa e, após essa exposição, elas foram convidadas a participar voluntariamente da pesquisa e solicitadas a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices B e C), conforme prevê Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

A primeira reunião para verificar o interesse da equipe em participar dessa pesquisa, apesar de ter a finalidade de cumprir com aspectos formais (assinar TCLE

e preencher o questionário sociodemográfico), possibilitou um bom contato inicial para adesão das participantes para a pesquisa. Além disso, foi possível perceber suas expectativas acerca dos encontros².

Nesse primeiro contato, a coordenadora comunicou que iria inserir a atividade do grupo focal no seu planejamento de reuniões mensais, ficando sob sua responsabilidade definir o cronograma e providenciar local das reuniões e o agendamento do carro da CRE para as professoras de Nova Mamoré. Em algumas ocasiões, houve alteração de datas devido à realização de outras atividades, como um encontro binacional de educação especial.

Os encontros para realização do grupo focal aconteceram entre os meses de setembro a novembro de 2018, totalizando três encontros. Apesar de haver um cronograma para reuniões da CEE e realização do grupo focal para o início do ano letivo de 2019, não foi possível cumpri-lo, uma vez que a mudança de governo estadual gerou alterações nas atividades anteriormente planejadas. Além disso, a coordenadora da Educação Especial entrou em licença médica. Por tais motivos, só foi possível realizar um encontro no mês de junho de 2019. As entrevistas ocorreram em novembro de 2018 e em maio de 2019.

1.3 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foram elaborados os seguintes instrumentos: a) questionário sociodemográfico (Apêndice D); b) roteiro de entrevista semiestruturada com professoras (Apêndice E); e c) roteiro de entrevista semiestruturada com coordenadora (Apêndice F). Além disso, utilizamos o grupo focal e a análise documental.

O questionário é uma ferramenta de pesquisa que tem como objetivo identificar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa, como idade, gênero, crenças, escolaridade, formação, etc. A aplicação nesta pesquisa teve como finalidade auxiliar na composição do quadro social, cultural, econômico das participantes, bem como a identificação de elementos referentes às suas redes de formação docente e atuação

² Nesse primeiro encontro, as participantes revelaram, por exemplo, o desejo de que a pesquisadora realizasse cursos de formação continuada sobre o trabalho na SRM. Explicamos que nosso trabalho, naquele momento, se restringiria à pesquisa do doutorado, mas que futuramente poderíamos pensar na possibilidade de realizarmos cursos de extensão por meio da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), onde a pesquisadora atua como docente no curso de Pedagogia.

profissional. Elementos que, dentre outros, são considerados essenciais para a pesquisa.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, é conceituada por Gil (2008, p. 117) como uma “[...] técnica em que o entrevistador se apresenta ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa”.

Optamos pela entrevista semiestruturada pela flexibilidade, uma vez que, a partir de um roteiro previamente elaborado, é possível ampliar os questionamentos à medida que as informações são fornecidas pelos entrevistados.

Seguindo as recomendações de Belei *et al.* (2008) para a elaboração dos roteiros de entrevista, levamos em conta a literatura sobre o tema de estudo e solicitamos a apreciação de juízes (duas professoras-pesquisadoras da área de Educação Especial). Depois aplicamos um pré-teste, realizando a entrevista com duas professoras da região que já tinham atuado em SRM, a fim de realizar os ajustes finais nos termos utilizados, tornando-os compreensíveis e adequados à população a que se destina.

No que se refere à metodologia do grupo focal (GF), achamos por bem utilizá-la pelo fato de que ela permite a interação entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa, possibilitando a compreensão de aspectos que nem sempre seriam visualizados nas entrevistas individuais. Souza (2005) considera que – ao trabalhar com pequenos grupos – é possível conhecer com maior profundidade experiências, sentimentos, percepções, preocupações e preferências, constituindo-se, ainda, num espaço de debate aberto e acessível aos participantes.

O uso do grupo focal como técnica de construção de dados teve como objetivo proporcionar discussões entre as participantes sobre os temas da pesquisa. Dessa forma, a pesquisadora desempenhou o papel de facilitadora, pois de acordo com Gatti (2005), no grupo focal a função do moderador ou facilitador é fazer encaminhamentos quanto ao tema e intervenções que facilitem as trocas, criando condições para que cada participante exponha seu ponto de vista. A ênfase deve ser dada na interação estabelecida entre os membros do grupo. A autora alerta que o interesse do pesquisador deve ir além do que os participantes pensam e expressam, mas em como pensam e porque pensam de tal maneira.

Assim, pode-se afirmar que a interação entre os participantes é a principal contribuição do grupo focal, pois é onde aparecem as consonâncias e discordâncias acerca de conceitos, preconceitos, estereótipos e ideias que, em alguns casos, podem

extrapolar os limites previamente estabelecidos para a pesquisa, abrindo espaço para a identificação de novas hipóteses. Como afirma Triviños (1987, p. 146), “[...] desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”.

Ainda nesse sentido, Schvingel, Giongo e Munhoz (2017) afirmam, ainda, que os encontros do grupo focal são momentos de aprendizagem e produção de informação, pois favorecem não só a interação, mas a intervenção dos sujeitos. Diante disso, a escolha do grupo focal como técnica de coleta de dados, partiu do entendimento de que este é um meio rico de possibilidades de observação de ideias novas e originais e de ir além de questões de ordem cognitiva apenas.

1.4 Campo de Pesquisa

A pesquisa foi realizada nos municípios de Guajará-Mirim (GJM) e Nova Mamoré (NM), ambos pertencentes à Rondônia (RO), estado que fica ao norte do Brasil (figura 1).

Figura 1 – Mapa do Estado de Rondônia



Fonte: www.tudorondonia.com

Rondônia é um estado jovem, criado em 22 de dezembro de 1981. Atualmente, é constituído por 52 municípios e tem sua história marcada por ações pioneiras que promoveram o seu desenvolvimento e sua elevação de Território Federal à Unidade Federativa do Brasil. O primeiro ciclo que marca a história do então Território do Guaporé, pertencente ao Estado de Mato Grosso, está relacionado à produção da borracha e à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, em meados de 1867 a 1912. A origem de Guajará-Mirim e Nova Mamoré está relacionada a tais fatores.

1.4.1. Breve contextualização de Guajará-Mirim

Denominada, inicialmente como Vila de Espiridião Marques, Guajará-Mirim se destacava pela expoente produção de borracha, pois a atividade de extração de látex movimentava o comércio da região. Palitot (2016) relata que o contexto da economia da borracha produziu um intenso povoamento do sudoeste da Amazônia, região onde estão localizados os municípios de Guajará-Mirim e Nova Mamoré.

Em 1929, ocorreu a instalação do município de Guajará-Mirim, pertencendo ao Estado do Mato Grosso, enquanto Porto Velho, capital de Rondônia, integrava o Estado do Amazonas. Entre 1940 e 1950, Guajará-Mirim foi impactado por um segundo ciclo da borracha, além da criação de colônias agrícolas e, na década de 1970, houve a implantação do Projeto Integrado de Colonização (PIC) Sidney Girão, que trouxe para a região uma nova onda de migrantes. Através dessa política de desenvolvimento para a Amazônia, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) efetuou o assentamento de 4 mil famílias com o objetivo de fomentar a agricultura e a pecuária (PALITOT, 2016).

Enquanto isso, entre os anos 1960 e início de 1980, o então Território Federal de Rondônia vivia um novo ciclo econômico de extração de minérios (diamante, cassiterita e ouro). No entanto, os depósitos minerais estavam localizados desde o extremo sul do estado até Porto Velho e ao longo do Rio Madeira. A área menos favorecida era justamente o sudoeste do Estado. A exploração dos minérios, somada à abertura da rodovia BR-364, originou um surto de migrações de famílias de todos os Estados brasileiros, de tal forma que em 1980 a população de Rondônia era dez vezes maior do que em 1960.

A instalação da nova unidade federativa, em 1982, trouxe expressivo impacto ao desenvolvimento do estado, pois havia uma política de incentivos fiscais e

significativos investimentos do Governo Federal que estimularam a migração. Muitos empresários foram atraídos pela agropecuária e pela extração madeireira. No entanto, a ocupação do estado esteve concentrada ao longo da BR 364.

Esse fato gerou, por um lado, um desequilíbrio regional e, por outro, afetou o potencial de comércio de Guajará-Mirim, que tornou-se desgastado, tanto pelas questões econômicas no âmbito nacional, quanto pela competitividade entre os produtos nacionais e os importados pelo país vizinho, Bolívia. Diante disso, em 1987, foi iniciado um movimento para criação da Área de Livre Comércio de Guajará-Mirim (ALCGM), por iniciativa da associação comercial local, que a concebia como uma alternativa econômica não apenas para a cidade, mas para toda a região (PALITOT, 2016).

Segundo dados da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), a instalação da ALCGM, em 1991, juntamente com os benefícios concedidos por meio de incentivos tributários, promoveu um significativo fluxo de turistas na região, além do aumento da população e a oportunidade de negócios, a partir da necessidade de investimentos na prestação de serviços (hotéis temáticos, restaurantes, parques, escolas técnicas profissionalizantes, serviços de turismo, etc.). Assim, Guajará-Mirim inicia a década de 1990 vivendo seu apogeu e experimenta um novo tempo, que incide no aumento do comércio e criação de novos empregos a partir do investimento de grandes empresas na região.

No entanto, os efeitos desse movimento não foram duradouros. Palitot (2016) aponta que o fato de mercadorias adquiridas no mercado nacional serem contempladas com os benefícios tributários originou uma barreira para o desenvolvimento, pois

[...] esse benefício acaba por proporcionar o tráfego de inúmeras carretas de distribuidoras e transportadores com destino ao município para carimbar as notas fiscais e assim adquirir a isenção. Desta maneira não proporcionando efetivamente o desenvolvimento econômico local, como foi proposto no início do projeto (PALITOT, 2016, p.33).

De um modo geral, a ALCGM, parece não ter proporcionado o desenvolvimento local aventado em seu projeto. Atualmente, segundo dados do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE)³, a atividade econômica predominante no município é o setor de serviços, seguido da agropecuária e indústria. O crescimento econômico não apresenta avanços significativos e a população está em ritmo decrescente. Em 1980, o município chegou a ter 60 mil habitantes e hoje conta com uma população de 41.656 pessoas, ocupando a oitava (8ª) posição do estado em número de habitantes, segundo dados do IBGE (2010).

As décadas seguintes parecem envolver a cidade num constante retrocesso, retirando o brilho da Pérola do Mamoré⁴, uma cidade quase centenária que alcançou um significativo desenvolvimento, mas atualmente definha frente aos desafios econômicos, sociais, culturais, de saúde, entre outros.

O fator geográfico é um desses desafios, pois a distância de mais de 330 km da capital e a via de acesso que apresenta comprometimentos tornam o deslocamento um desafio. São quilômetros de estrada que necessitam de reparos constantes, tanto devido ao tráfego de carretas, quanto pela ação das chuvas e enchentes. Soma-se, ainda, as condições das duas pontes que – não raro – são interditadas, impossibilitando o acesso à Nova Mamoré e Guajará-Mirim.

Guajará-Mirim é o segundo maior município em extensão territorial de Rondônia, sendo que mais de 90% do seu território é destinado à preservação e conservação de reservas biológicas e extrativistas. São elas: Reservas Biológicas Rio Ouro Preto e Traçadal, Parque Nacional Serra da Cutia e Reserva Extrativistas Rio Ouro Preto, Pacaás Novos, Barreiro das Antas e Rio Cautário.

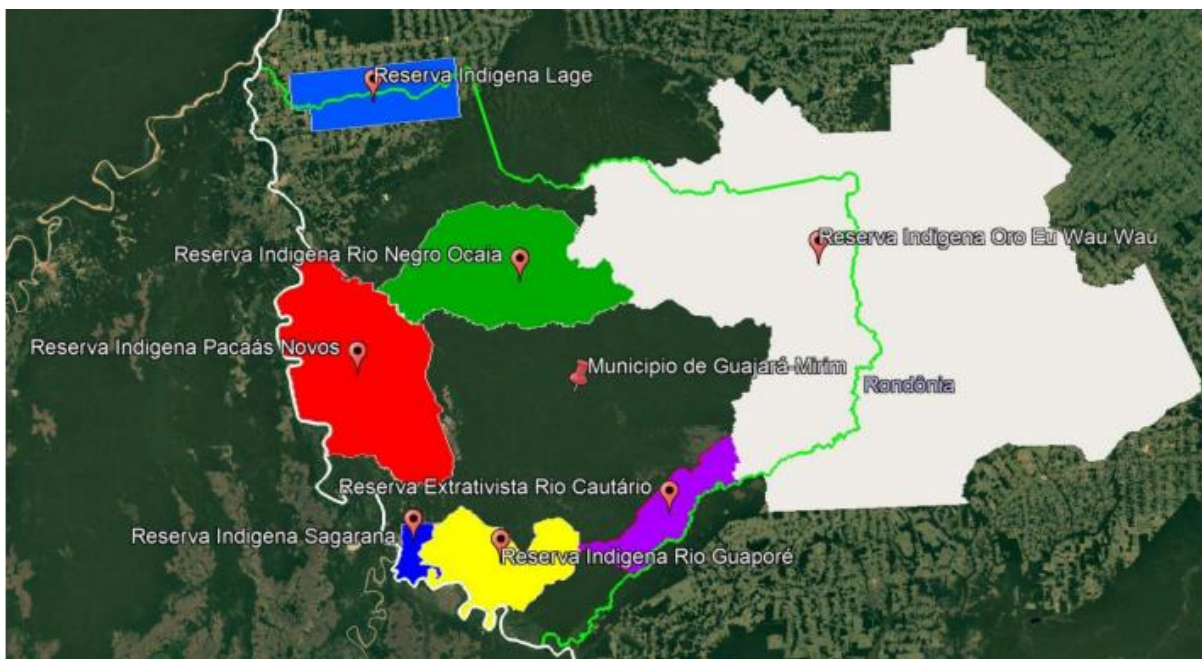
Ainda é importante destacar que Guajará-Mirim tem a maior população indígena do Estado de Rondônia, segundo dados da Secretaria Executiva Regional do Estado⁵, são 5.244 pessoas, 46 aldeias, 25 etnias e 1007 famílias, distribuídas em seis Terras Indígenas (TI): 1) Igarapé Lage, Pacaás Novos, Guaporé, Rio Negro Ocaia, Sagarana, e Uru-Eu-Wau-Wau. O município tem ainda sob sua jurisdição dois distritos: Iata e Surpresa. A figura 2 retrata as áreas de reservas e TI em GJM.

³ <https://cidades.ibge.gov.br/>

⁴ A cidade é referenciada no Estado como a Pérola do Mamoré, por encontrar-se às margens do Rio Mamoré que separa o Brasil da Bolívia.

⁵ Dados disponíveis em: <http://www.neifro.ro.gov.br/Uploads/Arquivos/PDF>. Acesso em: 11 de abril de 2020.

Figura 2 – Mapa das Terras Indígenas em GJM



Fonte: Secretaria Executiva Regional – SER/X

Conforme dados do IBGE referentes ao ano de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,657. Sobre os parâmetros que compõem o IDHM, verifica-se que o IDHM Educação foi de 0,519; o IDHM Renda foi equivalente a 0,663 e o IDHM Longevidade correspondeu a 0,823. Tais valores indicam um desempenho considerado médio pela escala adotada.

1.4.2. Breve contextualização de Nova Mamoré

O município de Nova Mamoré também teve seu processo de ocupação vinculado ao Ciclo da Borracha e à implantação da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Na região, havia um ponto de apoio para abastecer os trens que levavam mercadoria e pessoas a Guajará-Mirim ou Porto Velho.

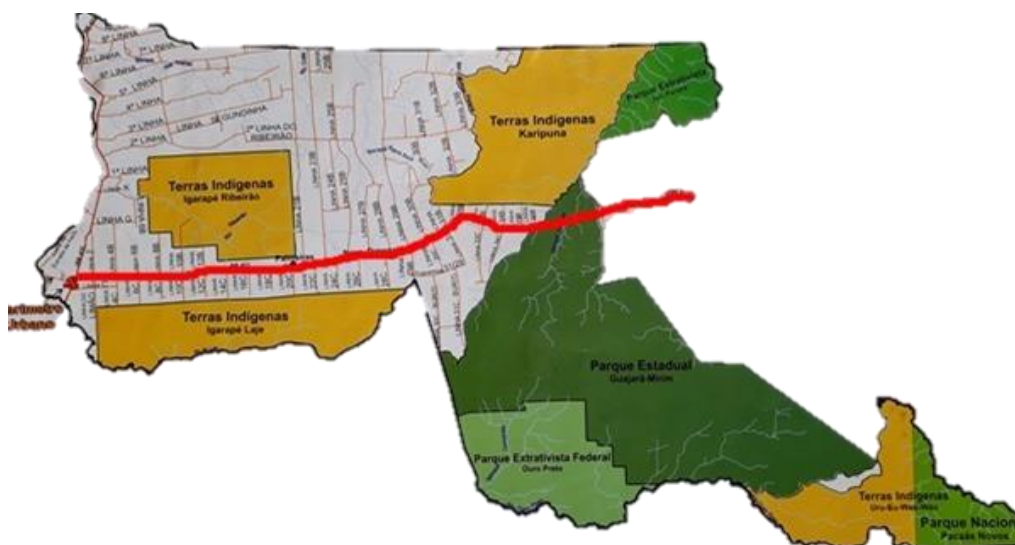
No Museu Virtual de Rondônia⁶, o historiador Ovídeo Amélio de Oliveira relata que, em meados de 1972, a ferrovia já estava desativada. Nesse período, inicia-se a implantação da BR 425, o que levou os comerciantes instalados às margens da estação ferroviária, Vila Murtinho, migrarem para as margens da rodovia. Somado a isso, o desenvolvimento do PIC Sidney Girão, ocasionou a formação de um povoado

⁶ Disponível em <https://museuvirtualrondonia.com/nova-mamore>.

nomeado Vila Nova. A descoberta de ouro no Rio Madeira foi outro fator que impulsionou o desenvolvimento do município, pois este situa-se na confluência dos rios Beni e Mamoré, os quais formam o Rio Madeira.

Em 1988, o distrito de Vila Nova é elevado a município a partir da Lei nº 207, de 6 de julho de 1988, deixando assim de ser distrito de Guajará-Mirim, do qual dista 48 km. Atualmente, Nova Mamoré tem sob sua jurisdição quatro distritos: 1) Araras; 2) Jacinópolis; 3) Palmeiras; e 4) Nova Dimensão. Assim como Guajará-Mirim, tem parte de seu território (cerca de 50%) na condição de reserva, abrigando, assim, três reservas indígenas: 1) TI Karipunas; 2) TI Igarapé Ribeirão; e 3) TI Laje. No entanto, apenas a Terra Indígena Igarapé Ribeirão encontra-se totalmente no município. A figura 3 nos apresenta uma dimensão da distribuição das Terras indígenas e das reservas nesse município.

Figura 3 – Mapa de TI e reservas de Nova Mamoré



Fonte: www.portalmamore.com.br

Dessa forma, Nova Mamoré apresenta uma possibilidade maior de explorar seu território, o que o leva a ter como um de seus pontos fortes na economia a atividade agropecuária, ocupando o 6º lugar no *ranking* estadual, enquanto Guajará-Mirim aparece em 47º. Ainda assim, o setor de serviços é mais expressivo. A tabela 1 apresenta um comparativo econômico dos dois municípios.

Tabela 1 – Panorama econômico de GJM e NM

	GJM	NM
PIB	804.569,61	473.026,47
PIB per capita	16.955,80	16.372,80
Agropecuária	47.073,51	183.650,56
Indústria	25.607,51	20.487,20
Serviços	344.446,40	85.529,36

Fonte: IBGE (2017).

É interessante observar que, apesar de Nova Mamoré, apresentar índices econômicos inferiores a Guajará-Mirim, isto não representa um desenvolvimento menor, haja vista que o primeiro é um município significativamente mais jovem e com metade da população do segundo (de acordo com o último censo do IBGE, a população de Nova Mamoré é de 22.546 mil habitantes) e, ainda, o IDHM do município também se encontra na média, segundo a escala utilizadas para definição dos índices: o IDHM do município aponta o valor de 0,587, sendo que o IDHM Educação foi de 0,424; o IDHM Renda 0,616 e o IDHM Longevidade 0,769.

1.4.3 O sistema educacional nos municípios

Para melhor desenvolver as ações da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), foi instituída a Lei complementar 829, de 15 de julho de 2015⁷, que dispõe sobre a criação de coordenações regionais com a finalidade de coordenar, supervisionar, executar e controlar as atividades educacionais de ensino, cultura e esporte escolar nos municípios onde estão situadas e ainda daqueles que estão sob sua jurisdição. Assim cada Coordenação Regional de Educação (CRE) contempla um município central e outros adjacentes. A figura 4 apresenta a jurisdição de cada CRE.

⁷ Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/>.

Figura 4 – Mapa de distribuição das coordenações



Fonte: www.rondonia.gov.br

A CRE de Guajará-Mirim é responsável pelas escolas estaduais no município de GJM, NM e os respectivos distritos, que são denominados no censo como zona rural. As escolas situadas nas terras indígenas também estão sob sua jurisdição, porém são referenciadas como escolas em localização diferenciada. Dessa forma, sob a tutela da CRE, estão 11 escolas pertencentes à zona urbana, quatro na zona rural e trinta e cinco em terras indígenas. A tabela 2 especifica a distribuição das escolas nos municípios em tela.

Tabela 2- Número de estabelecimentos de Educação no âmbito estadual

	GJM	NM	Total
Urbana	8	3	11
Rural	2	2	4
Terra indígena	28	7	35
Total	38	12	50

Fonte: INEP, 2019.

As oito escolas estaduais de Guajará-Mirim, localizadas na área urbana são de educação básica, quatro escolas ofertam apenas o Ensino Fundamental (EF), uma oferece exclusivamente o Ensino Médio (EM), uma trabalha somente com a Educação

de Jovens e Adultos (EJA) e duas têm mais de uma modalidade de ensino. Nas escolas da área rural, a modalidade de ensino trabalhada restringe-se ao EF, conforme pode-se observar na tabela 3.

Tabela 3 – Escolas, localizações e modalidades de ensino (GJM)

Escola	Localização	Étapas e Modalidade de Ensino Oferecidas
EEEFM Alkindar Brasil de Arouca	Urbana	Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens Adultos
EEEF Capitão Godoy	Urbana	Ensino Fundamental
CEEJA Dr. Claudio Fialho	Urbana	Educação de Jovens Adultos
EEEF Paul Harris	Urbana	Ensino Fundamental
EEEFM Irmã Maria Celeste	Urbana	Ensino Fundamental
EEEFM Rocha Leal	Urbana	Ensino Fundamental, Ensino Médio
EEEMTI Simon Bolívar	Urbana	Ensino Médio
Instituto Estadual de Educação Paulo Saldanha	Urbana	Ensino Fundamental
EEEF Salomão Justiniano de Melgar	Rural Surpresa	Ensino Fundamental
EEEF Presidente Eurico Gaspar Dutra	Rural Iata	Ensino Fundamental

Fonte: Catálogos de Escolas/INEP (2020).

Com exceção da Escola Salomão Justiniano de Melgar, no Distrito de Surpresa, as demais ofertam o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais (SRM). No entanto, na ocasião da coleta de dados, constatou-se que as professoras das escolas Capitão Godoy, Paul Harris, Simon Bolívar e Presidente Eurico Gaspar Dutra foram aposentadas ou estavam afastadas por licença médica. Apenas a escola Alkindar Brasil de Arouca contava com duas professoras realizando atendimento em horários diferenciados na SRM, as outras contavam com uma professora.

O município de Guajará-Mirim conta, ainda, com um Instituto Federal, sete escolas privadas e vinte e duas escolas na rede municipal (doze na área urbana e dez na rural). Nas escolas municipais, as SRM não estavam realizando atendimento, pois não dispunham de profissionais, porém a prefeitura mantém um centro de atendimento educacional especializado, “Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado (CMAE) José Rodolpho Alves Ferreira”, conhecido pela população por “centrinho”.

A proposta do referido Centro é atender pessoas com necessidades educacionais especiais que estudam nos diferentes níveis e modalidades de ensino na rede municipal. As escolas encaminham os alunos ao CMAE, onde passam por triagem, iniciando com uma anamnese, em seguida, são encaminhadas a profissionais da saúde e/ou para atividades oferecidas no próprio Centro, que conta com uma psicopedagoga, uma psicóloga e um professor especializado em deficiência visual. Vale destacar que os encaminhamentos para a área de saúde, geralmente para o neurologista, encontram sérias limitações, pois o sistema de saúde do município não dispõe desse profissional em seu quadro. Diante disso, muitos pais, por meio de recursos próprios, vão até a capital para consultar o filho e obter um laudo. Outra proposta do Centro é a oferta dos seguintes cursos: LIBRAS, língua escrita para alunos com deficiências, informática acessível, comunicação alternativa e aumentativa, autonomia na escola, cursos para alunos com deficiências, cursos para o desenvolvimento de processos mentais e cursos de capacitação em orientação e mobilidade.

Um fato intrigante no município é que, apesar de haver na cidade uma Associação da Pestalozzi mantenedora da “Escola de Educação Especial Novo Mundo”, que atende alunos com deficiência, não há nos dados do INEP, nenhuma referência à mesma, nem como serviço especializado ou escola de dependência pública ou privada.

No município de Nova Mamoré, são identificadas três escolas na zona urbana e nove na zona rural, sendo que sete estão localizadas em terras indígenas, as demais estão nos distritos de Jacinópolis e Nova Dimensão. Nas escolas desses distritos, são oferecidas diferentes etapas de ensino. Na zona urbana, uma escola oferta exclusivamente o EF, outra a EJA e apenas uma escola abarca duas modalidades de ensino, conforme demonstrado na tabela 4.

Tabela 4 – Escolas, localizações e modalidades de ensino (NM)

Escola	Localização	Etapas e Modalidade de Ensino Oferecidas
CEEJA Prof. ^a Doralice Sales Cavalcante	Urbana	Educação de Jovens Adultos
EEEFM Casimiro de Abreu	Urbana	Ensino Fundamental, Ensino Médio
EEEFM Professor Salomão Silva	Urbana	Ensino Fundamental
EEEFM Professora Maria Laurinda Groff	Rural Nova Dimensão	Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens Adultos
EEEFM Pedro Mendes Cardoso	Rural Jacinópolis	Ensino Fundamental, Ensino Médio

Fonte: Catálogos de Escolas/INEP (2019)

O município contabiliza, ainda, quatro SRM (três na zona urbana e uma na área rural). Somente a escola Pedro Mendes Cardoso, do Distrito de Jacinópolis, não possui atendimento educacional especializado. As professoras das SRM das escolas na zona urbana participaram da pesquisa, porém a professora da escola do Distrito Nova Dimensão, não pode comparecer aos encontros, devido a dificuldades de acesso ao local das reuniões. A CRE faz orientações a ela através de e-mails e telefone. De um modo geral, sua participação nas atividades é bem restrita, porém essa situação não é problematizada pelas coordenações.

A rede municipal de Nova Mamoré conta com cinco escolas na área urbana e 45 na zona rural, sendo que sete compõem terras indígenas. Em relação à rede privada, são apenas três escolas, destas uma atende ensino infantil e fundamental, outra apenas EJA e a Escola Especial Tudo Por Amor, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que oferta o AEE e atividade complementar.

Para gerenciar as escolas estaduais de ambos os municípios, a CRE está organizada em cinco unidades: Seção Pedagógica, Seção Administrativa, Seção de Educação Indígena, Setor de Transportes e Setor de Recursos Humanos. No setor pedagógico, concentram-se equipes que visam atender demandas distintas como educação do campo, educação de jovens e adultos, Educação Especial, formação docente entre outros.

A coordenação de Educação Especial, na CRE de GJM, conta com apenas uma pessoa para atender diretamente as demandas da área, executando ações diversas como: visitas às escolas, levantamento para diagnóstico do processo de inclusão e AEE, apoio técnico em exames seletivos para intérpretes e encontros mensais com professoras responsáveis pelas SRM. Há ainda um intercâmbio com a

Educação Especial em *Guayaramerín* da Bolívia. Anualmente, é realizado um encontro binacional entre as cidades gêmeas, para a troca de experiências e apresentações culturais. O local de realização dos encontros é alternado entre as duas cidades.

O fato de ser uma cidade fronteiriça, especificamente com a cidade gêmea de *Guayaramerín* (ambas são separadas apenas pelo Rio Mamoré), origina um quadro peculiar: muitos alunos bolivianos optam por estudar nas escolas de Guajará-Mirim, mas continuam residindo no país de origem, outros residem e estudam na cidade brasileira, porém a família não domina a língua portuguesa, outros ainda residem em GJM, mas estudam em *Guayaramerín*. Essa peculiaridade pode ocasionar dificuldades de aprendizagem, devido à falta de domínio da língua portuguesa e fatores da diversidade cultural.

O quadro geral de matrículas na educação básica nos dois municípios que constituem o campo desta pesquisa registra 12279 estudantes em GJM e 7398 em NM, sendo que a rede estadual urbana de ambos concentra a maioria dos alunos, enquanto na rede municipal a zona rural de Nova Mamoré reúne um número maior de alunos.

É importante salientar que os alunos indígenas estão incluídos na zona rural de cada município e eles somam 1698 alunos em GJM e 247 em NM. Apenas GJM registra alunos indígenas como público-alvo da educação especial (quatro). A tabela 5 detalha o panorama geral das matrículas na educação básica, considerando a área e a esfera administrativa

Tabela 5 – Panorama geral de matrículas em GJM e NM

Município		GJM		NM	
Área	Unidade Administrativa	Educação Básica	Educação Especial	Educação Básica	Educação Especial
Urbana	Federal	385	4	-	-
	Estadual	4793	109	1811	32
	Municipal	4467	48	1246	23
	Privada	943	5	265	4
Rural	Estadual	1771	8	1319	26
	Municipal	360	4	2757	25
	Total	12279	178	7398	110

Fonte: INEP (2019).

No caso de Nova Mamoré, há ainda o registro de classes exclusivas, as quais referem-se às matrículas dos alunos na APAE. Segundo dados do INEP (2019), são 19 alunos, distribuídos em três turmas: quatro alunos estão no EF (anos iniciais) e 15 na EJA (EF). Esse fato eleva o quantitativo de matrículas de alunos na educação especial quando analisamos a tabela que relaciona matrícula x níveis e modalidades de ensino (tabela 6).

Ao analisar os dados do Censo Escolar 2018, organizados pelo INEP, identificamos ainda que, em relação às matrículas, a educação especial está subdividida em: classes comuns e classes exclusivas. Subentende-se que a primeira está relacionada às Salas de Recursos Multifuncionais, pois quando analisamos as matrículas por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades (AH), os números não batem. Como observamos na tabela 5, em GJM, são evidenciados 178 estudantes matriculados na Educação Especial, enquanto em Nova Mamoré 110. No entanto, o detalhamento do público-alvo da Educação Especial aponta um quantitativo diferente, 226 em GJM e 125 em NM, como demonstrado na tabela 6.

Tabela 6 – Detalhamento das matrículas do público-alvo da EE

	GJM	NM
Baixa visão	16	12
Surdez	7	3
Deficiência auditiva	4	5
Deficiência física	40	12
Deficiência intelectual	114	68
Deficiência múltipla	21	5
Autismo	9	9
Síndrome de Asperger	4	1
Transtorno desintegrativo da infância	11	9
Altas Habilidades	0	1
Total	226	125

Fonte: INEP (2019).

Diante disso, acreditamos que o total de alunos da Educação Especial demonstrado na tabela 5 está relacionado aos alunos matriculados nas SRM e não apenas em classes comuns, uma vez que o Decreto 7611 (BRASIL, 2011) admite a dupla matrícula, que implica na possibilidade de o estudante ser matriculado concomitantemente na educação regular e no AEE.

Ao analisarmos os dados expostos na tabela 6, considerando ainda o quantitativo de alunos matriculados em SRM, é possível constatar que mais de 60%

dos estudantes são identificados como tendo deficiência intelectual. Esse fato se evidencia no âmbito nacional, regional, estadual e municipal, como mostra a tabela 7. Em GJM, por exemplo, há 178 alunos considerados público-alvo da Educação Especial, sendo 114 registrados com deficiência intelectual, enquanto em NM, dos 110 alunos identificados, 68 estão relacionados a DI.

Tabela 7- Matrículas de alunos com DI

Matrículas	Total	DI	%
Brasil	1.014.661	659.503	65%
Norte	101.135	62.354	61,65%
Rondônia	10.938	7.266	66,42%
GJM	178	114	64%
NM	110	68	61,8%

Fonte: INEP, 2019.

Este cenário sugere um sinal de alerta que faz emergir diversos questionamentos em relação à deficiência intelectual, principalmente quando levamos em conta que os serviços de saúde nos municípios estudados apresentam limitações. Isto nos leva a indagar acerca dos procedimentos para diagnosticar esses alunos, sobre a origem dos laudos e os critérios considerados pela escola ao informar no Censo Escolar que determinado aluno apresenta deficiência intelectual. Será que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e histórico de fracasso escolar, com defasagem idade/série, são incluídos nessa condição?

Acreditamos que estes questionamentos não estão voltados apenas aos municípios aqui destacados, mas ampliam-se para um contexto nacional.

1.5 Participantes da Pesquisa

Participaram desta pesquisa professoras que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais das escolas estaduais de Guajará-Mirim e Nova Mamoré e a coordenadora da Educação Especial da CRE. Inicialmente, a coordenadora informou que havia 14 professoras, sendo que três atuavam em Nova Mamoré, uma no Distrito de Nova Dimensão, nove no município de Guajará-Mirim e uma no Distrito do Iata.

No entanto, na primeira reunião realizada para socialização do projeto de pesquisa, houve uma intercorrência com uma das professoras de Guajará-Mirim,

momentos antes de iniciar a reunião. Ela desmaiou e fora levada ao hospital (depois desse episódio, entrou de licença médica por tempo indeterminado). Foi informado ainda que a professora do distrito de Nova Dimensão não participaria dos encontros, pois o transporte disponibilizado pela CRE para buscá-la não chegaria a tempo nas reuniões, não só pela distância como também pelas condições da estrada que apresentava risco aos transeuntes. Já a professora do distrito do Iata acabara de iniciar licença maternidade e outra professora de Guajará-Mirim aposentou-se. Sendo assim, compareceram dez professoras (três de Nova Mamoré e sete de Guajará-Mirim) e a coordenadora, as quais assinaram o TCLE e preencheram o questionário sociodemográfico.

Duas professoras de Guajará-Mirim informaram que estavam aguardando o desfecho do processo de aposentadoria, fato que ocorreu antes do primeiro encontro do grupo focal. Contudo, o questionário sociodemográfico preenchido por elas foi considerado visando uma análise mais ampla acerca do contexto das SRM e do perfil das professoras que atuavam nesse espaço.

1.5.1 Perfil das participantes da pesquisa

A partir dos dados do questionário sociodemográfico foi possível construir o perfil das participantes da pesquisa, evidenciando os seguintes dados: idade, formação, atuação profissional, tempo de atuação e alunos atendidos na SRM.

Para preservar a identidade das participantes, usaremos nomes fictícios. Os nomes escolhidos referem-se a pedras preciosas⁸: 1) Jade, 2) Pérola, 3) Esmeralda, 4) Rubi, 5) Almandine, 6) Safira, 7) Turmalina, 8) Âmbar, 9) Alexandrita, 10) Ametista, e 11) Topázio. O quadro 1 apresenta uma síntese dos dados.

⁸ As pedras preciosas são minerais cristalinos raros e de importante valor, que se distinguem pela sua beleza, pureza, cor, transparência, brilho, dureza e índice de refração da luz (<https://gemasdeminas.wixsite.com/jegemas/pedras>). Consideramos que cada participante é como uma pedra preciosa, pois carregam dentro de si particularidades, componentes e significados que às tornam valiosas e únicas. E ainda, numa perspectiva histórico-cultural, são lapidadas constantemente nos encontros e desencontros que a vida lhes proporciona.

Quadro 1 – Perfil das participantes da pesquisa

PERFIL		FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA			ATUAÇÃO PROFISSIONAL			ATUAÇÃO NA SRM		
Professora	Idade	Ano de Formação	Especialização	Cursos de aperfeiçoamento	Município Escola	Tempo na educação	Distribuição CH	Tempo na SRM	Alunos atendidos	Alunos com DI
Jade Não foi entrevistada	50	2002	LIBRAS	Alfabetização	GJM CRE	+ de 20 anos	40 - Rede estadual 25 - Rede municipal (EI)	2 anos na coordenação da EE	Não atende alunos	-
Pérola	42	2004	Psicopedagogia	Educação Especial	NM EF II	15 a 20 anos	40 - Rede estadual 25 - Rede municipal (EJA)	5 anos	06	Não tem
Esmeralda	46	2008	Gestão, Supervisão e Orientação Escolar	Educação Especial	NM EJA	15 a 20 anos	20 - Rede estadual 40 - Rede municipal (EF I)	3 anos	12	1
Rubi	55	1994	Deficiência Auditiva	Formação mais educação	GM EF II	+ de 20 anos	40 - Rede estadual	1 ano	18	Não tem
Almandine Não foi entrevistada	52	2004	Linguagem e Educação	Deficiência visual	Nova Dimensão	+ de 20 anos	40 - Rede estadual	6 anos	9	3
Safira	51	2004	Linguagem e Educação	Língua Brasileira em Sinais (Libras)	GJM EF II	+ de 20 anos	40 - Rede estadual	3 anos	17	8
Turmalina	44	2010	Psicopedagogia	Educação Especial	GJM EM	5 a 10 anos	25 - Rede estadual	3 anos	7	7
Âmbar	47	2008	Educação Inclusiva	LIBRAS, Soroban	GJM CEEJA	5 a 10 anos	40 - Rede estadual 25 - Rede municipal (EI)	5 anos	12	6
Alexandrita Não foi entrevistada	58	2004	Linguagem e Educação	Deficiência visual	GJM EF II	+ de 20 anos	40 - Rede estadual	15 anos	13	9
Ametista Não foi entrevistada	44	2008	Gestão, Supervisão e Orientação com ênfase em Psicologia	Não possui cursos	NM CEEJA	15 a 20 anos	40 - Rede municipal (EI) 25 - Rede Estadual (EJA)	3 anos	7	1
Topázio	36	2006	Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão, Supervisão e Orientação	LIBRAS, Educação Especial	GJM EM	15 a 20 anos	25 - Rede estadual 40 - Rede municipal (EF I)	1 ano	9	2

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere à idade das participantes da pesquisa, observa-se uma variação entre 36 a 58 anos, sendo a média de idade de 47,7 anos. Considerando que, para a efetivação da aposentadoria, é contabilizada a idade mínima (55 anos) e o tempo de serviço (25 anos), observa-se que, pelo menos três professoras (Jade, Rubi, Safira), poderão obter aposentadoria num período próximo entre um a cinco anos, fato que já ocorreu com Alexandrita e Almandine.

Sobre a área de formação das participantes, todas fizeram a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em Guajará-Mirim, no período entre 1994 a 2010, sendo Rubi a que se graduou há mais tempo e Turmalina mais recentemente. Quanto à formação continuada, Almandine, Safira e Alexandrita possuem especialização em Linguagem e Educação, enquanto Esmeralda, Ametista e Topázio especializaram-se em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, Pérola e Topázio em Psicopedagogia, Jade em LIBRAS, Rubi em Deficiência auditiva e Âmbar está concluindo especialização em Educação Inclusiva. Quanto aos cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial ou áreas afins, apenas as professoras Jade e Rubi têm cursos em outras áreas, alfabetização e formação no “Mais Educação”. Já a professora Ametista, não tem nenhum curso de capacitação e/ou aperfeiçoamento em Educação Especial e/ou inclusiva. Os cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial e áreas afins foram ofertados pela SEDUC.

Quanto à atuação profissional, as professoras Turmalina e Âmbar têm entre 5 e 10 anos de atuação na educação, enquanto as professoras, Pérola, Esmeralda, Ametista e Topázio têm entre 15 e 20 anos e as demais atuam há mais de 20 anos. Quando comparamos o tempo de formação ao tempo de atuação na educação, é possível constatar que o primeiro é inferior ao segundo. Safira, por exemplo, atua há mais de 20 anos (especificamente há 33 anos), porém sua formação em Pedagogia ocorreu há 14 anos. Apenas Turmalina e Âmbar apresentam consonância entre o tempo de formação em Pedagogia e de atuação na docência. Esse cenário nos leva a inferir que as demais professoras iniciaram a docência com formação no antigo magistério.

A jornada de trabalho é um fator que merece destaque, pois varia entre 25 a 60 horas. As professoras que cumprem a jornada de 60 horas atuam em mais de uma escola, sendo que – na segunda escola – exercem atividades em sala regular, no ensino fundamental (anos iniciais) ou na educação infantil, na rede municipal de educação. Jade atua 40 horas como coordenadora da Educação Especial no Estado

e 25 horas como professora na Educação Infantil na rede municipal. Rubi, Almandine, Safira, Turmalina e Alexandrita, cumprem a jornada de trabalho exclusivamente na sala de recursos.

O questionário sociodemográfico continha ainda questões sobre o tempo de atuação na sala de recursos, quantidade de alunos atendidos, especificando os alunos com DI. De um modo geral, o tempo de atuação na SRM varia de 1 a 15 anos, porém a maioria situa-se entre 3 a 5 anos. Segundo informações obtidas em relatórios da Subgerência de Educação Especial da SEDUC, as primeiras salas de recursos foram implantadas nos municípios do Estado de Rondônia a partir de 2001, porém observa-se que o tempo de atuação das professoras nas SRM é bem recente (entre 2012 a 2017). Levando em consideração essa informação, bem como a implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), fica claro que há significativa rotatividade de professores neste espaço. É provável que isso tenha relação com os problemas enfrentados por ambos os municípios, os quais dificultam a inserção de profissionais no interior do estado em função do acesso a estas duas cidades, além das situações já mencionadas sobre a contextualização de GM e NM. E, ainda se supõe que, na maioria das vezes, as professoras que estão próximas a aposentar-se são direcionadas à SRM, pois observa-se que Rubi, Almandine, Safira e Alexandrita têm mais de 50 anos e, apesar de atuarem há mais de 20 anos na educação, estão na SRM num período médio entre 1 a 6 anos, apenas Alexandrita têm mais tempo – porém, ela foi uma das professoras que se aposentou no início de nossa pesquisa.

Em relação à quantidade de alunos atendidos na SRM, há uma variação de 4 a 17 alunos, porém quando procura-se identificar aqueles com deficiência intelectual, observa-se que, em Nova Mamoré, a professora Pérola não possui entre os alunos atendidos, estudantes com DI, porém já teve experiência em anos anteriores. Já a professora Turmalina aponta que todas as pessoas atendidas por ela, têm este público. Convém esclarecer, ainda que Jade atua como coordenadora da Educação Especial, desde 2016. Por isso, ela não atende alunos e nunca atuou na SRM.

Ao analisar os dados do INEP (2019) e aqueles fornecidos pelas professoras em relação aos alunos matriculados no AEE, os quantitativos oriundos do Censo Escolar 2018, despertando-nos para algumas questões objetivas. Os dados do INEP apontam que há 178 estudantes matriculados na Educação Especial em GJM, destes 117 estão da Rede Estadual, considerando a zona urbana e rural (*vide* tabela 5),

porém nos dados relatados pelas professoras, o total de alunos atendidos é de 85. Vale lembrar a aposentadoria e a licença médica de algumas docentes, sendo assim, esse quantitativo não tem a probabilidade de subir, pois até o encerramento do ano letivo de 2018 as respectivas SRM ainda estavam sem professoras, ou seja, subtrairemos ainda 22 alunos (9 que eram atendidos por Almandine e 13 por Alexandrita). Dos 85 alunos que aparecem nos dados das professoras, 35 são identificados com DI. Levando em conta que a rede municipal não dispõe de SRM e os alunos com DI que eram atendidos nas SRM que estão sem professor, podemos inferir que, aproximadamente, apenas 23 alunos com DI são atendidos nas SRM de GJM. Lembramos que esse quantitativo não é exato, pois não obtivemos os dados de umas das professoras afastada por motivo de saúde.

Em NM, há 110 alunos matriculados na Educação Especial, sendo que 57 são da Rede Estadual, 32 na área urbana e 26 na zona rural (conforme tabela 5), contudo os dados fornecidos pelas professoras somam apenas 25 alunos, destes somente dois são identificados com DI. Chama-nos atenção, também, que 45,6% dos alunos matriculados na educação especial estão na zona rural e que, apesar desse índice, não há uma problematização sobre a impossibilidade da professora do Distrito de Nova Dimensão (zona rural) participar dos encontros promovidos pela coordenação de Educação Especial.

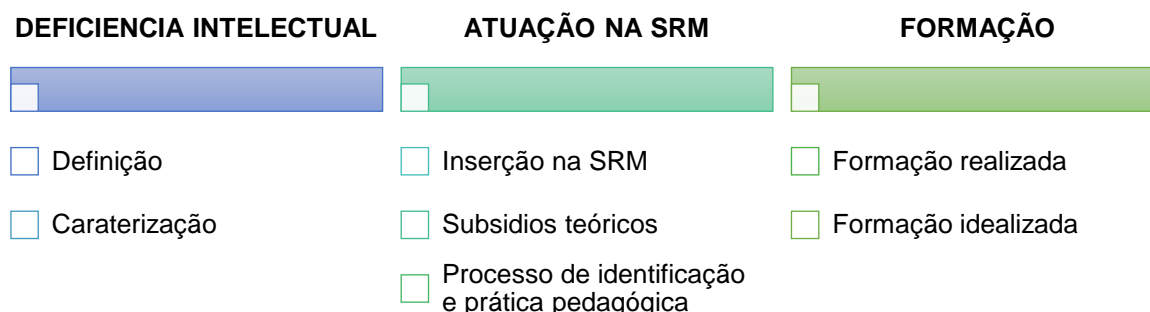
Considerando que as escolas da rede municipal de ambos os municípios não possuem SRM em funcionamento e, ainda, os dados mencionados acima, identifica-se que apenas 20,1% dos alunos com DI em GJM e 2,9% em NM recebem atendimento educacional especializado nas SRM.

Há alguns fatores que precisam ser problematizados para entendermos o baixo índice de alunos frequentando a SRM. Ambos os municípios não dispõem de transporte urbano. Geralmente, o principal meio de transporte da população é bicicleta ou moto. Isso restringe a locomoção dos pais para levarem os alunos ao AEE. Outra situação é que um contingente de alunos da zona rural estuda na cidade, dependendo de transporte escolar para chegar à escola. Tendo em vista que o atendimento na SRM deve acontecer no contraturno, em que o aluno frequenta a classe regular, torna-se inviável retornar à escola para receber o atendimento educacional especializado na sala de recursos, pois os horários de circulação destes transportes, bem como a distância entre as localidades não possibilitam ao aluno ir e vir à escola em dois turnos.

1.6 Procedimentos para coleta de dados

Para a coleta de dados do presente estudo, além do questionário sociodemográfico que compôs o perfil das participantes, foi utilizada a entrevista semiestruturada e a técnica do grupo focal. Para a realização da entrevista semiestruturada, foi elaborado um roteiro com questões que envolviam três tópicos principais: Deficiência intelectual; Atuação na SRM; Formação. Conforme síntese apresentada na figura 5.

Figura 5- Tópicos abordados na entrevista



Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio, depois foram transcritas na íntegra. Todavia, segundo as recomendações de Belei *et al.* (2008), após essa transcrição, foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar constrangimento às participantes da pesquisa.

Convém esclarecer que, das 11 professoras que preencheram o questionário sociodemográfico, apenas sete concederam entrevistas individuais, conforme apresenta o quadro 2:

Quadro 2 – Professoras entrevistadas

Professora	Mês	Tempo das entrevistas
Safira	Novembro/2018	31'47''
Âmbar	Novembro/2018	60'
Topázio	Novembro/2018	33'14''
Turmalina	Novembro/2018	45'29''
Rubi	Março/2019	17'43''
Pérola	Março/2019	31'05''
Esmeralda	Março/2019	31'03''

Fonte: Dados da pesquisa.

As professoras Almandine e Alexandrita se aposentaram, conforme informamos anteriormente. Por sua vez, Jade, coordenadora da Educação Especial, no período em que ocorreria a entrevista (final de 2018), entrou de licença médica e, ao retornar, já no ano letivo de 2019, não foi possível agendar uma nova entrevista. Ametista não compareceu ao encontro para conceder a entrevista, apesar de ter confirmado o agendamento. No encontro do grupo focal, ela justificou que não conseguiu liberação da escola para ir à entrevista. Por fim, não conseguimos novo agendamento com essa professora.

Os encontros para as entrevistas foram realizados nas escolas de atuação de cada participante e ocorreram após o início dos encontros do grupo focal. Para as entrevistas com as professoras de Nova Mamoré, Jade fez o agendamento com cada uma, definindo a escola de Pérola como local para as entrevistas. Disponibilizou, ainda, o transporte da CRE para que a pesquisadora chegasse à escola.

Para a composição do grupo focal, considerou-se, principalmente, o objetivo da pesquisa: compreender o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com DI encaminhados a SRM. Dessa forma, o único critério utilizado para a seleção de participantes foi atuar neste espaço. Gatti (2005) sugere que, para que as questões sejam abordadas em maior profundidade, o ideal é que cada grupo tenha uma dimensão de 6 a 12 participantes. Apesar de sete professoras terem concedido a entrevista, alguns encontros do GF, contaram com a participação de Jade, Ametista e Alexandrita – que, embora tenha obtido a aposentadoria, pediram para continuar participando dos encontros. O último encontro do GF, realizado em 2019, coincidiu com primeira reunião entre a CEE e as professoras da SRM. Contamos assim com a participação de três novas professoras, que ingressaram nas SRMs. Diante disso, nos quatro encontros realizados do GF, a frequência variou de seis a onze participantes.

Quanto ao local dos encontros, Gatti (2005) indica que seja realizado em espaço que permita a organização em círculo ou em volta de uma mesa, no intuito de facilitar a interação, pois “[...] os participantes devem se encontrar face a face, para que sua interlocução seja direta” (GATTI, 2005, p. 24). Nossos encontros foram realizados em SRM, os dois primeiros na sala da Escola Paul Harris e os dois últimos na escola Alkindar Brasil de Arouca. Ambas as salas possibilitaram a organização em círculos, facilitando a interação e visualização de todas as integrantes do grupo.

Segundo a autora, este é um meio de deixar os integrantes mais confortáveis, pois oferece a interação face a face.

Com relação ao registro, a autora propõe algumas formas como o emprego de relatórios com as anotações de cada encontro, gravação em áudio e/ou vídeo, sendo que, mesmo que se utilize a gravação em áudio e vídeo, é recomendável que se faça anotações. Para proceder nossos registros, planejamos a utilização de recursos para gravação em áudio e vídeo, porém – apesar de todo o cuidado que procuramos ter – os dois equipamentos disponibilizados para gravação em vídeo apresentaram problemas. Isso ocasionou o registro em áudio no segundo e terceiro encontros. Os registros em vídeo e áudio foram possíveis apenas no primeiro e último encontro.

Quanto ao registro através de vídeos, Gatti (2005) reconhece seus benefícios, porém alerta para o fato de que pode parecer aos participantes um meio intrusivo, além de que a utilização de uma única tomada de vídeo, apesar de abranger todo o grupo, pode interferir na qualidade do som. Enfim, a autora considera que a utilização desse meio de registro é discutível.

No que se refere ao tempo da reunião do grupo, observa-se na literatura a sugestão de que esse não deve ser superior a três horas, devendo durar em torno de uma hora e meia. Em atenção a essa orientação e, em virtude do tempo disponibilizado pela CEE, o tempo de nossas reuniões não excedeu duas horas, conforme demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 – Demonstrativo dos encontros do GF

Local	Mês	Participantes	Temática	Duração
Escola Paul Harris	Set/2018	Pérola, Esmeralda, Turmalina, Alexandrita, Ametista e Topázio.	Definição de deficiência intelectual e práticas desenvolvidas na identificação e no atendimento às necessidades educacionais do estudante com DI	1h7m
	Out/2018	Jade, Pérola, Esmeralda, Safira, Turmalina, Âmbar, Alexandrita e Topázio.	Atribuições do professor de AEE e prática pedagógica na SRM	1h54m
Escola Alkindar Brasil de Arouca	Nov./2018	Pérola, Esmeralda, Rubi, Safira, Turmalina, Âmbar, Alexandrita, Ametista e Topázio.	Sentimentos no contexto da SRM	1h13m
	Jun./2019	Jade, Pérola, Esmeralda, Safira, Turmalina, Âmbar, Ametista e Topázio e três novas professoras.	Escolarização e alfabetização a partir da SEM	1h17m

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à frequência nos encontros, de um modo geral, pode-se considerar que as professoras que concederam entrevistas foram as mais assíduas, com exceção de Rubi, que, por problemas de saúde, não pôde estar em todos os encontros. No quadro 3, é possível observar a frequência das participantes nos encontros.

Inicialmente, havia a previsão de oito encontros a serem realizados de agosto a novembro de 2018 e de março a junho de 2019. No entanto, em decorrência da mudança de governo, ocorreu alteração na gestão da CRE e foi necessário que a coordenadora da Educação Especial fizesse um novo agendamento de encontros em consonância com a programação geral da CRE. Diante disso, foi possível realizar três encontros em 2018 e um encontro em 2019, conforme apresentado no quadro 3.

Apesar da alteração na quantidade de encontros, consideramos que não houve prejuízos à coleta de dados, pois quanto ao número de sessões, Gatti (2005) afirma que com uma ou duas sessões já é possível obter informações suficientes para uma boa análise.

No primeiro encontro, para iniciar os diálogos, foi solicitado que as participantes falassem sobre o conceito de deficiência intelectual, com o propósito de entender quais as significações que as professoras atribuíam aos alunos com DI e às práticas desenvolvidas no processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Todas expressaram seu entendimento acerca da DI e interagiram entre si, com exceção de Ametista – que, apesar de permanecer na sala durante o encontro, não se pronunciou a respeito do que fora discutido.

Ao iniciar cada novo encontro, buscava-se retomar o que fora discutido no anterior. Assim, na segunda reunião do GF, fez-se um breve relato dos pontos abordados no primeiro dia e continuamos a discussão sobre as práticas desenvolvidas na identificação e no atendimento às necessidades educacionais do estudante com DI, analisando, ainda, as atribuições do professor de AEE, estabelecidas na Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009). Dessa vez, o grupo contou com a presença de Jade, Safira e Âmbar, que não haviam participado no primeiro encontro. Do grupo presente na primeira reunião, apenas Ametista esteve ausente.

Ao realizarmos o segundo encontro foi observado que, enquanto aguardávamos a chegada das participantes, algumas professoras traziam relatos de situações subjetivas vivenciadas no AEE, expressando o sentimento diante dos desafios encontrados na SRM. Esse fato nos direcionou a planejarmos o terceiro

encontro. Sugerimos que as participantes falassem sobre seus sentimentos em relação ao contexto do AEE e dos alunos com DI. Assim como Molon (2008), consideramos que a presença de temáticas sobre emoções, bem como questões sobre afetividade tanto nas investigações quanto na formação docente, é uma forma de conceber a produção de subjetividade constitutiva dos sujeitos. Ainda nesse sentido, Pommer e Pommer (2015) defendem que separar os aspectos intelectuais e afetivos podem impossibilitar a compreensão das causas do pensamento, tendo em vista que tais causas estão nos motivos, nas necessidades e nos interesses, nos impulsos e nas tendências que movem o pensamento.

As professoras demonstram receptividade ao tema e falaram abertamente dos sentimentos vivenciados nas relações com os alunos atendidos na SRM, com as famílias e com os profissionais da escola. Entretanto, apenas Ametista, mais uma vez, não compartilhou sua experiência. O terceiro encontro contou com a presença de Rubi pela primeira e única vez; Jade não participou, pois estava de licença médica.

Por fim, no quarto e último encontro, foi proposto um diálogo sobre a escolarização e alfabetização da pessoa com DI no contexto da SRM. Esse tema foi pensado a partir de conteúdos surgidos nas entrevistas individuais. Como este encontro foi realizado no ano letivo de 2019, houve a participação de três novas professoras (uma que estava retornando da licença maternidade e duas que estavam assumindo SRM em GJM). Por questões de saúde, estavam ausentes Alexandrita e Rubi.

1.7 Procedimentos para a análise dos dados

Para realizar a análise dos dados, recorreremos a duas abordagens metodológicas: a triangulação de dados proposta por Minayo (2010) e a análise de conteúdo elaborada por Bardin (2016). A triangulação é um dos procedimentos analíticos para interpretação de dados qualitativos, principalmente quando os dados são produzidos por vários instrumentos. Minayo (2010) destaca que o termo triangulação pode ser utilizado em três dimensões diferenciadas, dependendo do contexto em que é empregado: 1) para avaliação aplicada a programas e projetos; 2) para coleta de dados e 3) para análise das informações coletadas.

Nessa perspectiva, a triangulação aqui pretendida está relacionada à análise das informações coletadas que, segundo Marcondes e Brisola (2014), pressupõe a articulação de três aspectos:

[...] o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (MARCONDES E BRISOLA, 2014, p. 204)

Considerando nosso contexto, o primeiro aspecto abrange os instrumentos utilizados na coleta de dados: o questionário sociodemográfico, a entrevista semiestruturada, o grupo focal; o segundo estaria relacionado ao levantamento bibliográfico e documental que realizamos, bem como ao referencial teórico utilizado para subsidiar nosso estudo. No terceiro aspecto, que compreende análise do contexto da realidade, recorreremos à técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

A análise de conteúdo é uma técnica que permite a sistematização, a leitura e a análise das informações coletadas. De forma geral, os dados são organizados por meio da criação de categorias, que – ao serem agregadas e enumeradas – permitem a posterior representação dos conteúdos presentes no texto. Segundo Bardin (2016), essa técnica compreende três etapas fundamentais:

a) pré-análise: que se trata da fase de organização dos dados, realização de leituras preliminares (leituras flutuantes), elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação dos dados e a preparação do material;

b) a exploração do material: na qual são escolhidas as unidades de codificação, que compreende a escolha de unidades de registro – recorte, a seleção de regras de contagem – enumeração – e a escolha de categorias – classificação e agregação;

c) tratamento dos resultados – a inferência e interpretação: que caracteriza a significação dos dados por parte do pesquisador, de modo a torná-los válidos a partir de uma análise cuidadosa e minuciosa dos dados.

A partir dessas etapas descritas por Bardin (2016), elaboramos as seguintes categorias de análise: 1) Da conceituação e caracterização à identificação das necessidades educacionais especiais; 2) Práticas pedagógicas no atendimento ao

estudante com deficiência intelectual (DI) nas salas de recursos multifuncionais (SRM); 3) Formação real versus formação ideal – Perspectivas para a formação docente. Para refletir a respeito dos dados que emergiram por meio dessas categorias de análise, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural imbuídos pela concepção de educação como importante baluarte no processo de humanização e de instrumentalização do indivíduo. Consideramos que a PHC nos fornece os pressupostos teóricos para melhor compreensão dos aspectos inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, bem como apresenta pistas importantes para a formação docente.

Nesse sentido, na próxima seção, focaremos a descrição dos principais pressupostos teóricos dessa teoria, dando ênfase aos estudos de L. S. Vygotski a respeito do que se denominava Defectologia – termo em espanhol, que equivale à Educação Especial.

2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DEFECTOLOGIA

Defendemos a tese de que o agente mediador no processo educacional precisa estar instrumentalizado teórica e metodologicamente para conseguir identificar as possíveis necessidades do aluno, bem como atuar com vistas a promover a educação escolar frente a tais necessidades, e que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta subsídios consistentes para essa instrumentalização. A ausência dessa instrumentalização poderá incidir em ações que não contribuem efetivamente para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante, independente das possibilidades e limitações que este apresente. Contudo, a teoria não se desloca do real.

Para subsidiar nosso estudo, elencamos a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) como o aporte teórico capaz de fornecer ao docente as ferramentas necessárias para que este obtenha melhor compreensão sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, além de conscientizá-lo acerca de seu papel como agente mediador no processo de educação escolar, responsável pela organização do ensino de forma a possibilitar aos alunos apropriarem-se dos conceitos científicos.

Salientamos que não é nossa intenção eleger a Psicologia Histórico-Cultural como um método a ser aplicado no processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Outrossim, recorreremos a ela como uma teoria que nos fornece constructos teóricos para compreender o desenvolvimento do psiquismo imbricado às formas de existência social.

Iniciamos, então, esta seção expondo brevemente os principais conceitos que compõem a PHC e orientam nosso estudo. Em seguida, abordaremos a Defectologia e a Educação Especial, com destaque para a Deficiência Intelectual.

2.1 Principais conceitos da PHC

Constituída nas primeiras décadas do século XX, a partir de estudos desenvolvidos por Lev Semionovitch Vigotski⁹(1896-1934), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1977) e Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977), a PHC apresenta conceitos inovadores acerca do desenvolvimento humano, da aprendizagem, da

⁹ A grafia do nome de Vigotski apresenta diferentes formas na literatura, optamos aqui pela grafia Vigotski, utilizada com maior frequência nas publicações em língua portuguesa. Nas referências bibliográficas, preservaremos a grafia de cada edição, o que pode resultar em grafias diversas ao longo do texto.

deficiência, entre outros. Ela propõe a formulação de uma nova concepção sobre a natureza do psiquismo e suas determinações, pois Vygotski (2000) considerava a psicologia da época reducionista e julgava que o estudo dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores no âmbito da Psicologia apresentava aspectos inexplorados e os métodos utilizados por ela não davam conta de responder as questões enunciadas.

Dizemos que a concepção tradicional do desenvolvimento de funções psíquicas superiores é, acima de tudo, errônea e unilateral, porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; resumidamente, ele tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (VYGOTSKI, 2000, p. 12, tradução nossa)¹⁰.

Para a formulação de uma nova concepção do desenvolvimento do psiquismo, a PHC recorreu ao materialismo histórico dialético como marco metodológico para empreender a investigação e explicação dos fenômenos que estuda. Dessa forma, a PHC apropria-se de postulados que evocam a lógica dialética do conhecimento, concebem o homem com base na historicidade e na materialidade e defendem uma ciência focada na explicação e transformação da realidade e não apenas em sua descrição (ASBAHR, 2011).

Na perspectiva de Vigotski, tais postulados, expressam o movimento histórico que constitui o desenvolvimento humano e é esse movimento que fundamenta o materialismo histórico-dialético.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético. Quando uma investigação abrange o processo de desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde o surgimento até o desaparecimento, isso implica mostrar sua natureza, conhecer sua essência, uma vez que apenas em movimento o corpo existe. Assim, a pesquisa histórica sobre comportamento não é algo que

¹⁰ Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia (p. 29).

complementa ou ajuda o estudo teórico, mas constitui sua base (VYGOTSKI, 2000, p. 67-68, tradução nossa)¹¹.

Para a PHC, o desenvolvimento humano ocorre entrelaçado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere, sendo assim o desenvolvimento não deve ser estudado como um processo previsível, universal, linear ou gradual, mas como um fenômeno que se processa de forma dinâmica e dialética. É com base nesse pressuposto que Vigotski e seus colaboradores procuraram explicar a gênese do desenvolvimento psíquico.

2.1.1 Funções Psicológicas Superiores

Há uma gama de conceitos-chaves que sustentam a PHC e determinam os métodos dessa teoria. A primeira geração conceitual é o historicismo: “*o tempo humano é história tanto na vida individual como social*” (SHUARE, 2017, p. 61). Dessa forma, estudar o homem seja qual for o aspecto implica em concebê-lo como um objeto histórico-social. A partir desse eixo histórico, surge a segunda geração conceitual: a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição. Para Shuare (2017),

[...] os fenômenos psíquicos, o psiquismo humano, sendo sociais por sua origem, não são algo dado de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico de tais fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida e à atividade social (p. 62).

Tanto no curso de desenvolvimento histórico da sociedade quanto no curso do desenvolvimento individual, é inerente ao psiquismo humano constituir-se a partir da história social, estando vulnerável a transformações estruturais e funcionais. O processo de desenvolvimento surge muito cedo e supera-se constantemente por formas qualitativas novas que vão originando-se (VIGOTSKI, 1997).

¹¹ Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento. (p. 67-68)

A terceira geração conceitual destacada por Shuare (2017) é a “[...] concepção do caráter mediatizado do psiquismo humano” (p. 62). A interação mediatizada do sujeito com o mundo e com os objetos criados pelos homens, possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), o que implica na fundamental diferenciação em relação ao psiquismo animal. Sobre tal aspecto, Leontiev (1978) destaca que:

A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades de indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (LEONTIEV, 1978, p. 288).

Na concepção do autor, é no processo de aquisição ou apropriação daquilo que foi desenvolvido pela sociedade humana, o qual se dá pela mediação, que o indivíduo aprende a ser um homem. Para ele, o processo de desenvolvimento psíquico não é uma simples adaptação da criança ao mundo, mas sim uma apropriação dos objetos e fenômenos existentes neste mundo. Essa apropriação é um processo ativo que resulta na reprodução de comportamentos e características da humanidade formados historicamente (LEONTIEV, 2004).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico. Isso significa que ele se desenvolve não apenas pela maturação biológica, mas também pela interação com o meio. É um processo no qual o indivíduo precisa adquirir o que foi alcançado pela sociedade humana, pois o que a natureza lhe dá ao nascer não é suficiente para que ele viva em sociedade (LEONTIEV, 1978).

Nessa direção, Vygotski (2000) reconhecia que novas formas de relação com o ambiente emergiam a partir de certas premissas biológicas, porém observou o surgimento de um sistema de conduta que se diferenciava em aspectos qualitativos e organizacionais. Tal fato suscitou a hipótese de que o desenvolvimento humano segue duas linhas distintas: o processo de desenvolvimento biológico e o cultural.

O autor afirmava que ambos os processos se desenvolvem de forma simultânea, não sendo substituídos um pelo outro, não havendo, portanto, uma

hierarquização entre eles, mas são unificados pelo grau de seu desenvolvimento orgânico e pelo grau de domínio das ferramentas pelo sujeito formando um terceiro novo sistema de desenvolvimento completamente especial – onde tanto o uso de ferramentas quanto o sistema de movimentos e percepções, o cérebro e as mãos, todo o organismo da criança, são desenvolvidos compondo um processo definido como um paradoxo biológico-cultural do desenvolvimento.

A sistematização do estudo sobre a estrutura de ambos os processos de desenvolvimento resultou em proposições distintas denominadas funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores. Para Vygotski (2000), ambas as funções formam pontos extremos do mesmo sistema de comportamento marcando limites dentro dos quais todo o conjunto de graus e formas de funções superiores estariam localizados. Ele identificou que as funções psíquicas superiores abrangem dois grupos de fenômenos que, embora pareçam heterogêneos, são distintos, são dois ramos fundamentais que estão interligados, mas nunca se fundem.

[...] Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e pensamento: linguagem, escrita, cálculo, desenho; e, segundo, dos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas ou determinadas com precisão, que na psicologia tradicional são chamadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Ambos, juntos, formam o que convencionalmente qualificamos como processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança (VYGOTSKI, 2000, p. 29, tradução nossa)¹².

Ao abordar a gênese das funções psíquicas superiores, Vigotski destaca que, por ser social, toda função psíquica superior passa por um estágio externo de desenvolvimento, surgindo em dois planos: o primeiro no social e depois no psicológico.

Assim, a ontogênese do desenvolvimento das FPS surge, no plano social, como função interpsicológica, e, no plano individual, como função intrapsicológica. Esse fato implica na internalização do processo psíquico, a conversão do inter em

¹² Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (p. 29)

intrapicológico, o qual provoca a transformação da estrutura da função e de sua própria constituição (SHUARE, 2017).

Vygotski (2000) reitera que todas as FPS são relações internalizadas de ordem social. Sua composição, estrutura e modo de ação, enfim toda sua natureza é social. Dessa forma, as funções psicológicas superiores só passam a existir no sujeito ante a relação mediada com o mundo externo, ou seja, a coletividade é a fonte, senão o meio mais nutritivo para o desenvolvimento de todas as pessoas, pois as relações mediadas não apenas ativam e habilitam suas funções psicológicas, como também possibilita novas condutas que surgem num contexto histórico e se manifesta na estrutura da personalidade como FPS. Contudo, Vigotski destaca que nem toda nova aquisição ou mudança de comportamento pode ser identificada como desenvolvimento. Na verdade, este é um processo muito complexo, porém há alguns indícios que podem caracterizá-lo.

O primeiro indício é a imutabilidade das propriedades naturais ante as conquistas no desenvolvimento. Outro indício se refere ao fato de que toda mudança possui um caráter interno. A unidade também é considerada um indício primordial no conceito de desenvolvimento, pois estabelece a conexão interna entre o estágio anterior e as mudanças ocorridas no desenvolvimento (VYGOTSKI, 2000). A figura 6 sintetiza estes indícios.

Figura 6 – Indícios do desenvolvimento



Fonte: Elaborado pela autora com base em Vygotski (2000).

Vygotski pontua que, em relação ao primeiro indício, o desenvolvimento dá lugar às mudanças anatômicas que ocorrem no organismo, e o desenvolvimento biológico prossegue com base nas mudanças orgânicas da estrutura sem, contudo, alterar as propriedades naturais. Para o autor, o elo entre o desenvolvimento natural, o comportamento da criança e o desenvolvimento cultural tem caráter revolucionário,

pois as mudanças se dão de forma brusca e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas forças motrizes do processo. Entre os tipos de desenvolvimento se estabelece uma relação dialética, na qual as leis naturais não desaparecem, mas são superadas assumindo outra forma de existência.

Em suma, a tese central da PHC acerca do desenvolvimento do psiquismo humano está ancorada em sua natureza social e as funções psicológicas superiores são categorias que expressam as características do homem cultural. Para se compreender o desenvolvimento das FPS, como demanda o atendimento dos alunos com deficiência tem que se reconhecer, portanto, sua origem social. Nesse sentido, Martins (2013) destaca que apontar a natureza social do psiquismo humano representa muito mais do que apenas afirmar a importância da sociedade na vida dos indivíduos.

[...] Determina sabê-la expressa, interiorizada na personalidade humana, ou seja, demanda o reconhecimento de que as relações sociais de produção geram subjetividades, que expressam, em suas possibilidades e limites, a equidade do pertencimento social de cada pessoa (MARTINS, 2013, p. 104-105).

O estudo do desenvolvimento das FPS é complexo. Ao reiterar sua importância, Vygotski (2000) destacou também sua complexidade e incompletude, característica esta que, segundo Martins (2013), permanece nos dias atuais. Nossa intenção até aqui foi expor de forma sucinta conceitos que sustentam a PHC. Sendo assim, passaremos a abordar outro importante conceito desta teoria: Zona do Desenvolvimento Próximo (ZDP)¹³.

2.1.2 Zona do desenvolvimento próximo

Atualmente, o termo ZDP é um dos pressupostos da PHC mais difundidos e utilizados em pesquisas educacionais, haja vista que este conceito foi elaborado por Vigotski para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento (CHAIKLIN, 2011). Para explicar a relação entre tais aspectos, Vygotski (2009) indicou dois níveis

¹³ Há diversas controvérsias acerca da tradução em língua portuguesa que melhor caracteriza este termo: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Optamos aqui pela utilização do termo Zona do Desenvolvimento Próximo, por ser comum entre os autores que referenciamos nesta pesquisa.

de desenvolvimento: zona do desenvolvimento real¹⁴ e zona do desenvolvimento próximo.

A zona do desenvolvimento real refere-se ao primeiro nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Enquanto a ZDP é definida como:

[...] a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes (VYGOTSKI, 2009, p. 133, tradução nossa¹⁵).

Os dois níveis de desenvolvimento apresentam ainda outra característica importante: o primeiro nível caracteriza o desenvolvimento das funções retrospectivamente, enquanto o segundo prospectivamente. Vigotski destacou a importância da ZDP, pois considerava que aquilo que a criança conseguia executar com ajuda dos outros era muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que conseguia fazer sozinha. Ao passo que o que se encontra na ZDP tornar-se-ia realidade evoluindo para o nível de desenvolvimento real.

Não encontramos nas obras de Vigotski um aprofundamento acerca da ZDP que possa apresentar o real significado da expressão em tela. Esse fato tem gerado interpretações equivocadas e, muitas vezes, contrárias às ideias originais, reduzindo-as e limitando-as a uma ferramenta de ensino-aprendizagem (CHAIKLIN, 2011; RUSO, 2018).

Ruso (2018) chama atenção para possíveis equívocos em relação à ZDP, afirmando que:

[...] nem toda relação entre sujeitos se constitui em ZDP. Para que uma relação alcance o efeito de desenvolver, requer uma diferença, uma assimetria de execução entre os agentes. A assimetria pode ser descrita de várias formas, de acordo com a intenção do investigador e suas ferramentas metodológicas (RUSO, 2018, p. 79, tradução nossa)¹⁶.

¹⁴ Também denominada Zona do Desenvolvimento Atual.

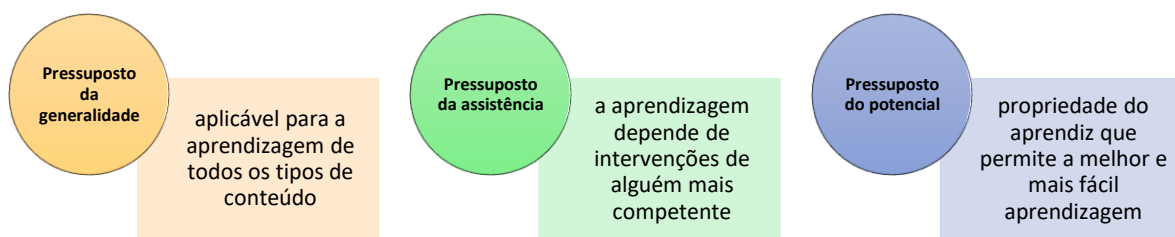
¹⁵ [...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

¹⁶No toda relación entre sujetos se constituye em ZDP. Para que una relación alcance efecto desarrollador, requiere una diferencia, una asimetría de ejecución entre los agentes. La asimetría puede ser descrita y varias formas, de acuerdo con la intención del investigador y sus herramientas metodológicas (RUSO, 2018, p. 79).

Chaiklin (2011) também faz um alerta acerca da concepção comumente difundida sobre a zona de desenvolvimento próximo que implica na interação entre duas pessoas na realização de uma tarefa. Nessa interação, a pessoa menos competente se torna autônoma naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente.

Para o autor, essa concepção é equivocada e não encontra respaldo nos trabalhos publicados de Vigotski. Ele identifica, ainda, três aspectos principais que, geralmente, são destacados ou enfatizados naquilo que denomina como interpretação comum da zona do desenvolvimento próximo: pressuposto da generalidade, pressuposto da assistência e pressuposto do potencial (figura 7).

Figura 7 – Aspectos comuns à interpretação da ZDP



Fonte: Elaborado pela autora com base em Chaiklin (2011).

Sobre o primeiro aspecto Chaiklin (2011), aponta que o equívoco está na ideia de que a definição de ZDP esteja relacionada à quantidade de tarefas que a pessoa pode realizar em colaboração com outro e não a níveis de desenvolvimento. O autor destaca que Vigotski apontou a existência de unidade entre aprendizagem e processos internos de desenvolvimento, porém não uma identidade, pois há distinção entre o ensino voltado ao desenvolvimento integral do ensino de habilidades de alguma tarefa particular.

O pressuposto da assistência sugere uma ênfase na interação do sujeito mais competente (um (a) adulto/professor/pessoa) com uma criança, apresentando esse enredo como a característica definidora, sem considerar, no entanto, que nem toda interação ou situação de aprendizagem apresentada a uma criança por um sujeito mais competente constitui a ZDP – afinal, o mais importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Por fim, o terceiro aspecto focaliza os atributos do sujeito que aprende, incluindo as noções de potencial e/ou prontidão para aprender. Esse aspecto gera a expectativa da possibilidade de aceleração ou facilitação da aprendizagem a partir da identificação da zona de desenvolvimento próximo, quando, na verdade, o potencial é apenas um indício da presença de certas funções em maturação, que podem ser alvo de uma ação interventiva significativa.

Em linhas gerais, a análise apresentada por Chaiklin (2011), aponta que:

A zona de desenvolvimento próximo refere-se às funções em maturação que são relevantes para o próximo período etário e que proporcionam os meios para atuar em situações colaborativas que não poderiam ser alcançadas de forma independente. Essas funções não são criadas na interação; antes a interação proporciona condições para identificar a existência dessas funções e até que ponto elas se desenvolveram (CHAIKLIN, 2011, p. 671).

Para o autor, a ideia de ZDP deve ser analisada em conexão com o modelo do desenvolvimento infantil proposto por Vigotski, assumindo dois diferentes propósitos: 1) identificar os tipos de funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e 2) identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição.

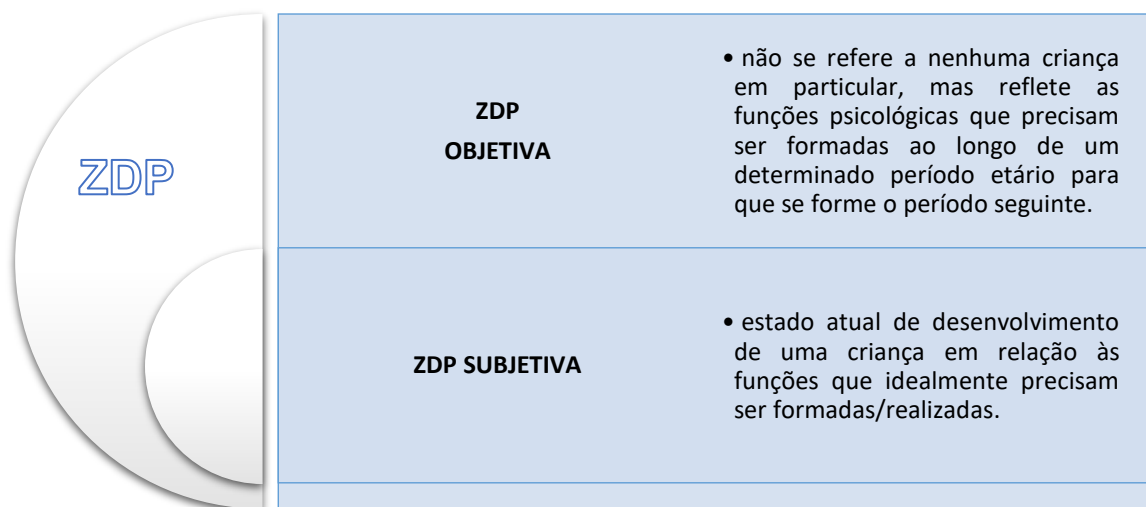
Nessa perspectiva, o autor postula como principais características da análise da zona de desenvolvimento próximo:

(a) a criança como um todo; (b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) advinda das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada período etário tem uma atividade-guia/contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem (CHAIKLIN, 2011, p. 667).

Em síntese, a zona de desenvolvimento próximo refere-se a um sistema constituído por três principais fenômenos: o período atual do desenvolvimento, as funções em maturação e pelo próximo período etário, ou seja, as funções que idealmente precisam ser realizadas. A inter-relação entre esses aspectos é denominada pelo autor de zona de desenvolvimento próximo objetiva, pois não se refere a nenhuma criança em particular, mas reflete as funções psicológicas que estão

se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado período etário. Por sua vez, a extensão em que as funções em maturação da criança estão atingindo a estrutura do próximo período etário configura a zona de desenvolvimento próximo subjetiva. O termo subjetiva indica a referência que se faz ao desenvolvimento de uma pessoa singular em relação ao próximo período do desenvolvimento formado historicamente e objetivamente (figura 8).

Figura 8 – ZDP Objetiva e ZDP Subjetiva



Fonte: Elaborada pela autora com base em Chaiklin (2011).

A zona do desenvolvimento próximo se constitui como um conceito fundamental nas pesquisas do desenvolvimento, pois instrumentaliza psicólogos e educadores na compreensão e identificação não apenas dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, mas também daqueles processos que estão começando a amadurecer e a se desenvolver ou que ainda não se completaram. Por essa perspectiva de movimento, de vir a ser, a teorização sobre a ZDP pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VYGOTSKI, 2009).

O conceito de ZDP possui um enorme potencial para diagnóstico qualitativo, pois também permite uma definição prospectiva de desenvolvimento, sendo enorme sua importância prática, principalmente no campo da educação especial, tanto no que diz respeito à instrução e educação quanto ao diagnóstico (CRUZ, 2003).

Para avaliar a zona de desenvolvimento próximo de uma criança, Vygotski (2009) aplicava o princípio da cooperação, pois considerava que, numa atividade

coletiva ou sob intervenções colaborativas, as crianças são capazes de avançar muito mais na aprendizagem, realizando atividades diversas.

Cruz (2003, p. 4) aponta a intervenção colaborativa, como expressão instrumental da ZDP:

A ajuda e a possibilidade de transferência são os aspectos básicos, na minha opinião, na concepção vigotskiana de diagnóstico, que nos permite avaliar o processo e a medição da variabilidade para determinar potencialidades (tradução nossa)¹⁷.

Para a autora, o modelo de ir introduzindo gradualmente a ajuda, partindo de situações que a criança não conseguiria executar sozinha, mas consegue com ajuda, é uma base que possibilita a operacionalização da ZDP.

Retomando o conceito de ZDP, elaborado com o objetivo de explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é importante destacar que Vygotski (2009) estabelece a inter-relação entre as leis gerais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os processos de aprendizagem e a ZDP. Para o autor, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento próximo ao despertar vários processos internos de desenvolvimento, os quais são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e, ao serem internalizados, os processos de aprendizagem se tornam parte das aquisições do desenvolvimento autônomo da criança.

A partir dessa afirmativa, Vygotski (2009) conjectura a diferenciação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando que, apesar de haver unidade entre eles não há identificação, pois ambos os processos não coincidem e não se efetivam de forma paralela. Ou seja, o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira. O aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento das funções psíquicas e põe em movimento vários processos de desenvolvimento.

Evidencia-se aqui a importância do papel da mediação cultural e da educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas, pois pressupõe-se que, através de mediações culturais planejadas e intencionais, a escola cria condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade. A

¹⁷La ayuda y la posibilidad de transferencia son los aspectos básicos, a mi modo de ver, en la concepción vigotskiana del diagnóstico, que nos permite evaluar el proceso y la medición de la variabilidad para la determinación de potencialidades (CRUZ, 2003, p. 4).

educação escolar, a partir da organização adequada do ensino, pode produzir desenvolvimento (VYGOTSKI, 2009).

Abordaremos no próximo item alguns pressupostos sobre a mediação e a educação escolar, pois constituem-se categorias chaves para a PHC ao ponto que definem diferenças qualitativas na ZDP e, conseqüentemente, na direção do desenvolvimento.

2.1.3 Mediação e educação escolar

A PHC abarca os fundamentos necessários para que se compreenda o desenvolvimento do sujeito concreto que se apresenta nas escolas. Um sujeito que é resultado de múltiplas denominações, pois a história do desenvolvimento – nessa perspectiva – mostra que desde a mais tenra idade, a adaptação do indivíduo ao ambiente se dá por meio social e pelas pessoas que a cercam (TULESKI, 2018). Desde o nascimento, o indivíduo estabelece uma constante interação com os adultos, que o insere na sua cultura, uma vez que na concepção de Vigotski (2007, p 100), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

A mediação realizada pelos adultos permite que processos psicológicos mais complexos se configurem. A partir dessas interações, é possibilitado ao ser humano apropriar-se do conhecimento e se desenvolver. Essa concepção liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente, sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Barroco (2007a) destaca que os agentes mediadores humanos e aquilo que produzem é que vão dando à criança a forma humana.

Essa relação não se constitui em trajeto unívoco, pois “[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p.886).

Oliveira (2002) e Ruso (2018) destacam que a mediação é um conceito fundamental na PHC, tendo em vista que concebe que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, tendo como elementos intermediários os sistemas simbólicos que se configuram como ferramentas auxiliares

da atividade humana. Tais ferramentas auxiliares são, na verdade, os meios externos do desenvolvimento cultural que produzem as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho, etc.).

Todavia, Martins (2013) evidencia que o conceito de mediação para Vigotski não se resume a um elo entre as coisas, mas ultrapassa a aparente relação entre estas.

Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internaliza, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2013, p. 46).

Vygotski (2000) assinala dois tipos de elementos mediadores externos: os instrumentos e os signos. Esses elementos apresentam uma relação lógica, mas não uma relação de identidade genética ou funcional.

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar transformações no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (VIGOTSKI, 2000, p. 94, tradução nossa).¹⁸

Os instrumentos regulam as ações sobre os objetos, ou seja, se interpõem entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Os signos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, são mediadores na formação da consciência (OLIVEIRA, 2002). Como bem sintetiza Martins (2013, p. 46) “os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito”. A figura 9 apresenta a distinção entre ambos os termos.

¹⁸ Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar uno u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicologicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro (VIGOTSKI, 2000, p. 94).

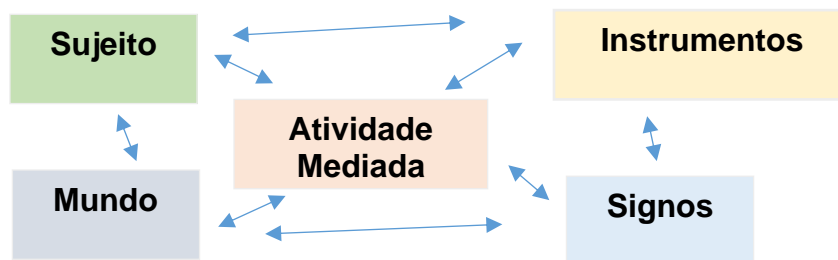
Figura 9 – Instrumentos x signos



Fonte: Adaptado de Oliveira (2002).

A PHC postula que instrumentos e signos são, portanto, mediadores no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, haja vista que esse não ocorre de forma direta. Assim, pode-se compreender que a relação estabelecida entre o sujeito e o mundo é mediada tanto por instrumentos quanto por signos. A figura abaixo representa a relação entre atividade mediada, sujeito e os elementos mediadores.

Figura 10 – Relação mediada por instrumentos e signos



Fonte: Adaptado de Oliveira (2002).

Esses marcadores externos são apropriados pelas experiências históricas e culturalmente determinadas e são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – aliás, de todas as FPS: atenção voluntária, memória lógica, pensamento, comportamento voluntário, formação de conceitos, entre outras, se constituem como fenômenos psicológicos mediatizados, pois resultam da internalização de funções externas, ou seja, as relações sociais entre os homens são, na verdade, o centro do emprego dos signos.

Ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo, é possível observar mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. A utilização de marcas externas transforma-se em um processo de internalização, ao tempo em que se desenvolvem sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Dessa forma, ao incorporar os signos à ação prática do homem, passam a organizar a atividade instrumental, dando-lhe um caráter intencional e planejado, transformando as funções elementares em funções superiores. Esse processo de internalização torna o sujeito capaz de representar a realidade e evocar elementos ausentes tanto no espaço como no tempo presente.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo das objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2013, p. 271).

Em síntese, podemos dizer que o ser humano evolui de uma condição primitiva a uma condição cultural a partir da apropriação do conhecimento científico produzido pelas gerações precedentes, porém esse processo só poderá formar-se na criança através da educação. Nesse sentido, a PHC transpõe as barreiras do determinismo biológico ao reconhecer a importância da ação educativa como promotora da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os sujeitos (SIERRA; FACCI, 2011).

Saviani (2014) destaca que a formação do homem é um processo educativo, pois o homem é um produto da educação, sendo que pela mediação dos adultos a criança se apropria das particularidades humanas objetivadas pela humanidade e se torna um ser humano, revertido dos fenômenos inerentes à sociedade na qual ela está inserida. Para o autor, essa produção da existência humana implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que – em sua concepção – configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Costa (2006) destaca duas dimensões na mediação: a mediação semiótica e a mediação pedagógica. De acordo com a autora, essas dimensões são concomitantes e interdependentes. Assim,

[...] quando feita pelo OUTRO – adultos, professores, colegas mais adiantados, amigos – costumamos chamar de mediação pedagógica. Quando feita pelos SIGNOS – dentre os quais o mais importante é a linguagem denominamos de mediação semiótica (COSTA, 2006, p. 235).

Moura e Araújo (2010) entendem que a atividade de ensino é mediação entre o significado (social) e o sentido (pessoal). Nesse contexto, a mediação pedagógica, que é realizada geralmente pelo docente (o outro), implica a relação entre aprendizagem, ensino e desenvolvimento. Conforme pontua Paixão (2018, p. 43),

[...] estando, pois, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, atrelado a aprendizagem do sujeito, e tendo o ensino a possibilidade de intervir no curso do seu desenvolvimento, inclusive de pessoas com deficiência, é fundamental que os professores tenham clareza de seu papel e da necessidade de organizar o ensino, de modo que o processo educativo se constitua como atividade para o estudante e para o professor.

No que tange ao trabalho com pessoas com deficiência, Costa (2006) pontua que o desenvolvimento da função semiótica constitui uma das tarefas essenciais, pois é fundamental para o desenvolvimento da linguagem de uma forma geral. Existem diversas possibilidades para trabalhar a partir da mediação semiótica, a fim de desenvolver em todos os estudantes as funções psicológicas superiores. O docente pode propor atividades e jogos que estimulem o uso de signos.

A partir da inserção da criança no ensino sistematizado, o desenvolvimento não se dá de forma linear e nem como acúmulo quantitativo de informações e habilidades. É preciso compreender esse desenvolvimento dialeticamente, com avanços e retrocessos, saltos e recuos em decorrência das atividades apresentadas pelo docente (TULESKI, 2018).

Diante disso, cabe ao professor organizar os conteúdos curriculares científicos, filosóficos e artísticos etc., a fim de proporcionar um modo de interação entre o mundo interior e o exterior do sujeito, de forma que esse indivíduo possa desenvolver e ampliar suas capacidades, uma vez que toda ação pedagógica, imbuída da intencionalidade docente, torna-se uma via de acesso para apropriação do conhecimento.

Tuleski (2011) destaca que, na concepção de Luria, a superação das dificuldades apresentadas pelas crianças, sejam decorridas de causas orgânicas ou mesmo pedagógicas, podem ser superadas a partir de um ensino sistematizado e adequadamente organizado. Nessa mesma direção, Leontiev (2005) sublinha a importância de uma ação pedagógica organizada ao relatar sobre crianças que evidenciam atraso no desenvolvimento mental, com dificuldades para aprender, quando submetidas a condições adequadas ou a métodos especiais de ensino, apresentam progressos tão extraordinários que conseguem até mesmo superar o atraso. Esse relato conflui com a assertiva de Moura e Araújo (2018, p. 203) ao considerarem que “[...] a atividade pedagógica tem a possibilidade de (trans)formar a qualidade dos sujeitos [...]”.

Dessa forma, para que se concretize a apropriação dos bens produzidos nesse contexto é fundamental o trabalho da escola, posto que – por meio do ensino – a criança irá “[...] desenvolver funções superiores como o pensamento abstrato, a atenção, a memória etc. O ensino deverá oferecer oportunidades para alunos com deficiência, pois estes apresentam potencialidades a serem desenvolvidas no âmbito escolar” (LEONEL; LEONARDO, 2016, p. 150).

Tuleski (2018) atribui papel fundamental ao educador, pois ao oportunizar à criança novas formas de ação, coaduna transformações em seu desenvolvimento levando-a a alcançar formações culturais que, por sua vez, apresentam relevantes papéis em sua evolução. Moura e Araújo (2018) reforçam que tais transformações configuram a dimensão do trabalho do professor, tendo em vista que

[...] os sujeitos que aprendem serão outros sujeitos a realizar uma atividade de aprendizagem, já que os novos conhecimentos têm por finalidade mudar o seu modo de agir no mundo. Adquirir novos conhecimentos é mudar o psiquismo, é adquirir uma nova qualidade de sujeito, pois, mudando-se suas condições de análise do objeto, conseqüentemente, muda-se o modo de agir sobre ele (p. 204).

Os autores destacam que os professores são agentes do projeto pedagógico, dessa forma, suas ações precisam ser intencionais, pois a ausência de intencionalidade se constitui em ruptura da sua atividade, alienando-o e até mesmo conduzindo-o a caminhos contrários à sua concepção acerca do papel da educação. Na compreensão dos autores, o projeto de educação aponta para um projeto de

sociedade, já que as ações mediadas no campo educacional repercutem em todos os níveis de constituição dos sujeitos.

É importante salientar, ainda, que – na atividade de ensino – o professor é mediador entre os objetivos sociais e individuais, porém ele também é mediado, pois à medida que ensina ressignifica sua atividade, ao se apropriar de conceitos, ele também se modifica, transforma-se. É nessa perspectiva que Paixão (2018) pontua que o processo educativo deve se constituir como atividade tanto para o estudante como para o professor.

Saviani (2014) declara que a categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica, que concebe a educação com uma atividade mediadora no interior da prática social global. Para o autor, tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada da prática educativa é a prática social, uma vez que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo é o ato de produzir a humanidade em cada indivíduo, através do processo de transmissão-assimilação da cultura. Para tanto, a socialização do saber deve ser uma ação intencional e sistematizada.

É no bojo dessa perspectiva que Duarte (2007) analisa a necessidade da confluência entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Dentro desse quadro é que postulamos a necessidade de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, por considerar que tal teoria pode se constituir no centro desse corpo teórico mediador. Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social (DUARTE, 2007, p. 20).

Facci (2009) e Martins (2013) reiteram a confluência entre essas duas vertentes teóricas, tendo em vista que ambas se fundamentam no materialismo histórico-dialético e apontam para a educação como base do desenvolvimento histórico da sociedade, compreendendo a história a partir da determinação das condições materiais da existência humana. A partir dessa confluência, Martins (2013) sintetiza: 1) ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos; 2) a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores; 3) a atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar; 4) a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se

realiza; 5) conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

A autora indica a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica, pois apresenta elementos que podem subsidiar a educação escolar. No entanto, alerta que a Psicologia Histórico-Cultural não se configura como teoria pedagógica, sendo que sua transposição para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica que se alinhe aos seus pressupostos teóricos.

Nesse sentido, é possível encontrar na Pedagogia Histórico-Crítica as possibilidades para este alinhamento, pois nesta perspectiva a escola é concebida como instrumento de transformação do sujeito por meios intencionais de promoção de desenvolvimento; um espaço a ser frequentado por todas as pessoas, com ou sem deficiência, onde a educação é refletida no processo de humanização dos indivíduos e as expressões escola inclusiva e/ou educação para a diversidade não se limitam a simples acomodação dos diferentes ao espaço escolar, mas os recebe compreendidos como ser humano construído histórico-socialmente (MARSIGLIA, 2012).

Ao se orientar por essas perspectivas, a escola realiza a mediação de um projeto social transformador. Entretanto, a educação só poderá cumprir o seu papel se os docentes previamente compreenderem a historicidade da sociedade atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados (SAVIANI, 2014).

De um modo geral, o desenvolvimento do psiquismo esteve no centro dos interesses científicos de Vigotski em defesa da tese de que os determinantes do desenvolvimento se encontram na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano (MARTINS, 2013).

Nessa direção, entendemos que abordar a mediação enquanto prática pedagógica nos conduz a pensar nos aspectos engendrados no trabalho educativo. Martins (2007, p. 5) destaca que “[...] o trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens”. A autora afirma, ainda, que a promoção da humanização e a consolidação de condições que facilitem a apropriação do saber organizado historicamente configuram-se o produto do trabalho educativo que é desenvolvido pelo docente.

Portanto, um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2013, p. 288).

Nessa perspectiva, consideramos importante refletir sobre a formação docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural, haja vista que o objetivo principal do conhecimento científico consiste na orientação de ações transformadoras da realidade. No entanto, a relação dos indivíduos com os produtos da atividade humana não pode transformar-se se não ocorrer a mesma transformação da relação entre o sujeito e sua própria atividade (MARTINS, 2007; SAVIANI; DUARTE, 2010).

Para a PHC, o trabalho não é fim em si mesmo, mas é mediação para atingir um fim. Diante disso, ao analisar a formação docente a partir desse viés, deve-se compreender a atividade docente como trabalho, o qual constitui-se como atividade humana intencional, que se adequa e se orienta para determinados fins e objetivos (MORETTI; MOURA, 2010).

Por suposto, o produto do trabalho educativo não é materializado em determinado objeto físico, ao invés disso, manifesta-se na promoção da humanização, nas ações que possibilitam que o sujeito se aproprie do saber sistematizado por meio do fenômeno da aprendizagem. Moura e Araújo (2018) salientam que, para compreender esse fenômeno, é imprescindível analisar o trabalho docente, seu objeto e o modo como se apropria desse objeto, uma vez que se concebe que uma parte importante da formação docente enraíza-se em suas histórias de vida, conforme deduz Martins (2007, p. 5) ao dizer que “[...] não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador”.

Nesse sentido, Shuare (2017) afirma que a concepção teórica, a abordagem dos fenômenos estudados e a compreensão da natureza desses fenômenos, influenciarão diretamente na solução dos problemas científicos práticos e concretos. Dessa forma, entende-se a natureza das concepções e abordagens do educador serão interventores no ato educativo.

Saviani e Duarte (2010) consideram que a educação é uma atividade especificamente humana que, por sua vez, coincide com o processo de formação

humana. Nessa perspectiva, é necessário que o educador seja um exímio conhecedor do homem, independentemente de sua condição.

Não apenas conhecer o homem, mas familiarizar-se com o desenvolvimento de funções que porventura estejam comprometidas, não a partir de um enfoque quantitativo, mas – em outro sentido – analisando suas peculiaridades qualitativamente. Afinal, na perspectiva de Facci, Eidt e Tuleski (2006, p. 106), a “[...] a ignorância sobre a constituição de uma determinada função que fora transtornada impossibilitaria o clínico ou pedagogo de desenvolver métodos eficazes para seu restabelecimento”.

Dessa forma, parece-nos necessário pensar na formação docente não apenas no cerne da aquisição de conhecimento para atuar com alunos considerados público-alvo da Educação Especial. É preciso pensar – sobretudo – no desenvolvimento pessoal do professor, pois como afirma Duarte ao prefaciar a obra de Martins (2007, p. XIII) “[...] é inegável que a personalidade do professor interfere positiva ou negativamente no trabalho docente”.

Para Martins (2007, p. 149), é necessário pensar a formação do educador como “[...] um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo”. A autora defende que, para que haja transformação do contexto escolar, é fundamental considerar a personalização do professor para sua atividade como educador.

Fleuri (2009) ressalta que, para que os processos de formação tenham sentido, devem articular os saberes desenvolvidos pelos docentes (suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação). O autor explica que muitos professores esperam que a preparação e a autonomia para trabalhar com alunos com deficiência venham de instâncias externas. Para Fleuri (2009), o principal desafio das propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seria repensar e ressignificar a própria concepção de educador.

Machado, Almeida e Saraiva (2009) pontuam que essa ressignificação se torna possível a partir da investigação da construção social da diferença/deficiência, que se dá por meio da perpetuação de preconceitos, estereótipos e estigmas. As autoras apontam o grupo como um espaço para se mexer nos territórios cristalizados e consideram o contexto coletivo como um campo de confrontos de certezas, de

expectativas, de interrogações, que se propagam possibilitando e rompendo ideias e concepções antes cristalizadas, naturalizadas.

Ao abordar a formação na perspectiva da PHC, Moretti e Moura (2010) analisaram pesquisas que apontaram o espaço coletivo como um lugar de formação docente, pois este cria condições para a atribuição de novos sentidos às ações dos professores e, dessa forma, para a produção de um novo fazer docente.

Embora não atuem com base na PHC, Machado (2007) e Vicentin (2007) apresentam contribuições valiosas nas intervenções desenvolvidas nos processos de formação docente. Machado (2007), por exemplo, também defende o contexto coletivo como um espaço no qual os atores escolares têm a oportunidade de compartilhar saberes, elaborar hipóteses e desconstruir crenças que sustentam os fazeres na escola. Para a autora, os grupos constituem-se espaços estratégicos de produção da subjetividade e, ainda, potencializadores de mudanças.

Ao refletir sobre o modo de realizar a formação continuada no contexto da educação inclusiva, Vicentin (2007) elaborou uma proposta que buscou aproximar teoria e prática, saber-vida/realidade, evidenciando o sentido da educação inclusiva e possibilitando produzir com os professores as forças e ferramentas necessárias para o trabalho. A proposta da autora, denominada “formação-pensamento”, apontou para o trabalho coletivo como um caminho para a formação de educadores. Essa proposta abrange três dimensões: pensar, sentir e agir. Cada dimensão envolve perspectivas diferenciadas. O pensar sugere o desenvolvimento de ferramentas conceituais para o trabalho com a diversidade; o sentir relaciona-se à constituição de uma atitude ético-corporal para o trabalho; e o agir visa à construção e implementação de projetos de inclusão a partir de situações concretas e das potências e recursos presentes na comunidade.

Considerando as assertivas até aqui, podemos compreender que as estratégias de formação em contexto coletivo podem configurar-se não apenas como meio de habilitar o professor para o trabalho educativo com alunos com deficiência, mas constituem-se também como caminho de superação de visões individualizantes e naturalizantes; além de fornecer subsídios para a compreensão dos fenômenos como multideterminados, promovendo, ainda, a ressignificação, a remoção das barreiras sociais criadas pelo viés estigmatizante e potencializando a criação de novas práticas, crenças e saberes no interior da escola. É evidente que as transformações almejadas pela sociedade em relação à pessoa com deficiência devem envolver a ressignificação

do lugar do desenvolvimento humano e há urgência em romper com concepções que veem na deficiência um problema do indivíduo e uma limitação para sua aprendizagem e desenvolvimento. Para avançar em nossa análise acerca das contribuições da PHC para compreendermos a DI, consideramos importante conhecer o campo onde se desenhou as perspectivas dessa teoria: a defectologia.

2.2 Defectologia e Educação Especial

Vigotski realizou importantes estudos no campo do desenvolvimento humano e da deficiência. A expressividade de sua obra indica que a Defectologia representou um fértil terreno para a elaboração das leis gerais do desenvolvimento humano. Sua trajetória científica abrange tanto o âmbito da educação regular quanto da especial, sendo que muitos dos principais conceitos da PHC foram elaborados no cerne da Educação Especial, então “[...] entende-se que se possa encontrar em Vigotski, a única fonte teórica e metodologicamente, e a mais poderosa inspiração profissional para as gerações atuais” (BARROCO, 2007a, p. 206).

Shuare (2017, p. 70) destaca que vários de seus trabalhos foram dedicados à Defectologia.

[...] em nenhuma outra área, como a Defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na Psicopatologia talvez se descubra o caráter profundamente humanista da concepção de Vigotski. Aí, na enfermidade, no defeito, na insuficiência e a incapacidade desenham-se plenamente as perspectivas de sua teoria, cujo núcleo de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice do seu desenvolvimento.

Na concepção de Vigotski (1997), a base do estudo científico da deficiência deve ser a unidade das leis que regem o desenvolvimento e estas leis aplicam-se tanto à criança normal quanto à criança com deficiência. Facci, Eidt e Tuleski (2006) observaram que as investigações realizadas pela *Troika* em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores foram voltadas às crianças normais e deficientes.

Para a compressão da gênese das funções psicológicas superiores, por exemplo, Vygotski (2000) destacou a importância de contrapor a convergência das linhas natural e cultural no desenvolvimento da criança normal com as divergências

dessas linhas no desenvolvimento da criança anormal¹⁹. Partindo desse pressuposto, o autor faz a explanação de quatro principais teses sobre a análise, a estrutura e a gênese das formas culturais da conduta para a psicologia da criança anormal.

Ao analisar as funções psíquicas, a primeira tese estabelecida por Vigotski superiores está ancorada no reconhecimento da base natural das formas superiores de comportamento, ou seja, tais formas são construídas através de caminhos colaterais formados por elos simples e elementares. No entanto, nas crianças com deficiência, esse enredo é – desde o início – bastante enfraquecido, devido principalmente à escassez de material subjacente a outras formas culturais de comportamento (VYGOTSKI, 2000).

A segunda tese complementa a primeira ao postular que, no processo de desenvolvimento cultural da criança, algumas funções são substituídas por outras através de vias colaterais, oferecendo novas possibilidades para o desenvolvimento infantil. O autor afirma que a base do desenvolvimento cultural da criança com deficiência é a substituição das funções, pois as vias colaterais se tornam a base para que ela alcance algo que não conseguiria por meios diretos.

Na terceira tese, Vygotski (2000) afirma que a base estrutural das formas culturais de comportamento é a atividade mediadora, na qual a utilização de sinais externos configura-se como um meio para o desenvolvimento posterior do comportamento, pois a substituição das funções e o emprego do signo são primordiais em todo o desenvolvimento cultural. No que tange às crianças com deficiência, o autor identificou que o desenvolvimento cultural da criança sofre prejuízos quando não há a possibilidade de ampliação para o desenvolvimento compensatório.

Ao descrever a quarta tese, Vygotski (2000) destaca novas perspectivas na história do desenvolvimento cultural da criança anormal. O autor refere-se ao domínio da própria conduta. Aqui é necessário diferenciar os níveis de desenvolvimento de cada função e os níveis de domínio que se construiu sobre elas. Ao aplicar essa tese à criança com deficiência, é evidenciado que a inópia do desenvolvimento de funções superiores e inferiores não se caracteriza como um comprometimento uniforme geral de todas as funções.

Para Vygotski (2000), toda a defectologia tradicional sobre o desenvolvimento e as peculiaridades da criança com deficiência estavam absorvidas pela ideia de

¹⁹Termo usual na época.

homogeneidade e unidade do processo de desenvolvimento infantil, de forma que as características biológicas primárias e as secundárias culturais eram analisadas sob a mesma perspectiva. Ele considerava, ainda, que a história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência constituía-se o problema mais profundo da Defectologia de sua época, por apresentar características quantitativas e estáticas. Os métodos utilizados na avaliação do desenvolvimento infantil eram limitados, centrados nos aspectos negativos, nas faltas (VIGOTSKI, 1997).

Para o autor, uma criança que apresentasse uma deficiência, não seria menos desenvolvida que outras sem deficiência, mas apenas desenvolvida de outro modo. Nesse contexto, configura-se a tese central de Vigotski no que tange à Defectologia: “[...] caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” (VIGOTSKI, 2011, p. 863), ou seja, o autor aponta o desenvolvimento cultural como a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, pois para ele o problema da Defectologia deve ser compreendido como um problema social (SHUARE, 2017). Em sua percepção, qualquer deficiência não modifica apenas a relação do indivíduo com o mundo, mas, antes de tudo, se manifesta nas relações sociais e estas podem acentuar, alimentar e consolidar o próprio defeito (VIGOTSKI, 1997).

Dessa forma, a nova Defectologia buscava estudar as crianças de modo integrado, sob perspectivas clínicas, psicológicas e pedagógicas, apresentando como característica fundamental a oposição ao enfoque meramente quantitativo – que nega a história e a historicidade dos fenômenos psíquicos (BARROCO, 2007a).

Entre as contribuições de Vigotski à Defectologia, Shuare (2017, p. 71-72) ressalta:

Conceito de exame genético de todo o sistema de funções e suas correlações;
Formulação de princípios para o diagnóstico diferencial de alterações que são semelhantes à primeira vista;
O estabelecimento de correlações específicas entre o intelecto e o afeto nas diversas variantes apresentadas pela estrutura do defeito;
Ênfase nos aspectos positivos da personalidade de crianças com deficiência;
Procura das possibilidades de desenvolvimento que uma educação organizada de forma adequada abre para estas crianças.

Barroco (2007a) destaca que, ao estudar a criança, Vigotski demonstrava grande domínio teórico. Ele sabia o que queria entender na investigação. A teoria e a

prática entrelaçavam-se de modo que a teoria parecia iluminar sua prática, sendo que aquela surgia das demandas práticas e o êxito destas fundamentava-se na teoria.

No contexto atual, o termo Defectologia equivale à expressão Educação Especial e era utilizado em defesa da revisão da escola para o indivíduo com deficiência, nos aspectos curriculares e metodológicos (BARROCO, 2007a). Apresenta como objeto de estudo os processos do desenvolvimento infantil e deve empreender-se em explicar seus ciclos e transformações.

Ancorada nos pressupostos da PHC, Costa (2006, p. 235) destaca três pontos que determinam todo o círculo da Defectologia. São eles:

1. Os objetivos em comum da educação especial e da geral;
2. Particularidade e aplicabilidade dos meios aplicados na educação do aluno especial;
3. O caráter criador que deve fazer da educação especial uma educação de superação social, de educação social e não uma escola para deficientes intelectuais, o que impõe não se subjugar-se à deficiência, mas superá-la.

A proposição vigotskiana baseia-se na ideia de que todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. A lei da compensação é aplicada de igual modo ao desenvolvimento da criança com e sem deficiência.

Para Vygotski (1997), uma deficiência – qualquer que seja sua natureza – desafia o organismo e resulta em situações duplas e contraditórias. De um lado, a deficiência enfraquece o organismo, limita suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, age como um estímulo para potencializar o desenvolvimento de outras funções no organismo; além disso, ela ativa e desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará a deficiência e superará a dificuldade.

Na perspectiva da PHC, a teoria da compensação é fundamental, pois serve de base para a teoria e a prática da educação de crianças com deficiência, independente da natureza destas. Vigotski (1997, p. 17) destaca ainda a importância do professor conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual conduzirá a criança nesse, pois “[...] A chave da peculiaridade é fornecida pela lei de transformação do menos do defeito em mais do que compensação”.

Vigotski (1997) ressalta, ainda, que os processos compensatórios não dependem apenas das características e gravidade da deficiência, senão também da realidade social da deficiência. De acordo com o autor,

[...] o desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança com deficiência intelectual, à sua exclusão do ambiente cultural, da "nutrição ambiental". Por causa da insuficiência, ela não sentiu oportunamente a influência do ambiente circundante, como resultado do qual seu atraso se acumula, as características negativas se acumulam, as complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica. Geralmente, as complicações secundárias são resultado de uma educação incompleta. No ambiente em que cresce, ela tomou menos do que podia; ninguém entendeu sobre o meio ambiente; e se a criança tiver pouco contato com a coletividade infantil, complicações secundárias podem surgir (VIGOTSKI, 1997, p.144-145, tradução nossa)²⁰.

Vigotski (1997; 2011) afirma que o desenvolvimento das formas superiores se dá a partir da necessidade. Dessa forma, se a criança não precisa pensar, ela nunca irá pensar, porém ao superar uma complicação que se configura como secundária frente à DI, todo o quadro constituído pela deficiência será modificado, de tal forma que a própria clínica não reconheceria a deficiência. Para tanto, se faz necessário um trabalho educativo profundo.

Nessa direção, Rossato e Leonardo (2019) defendem que o ensino às pessoas com deficiência, deve ser pensado e organizado para provocar a reestruturação das funções do comportamento em toda sua extensão e direcione para a apropriação dos conceitos científicos. O ensino deve provocar nos alunos a necessidade de aprendizagem de novos conceitos.

Considerando que o comportamento cultural compensatório se sobrepõe ao comportamento natural defeituoso, caberia à escola criar compensações, através de um enfoque positivo da deficiência. Não se trata de negar a deficiência, mas concebê-la a partir do reconhecimento da possibilidade de desenvolvimento humano, independente das limitações que apresente.

²⁰ [...] el desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural, incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la "nutrición ambiental". A causa de la insuficiencia, no sintió oportunamente la influencia del ambiente circundante, a consecuencia de lo cual su retraso se acumula, se acumulan las características negativas, las complicaciones adicionales em forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica. Con frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. Em el ambiente donde crece, ha tomado menos de lo que podía; nadie intentó acercarlo al ambiente; y si el niño ha estado poco em contacto con una colectividad infantil entonces aquí pueden surgir las complicaciones secundarias (144-145).

Nesse sentido, o alvo da Educação Especial seria promover o desenvolvimento das FPS, possibilitando o desenvolvimento cultural. Todavia, ao analisarmos a história, constata-se que a educação ofertada à pessoa com deficiência não cumpriu a função humanizadora, nem mesmo às pessoas sem deficiência, por não desenvolver de fato as FPS, a capacidade de análise crítica das condições concretas de vida em uma sociedade de classes. Além disso, os métodos e estratégias de ensino negavam ao sujeito a possibilidade de interagir e apropriar-se do conhecimento científico.

Barroco (2007a) chama a atenção para o fato de que o tratamento dispensado à deficiência se configura em conformidade com o modo de vida das diferentes sociedades e suas demandas. Entende-se então que, em cada contexto histórico-social, a concepção que se tinha da deficiência estava imbricada às características sociais tanto no aspecto objetivo quanto subjetivo.

Sabe-se, por exemplo, que – na Idade Média, o advento do Cristianismo, no Império Romano, e o papel exercido pela igreja naquele momento – foram primordiais para conceber a pessoa com deficiência como criatura de Deus, portanto não mais poderia ser exterminada (fato que acontecia na antiguidade). Nesse contexto, parece haver uma melhora no tratamento dado à pessoa com deficiência, porém a natureza religiosa impôs novos e pesados papéis à concepção de deficiência – que passou a ser de natureza religiosa, sobrenatural (ARANHA, 2005).

O avanço da Medicina, no século XVII, possibilitou novas ideias quanto à natureza orgânica das deficiências, favorecendo ações para identificar as causas e formas de tratamento das deficiências. Da mesma forma, novas proposições acerca da possibilidade de desenvolvimento por meio do ensino começaram a surgir, porém num ritmo diferente daquele apresentado pela Medicina (ARANHA, 2005; BARROCO, 2007a).

A diferença no ritmo dos avanços observados no campo da Medicina em contraste com o campo educacional parece manter-se atualmente. Conforme menciona Barroco (2007a, p. 216),

[...] as ciências biológicas e a medicina têm vencido a deficiência por suas infinitas pesquisas e criações na área de diagnóstico, de reabilitação, etc., e antes disso, do próprio mapeamento genético. A pedagogia, no entanto, não tem avançado no mesmo ritmo, posto que, na prática escolar, ainda se justifica a não aprendizagem das crianças

com deficiências ou déficits essencialmente por suas condições especiais [...].

É claro que não podemos ignorar que, ao investigar a historicidade da deficiência, é possível identificar significativas conquistas no campo educacional. E acreditamos que, apesar de possíveis limitações vivenciadas pela sociedade no contexto histórico-social da época, tais conquistas foram importantes para as proposições e práticas que se constituem nos dias atuais.

Então, nessa perspectiva, a autora apresenta um panorama de relevantes trabalhos para o surgimento da Educação Especial, enquanto modalidade de ensino. Sintetizamos e organizamos algumas informações no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Trabalhos relevantes para o surgimento da Educação Especial

Jean Paul Bonet (1620)	Escreveu o primeiro trabalho sobre educação do indivíduo com deficiência auditiva.
Charles M. Eppée (1770)	Fundou a primeira instituição para surdos. Inventou o método de sinais.
Samuel Heinecke (1729-1790)	Criou o método oral ou método da leitura labial.
Valentin Haüy (1745-1822)	Organizou instituições de ensino ao cego; preparou materiais de leitura para cegos e buscou a adaptação de técnicas de trabalho de cegos.
Louis Braille (1809-1852)	Criou o sistema Braille, que possibilita a leitura e escrita dos indivíduos com deficiência visual.
Condillac (1715-1780)	Fundamentou a intervenção educacional pelas vias sensoriais.
Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)	Desenvolveu um método aplicativo pioneiro, que contava com o desenvolvimento de todas as vias sensoriais.
Edward Séguin	Considerado primeiro especialista em deficiência intelectual. O Sistema Nervoso poderia ser reeducado por meio de treinamento motor e sensorial.
Maria Montessori (1870-1952)	Proposição da autoeducação por meio de materiais didáticos.

Fonte: Barroco (2007a).

Até o século XVIII, Marsiglia (2012) relata que a exclusão marcava a relação da sociedade com as pessoas com deficiência, pois eram consideradas inválidas e incapazes de trabalhar. Algumas iniciativas em prol do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência são identificadas a partir do século XIX, todavia as ações não eram voltadas à educação propriamente dita, outrossim, objetivavam aliviar as famílias da sobrecarga que representavam.

Corroborando essa discussão, Aranha (2004) apresenta paradigmas da educação da pessoa com deficiência que revelam a relação da sociedade com a

deficiência ao longo dos anos: 1) O paradigma de institucionalização; 2) O paradigma de serviços; 3) O paradigma de suporte.

O primeiro paradigma se configurou, no Brasil imperial, sob influência do modelo europeu, com a criação das primeiras instituições para a educação de pessoas cegas e de pessoas surdas. O Paradigma da Institucionalização se caracterizava pelo confinamento em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais e permaneceu como modelo de atenção às pessoas com deficiência até meados do ano de 1950.

Na década de 60, os significativos movimentos em defesa dos direitos das minorias e as críticas contundentes ao Paradigma da Institucionalização foram determinantes para a busca de um novo modelo de atenção à da deficiência. Um modelo fundamentado no princípio de normalização da pessoa com deficiência. Para tanto, prima-se pela oferta de serviços de avaliação e de reabilitação globalizada, em centros de reabilitação. Inaugura-se, assim, o Paradigma de Serviços, com o objetivo de capacitar, habilitar ou reabilitar a pessoa com deficiência para que se tornasse apta ao convívio em sociedade. Esse modelo, na verdade, continua a apresentar caráter segregador, além de que as iniciativas de integração estavam pautadas no interesse da utilidade produtiva das pessoas com deficiência em atenção à demanda do capitalismo (MARSIGLIA, 2012).

Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) delatam que o interesse do Estado nesse processo de integração também não representava uma preocupação genuína para com a pessoa.

Aparecem dessa forma as contradições do sistema sócio-político econômico vigente na década de 60. Ele evidenciava a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e buscava diminuir o ônus populacional. Então, manter a população na improdutividade e na segregação custava muito ao sistema, e o discurso da autonomia e da produtividade era mais interessante para a integração da pessoa com deficiência na sociedade. Assim, surgiram entidades planejadas para desenvolver meios para que estes indivíduos pudessem voltar ao sistema produtivo com treinamento e educação especial. Dessa forma, eles estavam preparados para o trabalho, e envolvia o conceito da integração (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 140).

No contexto educacional, a integração ocorreria a partir da inserção dos alunos na escola regular, porém seu atendimento se concretizaria em classes especiais que, na verdade, objetivavam a pretensão da organização de salas de aula homogêneas.

Por volta do ano de 1980, novas transformações políticas, culturais e econômicas marcaram a sociedade, além do desenvolvimento de novos conhecimentos no campo da medicina, da educação e da comunicação, evidenciaram a necessidade de se estabelecer relações pautadas no respeito e no reconhecimento da diversidade (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Delineia-se, assim, o Paradigma de Suporte que abarca a ideia da inclusão, prevendo intervenções tanto no processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência quanto no processo de ajuste da realidade social, no sentido de organizar os espaços sociais para atender a todos os cidadãos.

Ao analisar, ainda que de forma breve, a historicidade na qual se constitui a Educação Especial, constatamos alguns avanços. É certo que não alcançamos a atenção ideal a ser dispensada às pessoas com deficiência em nossa sociedade, porém já não estamos no mesmo lugar. É possível celebrar algumas conquistas, há um aumento de contingente interessado pela temática da deficiência e pelo desenvolvimento humano, além de identificarmos movimentos em prol da educação para todos.

2.2.1 A Deficiência intelectual à luz da PHC

O termo Defectologia, assim como criança anormal, retardo mental, entre outros, pode causar estranheza, pois correspondem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos. Entretanto, em nossa escrita utilizaremos o termo deficiência intelectual (DI), o qual é empregado na atualidade por médicos, educadores e outros.

O estudo sobre a deficiência intelectual apresenta uma complexa rede de conjecturas envolvendo os aspectos conceituais, diagnósticos, metodológicos, culturais, etc. Castro e Barroco (2019) relatam que, pela investigação histórica, constata-se que, nas discussões sobre inteligência, principalmente quando estava em questão sua falta ou carência, a deficiência intelectual sempre esteve presente e relacionada a um problema.

As autoras fazem um resgate histórico a partir da concepção de Santo Agostinho (357 d.C. – 430 d.C.), que concebia a inteligência como o motor do universo e entendia que as pessoas não inteligentes (os idiotas) expiavam os pecados de seus antecessores. Apesar de retirar dos “imbecis e idiotas” a culpabilidade dos pecados, São Tomás de Aquino (1225-1274) os compreendia como fracos de inteligência e impossibilitados de fazer julgamentos.

A partir da investigação da historicidade da DI, Castro e Barroco (2019) encontraram registros apontando que, desde o Renascimento até meados do século XVIII, vigoravam perspectivas humanistas em relação à deficiência. Identificaram que, para alguns autores, a causa da deficiência era atribuída a intercorrências durante a gestação, no momento do parto e em consequência de fatores ambientais. Para outros, era possível a educabilidade das pessoas com deficiência intelectual. A partir dos resultados da educabilidade, a medicina retomou o domínio sobre as explicações da deficiência ao relacioná-la com aspectos orgânicos. Assim, os estudos da deficiência intelectual chegaram ao século XX dominados pelo entendimento médico, determinadas pelo fator biológico. Essa ideia foi confrontada pelos precursores da investigação formal da inteligência, Binet e Simon. Estes, por sua vez, defendiam que a DI deveria ser concebida como um transtorno psicológico.

Os estudos da medicina e da pedagogia não eram, de todo, descartados, porém não eram suficientes. Foi proposto que, para o diagnóstico da deficiência mental, era preciso adotar um dualismo metodológico: a sintomatologia orgânica e a avaliação psicológica. Caberia à psicologia realizar sua avaliação e classificação (CASTRO; BARROCO, 2019).

As autoras destacam, ainda, que a intenção de Binet e Simon ao propor a avaliação psicológica, não se restringia a mera classificação, mas

Pelo exposto, nota-se que, para Binet e Simon, a importância de aplicar testes formais para avaliação da inteligência era pela necessidade de melhor compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e intervir em relação a estas nas classes de aperfeiçoamento. Isso implicava em se obter um diagnóstico psicológico com a finalidade de não se deter apenas na sintomatologia orgânica, mas de se planejar o ensino e, assim, promover desenvolvimento na criança (CASTRO; BARROCO, 2019, p. 53).

Conhecer as proposições de Binet e Simon e confrontá-las com a forma como outros estudiosos se apropriaram delas, demonstra significativa distorção daquilo que

fora proposto pelos precursores da avaliação da inteligência. Esse fato incide de forma significativa na concepção e nos procedimentos para o diagnóstico da DI.

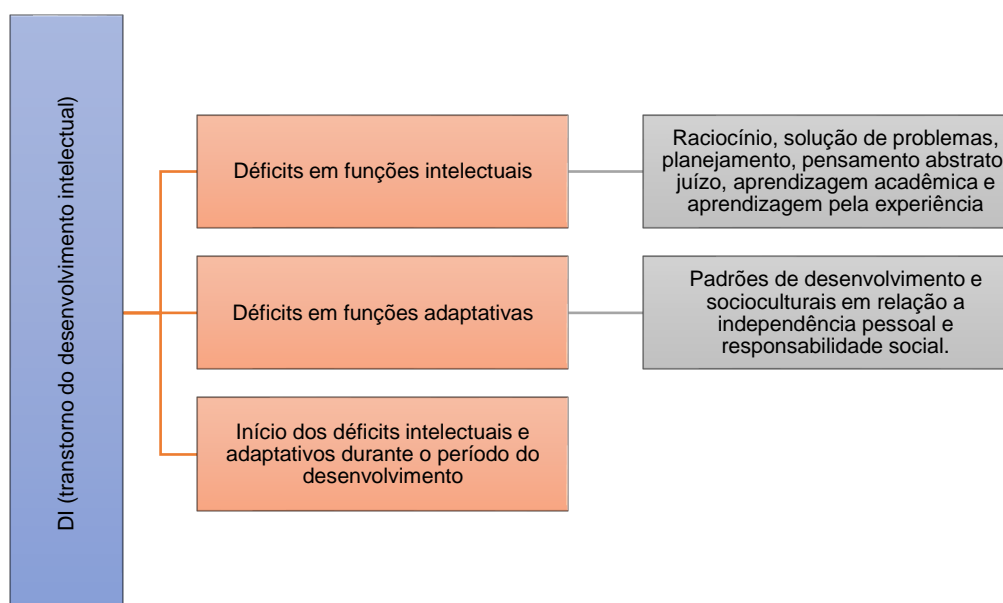
Ainda sobre a concepção da DI, observa-se que a área médica detém preponderantemente certo domínio sobre seu estudo. Atualmente, a DI é definida como transtorno do desenvolvimento intelectual, conforme definição proposta pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V²¹ (APA, 2014, p. 31), o qual especifica que:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade.

O DSM-V aponta como característica essencial da DI o fato de que seu início se dá no período do desenvolvimento, incluindo déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático (APA, 2014) – como podemos verificar na Figura 11.

²¹ O termo diagnóstico da deficiência intelectual equivale ao prescrito na Classificação Internacional de Doenças (CID-11), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e prevista para vigorar a partir de 2022.

Figura 11 – Critérios diagnósticos, segundo DSM-V



Fonte: Adaptado a partir do DSM-V (APA, 2014).

A *American Association Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*²², em sua 11ª edição, propõe um modelo funcional e multidimensional da DI, o qual é apresentado e discutido por Carvalho (2016, p.8). De acordo com a definição da AAIDD, a DI é “[...] caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade”.

Carvalho (2016, p. 7-8) considera que esse modelo amplia a compreensão da DI, pois

[...] o modelo conceitual da AAIDD (2010) propõe um sistema, que agrega aspectos pessoais, socioculturais e contextuais às condições de saúde, ampliando a compreensão da deficiência intelectual, com base na perspectiva socioecológica. Tem como conceito-chave a adaptação social, reconhecendo os efeitos do ambiente na constituição da pessoa. Prioriza a criação de condições e de competências, para que responda às exigências socioculturais.

²² Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) promove políticas, pesquisas e propõe princípios básicos para definição de deficiência intelectual, diagnóstico, classificação e planificação de sistemas de apoio.

O modelo da AAIDD é denominado Sistema 2010²³, ele explica a DI a partir de cinco dimensões, que envolvem aspectos relacionados à pessoa; ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social; ao contexto e aos sistemas de apoio: 1) habilidades intelectuais; 2) comportamento adaptativo; 3) participação; 4) saúde; 5) contexto. Cada dimensão está descrita na figura 12.

Figura 12 – Dimensões da DI, segundo o Sistema 2010.



Fonte: Adaptado de AAIDD (CARVALHO, 2016).

O modelo conceitual de funcionamento humano adotado pela AAIDD incorpora essas dimensões e propõe um perfil de apoio com base na intensidade, frequência, duração e domínios de aplicação com vistas a proporcionar às pessoas com DI seu desenvolvimento, sua aprendizagem, qualidade de vida, bem-estar e participação social. Nessa perspectiva, Carvalho (2016, p. 8) aponta como premissas da definição proposta pela AAIDD:

- a) as limitações no funcionamento individual devem ser consideradas nos contextos comunitários típicos da faixa etária e da cultura da pessoa;
- b) a avaliação da deficiência intelectual deve considerar a diversidade linguística e cultural, além dos fatores comunicativos, sensoriais e motores da pessoa;
- c) limitações coexistem com capacidades;
- d) as limitações são identificadas objetivando a oferta de apoios necessários;
- e) os apoios têm efeito positivo no funcionamento da pessoa com deficiência intelectual, considerando sua aplicação nos aspectos, intensidade e duração necessários.

²³ O Sistema 2010 é semelhante ao Sistema 2002, proposto pela mesma associação. No entanto, à época a AAIDD, ainda utilizava o termo retardo mental em denominação – Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), além de utilizar o termo deficiência mental. Sobre o sistema 2002, ver Carvalho e Maciel (2003).

Sob a égide das concepções funcionais e socioecológicas, o sistema 2010 considera a influência do ambiente na constituição e no funcionamento da pessoa e na sua adaptação aos diferentes contextos da vida social.

Em princípio, observa-se certo avanço ao considerar o meio social. No entanto, a ênfase na condição da deficiência paira sobre o sujeito e suas limitações. Tanto é que os critérios diagnósticos a serem observados no processo de identificação da DI referem-se ao funcionamento intelectual da pessoa, seu comportamento adaptativo e a idade do aparecimento ou de manifestação dos sinais indicadores de deficiência. Vale salientar que é comum a presença desta definição no contexto educacional²⁴.

De um modo geral, constata-se que as concepções que se constituíram sobre a deficiência estão enraizadas em representações que parecem valorizar a dimensão do indivíduo e as limitações que se evidenciam durante as avaliações de natureza psicométricas e clínica.

Quanto ao uso da avaliação de inteligência para colaborar no diagnóstico da DI, Castro e Barroco (2019) delatam a distorção de alguns autores acerca da real finalidade deste instrumento ao se apropriarem das proposições de Binet e Simon. No excerto abaixo, as autoras expõem o real papel deste recurso na configuração proposta pelos precursores da investigação da inteligência.

Entretanto, diferente do que historicamente foi proposto por alguns autores, defende-se que a avaliação da inteligência não deva ser realizada apenas para se classificar a pessoa, para se justificar diferenças sociais, para se medir uma entidade fixa que não tem capacidade de se desenvolver, mas para se obter o estado de seu desenvolvimento, suas potencialidades e se planejar intervenções psicoeducacionais para sua transformação. Assim como Binet intentava, a avaliação deve ser ponto de partida para a intervenção e não para justificação das dificuldades e de sua medicação. Diagnóstico não deve ser sentença para o (não) desenvolvimento (CASTRO; BARROCO, 2019, p. 54).

²⁴ A concepção de DI, presente no Sistema 2002, foi bastante utilizada nos cursos de formação promovido pelo MEC, no período entre 2003 e 2006, inclusive utilizava-se nos cursos de formação um texto produzido para fins didáticos, intitulado “Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association Mental Retardation-AAMR: sistema 2002”, de Erenice Natalia Soares de Carvalho (Consultora do MEC na Secretaria de Políticas de Educação Especial /SECADI). Enquanto técnica da SEDUC/RO, recebemos formação baseada nesse texto, como também o utilizamos nos cursos ofertados pela equipe da educação especial. Atualmente, encontra-se o referido texto em Carvalho e Maciel (2003).

Como resultado de processos diagnósticos, o laudo ou relatório produzido reforçam o cerceamento das possibilidades de desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados e com base científica para crianças com DI, pois justificam as faltas e o não aprender na dimensão do sujeito e negligenciam aspectos da dimensão histórico-cultural.

A conceituação e caracterização da deficiência intelectual configuram-se um imbróglio que ainda não encontrou uma direção. Ao realizar um mapeamento das produções científicas sobre a DI, no período de 12 anos (de 2000 a 2012), a partir de periódicos nacionais, Milian *et al.* (2013) encontraram poucos estudos sobre avaliação, etiologia e epidemiologia da deficiência intelectual. Entre as temáticas mais presentes nos estudos, destacou-se a conceituação da DI. Apesar disso, as autoras observaram que investigações nesse campo devem ser contínuas, assim como outros temas relacionados a essa área, tendo em vista que “[...] apresentam-se constantemente como um problema teórico-prático complexo, multideterminado e multidimensional e, dessa forma, passíveis de mudanças no decorrer do tempo” (MILIAN *et al.*, 2013, p. 68).

Ao abordar a conceituação da DI, Vigotski (1997) relata que esta seria uma tarefa difícil pela falta de critérios científicos para caracterizá-la. No entanto, considera indubitável que a deficiência intelectual abarca um grupo heterogêneo de crianças.

Com a denominação comum de pessoas com deficiência intelectual, geralmente é designado todo o grupo de crianças que, em relação ao nível médio, apresentam atraso no desenvolvimento e que, no processo de aprendizado escolar, manifestam incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos. Na realidade, o grupo de crianças com atraso é complexo em termos de composição, pois as causas e a natureza das mesmas podem ser extremamente diversas (VYGOTSKI, 1997, p. 201, tradução nossa)²⁵.

Ainda assim, o autor distingue dois grupos de alunos que apresentam atraso no desenvolvimento. No primeiro grupo, a deficiência intelectual seria resultado de uma enfermidade, podendo cessar após obter a cura dessa. Constituiriam o segundo grupo, por sua vez, crianças cuja deficiência resultaria de um defeito orgânico

²⁵ Con la denominación común de retrasados mentales suele designarse todo el grupo de niños que, con respecto al nivel medio, está retrasado en su desarrollo y que en proceso del aprendizaje escolar presenta incapacidad de seguir el mismo ritmo de la más fundamental de alumnos. En realidad, el grupo de niños con retraso es complejo en cuanto a su composición, ya que las causas y la naturaleza del mismo pueden ser sumamente diversas ((VYGOTSKI, 1997, p. 20).

permanente, que apresenta uma variedade de déficits. A esse grupo, Vigotski, distingue ainda três grupos diferentes que representariam graus da DI (debilidade, imbecilidade e idiotia)²⁶. O autor destaca, no entanto, que o princípio dessa diferenciação deve ser o tipo de desenvolvimento e de conduta, de acordo com os traços gerais e integrais da personalidade da criança, e não os sintomas e/ou faltas, analisados separadamente.

Ainda hoje, o modelo médico predomina quando os aspectos relacionados à DI são investigados. No entanto, há décadas Vigotski (1997) já alertava que não é suficiente apenas comprovar a deficiência intelectual, é necessário estudar o desenvolvimento da criança com DI e as leis que regem esse desenvolvimento. Ele critica o enfoque clínico por conceber a DI como algo estático e não como um processo e ao focar seu interesse nos sintomas de estabilidade, ignora a dinâmica da criança com DI, as leis de seu desenvolvimento e a unidade destas leis com o desenvolvimento da criança sem deficiência.

Vigotski (1997) resiste à ideia de padronização em relação às funções intelectuais afetadas, pois estas apresentam uma diversidade qualitativa. Não há uma caracterização da DI, uma vez que esta não se configura como uma totalidade simples e homogênea, pelo contrário, a estrutura da DI é complexa e cada uma das funções influencia de forma particular e qualitativa todo o processo que está na base da deficiência. Dessa forma, o estudo da DI deve buscar encontrar as formas positivas de ações práticas para superar a deficiência intelectual. Para o autor, o principal objetivo desse estudo deve ser compreender o desenvolvimento da criança com DI e as leis que regem este desenvolvimento, porém deve-se ter em conta que “[...] as leis do desenvolvimento da criança anormal e da normal se mostram como uma lei única em sua essência [...]”²⁷ (VIGOTSKI, 1997 p. 142, tradução nossa).

Segundo Luria (2010), as ideias de Vigotski apresentavam-se na contramão dos pesquisadores antecedentes que estudavam a criança deficiente, pois para ele a atenção ao estudar a criança com DI não deveria centrar-se na deficiência.

Vigotskii concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais

²⁶ Termos próprios da época, não mais utilizados atualmente.

²⁷[...] las leyes del desarrollo del niño anormal y normal se muestran ante nosotros como una ley única en lo esencial [...] (VYGOTSKI, 1997 p. 142).

por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes (LURIA, 2010, p. 34).

Nesse contexto, Dias e Oliveira (2013) reforçam o postulado de Vigotski ao elencar a necessidade de compreender não apenas os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência, suas características ou seus aspectos quantitativos, mas investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, como a sua subjetividade se organiza em face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis.

Facci, Eidt e Tuleski (2006, p. 111) complementam, explicando que:

[...] as causas do atraso mental não podem ser explicadas somente a partir de anamneses, entrevistas e testagens psicométricas, ou seja, com instrumentos que buscam as causas do não aprender na criança e em sua família, mas essa análise deve ser ampliada para a atividade de ensino e de aprendizagem, especialmente no que se refere à qualidade do conteúdo ministrado, a relação professor-aluno, a metodologia de ensino, a adequação de currículo, o sistema de avaliação adotado, em suma, o acesso da criança ao mundo dos instrumentos e signos culturais.

Tentar explicar a DI a partir do olhar clínico caracteriza-se por olhares neutros que não reconhecem a subjetividade, estabelecendo uma relação sujeito-objeto, isto é, por olhares faltosos voltados para as carências e falhas do sujeito, dando ênfase ao que o outro não tem, desconsiderando o ambiente, a história, os valores, as relações e os processos sociais nos quais os sujeitos estão envolvidos (SARAIVA, 2007).

O olhar diagnosticador não possibilita, ainda, uma base para elaborar ações pedagógicas, outrossim, suscitam nos docentes, atitudes que limitam ainda mais a ação educativa. Fleuri (2009), por exemplo, relata uma pesquisa realizada por Lunardi (2005) na qual um grupo de crianças recebeu o diagnóstico de deficiência mental leve, porém, aparentemente apresentava as mesmas dificuldades de alfabetização e de operação da lógica matemática observadas em outras crianças. O fato de terem recebido esse diagnóstico levava os professores a tratarem os estudantes com algum tipo de comiseração, não oportunizando interação com seus colegas e a aprendizagem. O diagnóstico criava uma invisibilidade desses alunos para com os

professores que alicerçados nesse diagnóstico justificavam a falta de investimentos no trabalho educativo voltados aos estudantes identificados com DI.

Na perspectiva de Leontiev (2005), os testes possibilitam apenas uma visão superficial do nível de desenvolvimento e não apontam a natureza da DI. Diante disso, “[...] não podem proporcionar uma base para decidir que métodos devem ser usados com as diferentes crianças ou grupos de crianças para superar as suas deficiências intelectuais” (LEONTIEV, 2005, p. 89).

Vigotski (1997) destaca, ainda, que para se obter uma noção completa e adequada sobre a criança com deficiência, é necessário empreender um estudo dinâmico, não limitado aos níveis e gravidade da insuficiência, antes, porém, considerando os processos compensatórios, pois a tese central da defectologia é a criação de estímulos para a elaboração de compensação.

Assim, é contundente investigar a DI sob um ponto de vista qualitativo, o que implicaria no rompimento com a psicometria e sua tendência em estabelecer uma correspondência exata entre resultado insuficiente nos testes e lesão cerebral. O estudo que envolve a aprendizagem do aluno com DI não deve estar focado em laudos médicos, que evidenciam a insuficiência, a falta. Para Vigotski (1997),

A tarefa da metodologia não consiste só em aprender a medir, senão também em aprender a ver, a pensar, a relacionar; e isto significa que o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos na interpretação e a tentativa de obter os resultados dos nossos estudos de modo puramente mecânico e aritmético, como ocorre no sistema de Binet, são errôneos. Sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração dos resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica. (VIGOTSKI, 1997, p. 316)

Para o autor, o estudo da DI deve ater-se às formas positivas e não nos modelos clínicos, pois sob o viés pedagógico e psicológico a DI não é um todo homogêneo, mas uma estrutura complexa. A atenção deve dirigir-se ao processo de desenvolvimento da criança e não na natureza dos processos psicológicos.

É importante novamente resgatar que, conforme exposto por Castro e Barroco (2019), a intenção de Binet e Simon em relação à aplicação de testes para avaliar a inteligência era obter melhor compreensão da aprendizagem dos alunos e planejar o ensino, visando assim promover o desenvolvimento da criança. No entanto, alguns pesquisadores se apropriaram e distorceram suas proposições. Objetiva-se, então,

que a avaliação não se balize apenas nas descrições das dificuldades intelectuais, mas que empreenda esforços para compreendê-las em sua gênese e formação.

Em consonância com os pressupostos da PHC, Facci, Eidt e Tuleski (2006) assinalam que uma avaliação psicoeducacional adequada deve contemplar o estudo do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, ou seja, empreender esforços para conhecer as potencialidades do aluno e para a aplicação de ideias derivadas das noções e conceitos sobre o nível de desenvolvimento próximo, a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores. As autoras consideram que o desenvolvimento de procedimentos de avaliação que viabilizem a produção de informações práticas adequadas aos programas instrucionais a partir dos resultados e análises das descrições qualitativas dos processos de aprendizagem, seja um dos principais desafios do campo educacional.

Anache (2019) destaca que este desafio é atual e recursivo, pois apesar dos esforços para se romper com a ênfase nos aspectos orgânicos e para construção de metodologias adequadas a serem empregadas na avaliação da DI, constata-se que os diagnósticos médicos ainda prevalecem como condição para o ensino, o que – por sua vez – coaduna para que explicações hegemônicas sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem sejam produzidas na perspectiva do determinismo biológico.

A autora acrescenta que o desafio do processo de avaliação é o compromisso em oferecer conhecimentos sobre as possibilidades e os limites dos estudantes que a ela se submetem. Para tanto, todo o processo deve ser construído a partir da história de vida do aluno, assim é

[...] possível identificar e qualificar as funções psicológicas superiores que estão preservadas e a aquelas que estão comprometidas, observando o movimento do sujeito diante da condição orgânica e socioemocional, refutando, dessa forma, reduzi-lo ao conjunto de sintomas, contrariando a versão tradicional da neuropsicologia [...] (ANACHE, 2019, p. 13)

No entanto, para executar esse tipo de avaliação, é imprescindível que o profissional tenha subsídios teóricos e metodológicos para realizar uma ação efetiva que, de fato, possa contribuir para a organização do conteúdo a ser ensinado e de intervenções que possibilitem ao aluno desenvolver as funções psicológicas superiores. Do contrário, todo o empenho do professor, ainda que motivado por

intenção benéfica, transformar-se-á em um instrumento de discriminação e rotulação do aluno justificando os problemas de aprendizagem e sentenciando limitações para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Anache (2007) relata ter vislumbrado significativas possibilidades de mudanças ao adotar os pressupostos da PHC, que compreendem, entre outros fatores, o processo de aprendizagem como uma dimensão da subjetividade humana. No que tange à sua experiência em relação à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, a autora observou que, diante de questões situadas e significativas, o aluno mostra-se capaz de aprender. Desta forma, é preciso recuperar o sentido subjetivo engendrado nesse processo, pois a pessoa o produz quando aprende.

Nesse contexto, entende-se que a Psicologia Histórico-Cultural se apresenta como importante aporte teórico e metodológico para a construção de caminhos que possibilitem refletir sobre a deficiência intelectual, bem como indicar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual e, ainda, fornecer subsídios para propostas de formação docente.

Com base na exposição realizada até aqui acerca do papel da educação escolar para o desenvolvimento e para a transformação da sociedade, consideramos importante refletir sobre as políticas educacionais, haja vista que os determinantes que as envolvem são diretamente articulados com o modelo de sociedade vigente. Para conhecer tais determinantes, é necessário refletir sobre a articulação existente entre as políticas, o projeto de sociedade que se tem e/ou pretende implantar e o referencial normativo global, instituído pelos organismos internacionais (AZEVEDO, 2004). Procederemos a essa análise na seção seguinte.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS, SUBSÍDIOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO ACADÊMICA

Nesta seção, pretendemos compreender as relações entre as políticas educacionais, a formação docente e a prática do professor nas SRM. Para tanto, se faz necessário refletir sobre a interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais.

A suposta preocupação dos organismos internacionais com a pobreza e a exclusão social nos países de Terceiro Mundo elevou a educação ao status de instrumento para a qualificação profissional, para o desenvolvimento, para o progresso dos países e para inclusão social (ALTMANN, 2002).

Witeze e Silva (2016) assinalam que, desde a década de 1990, a educação tem sido considerada um importante setor para investimentos desses organismos. As agências multilaterais, interessadas na inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, recomendam a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças, jovens e adultos.

De fato, há uma profusão de parcerias do Estado com empresas, entidades da sociedade civil e organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização dos Estados Iberoamericanos – responsáveis pela disseminação de orientações que vinculam educação, desenvolvimento social e crescimento econômico (WITEZE; SILVA, 2016, p. 372).

Assim, a implementação de políticas educacionais nos países de Terceiro Mundo se dá a serviço das necessidades do capital internacional no processo de globalização (SOARES, 1996). Ao mesmo tempo em que representa um direito fundamental, a educação torna-se também um componente estratégico na formação de uma cultura da modernidade, propicia a manutenção e reprodução do capitalismo (WITEZE; SILVA, 2016).

As agências multilaterais têm promovido conferências internacionais que resultaram em acordos entre os países signatários, os quais se comprometeram a atender as recomendações que vinculam educação, desenvolvimento social e

crescimento econômico. As proposições oriundas desses organismos exercem significativo impacto nos países periféricos (WITEZE; SILVA, 2016).

Duas importantes conferências parecem ter influenciado de forma significativa a elaboração de políticas educacionais voltadas à educação inclusiva: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990). Neste documento, os países participantes, entre eles o Brasil, relembram que toda criança, adolescente, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e declaram, ainda, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento produtivo e sustentável da sociedade.

Por sua vez, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, teve a presença de mais de cem países, inclusive o Brasil, os quais tornaram-se signatários de um documento denominado “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994). Os países assumiram o compromisso de implementar nos sistemas educacionais programas que considerassem as características e necessidades de cada aluno, garantindo a educação de qualidade para todos. Zeppone (2011) destaca a adoção de linhas de ação propostas na conferência.

A Conferência propôs a adoção de Linhas de Ação sobre necessidades educacionais especiais, cujo objetivo foi definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nações de ajuda, de organizações não governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração. A Linha de Ação foi concebida para servir de diretriz no planejamento de ações sobre necessidades educacionais especiais, mas, para ser eficaz, deveria ser complementada por planos nacionais, regionais e locais, inspirados na vontade política e popular de alcançar a educação para todos (ZEPPONE, 2011, p. 367).

Nessa perspectiva, é evidente que os organismos internacionais têm elaborado diversos documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. Estes documentos, por sua vez, repercutem na formulação das políticas educativas dos países em desenvolvimento, sendo que as marcas do

discurso do Banco Mundial e de outras organizações internacionais no âmbito das políticas educativas podem ser identificadas na legislação nacional (BORGES, 2010).

Ao realizar um levantamento sobre os núcleos de produção das políticas educacionais, Blasco (2002) constata a grande influência dos organismos internacionais ao apresentarem enfoques pautados na ideia de eficácia e eficiência, porém não abarcam as diversas práticas do campo educacional tampouco resolvem os problemas centrais da educação.

Um destaque da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é que ela colocou em evidência a noção de necessidades educacionais especiais (NEE). No entanto, anteriormente à conferência, este termo foi cunhado em um documento conhecido internacionalmente como Relatório Warnock, publicado em 1978. O referido relatório apresentava os resultados das investigações acerca da Educação Especial na Inglaterra e o conceito necessidades educacionais especiais foi utilizado para evitar terminologias pejorativas que denominavam as pessoas segundo categorias classificatórias de deficiência (CARVALHO, 2001).

Conforme a Declaração de Salamanca, as necessidades educacionais especiais não se restringem apenas às pessoas com deficiência, mas a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais linguísticas ou outras. Dentre essas crianças, destacam-se:

[...] crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.17-18).

Esse é um aspecto que foi considerado no Relatório de Warnock, que observou que nem todas as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais possuem deficiência, ao tempo que o fato de uma pessoa ter deficiência não implica necessariamente num quadro de dificuldades de aprendizagem.

No Brasil, o termo necessidades especiais foi apresentado legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996, em seu Capítulo V, Art. 58, referente ao alunado da Educação Especial²⁸. Nesse contexto, a expressão

²⁸Vale salientar que este artigo recebeu uma nova redação dada pela Lei 12.796 de 2013, onde substitui o termo necessidades especiais por educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

torna-se abrangente, pois aplica-se a todos os alunos que, porventura, apresentem necessidades educacionais especiais e não somente aos alunos com deficiências. No entanto, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 02 de 11/09/2001/CNE/CEB (BRASIL, 2001), considera que os educandos com necessidades especiais são aqueles que durante o processo educacional apresentam:

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

Na perspectiva da Resolução nº 02 (BRASIL, 2001), a Educação Especial (EE) é destinada a tais alunos e tem como objetivo garantir a educação escolar e a promoção das potencialidades em todas as etapas e modalidades da educação básica. Para tanto, a resolução orienta que seja ofertado a esses alunos o serviço de apoio pedagógico especializado. Este serviço pode ser realizado na classe comum, mediante a atuação de professores da Educação Especial, professores intérpretes e outros profissionais como fonoaudiólogo e psicólogo e/ou em salas de recursos, sendo conduzido por um professor da Educação Especial, que teria a responsabilidade de complementar ou suplementar o currículo da classe comum, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com o objetivo de construir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Essa política buscou promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de um público específico: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

É importante destacar que recentemente entrou em vigor uma nova política, a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (PNEE) instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020

(BRASIL, 2020a). O texto-base desta nova política de Educação Especial teve seu início em 2018, no atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro.

Uma das questões defendidas nesse documento é a manutenção e a criação de classes e escolas especiais e, inclusive, de escolas e classes bilíngues de surdos.

Portanto, é necessário criar uma Política Nacional de Educação Especial que amplie e potencialize as possibilidades de escolha dos educandos e das famílias bem como favoreça a ampliação da oferta de serviços especializados e ainda estimule a busca por evidências científicas sobre a melhor forma de educar cada estudante, seja na escola inclusiva, seja na escola ou classe especializada, independentemente de diagnósticos e rotulação, pois cada ser humano é único e merece ser tratado com a devida dignidade inerente a essa condição (BRASIL, 2020b, p.20).

Essa e outras orientações a serem implementadas no sistema educacional são consideradas um retrocesso para a educação inclusiva, pois colide com os objetivos de uma sociedade inclusiva. É aventado, ainda, que a nova PNEE não dialoga com os marcos legais, inclusive aqueles elaborados à luz de orientações internacionais. Outrossim, viola os direitos constitucionais, além de induzir à privatização da educação. As orientações presentes no documento de implementação da nova PNEE, lançado em outubro de 2020, retoma o modelo biomédico de deficiência. “Na PNEE 2020, também são afirmadas, em alta conta, as evidências científicas das neurociências cognitivas [...]” (BRASIL, 2020b, p. 39). Esta e outras questões têm sido contestadas por entidades e organizações que se mobilizam a partir de ações e debates, manifestando-se pela revogação do Decreto nº 10.502/2020.

Estamos conscientes da necessidade de aprofundamento de discussões sobre esta situação, no entanto, considerando que nosso estudo se pautou na PNEE (BRASIL, 2008) e que os dados coletados foram produzidos sob esta perspectiva seguiremos nossa discussão com base nesse documento.

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é indicada como apoio necessário à inclusão dos alunos na escola regular, destacando o AEE como uma das principais diretrizes para complementar e/ou suplementar a formação dos alunos incluídos, porém não é substitutivo à escolarização, pois sua função é a identificação, elaboração e organização dos recursos necessários para eliminar barreiras que possam impedir a participação do estudante no processo educacional.

Através da Resolução nº 04 CNE/CEB, para a implementação de ações que viabilizem a funcionalidade do AEE, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Em seu artigo 5º, destaca que o AEE deve ser ofertado “prioritariamente” nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular ou centros de atendimento educacional especializado. A SRM constitui-se, então, um espaço para o atendimento educacional especializado. Quanto ao público-alvo do AEE, observa-se que está em consonância com o prescrito na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Witeze e Silva (2016) tecem críticas sobre o fato de o AEE estar restrito apenas ao trabalho desenvolvido nas SRM. Para as autoras, essa restrição, na verdade, parece conter formas dissimuladas e/ou mais sutis de segregação dos alunos com NEE, uma vez que as classes e escolas especiais têm sido substituídas pelas salas de recursos. Essa situação mantém a exclusão dentro da escola regular e com a nova política de EE as escolas especiais ganham destaque.

Outro ponto de destaque na Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), refere-se às competências e atribuições do professor da SRM. O artigo 9º estabelece que:

[...] a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

E, ainda, o artigo 13º acrescenta uma significativa relação de atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Considerando as atribuições anteriormente elencadas, indagamo-nos acerca do processo de identificação das necessidades educacionais especiais do estudante com DI encaminhado ao AEE, bem como sobre os subsídios teórico-metodológicos que orientam a prática desse processo, posto que, quando se está em debate o AEE, ou a educação inclusiva, indubitavelmente, acrescenta-se à discussão questões relacionadas à formação docente, seja inicial ou continuada. Esse é um ponto nevrálgico, uma vez que o professor precisa estar instrumentalizado teórica e metodologicamente para conseguir identificar as possíveis necessidades do aluno, bem como atuar frente a tais necessidades, pois a ausência de ferramentas para fundamentar seu fazer pedagógico e suas ações pode incorrer num desserviço ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Além disso, o estabelecimento de parcerias com áreas intersetoriais parece uma atividade inexistente na ação de professores, bem como a articulação com os professores da sala de aula regular.

Diante desse contexto, buscamos compreender os modelos de formação docente previstos no âmbito da política educacional e dos subsídios elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) para os cursos de formação docente, com ênfase na deficiência intelectual e na avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. E, ainda, realizamos um levantamento de produções acadêmicas que versam sobre essas temáticas.

Primeiramente, abordaremos os modelos de formação docente. Em seguida, descreveremos os materiais disponibilizados pelo MEC às secretarias estaduais e municipais para subsidiar a formação de professores para atuarem no contexto inclusivo e, por fim, apresentaremos o levantamento acerca das produções

acadêmicas identificadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

3.1 Modelos de formação e subsídios para formação docente

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta que, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos que possibilitem a sua atuação no atendimento educacional especializado. A formação dos profissionais da Educação Especial deve ser de natureza multicategorial e possibilitar a atuação em diferentes ambientes, conforme a orientação abaixo:

Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p.17-18).

A formação docente para atuar com alunos público alvo da Educação Especial está presente em várias políticas educacionais, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Enfim, há um arcabouço legal que respalda a elaboração de ações que preparem o professor para responder às necessidades educacionais especiais do alunado da Educação Especial.

De um modo geral, as principais normativas educacionais indicam um avanço nas proposições para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, porém essa formação, no âmbito geral, ainda não apresenta uma direção adequada, coerente e consistente.

Ao delinear a história da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) identifica distintos períodos marcados por sucessivas mudanças e um quadro de descontinuidade, porém o que se revela permanente no decorrer dos períodos analisados é a precariedade das políticas formativas. O autor argumenta que, apesar da questão pedagógica ter alcançado posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, ainda não encontrou um encaminhamento satisfatório e nem mesmo as políticas conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para o enfrentamento dos problemas da educação escolar.

No que tange à formação de professores para atuar na Educação Especial, o autor assinala que os dispositivos legais, tais como a LDBEN (1996), o Plano Nacional de Educação e a Resolução 02 (BRASIL, 2001), que fixa as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, não apresentam clareza quanto ao tema, deixando-o em aberto. Diante disso, ele destaca que esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade no curso de Pedagogia. No entanto, o próprio autor constatou que – nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia – a referência à Educação Especial é claramente secundária.

Para Saviani (2009), o cenário atual comparado ao período de 1946, em que vigorava a Lei Orgânica do Ensino Normal, configura um retrocesso, uma vez que tal legislação previa, além do ensino normal, a ministração de cursos de especialização para formar professores de Educação Especial. Ante a complexidade que permeia essa temática, o autor pontua a necessidade de se instituir, então, um espaço específico para cuidar da formação de professores com vistas a atender a educação especial.

Nessa direção, Bueno (1999) defende que a qualificação profissional é fundamental, embora não seja única no processo de construção efetiva da educação inclusiva. Sendo assim, é impositiva a inserção da formação docente nas políticas educacionais. O autor busca estabelecer um paralelo entre os princípios que permeiam a educação inclusiva e as políticas educacionais com ênfase àquelas que se referem à formação dos professores. Em sua análise, identificou que as políticas de formação docente e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais envolvem dois tipos de formação profissional: o professor do ensino regular e o professor especializado.

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 24).

Todavia, o que se observa nos dispositivos legais é uma falta de clareza e consistência em relação à formação dos professores. Há uma desintegração no que tange à formação especializada e uma cisão em relação à formação de professores em geral. Esse fato faz emergir uma falsa dicotomia entre professor generalista e especialista (BUENO, 1999).

O autor expressa, ainda, a necessidade de que a formação docente seja analisada em relação aos princípios e requisitos da educação inclusiva, no sentido de se investigar que tipo de docente ela demanda. Nessa perspectiva, Vaz e Garcia (2015) assinalam que as determinações da política de Educação Especial, especificamente, no que se refere à formação do professor de EE, circunscrevem um modelo de professor projetado para uma dada concepção sobre a modalidade de Educação Especial.

As autoras analisaram as proposições políticas de Educação Especial no Brasil, especificamente no que se refere à formação do professor da educação especial e identificaram dois modelos de professor: o professor especializado, que pode ter também uma vertente generalista, e o professor do AEE.

O professor de EE sugerido nos dispositivos legais analisados pelas autoras é caracterizado pelo domínio do saber especializado, fato que o diferencia dos demais profissionais da escola. É importante destacar que esse saber ancora-se no modelo médico-pedagógico e psicopedagógico.

A vertente médico-pedagógica dos cursos de formação está centrada na deficiência dos alunos e não no processo de apreensão do conhecimento escolar, ou seja, todas as medidas tomadas para a permanência desse aluno na escola estão pautadas no seu diagnóstico e no modelo de formação; conseqüentemente, atende-se a essa demanda, formando professores especialistas nas deficiências e em como trabalhar com elas (VAZ; GARCIA, 2015, p. 52).

O modelo de formação projetado na figura do professor especialista em EE objetivou-se por meio da inserção, nos cursos de nível superior, de habilitações em Educação Especial e em licenciaturas em EE, nos anos de 1960 e 1970. Apesar dos

cursos contemplarem um conhecimento específico, não concretizou qualidade na formação docente.

Outro modelo de formação, que na verdade é considerado complementar ao anterior, é denominado por Bueno (1999) como generalista e se constitui com uma base pedagógica que abarca tanto os conhecimentos gerais da educação e do processo ensino e aprendizagem quanto o conhecimento específico do campo da Educação Especial, contrapondo-se, assim, à projeção de uma formação específica. Vaz e Garcia (2015) assinalam que o termo generalista não está expresso nos dispositivos legais, porém há evidências de suas características implícitas nas expectativas sobre a atuação desse profissional.

O segundo modelo de formação destacado pelas autoras é o professor do AEE. Referenciada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), a formação de professores para o atendimento educacional especializado indica novos caminhos para a atuação do profissional de EE – sem, contudo, superar o modelo médico-pedagógico.

Vaz e Garcia (2015) salientam que a substituição do termo professor de EE por professor de AEE observada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva indica mudanças em aspectos tanto conceituais quanto da funcionalidade da Educação Especial. As autoras entendem que o Atendimento Educacional Especializado torna-se, então, a forma de atuação da Educação Especial nas escolas regulares.

Quanto à projeção que se observa em relação ao tipo de profissional evidenciado nas políticas em vigor, pressupõe um professor que irá trabalhar com todo o público-alvo da EE, promovendo a interação e interdisciplinaridade entre as salas comuns do ensino regular e demais espaços, orientando pais e professores e, ainda ser um articulador da política de inclusão escolar. Para corresponder a essas projeções, a formação continuada é indicada como uma possibilidade de promover a adequação dos profissionais para a política de inclusão nas escolas por meio de sua atuação no AEE.

No intuito de aprofundar nossa compreensão acerca da formação docente para atuar no AEE, focaremos a análise de materiais utilizados pelo Governo Federal para subsidiar o processo de formação continuada dos professores.

Ao pesquisar os subsídios utilizados na formação de professores para o AEE, foi possível acessar diversos materiais no portal do Ministério da Educação (MEC). Em um primeiro momento, encontramos seis produções publicadas entre os anos de 2000 a 2010. Vale destacar que a maioria dos materiais foi publicado no período em que o Brasil era governado por Luís Inácio Lula da Silva. Anterior a esse governo, identificamos apenas uma coletânea do Projeto Escola Viva e após esse período não há nenhum outro material produzido com a finalidade de fornecer subsídio para a formação docente no contexto da educação inclusiva. O quadro 4 apresenta a relação dos materiais encontrados no portal do MEC.

Quadro 4 – Relação do material de formação

Ano	Material
2000 2005	Projeto Escola Viva: <i>Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos</i>
2003 2005 2006	Educar na diversidade: material de formação docente
2006	Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental
2003 2006	Saberes e práticas da inclusão
2007	Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado
2010	A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar

Fonte: portal.mec.gov.br

O material “*Projeto Escola Viva: Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*” foi publicado no ano 2000, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas foi reeditado no ano 2005. Porém, no portal do MEC, está disponível apenas a edição mais recente²⁹. Esse material foi elaborado por Aranha (2000; 2005) para atender programas de formação e suporte técnico-científico das secretarias de educação estaduais e municipais.

A primeira edição da coletânea é composta por um manual de orientação e seis cartilhas que abordam as seguintes temáticas: Iniciando nossa conversa; 1) Visão histórica; 2) Deficiência no contexto escolar; 3) Sensibilização e convivência; 4) Construindo a escola inclusiva; 5) Adaptações curriculares de grande porte; 6) Adaptações curriculares de pequeno porte. No mesmo ano, foi publicada, ainda, a

²⁹ As cartilhas da primeira edição podem ser encontradas em www.dominiopublico.gov.br.

série 2 do Projeto Escola Viva composta por três cartilhas: 1) Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação; 2) Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas; 3) Oficinas Pedagógicas: Um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação profissional.

A edição de 2005 apresenta uma coletânea com cinco volumes, incluindo o manual de orientação: Iniciando nossa conversa; 1) Visão histórica; 2) Deficiência no contexto escolar; 3) Sensibilização e convivência; 4) Construindo a escola inclusiva.

De um modo geral, o material tem uma característica informativa e de orientação e visa favorecer a reflexão crítica sobre o ensino na diversidade para reconhecer e responder às diferentes necessidades educacionais dos alunos. Não há nada específico ao aluno com deficiência intelectual, nem ao AEE.

Em 2003, foi publicado o material de Formação Docente Educar na Diversidade, resultado do Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul, coordenado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), envolvendo os Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai. Porém, o projeto de formação começou a ser executado no ano de 2005 em ação conjunta entre o governo federal, estadual e municipal. O projeto foi desenvolvido no período de 2005 a 2006 e a ação de formação docente se deu a partir de oficina de multiplicadores, oficina de formação docente, oficina de multiplicação das práticas de ensino inclusivas dentro da escola e oficina de multiplicação na região e rede escolar. O material *Educar na Diversidade* foi organizado por Duk (2003) e seu objetivo era oferecer subsídios teóricos e práticos sobre a educação inclusiva, tendo como foco principal os estudantes com necessidades educacionais especiais, não limitado ao público-alvo da Educação Especial, mas àqueles estudantes que estão constantemente sob o risco de serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. O material foi estruturado em quatro módulos, que seriam desenvolvidos em 40 horas/aulas: 1) Projeto Educar na Diversidade; 2) O enfoque da educação inclusiva; 3) Construindo escolas para a diversidade; 4) Aulas inclusivas.

Um terceiro material encontrado aborda de forma específica a deficiência intelectual e tem como título: *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*, foi elaborado por Batista e Mantoan (2006) e apresentado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação

Especial (SEESP)³⁰, com o objetivo de possibilitar orientações e informações para organizar o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual.

Outra publicação do MEC é a coleção *Saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2003; 2006). Ela foi organizada em nove fascículos estruturados, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 5 – Coletânea Saberes e Práticas

1	A Bidirecionalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem
2	Ensinando a Diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais
3	Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva
4	Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
5	Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos
6	Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Deficiência Física/neuro-motora
7	Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Supertodotadação
8	Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão
9	Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais

Fonte: Portal do MEC.

Em 2007, uma nova coletânea foi publicada para subsidiar a formação docente: *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (GOMES *et al.*, 2007). Esse material foi utilizado no Curso de Formação Continuada de Professores, que faz parte do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade³¹, em nível de aperfeiçoamento, na modalidade de Educação a Distância. O Curso apresentava componentes curriculares específicos: Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Mental (DM), Deficiência Física (DF) e Deficiência Visual (DV).

Por fim, a coletânea “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010) foi publicada pela SEESP/MEC em 2010 e

³⁰Em 2011, no Governo Dilma, houve uma mudança na estrutura organizacional do MEC e, em virtude disso, a SEESP passou a ser designada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD). No Governo atual, a SECAD passou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

³¹ Para mais informações sobre o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, acesse <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-aco-es?id=17434>

é composta por 10 fascículos (quadro 5), elaborados para subsidiarem cursos de formação de educadores, na modalidade de educação a distância, além de auxiliarem no debate a respeito da escola inclusiva.

Quadro 6 – Coletânea A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar

Fascículo 1	A escola comum inclusiva
Fascículo 2	O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual
Fascículo 3	Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira
Fascículo 4	Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez
Fascículo 5	Surdocegueira e deficiência múltipla
Fascículo 6	Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa
Fascículo 7	Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial
Fascículo 8	Livro acessível e informática acessível
Fascículo 9	Transtornos globais do desenvolvimento
Fascículo 10	Altas habilidades / superdotação

Fonte: Gomes, Poulin e Figueiredo (2010).

Dos materiais encontrados e citados até aqui para subsidiar a formação docente, destacaremos aqueles que apresentam conteúdos que vão ao encontro de nossa temática. São eles:

- A. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental (BATISTA; MANTOAN, 2006);
- B. Módulos da coletânea Saberes e Práticas da Inclusão:
 - I) Ensinando a Diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais;
 - II) Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
 - III) “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais”, da coleção “*Saberes e práticas da inclusão*” (BRASIL, 2006);
- C. Módulo “Deficiência mental” da coleção “Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado” (GOMES *et al.*, 2007);
- D. Fascículo 2 “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual” da coletânea “*A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar*” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

O material *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental* (BATISTA; MANTOAN, 2006) estrutura-se em dois capítulos. O primeiro é constituído de vários tópicos. Inicia abordando o compromisso educacional da escola comum e especial. Em seguida, apresenta um breve esclarecimento sobre o AEE, seus objetivos e sua organização.

Ainda no primeiro capítulo, as autoras expõem a complexidade presente na conceituação e identificação da deficiência intelectual, destacando a dificuldade de se precisar um conceito de deficiência, devido à pluralidade de abordagens em torno dele. Nesse contexto, recorrem à teoria psicanalítica em uma tentativa de compreensão das características dos estudantes com DI, citando Freud e Lacan.

No capítulo 1, Batista e Mantoan (2006) explanam, ainda, sobre a escola comum e o atendimento educacional especializado diante da deficiência mental, bem como sobre o AEE e o atendimento clínico. Referenciam a teoria piagetiana destacando que o aluno com deficiência intelectual precisa ser estimulado a progredir nos níveis de compreensão, criando novos meios para se adequar às situações, passando de regulações mecânicas a regulações ativas.

Batista e Mantoan (2006) finalizam o capítulo destacando que a formação continuada de professores é uma estratégia fundamental para atualização e aprofundamento do conhecimento pedagógico comum e especializado. Todavia, essa formação deve levar em consideração o caráter subjetivo para que não incorra em generalização do atendimento.

O capítulo 2 é constituído de relatos de experiência da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Contagem no estado de Minas Gerais. Nele, são apresentadas alternativas para atendimento educacional especializado, como as salas ambiente temáticas (SATs). As autoras explicam que as SATs constituem-se uma alternativa criada pela APAE para evitar que o AEE replicasse a estrutura tradicional da sala de aula, mas oportunizasse um ambiente escolar mais estimulante e propício a trocas e interações entre os atores escolares.

O espaço das salas ambientes é marcado pela cooperação e pela interação, encorajando o aluno a propor temas de estudos, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões [...] (BATISTA; MANTOAN, 2006 p. 36).

As autoras apresentam exemplos de atividades desenvolvidas nas SATs, seguidas de relatos de experiências das professoras que coordenaram as atividades, encerrando o capítulo explanando sobre o resultado do trabalho nas SATs, apontando avanços na construção do conhecimento, com seus efeitos extensivos à clínica e maior interação e participação entre profissionais da educação e da saúde.

Batista e Mantoan (2006) buscam delimitar o papel das escolas comum e especial, destacando que – na perspectiva da educação inclusiva – esses papéis não se sobrepõem, mas cabe à escola especial complementar a escola comum. Apresentam, também, o AEE como um espaço para atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar. No entanto, a tentativa de conceituar e caracterizar a DI é permeada por limitações e colocações evasivas. Em nosso entendimento, a Psicanálise não dá conta de responder a essa questão, através da dimensão do inconsciente, assim como a explanação sobre a construção mental do conhecimento, a partir da teoria piagetiana, parece não fornecer ao docente as ferramentas necessárias para organizar o ensino e o AEE.

Quanto à avaliação do AEE para a elaboração do plano de trabalho, orienta-se que o objetivo é saber o quanto o aluno já conhece de determinado assunto, não é importante investigar o que ele não sabe. Considerando a perspectiva da PHC, principalmente no que diz respeito à ZDP, entendemos que essa colocação é, claramente, contrária no que diz respeito à investigação prospectiva da aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

A proposta apresentada pelas autoras para a formação de professores evidencia que o modelo de professor que se almeja é o especialista.

Na formação dos professores especializados, além da graduação a proposta é criar cursos de especialização em educação de pessoas com deficiência, cada um deles focando uma das deficiências, diferenciando essa formação daquela para professores do ensino regular, mas formação em ciência da educação continua sendo a base da formação desse e de todos os professores (BATISTA; MANTOAN, 2006, p.27).

Vale salientar que Vaz e Garcia (2015) afirmam que o modelo de professor que se pretende a partir das formações corresponde a uma dada modalidade de Educação Especial. Ao analisarmos o lugar de fala de Batista e Mantoan (2006), encontramos

consonância com a afirmação daquelas, pois estas últimas autoras apresentam o AEE a partir do espaço da escola especial.

A coleção *Saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006) não possui um fascículo específico sobre a DI, porém destacaremos aqui três fascículos que apresentam proximidade com nossa temática.

O fascículo “*Ensinando na diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais*”, organizado por Aranha (2003a), apresenta duas sessões. A primeira, intitulada “Focalizando a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem”, é composta por um texto sobre a zona de desenvolvimento proximal, fundamentado em Oliveira (1995), e outro texto sobre processo de ensino e aprendizagem, baseado em Laranjeira (1995). A segunda seção, denominada “Considerando a diversidade que constitui o contexto educacional”, possui apenas um texto e apresenta como referencial teórico uma produção de Aranha (2002).

Os textos da primeira seção abordam um dos principais conceitos da PHC, porém ambos apresentam equívocos quanto à ZDP. Tanto Oliveira (1995) quanto Laranjeira (1995) fazem referência a três níveis de desenvolvimento real, potencial e proximal, conforme podemos visualizar no quadro abaixo.

Quadro 7 – A ZDP no material do MEC

Informações baseadas em:	Zona do Desenvolvimento Real	Zona do Desenvolvimento Potencial	Zona do Desenvolvimento Proximal
Oliveira (1995)	Capacidade de realizar tarefas de forma independente (p. 11)	Capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos, ou de companheiros mais capazes (p. 12)	Aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguir fazer sozinha amanhã (p.13)
Laranjeira (1995)	conhecimento por ele já construído e pelas operações que pode desempenhar com autonomia, sem ajuda (p. 15).	representado pelas operações que ainda não consegue desempenhar, mesmo com a apresentação de diferentes níveis de ajuda (p. 15).	representado pelas operações que somente consegue desempenhar com ajuda (p. 15).

Fonte: Aranha (2003).

A referência aos três níveis de desenvolvimento foi um dos apontamentos de Duarte (2007) sobre equívocos observados na interpretação que alguns

pesquisadores fazem acerca da obra de Vigotski. O autor menciona as diferentes formas de tradução dos termos proximal e potencial, porém não considera que esse fato constitui um problema. Para ele, o agravante maior é a inserção de um terceiro nível de desenvolvimento, haja vista que Vygotski (2009) estabelece apenas dois níveis de desenvolvimento, conforme apresentamos na seção anterior.

Outro ponto que nos chama atenção é a contradição apresentada na definição de zona de desenvolvimento potencial. Essa situação parece expressar a ausência de interlocução entre os autores e a respectiva produção – afinal, trata-se de material publicado no mesmo fascículo.

A afirmação “O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança” (ARANHA, 2003, p. 14) observada no primeiro texto, também é equivocada, pois para Vygotski (2009), o que a criança consegue executar com a ajuda de outro é muito mais sugestivo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha, considerando – ainda – que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. O autor ainda pontua que:

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo (VYGOTSKI, 2009, p. 137-138).

Nessa direção, Ruso (2018) menciona que, no processo de investigação da ZDP, é muito mais importante criar potencialidades do que explorar aquelas existentes. Destaca, ainda, que práticas repetitivas ou generalizações que partem de conhecimentos já dominados pelo aluno não são resultados da ZDP, mas apenas extensão de uma potencialidade em eclosão.

O texto da segunda seção traz algumas reflexões acerca da diversidade e individualidade observadas nos alunos. Faz, ainda, uma breve menção sobre a emergência de um novo olhar para o processo de identificação de alunos com necessidades especiais, bem como sobre as necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar. Conclui destacando o papel desempenhado pelo professor na sala de aula e a não isenção da responsabilidade educacional deste para com o aluno encaminhado a outros profissionais, porém não aborda a importância da mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

De um modo geral, percebe-se que o conhecimento que se pretende disponibilizar ao docente por meio desse material é apresentado de forma resumida, negligenciando os demais conceitos fundamentais da PHC. É disponibilizado ao docente apenas recortes da teoria, o que pode provocar o distanciamento dos pressupostos da PHC, além de não propiciar aos professores a compreensão da PHC como um todo.

O módulo 2 é denominado “Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” e apresenta dois tópicos: 1) Conceitos fundamentais: Educação para todos, Educação Especial, Necessidades Educacionais Especiais e Currículo Escolar; 2) Adequações curriculares: de pequenos ajustes a ajustes significativos. Foi organizado por Aranha (2003), porém o texto contido no fascículo é o documento “Adaptações curriculares” (BRASIL, 1999).

Há alguns pontos desse fascículo que merecem destaque. O primeiro é relacionado ao termo NEE. Afirma-se que essa expressão remete a crianças e jovens que apresentem necessidades educacionais decorrentes de elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, sendo que tais dificuldades não estariam necessariamente ligadas à deficiência (BRASIL, 1999).

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (BRASIL, 1999, p. 27).

Esse entendimento acerca das necessidades educacionais especiais apresenta consonância ao Relatório de Warnock. O segundo aspecto que destacamos refere-se à conceituação das possíveis condições do estudante. Com a finalidade de uniformizar termos e conceitos relacionados às necessidades educacionais especiais, a SEESP descreve características referentes à superdotação, condutas típicas, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência visual e deficiência múltipla. Quanto à deficiência mental, é apresentada a seguinte definição:

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: # comunicação; # cuidados pessoais; # habilidades sociais; # desempenho na família e comunidade; # independência na locomoção; # saúde e segurança; # desempenho escolar; # lazer e trabalho (ARANHA, 2003b, p. 29).

Outro ponto abordado no documento são as adequações curriculares, as quais devem ser adotadas para tornar o currículo regular mais apropriado aos alunos com necessidades educacionais especiais, criando, assim, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. As adequações são medidas pedagógicas que podem abranger vários âmbitos, como projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, quando necessário, deve ser aplicado ao aluno individualmente (ARANHA, 2003b).

Nessa perspectiva, o documento apresenta sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com necessidades especiais, segundo necessidades específicas. No caso da DI, as orientações são: 1) ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como: ateliê, cantinhos, oficinas, etc.; 2) desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia.

Essas sugestões são evasivas, não fornecem ferramentas ou mesmo indicam caminhos objetivos para que o professor possa desenvolver uma ação pedagógica mais assertiva com o aluno, falar em ambiente de aprendizagem como cantinho e ateliê não parece indicar que será oportunizado ao aluno atividades vinculadas aos conhecimentos científicos, principalmente quando observamos a sugestão seguinte que está voltada ao desenvolvimento das habilidades adaptativas. Este parece ser um fator comum quando se trata dos atendimentos educacionais de alunos com DI, ou seja, prioriza-se o desenvolvimento de habilidades que visam ao cuidado pessoal e à autonomia do aluno, em detrimento da apropriação de conhecimentos científicos.

O fascículo sobre avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais foi elaborado como subsídio para os sistemas de ensino na reflexão dos seus modelos de avaliação. Nessa direção, o documento foi organizado em cinco capítulos abordando os seguintes assuntos: 1) Conceitos e funções da avaliação; 2) A avaliação e as necessidades educacionais especiais; 3) Modelo configurado como

matriz para o processo avaliativo; 4) Pistas para remover barreiras para a aprendizagem; 5) Conclusão. A previsão para o estudo do tema era de 16 horas, que poderiam ser desenvolvidas conforme a realidade de cada instituição.

O fascículo inicia propondo reflexão sobre a necessidade de avaliação a partir de um enfoque mais abrangente que envolva todos os atores escolares, propondo – em seguida – que a avaliação seja um processo para subsidiar a tomada de decisões, sendo realizado por todos aqueles que lidam com o aluno avaliado em busca da identificação das necessidades que precisam ser supridas pela escola. Por fim, apresenta um modelo – configurado como matriz para o processo avaliativo – e conclui assinalando os possíveis obstáculos a serem enfrentados.

No fascículo, há a afirmação sobre o aporte teórico que inspira o modelo proposto, o qual inspira-se em concepções interativas e contextuais do desenvolvimento humano.

Em síntese, está baseado na premissa de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são resultantes da interação do sujeito (com seu equipamento heredo-biológico de base e sua história de vida) com os adultos, colegas e amigos significativos, nos diversos contextos de vida (família, escola e sociedade) e com os objetos do conhecimento (BRASIL, 2006 p.46).

Nesse contexto, o documento apresenta uma relação de teóricos nos quais afirma estar baseado: Winnicot, (1956); Erikson, (1971); Schaffer, (1977) e (1993); Bruner, (1977), Brofenbrenner, (1987); Wertsh, (1979) e (1988); Rappaport, Fiori e Davis, (1981); Kaye, (1986); Vygotsky, Luria e Leontiev, (1988); Rogoff, (1993); Klein e Fontanive, (1995); Pestana, (1998), dentre outros. Todavia, é importante salientar que não há referências ou citações de obras desses autores ao longo do texto e, também, não foram descritos nas referências bibliográficas do fascículo. Além disso, constitui-se sem uma base teórica-metodológica.

A proposta de avaliação apresentada está organizada em âmbitos, dimensões e aspectos que devem ser considerados no processo de identificação das necessidades educacionais especiais. O termo âmbito é considerado como zona de atividades, campo de ação. Dessa forma, os setores a serem investigados são apresentados, iniciando pelo contexto educacional e escolar, seguido pelo aluno e família (figura 13).

Figura 13 – Âmbitos a serem investigados

Fonte: Elaborada pela autora com base em Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006).

O âmbito do contexto educacional abrange todo o campo de ação das atividades na área de educação. Fazem parte deste âmbito: os recursos humanos, financeiros e tecnológicos; as políticas educativas; a legislação pertinente; as condições materiais de concretização da intencionalidade educativa; a produção acadêmica; os órgãos coordenadores e implementadores de ações educativas; as escolas e as salas de aula. No entanto, alerta-se que nem todas as dimensões serão elementos de análise, pois o foco neste trabalho é a escola.

No que se refere ao aluno enquanto campo a ser investigado, o documento enfatiza que o objetivo da avaliação é identificar as necessidades educacionais especiais do aluno, não a classificação ou categorização. Por isso, procura-se conhecer as facilidades nas aprendizagens e suas dificuldades gerais e específicas e que se manifestam no processo educacional escolar. A partir desse conhecimento, é possível pensar e elaborar estratégias que possam suprir as necessidades do aluno.

A família é considerada um cenário significativo para o desenvolvimento afetivo-emocional e social. É na família que se desenvolvem os primeiros vínculos. Nessa perspectiva, ela não poderia ser ignorada no processo de identificação das necessidades educacionais, por isso é um campo a ser investigado.

Para cada âmbito, foram estabelecidas dimensões de análise. As dimensões representam conjuntos de variáveis que compõem os âmbitos. Assim, fez-se uma seleção de variáveis consideradas mais significativas, as quais são apresentadas na figura 14.

Considerando a abrangência das dimensões, o modelo propõe, ainda, o desdobramento de aspectos para orientar as análises e facilitar as discussões em torno do que deve ser avaliado e de quais caminhos percorrer para obter informações.

Figura 14 – Dimensões avaliadas

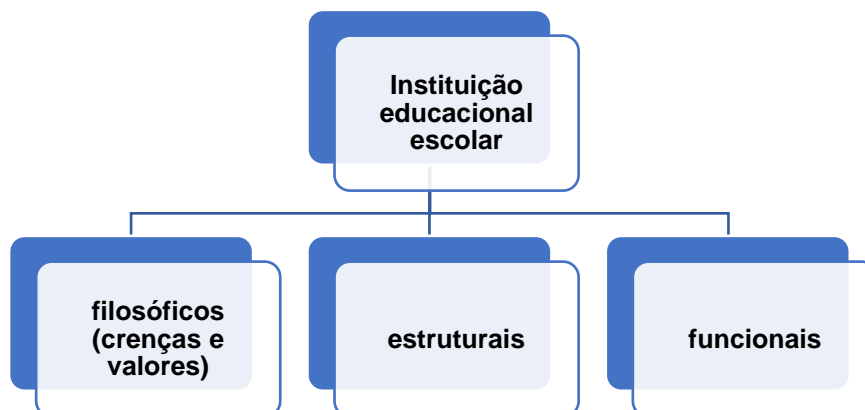


Fonte: Elaborada pela autora com base em Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006).

Para o âmbito Contexto Educacional, são apontadas duas dimensões a serem avaliadas: a) a instituição educacional escolar; b) ação pedagógica.

A dimensão instituição educacional escolar envolve a concepção sistêmica da realidade escolar, que, por sua vez, conduz à análise aspectos a serem examinados, tais como a filosofia, estrutura e funcionamento, conforme demonstrado na figura 15.

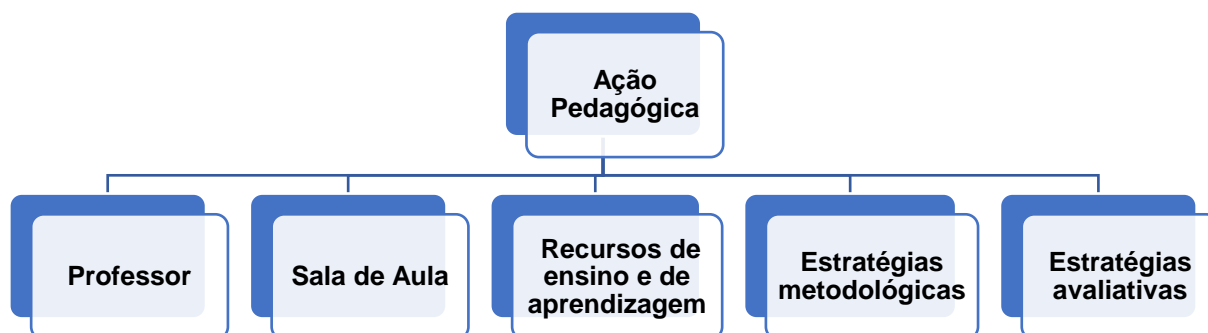
Figura 15 – Aspectos da dimensão instituição educacional escolar



Fonte: Elaborada pela autora com base em Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006).

Considera-se que a ação pedagógica é uma dimensão resultante de todas as interações que se processam no contexto da escola. Assim, desdobra-se em aspectos que possibilitam investigar a natureza do conteúdo a ser aprendido, a metodologia e as ajudas prestadas por professores e pelos próprios colegas. Os aspectos sugeridos para avaliação da ação pedagógica são apresentados na figura 16.

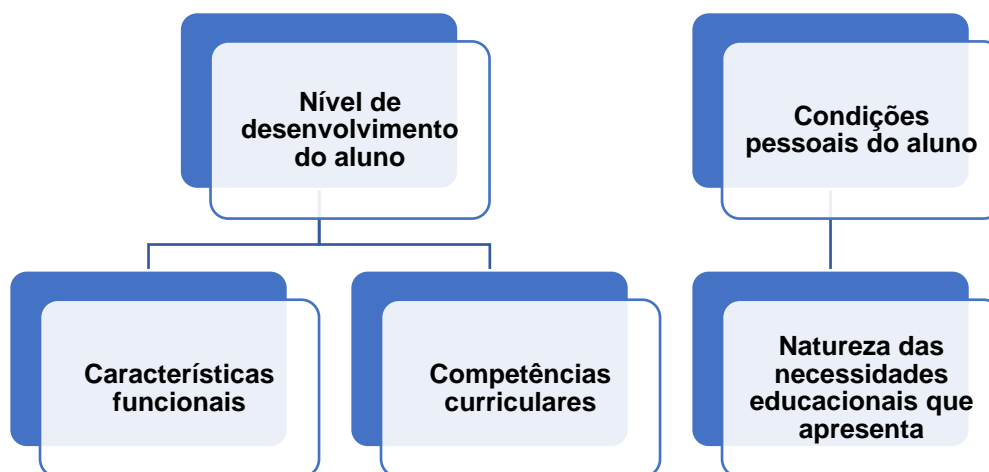
Figura 16 – Aspectos da dimensão ação pedagógica



Fonte: Elaborada pela autora com base em Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006).

As dimensões sugeridas para o âmbito do aluno são: o nível de desenvolvimento e suas condições pessoais. Para o nível de desenvolvimento, o documento sugere que ele seja avaliado na escola, nos aspectos atinentes às suas (a) características funcionais e às (b) competências curriculares, como podemos visualizar na figura 17.

Figura 17 – Aspectos da dimensão aluno



Fonte: Elaborada pela autora com base em Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006).

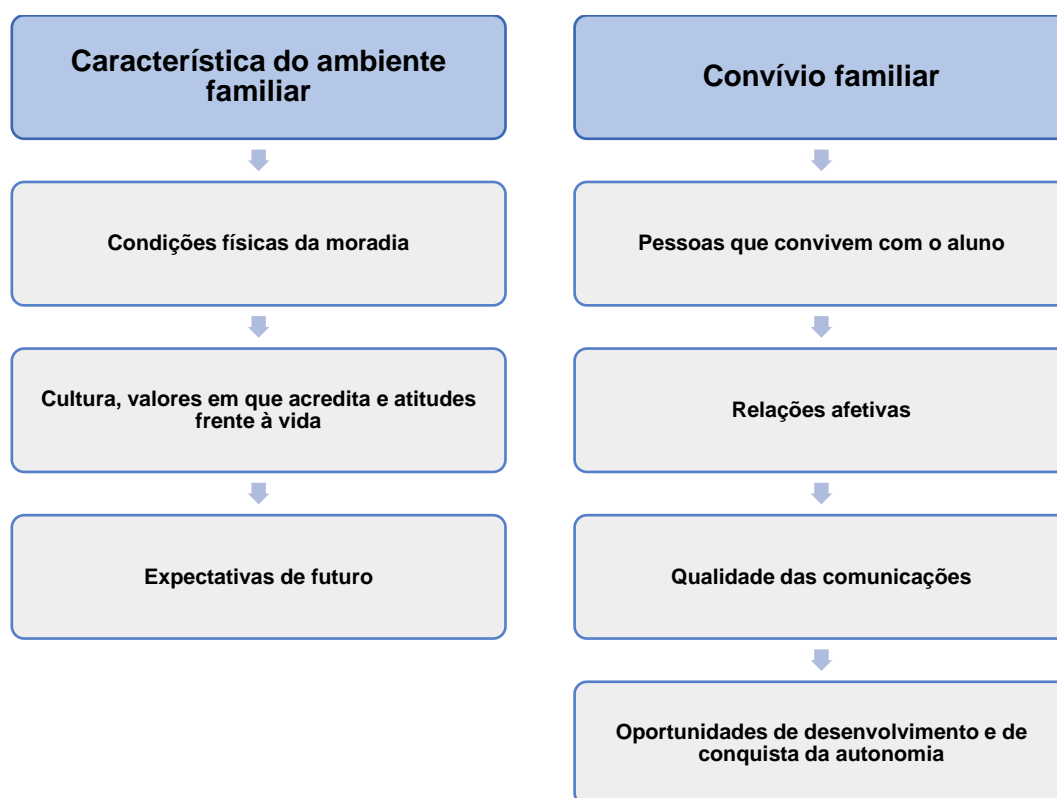
As características funcionais estão relacionadas às habilidades básicas (motoras e psicomotoras, cognitivas, pessoais-sociais), enquanto as competências curriculares dizem respeito ao aprendizado e à utilização dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que compõem os currículos.

Sobre as condições pessoais, o documento orienta que esta dimensão está mais relacionada aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, síndromes ou de altas habilidades/superdotação, tendo

como finalidade conhecer como as condições individuais afetam a aprendizagem do estudante avaliado.

As dimensões de análise do âmbito familiar referem-se às características do ambiente familiar e do convívio familiar. O documento sugere que estas dimensões sejam analisadas através de indicadores relativos a diferentes aspectos, possibilitando assim, conhecer as condições de vida no lar e as práticas educativas adotadas pela família e a relação destas com a tomada de decisão para o desenvolvimento dos alunos. Os aspectos sugeridos para a análise das dimensões concernentes ao âmbito familiar estão descritos na figura 18.

Figura 18 – Dimensões e aspectos do âmbito da família



Fonte: Elaborada pela autora com base em Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006).

Os indicadores podem ser transformados em itens que integrarão os instrumentos de avaliação, como fichas ou questionários, bem como servirão para orientar as observações, entrevistas e outros procedimentos necessários à coleta de informações. Além disso, os indicadores devem servir como elementos que permitirão conhecer as potencialidades, as condições de desenvolvimento e as possibilidades do aluno, numa abordagem qualitativa.

Ao finalizar o capítulo, o documento destaca a ênfase na avaliação psicopedagógica, considerando a possibilidade de alguns alunos necessitarem da contribuição de especialistas da área clínica.

O modelo de avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais proposto nesse módulo conduz à produção de um arsenal de informação relacionadas aos três âmbitos (contexto, educacional, aluno e família). Entretanto, não há um apontamento que promova a interlocução entre eles, o foco termina se voltando ao aluno. Não há proposição para se refletir acerca do significado implícito em cada informação coletada e nem em como as características de cada âmbito podem esclarecer acerca das necessidades educacionais requeridas pelo aluno. Coletar informações sem ter clareza da finalidade dessa ação e sem subsídios teóricos que possibilitem compreender os aspectos engendrados no processo de aprendizagem e desenvolvimento tornam esse processo ineficiente para contribuir na identificação das NEE, como também para instrumentalizar o professor na sistematização e organização de um ensino adequado ao atendimento das necessidades educacionais especiais requeridas pelo aluno.

Da coleção Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, destacaremos aqui o material Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental, que foi elaborado pela Universidade Federal do Ceará, organizado por Gomes *et al.* (2007).

O módulo em tela é composto pelos seguintes capítulos: 1) Atendimento educacional especializado em deficiência mental; 2) A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental; e 3) Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental.

O capítulo 1 é uma edição do livro Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental, elaborado por Batista e Mantoan (2006). Não apresenta alterações em relação àquilo que já foi descrito no item anterior.

O capítulo 2 “A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental”, foi escrito por Figueiredo e Gomes (2007) e inicia apresentando o conceito do ato de ler e as concepções sobre leitura: tradicional e interacionista. As autoras destacam o antagonismo e as divergências metodológicas existentes entre essas concepções. Após apresentar algumas peculiaridades de cada concepção, entra em pauta o processo de aquisição da leitura em alunos com deficiência mental. Todavia,

já é anunciado que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais quanto a aspectos que envolvem o letramento, a dimensão desejante, as expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares. A diferenciação entre esses dois grupos de alunos será marcada pelo ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência, que podem requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita (FIGUEIREDO; GOMES, 2007). Nesse capítulo, apresenta-se, ainda, de forma sucinta, alguns estudos realizados com alunos com deficiência intelectual no contexto da leitura e escrita, destacando-se a importância de favorecer aos alunos eventos de letramento, disponibilidade de material impresso de leitura, tanto na família quanto na escola, visando à aprendizagem da leitura dos alunos.

Em seguida, Figueiredo e Gomes (2007) defendem que a intervenção em leitura e escrita deve ser iniciada com uma boa avaliação do nível de evolução em que os alunos estão. As autoras apresentam, então, algumas proposições para avaliar a evolução da linguagem escrita em alunos com deficiência mental, antes, porém, destacam que tais proposições são uma adaptação da obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada “A psicogênese da língua escrita”, publicada pela editora Artes Médicas, em 1986.

De acordo com a proposição das autoras, o primeiro ponto a ser avaliado é a relação que o aluno estabelece entre desenho e texto. Apoiadas em Vygotsky (1995), elas assinalam que ocorre uma evolução da linguagem escrita quando a criança percebe que pode desenhar não somente os objetos, mas também as palavras – o que representa um marco.

Quanto à relação estabelecida entre desenho e texto, as autoras identificam três níveis de conhecimento: 1) O nível em que as crianças consideram que o sentido está no desenho; 2) O nível no qual as crianças acreditam que o sentido está ora no desenho, ora no texto; e 3) O nível em que as crianças atribuem o sentido ao texto. Nas crianças com DI, elas observam um nível intermediário entre o 2 e o 3, que se refere ao fato de a criança ter consciência de que o sentido está no texto, porém necessita do desenho para atribuir sentido à leitura.

A identificação da estratégia de leitura utilizada pelo aluno constitui outro tópico da proposição das autoras. Segundo Figueiredo e Gomes (2007), é possível observar três tipos de estratégias de leitura em alunos com DI: 1) Estratégia com base no contexto; 2) Estratégia de associação de letras; e 3) Estratégia de decodificação,

sendo esta última com e sem compreensão. Essas estratégias não se restringem ao aluno com DI, elas são encontradas também entre alunos sem deficiência intelectual.

Os alunos com deficiência mental, dependendo de sua evolução conceitual na leitura, são capazes de fazerem uso de diferentes estratégias que vão desde aquelas menos evoluídas até as consideradas mais evoluídas como a da decodificação com sentido. Essas estratégias não diferem daquelas apresentadas pelos alunos considerados normais no decorrer do desenvolvimento da linguagem escrita (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 60).

Para as autoras, os processos cognitivos de alunos com e sem deficiência são semelhantes no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita, a diferença é o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência. No entanto, as estratégias de ensino podem ser as mesmas para ambos os grupos de alunos.

Por fim, o terceiro ponto a ser investigado é o processo de construção da escrita. Para tanto, as autoras recorreram a Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que estabelecem diferentes etapas na evolução da escrita: hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

O último capítulo, escrito por Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007), apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo investigar quais são as estratégias de leitura desenvolvidas por alunos com deficiência intelectual em atividades de leitura e escrita, ao tentar compreender as regras de funcionamento da escrita alfabética. Aqui, a ênfase recai sobre a mediação, fundamentada na teoria histórico-cultural.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa, os autores afirmam que a mediação pode, efetivamente, contribuir com a melhoria do trabalho pedagógico realizado pelas escolas que fazem atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

O material elaborado por Gomes *et al.* (2007) é, claramente, destinado à formação de professores de AEE. Nele, são indicadas atividades e estratégias para a apropriação da leitura e da escrita por estudantes com deficiência intelectual, em sala de aula comum. Há um destaque para a importância da mediação no processo de ensino, porém como pontuamos ao analisar Aranha (2003b), apresentar recortes de conceitos importantes da PHC em detrimento de outros considerados fundamentais incide no risco de gerar equívocos na apropriação do docente acerca dos

pressupostos dessa teoria – afetando, assim, diretamente a ação do professor e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno.

Em relação à coletânea “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010), nosso objeto de análise será o fascículo 2, elaborado por Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), concebido para subsidiar os cursos de formação realizados pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como foco o AEE para alunos com deficiência intelectual.

O fascículo está organizado em duas partes. Na primeira parte, apresenta reflexões acerca da Pedagogia da negação, bem como aborda as funções que o professor do AEE deve assumir na sala de recursos multifuncionais, na sua interlocução com a sala de aula regular, com a escola e na interface com a família.

Na segunda parte, aborda diretamente o AEE para o aluno com DI, com destaque para os seguintes aspectos:

- O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais;
- Gestão dos processos de aprendizagem;
- Avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola;
- A avaliação na sala de recurso multifuncional;
- A avaliação na sala de aula;
- A avaliação na família;
- O acompanhamento;
- O acompanhamento na sala de recurso multifuncional;
- O acompanhamento na sala de aula.

Em seguida, apresenta um modelo de estudo de caso e as considerações finais.

No que tange à avaliação, o material aponta o estudo de caso como um meio de efetivar a avaliação no AEE. A partir dessa metodologia, o professor do AEE, em colaboração com o professor do ensino comum e com outros profissionais, constrói o perfil do aluno e identifica a natureza do problema que mobilizou o encaminhamento do aluno para a sala de recurso multifuncional.

A avaliação deve abranger os seguintes ambientes: sala de recursos multifuncionais, sala de aula e família. Em cada um desses ambientes, a avaliação deve recolher informações sobre o aluno, considerando seis aspectos principais:

desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo; a expressão oral; o meio ambiente; as aprendizagens escolares; o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais; os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor.

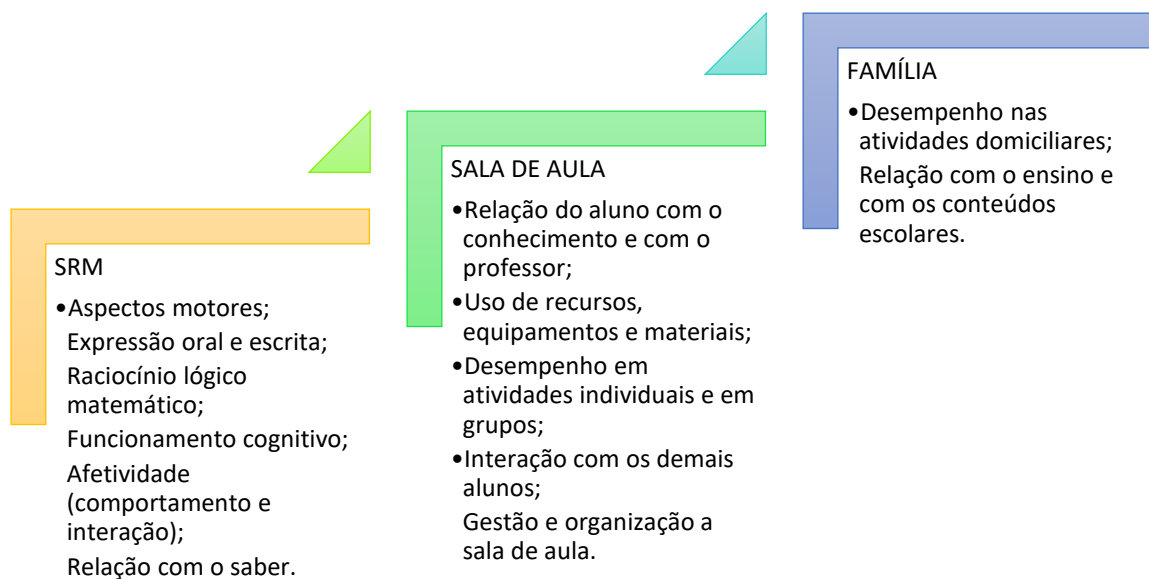
As autoras sugerem que, na sala de recursos multifuncionais, o aluno com deficiência intelectual seja avaliado por meio de situações lúdicas e em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber.

No que se refere à avaliação em sala de aula, Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) indicam que o professor do AEE avalie a relação do aluno com o conhecimento, como ele responde às solicitações do professor, se apresenta atitude de dependência ou autonomia, se requer o uso de recursos, equipamentos e materiais para acessibilidade ao conhecimento, se apresenta melhor desempenho em atividades individuais, em pequenos grupos ou em grupos maiores e como se dá a interação com os demais alunos. Outros fatores como gestão e organização da sala de aula também devem ser observados pelo professor do AEE.

Na avaliação junto à família, o professor do AEE pode obter informações sobre o desempenho do aluno nas atividades domiciliares, bem como sua relação com o ensino e com os conteúdos escolares.

A figura abaixo apresenta uma síntese dos pontos a serem investigados em cada ambiente.

Figura 19 – Pontos a serem investigados em cada ambiente



Fonte: Elaborada pela autora com base em Gomes, Poulin e Figueiredo (2010).

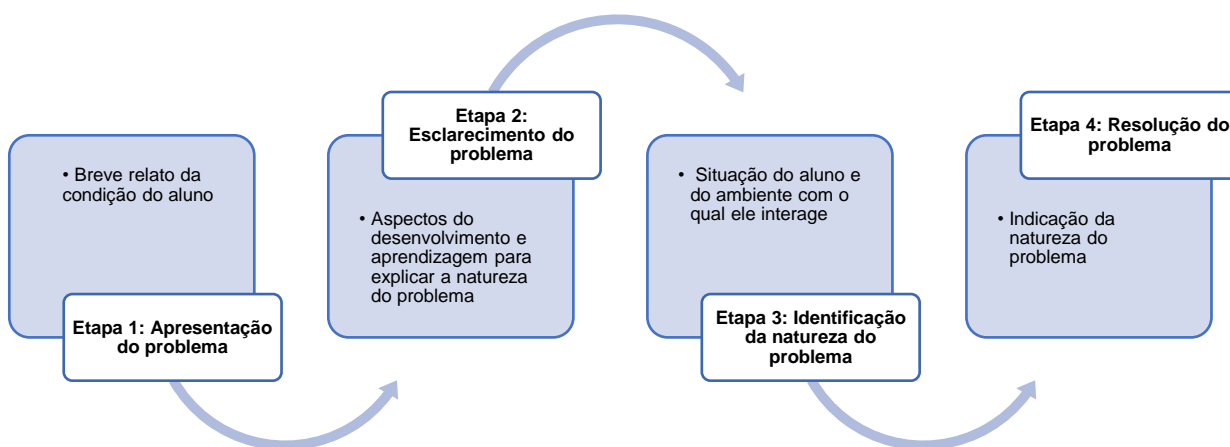
Com base nas informações obtidas nos três ambientes, elabora-se um plano de atendimento educacional especializado. Esse plano consiste na previsão de atividades a serem realizadas com o aluno na SRM. É a fase do acompanhamento, o qual consiste no desenvolvimento de ações que visam ao progresso no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como a sua melhor interação no espaço escolar. Para tanto, é necessária a articulação do professor do AEE com outros profissionais e com a família no sentido de promover condições propícias ao desenvolvimento e aprendizagem.

Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) explicam que o acompanhamento deve acontecer tanto na SRM quanto na sala de aula. Na SRM, o acompanhamento visa superação de atitudes de dependência e a organização da expressão verbal.

Quanto ao acompanhamento em sala de aula, é proposta a interlocução entre o professor do AEE e o professor da sala comum. Aquele deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por este para ensinar ao aluno com deficiência intelectual. Se as dificuldades forem do âmbito da gestão da classe ou do ensino formal, deverão ser discutidas pela equipe pedagógica da escola.

Ao finalizar essas orientações, é apresentado um estudo de caso com o respectivo plano de AEE. O modelo de estudo de caso proposto é constituído de 5 etapas, sendo que as etapas 1 até a 4 são relacionadas à avaliação (figura 20) e a etapa 5 refere-se ao plano de atendimento educacional especializado (figura 21).

Figura 20 – Etapa 1 a 4 – Estudo de caso



Fonte: Elaborada pela autora com base em Gomes, Poulin e Figueiredo (2010).

A etapa 1 refere-se à apresentação do problema. No modelo proposto, há uma descrição da situação do aluno em relação à deficiência, seu comportamento em sala de aula e informações sucintas sobre os aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade.

Na etapa 2, apresenta-se a queixa trazida pela família ou pela professora, com a finalidade de identificar os aspectos das dificuldades ou potencialidades manifestadas pelo aluno. São relatadas as principais informações coletadas em encontros com os profissionais da instituição, com professor da sala comum, nas observações do aluno em sala de aula, nas dependências da escola e nas avaliações realizadas na sala de recursos multifuncionais. A identificação da natureza do problema (etapa 3), após a coleta de informações, consiste na constatação das dificuldades e potencialidades do aluno.

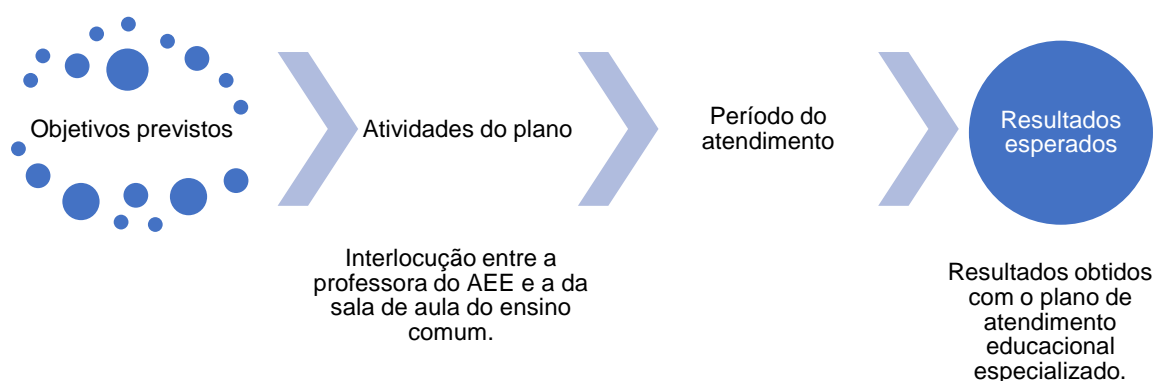
A etapa 4, intitulada resolução de problemas, nos leva a inferir que seriam apresentadas situações para superação do problema. Todavia, este item apresenta apenas a suposição da natureza do problema do aluno.

As quatro etapas descritas até aqui parecem manter o aluno como foco de toda a investigação, conduzindo o professor num caminho unidirecional que incide unicamente sobre o aluno. Isso ocorre desde a etapa 1, na qual é feita uma descrição da situação do aluno em relação ao seu desenvolvimento, perpassando a etapa 2, que busca delinear a relação do aluno nos diferentes espaços e situações até a etapa

3, que consiste em confirmar dificuldades e potencialidades do aluno. Note-se que o aspecto negativo vem em primeiro lugar. Com base nas informações coletadas até a etapa 3, subentende-se que a etapa seguinte será a suposta confirmação de que a natureza do problema reside no aluno. Assim, segue-se a quinta e última etapa.

A última etapa consiste na elaboração do plano de atendimento educacional especializado (PAEE). O PAEE deve conter os seguintes itens: objetivos previstos; atividades do plano; interlocução entre a professora do AEE e a da sala de aula do ensino comum; período do atendimento, resultados esperados; resultados obtidos com o plano de atendimento educacional especializado.

Figura 21 – Etapa 5 – Elaboração do PAEE



Fonte: Elaborada pela autora com base em Gomes, Poulin e Figueiredo (2010).

As autoras encerram o fascículo destacando que há escolas que ainda praticam uma pedagogia que não está atenta para as diferenças, negando, assim, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, especialmente, daqueles com deficiência intelectual.

As produções apresentadas aqui são referências para a formação continuada de professores, afinal são elaboradas no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e se constituem como recursos instrucionais para subsidiar a formação docente na área, abrangendo as secretarias de educação das esferas estaduais e municipais.

A partir de uma análise geral, é possível perceber que os conteúdos abordados em cada documento abarcam temáticas importantes relacionadas à educação inclusiva, à deficiência intelectual e à identificação das necessidades educacionais

especiais. No entanto, entende-se que alguns aspectos fundamentais podem ter sido negligenciados ou preteridos. O referencial teórico observado nas produções é diversificado. Tanto que, em um mesmo módulo, por exemplo, identificamos pressupostos baseados em autores como Freud, Lacan (Psicanálise) Piaget, Ferreiro e Teberosky (construtivismo) e Vygotsky (PHC). Por vezes, as teorias não conversam entre si e/ou não compartilham da mesma concepção sobre aprendizagem e desenvolvimento. A figura 22 permite visualizar os referenciais com mais clareza.

Figura 22 – Autores e teóricos dos materiais para formação continuada

A – Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental

Autores: Batista e Mantoan (2006).

Referencial teórico: Freud (1925); Lacan (1985); Piaget (1976).

B – Saberes e Práticas da inclusão

I - Ensinando na diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais

Autora: Aranha (2003)

Referencial teórico: Aranha (2020); Brasil (1999); Laranjeira (1995); Oliveira (1995)

II - Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais

Autora: Aranha (2003)

Referencial teórico: Brasil (1999)

III - Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais

Autores: Brasil (2006)

Referencial teórico: Winnicot (1956); Erikson (1971); Schaffer (1977 ;1993); Bruner (1977), Brofenbrenner (1987); Wertsh (1979; 1988); Rappaport, Fiori e Davis (1981); Kaye (1986); Vygotsky, Luria e Leontiev (1988); Rogoff (1993); Klein e Fontanive (1995); Pestana (1998), dentre outros.

C – Formação Continuada a Distância de Professores para o AEE- Deficiência Mental

Autores: Gomes, Fernandes, Batista, Salustiano, Mantoan e Figueiredo (2007).

Referencial teórico: Freud (1925); Lacan (1985); Piaget (1976); Ferreiro e Teberosky (1986);Vygotsky (1986;1995).

D – O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual

Autores: Gomes, Poulin e Figueiredo (2010).

Referencial teórico: Figueiredo e Poulin (2008); Sahuc (2006).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao fazer o apontamento sobre as perspectivas teóricas presentes nos materiais analisados, não estamos tentando eleger a unicidade de uma teoria para responder às demandas da educação inclusiva, porque, mais do que isso, entendemos que, ao analisar um fenômeno, é necessário nos apropriarmos de fundamentos teóricos consistentes para que possamos compreender os processos engendrados em dada realidade. Todavia, observamos que o conteúdo disponibilizado ao professor não lhes

fornece subsídios para que este se aproprie do conhecimento científico, ao ponto de alcançar certo domínio teórico ou mesmo que enriqueça seu fazer pedagógico a partir do entrelaçamento entre a teoria e a prática.

No que tange à deficiência intelectual, Brasil (2006) não aborda, especificadamente, esta deficiência, pois centra-se no processo de identificação. Os demais materiais estão diretamente relacionados ao tema, porém não apresentam uma compreensão clara acerca da conceituação e caracterização da DI. Aranha (2003a) indica uniformizar a conceituação da DI, no entanto, a ênfase da definição proposta está em aspectos negativos ao caracterizar esta deficiência pelo “funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média” e a limitações em duas ou mais áreas do desenvolvimento. Batista e Mantoan (2006) e Gomes *et al.* (2007) sublinham a dificuldade de diagnosticar a deficiência intelectual enfatizando que as teorias psicológicas não conseguiram fechar um conceito único que dê conta dessa condição. Porém, as autoras recorrem à teoria psicanalítica em uma tentativa de compreensão das características dos estudantes com DI. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), por sua vez, não fazem menção à conceituação, à caracterização ou mesmo propõe uma discussão sobre essa temática. Conforme discutimos na seção anterior, para Vigotski (1997), a conceituação de DI não é uma tarefa simples, porém o autor destaca a importância de buscarmos compreender o desenvolvimento da criança com DI e as leis que o regem. É lamentável que essa perspectiva não seja abordada nas produções analisadas, pois a falta de subsídios para que o professor construa um novo olhar acerca das possibilidades do aluno com DI, pode conduzi-lo a práticas pedagógicas cristalizadas que enxergam o aluno a partir de uma padronização em relação às funções intelectuais afetadas, pois a falta de consistência teórica conduz o professor a práticas sustentadas na ideia de que o desenvolvimento promove a aprendizagem – compreensão essa comum às teorias tradicionais.

Sobre o AEE, Batista e Mantoan (2006) e Gomes *et al.* (2007) expõem que as atividades destinadas aos estudantes com deficiência intelectual têm a finalidade de ensinar algo que seja diferente do ensino comum e, ao mesmo tempo, remover as barreiras que impeçam o acesso ao currículo a esses estudantes, que – no caso – residem na maneira como lidam com o saber. Tecem orientações, ainda, sobre o local de oferta do AEE, especificamente, as SRM, sobre o tempo de atendimento, enfim sobre a organização e operacionalização do AEE. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) não apresentam o conceito de AEE, mas afirmam que deve ser realizado

essencialmente nas SRM, e que a prática do professor seja composta de atividades coerentes com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com DI. Destacam eles, ainda, a importância de articulação entre o professor responsável pelo AEE e o professor da sala comum, porém as orientações apontam que a iniciativa deve partir do professor do AEE, ou seja, ele deve buscar o professor da classe comum, para conhecer as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

A identificação das necessidades educacionais especiais é abordada de forma direta em Brasil (2006) e Gomes, Poulin e Figueiredo (2010). O primeiro não especifica a deficiência intelectual, enquanto o segundo é específico para atender estudantes com DI. No entanto, ambos indicam caminhos que podem ser percorridos pelos professores do AEE para a consolidação da identificação das necessidades educacionais especiais. Ao analisar os modelos propostos, encontramos elementos que sugerem contradições e denotam certa superficialidade no que se refere aos subsídios teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento de forma a fundamentar a formação dos professores e, por conseguinte, a prática destes no atendimento ao aluno com deficiência no contexto da SRM.

As duas publicações, ao sugerir um modelo de avaliação para identificar as NEE, apontam um caminho que parece direcionar o olhar do professor apenas para os elementos destacados no modelo, sem propor a discussão do contexto e a inter-relação entre eles. Apesar de expressar que não há a intenção de “engessar” a atuação do professor, o conteúdo dos fascículos revela uma perspectiva técnica que, indubitavelmente, leva o docente a reproduzir a proposta sem chegar à conscientização do significado dos aspectos que estão sendo investigados. Em outras palavras, apresenta-se uma forma esvaziada de conteúdo.

Observa-se, ainda, que os modelos propostos estão pautados em uma superficialidade teórica a respeito do desenvolvimento humano e da aprendizagem. A base teórica citada no primeiro documento, por exemplo, apresenta um ecletismo de tendências que incidem em contradições relacionadas à concepção de aprendizagem e desenvolvimento. Além do mais, apesar de citar o sobrenome dos autores e ano da obra para demonstrar os pilares a partir dos quais o modelo de avaliação foi construído, nenhum dos autores é mencionado no decorrer do documento, nem mesmo são feitas citações diretas e/ou indiretas que apresentem suas contribuições teóricas.

Ao considerarmos o desdobramento dos âmbitos a serem avaliados, constatamos um volumoso conjunto de informações apresentadas superficialmente, não havendo articulação entre elas. E, pensando no cotidiano dos professores, não podemos deixar de refletir sobre questões relacionadas ao espaço temporal entre a coleta de informações, a análise das mesmas e a elaboração do plano de atendimento. Não parece haver disponibilização de tempo hábil para estudos mais aprofundados que, por sua vez, proporcionem aporte teórico, com vista a poder subsidiar a prática docente, principalmente, no que diz respeito à elaboração do PAEE.

É como se o professor recebesse 1000 peças de quebra cabeças, mas não lhe são fornecidas referências sobre como juntar as peças. Nessa analogia, as peças são todas as informações levantadas; a referência seria a concepção de homem, de educação, que esse professor tem, aquilo que seria disponibilizado a partir do aporte teórico, o qual expressa a internalização dos conceitos. Sem subsídios teóricos, as informações levantadas pelo professor podem parecer fragmentadas e sem sentido.

Esse quadro nos remete à tese que embasa nossa pesquisa, se o agente mediador não tem ferramentas teóricas e metodológicas que o possibilite ir para além da aparência imediata, fundamentando sua ação pedagógica, não poderá compreender as necessidades educacionais especiais. Dessa forma, suas ações não contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante, independente das possibilidades e limitações que este apresente.

Chaves (2014) explica que os estudos e discussões acerca da formação docente não devem se limitar à existência ou não dos processos de formação, mas devem refletir sobre como se efetivam tais processos. Afirma, ainda, que esses processos não devem limitar-se a oficinas pedagógicas, minicursos ou sugestões de propostas pedagógicas, que reduzem a capacitação ao “como fazer”, caracterizando, então, um movimento fragmentado. Antes, porém,

[...] devem conduzir à reflexão e compreensão acerca do enfrentamento e possibilidades de ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora (CHAVES, 2014, p.119).

A compreensão acerca do enfrentamento e possibilidade de ações educativas pode se tornar possível a partir da apropriação de fundamentos teóricos consistentes

que, por sua vez, elevam o sentimento de coletividade e a humanização da pessoa por meio da apropriação do conhecimento científico (FACCI, 2009).

Considerando os subsídios teórico-metodológicos disponibilizados pelo Ministério da Educação, deparamo-nos com uma realidade em que a avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais requeridas pelo aluno (especialmente, aquele com DI), apresenta-se com expressivas lacunas que impossibilitam uma prática que resulte em ações efetivas para o planejamento e organização de atividades que possam prover atendimento às necessidades específicas do estudante com DI.

Nesta seção, procuramos conhecer os subsídios teórico-metodológicos que orientam a formação docente e a prática da identificação das necessidades educacionais especiais do estudante com DI a partir de propostas oriundas do Ministério da Educação. A próxima subseção, por sua vez, tem como objetivo apresentar as produções científicas que tenham como temática a identificação das necessidades educacionais especiais, a fim conhecermos estudos acerca de nosso objeto de pesquisa.

3.2 Panorama da produção acadêmica: revisando caminhos

A proposta desta subseção é apresentar uma revisão bibliográfica acerca das produções acadêmica cuja temática esteja em interlocução com a identificação das necessidades educacionais especiais, do atendimento educacional especializado, da formação docente e da deficiência intelectual.

3.2.1 Identificação das necessidades educacionais especiais

Primeiramente, considerando o objeto da presente pesquisa, empreendemos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em torno de trabalhos que abordassem a temática envolvendo a identificação das necessidades educacionais especiais e a deficiência intelectual. Para realizar a investigação, utilizamos as palavras-chave: identificação de necessidades educacionais especiais e deficiência intelectual. Não recorreremos ao refinamento, pois – na busca geral – foram encontrados apenas 59 trabalhos, compreendidos entre o período de 2004 a 2016. Ao ler os resumos desses

trabalhos, identificamos que havia apenas duas teses (BRIDI, 2011; VELTRONE, 2011) com referência direta à nossa temática – os demais tratavam de outras deficiências e/ou referiam-se a temas que não apresentavam consonância com a temática em questão.

A tese de Bridi (2011) buscou conhecer os processos de identificação e diagnóstico de alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado (AEE). Para tanto, recorreu às concepções teóricas do pensamento sistêmico, destacando as proposições de Humberto Maturana e Gregory Bateson. A premissa de sua investigação constituiu-se na assertiva de que a decisão sobre o encaminhamento do aluno aos diferentes espaços escolares exerce um efeito constitutivo para o sujeito.

O *locus* de sua investigação foi a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria no Estado do Rio Grande do Sul. Participaram da pesquisa 12 professoras que atuavam no AEE. Com base na perspectiva metodológica da bricolagem, Bridi (2011) utilizou diferentes instrumentos para a coleta de dados, dentre eles: análise de documentos oficiais, análise de pareceres descritivos elaborados pelas professoras, questionários e entrevistas.

Os resultados da pesquisa revelam o quanto é complexo, para os professores do AEE, dar uma definição para o aluno com deficiência intelectual e realizar a avaliação de suas necessidades educacionais especiais. A autora relata os impasses produzidos pelo transitar entre os aspectos clínicos e os pedagógicos. Destaca, ainda, a produção do parecer pedagógico realizado pelas professoras da sala de recursos, o qual evidencia tendências distintas, tanto em relação às possibilidades do aluno, quanto à afirmação da condição de deficiência intelectual no aluno. Ou seja, algumas professoras centram sua atenção nas limitações e faltas observadas no desempenho escolar do aluno, afirmando, assim, a condição de DI; enquanto outras, dão atenção às habilidades e potencialidades do aluno, questionando então o diagnóstico de DI deste educando.

A pesquisa realizada por Veltrone (2011), por sua vez, teve como proposta descrever o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual em cinco municípios do Estado de São Paulo. O estudo empírico envolveu a rede municipal e estadual de educação, além de uma escola especial, abrangendo 67 profissionais atuantes em 15 locais, que realizavam a identificação de alunos com DI.

A investigação da pesquisadora foi desenvolvida em três etapas: 1) Condução dos procedimentos éticos preliminares; 2) Caracterização do perfil dos profissionais, através da aplicação de questionário fechado; 3) Caracterização do processo de avaliação e identificação dos estudantes com DI. Nos locais onde havia equipes responsáveis por este processo, Veltrone (2011) utilizou entrevista recorrente com grupos focais. Nos locais onde havia apenas um profissional, foi realizada entrevista individual.

A autora iniciou o estudo analisando documentos oficiais que regem o processo de avaliação e identificação do aluno com necessidade educacional no país e no Estado de São Paulo. Em suas conclusões, a autora ressalta que faltam diretrizes para a definição e avaliação da deficiência intelectual, o que resulta em práticas que não corroboram para um entendimento mais claro sobre a DI. O estudo revelou que o professor da sala regular é o principal agente de encaminhamento do aluno ao AEE, apresentando como indicativos de suspeita da DI o atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares, problemas de comportamento e adaptativo e problemas de comportamento. Além disso, a autora constatou que o conceito de deficiência intelectual é subjetivo, direcionado por discursos contraditórios dos profissionais da educação.

Veltrone (2011) chama a atenção para o fato de que a avaliação com o propósito de planejamento educacional não serve como alternativa substitutiva de avaliação para identificar a deficiência intelectual. Sendo assim, deve-se ter claro que identificar a deficiência intelectual e a necessidade educacional requerida pelo aluno constituem-se processos distintos. Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de pesquisas mais propositivas do que descritivas.

Tendo em vista a reduzida quantidade de produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que abrangessem a temática em tela, seguimos a orientação de Luna (1997) quanto à identificação e localização de material relevante. O autor apresenta como alternativa a consulta às referências citadas em artigos, dissertações e teses sobre a temática de estudo, uma vez que podem conter a indicação de produções que atendam ao nosso interesse. Procedendo dessa forma encontramos a tese de Aguiar (2015), intitulada “Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual”, bem como a tese de Barbosa (2016), cujo título é “Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições”.

Curiosamente, essas teses não foram encontradas quando realizamos busca no site do Banco de Teses e Dissertações da Capes³².

A tese de Aguiar teve como objetivo constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual e buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas. Como aporte teórico metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O estudo foi desenvolvido a partir de duas frentes correlacionadas: a primeira se deu na coleta de dados da pesquisa de caráter nacional desenvolvida pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), envolvendo professores das Salas de Recursos Multifuncionais dos municípios de Vitória e Serra no Estado de Espírito Santo. A segunda frente aconteceu em uma escola de Ensino Fundamental pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Serra abrangendo professores, pedagogos, dirigentes escolares, alunos matriculados do 4º ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Em seu estudo, Aguiar (2015) revisita os escritos da Educação Especial em relação à DI e depara-se com uma concepção orientada por abordagens educacionais centradas no condicionamento do sujeito, reduzindo a uma dimensão técnica de treino de habilidades, marcado pelo modelo médico e clínico há muito presentes na trajetória da Educação Especial.

De um modo geral, o estudo de Aguiar (2015) configura-se como uma pesquisa, do tipo investigação-intervenção, que se propôs problematizar os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual. Nesse contexto, a autora considerou a avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento dos alunos com deficiência intelectual, pois entende que apresentam diferentes nuances:

Entendemos como avaliação para a identificação aquela que é feita para conhecer o aluno, buscando identificar sua história de vida, seus interesses, suas potencialidades de aprendizagem, bem como os problemas e dificuldades iniciais apresentados em seu percurso ao se apropriar dos conhecimentos sistematizados, procurando entender desde o encaminhamento à Sala de Recursos Multifuncionais até todos os procedimentos adotados para essa identificação. Como avaliação para o planejamento, compreendemos que ações

³² É provável que os Programas de Pós-Graduação nas quais essas teses tenham sido produzidas não tenham feito a inserção das mesmas na Plataforma Sucupira.

avaliativas são adotadas para que, a partir delas, seja traçado um planejamento para a ação e intervenção com o(a) aluno(a) e a avaliação do rendimento, ações avaliativas que busquem fazer um acompanhamento do rendimento acadêmico desse alunado (AGUIAR, 2015. p. 111).

Na perspectiva apresentada por esta autora, a avaliação para planejamento seria a que se aproxima de nosso objeto de estudo, pois no seu entender a avaliação para identificação seria aquela que elucidaria os motivos de seu encaminhamento para a SRM, os quais estão relacionados à condição do aluno, ou seja, ao fato dele ter recebido um diagnóstico de deficiência intelectual – que, por sua vez, justificaria seu encaminhamento.

A avaliação para o planejamento parece sugerir ações que promovam a identificação das necessidades no sentido de apontar caminhos de intervenção. Compreendemos que o tema sobre avaliação é complexo, principalmente, no que se refere ao aluno com deficiência intelectual. Tanto a avaliação para identificar a própria deficiência quanto a avaliação do rendimento escolar são assuntos que merecem estudos mais aprofundados. Diante disso, vale salientar que nosso foco é compreender o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com DI encaminhados ao AEE. Subentende-se, então, que o aluno que chega à SRM passou por uma avaliação que o identificou como público-alvo da Educação Especial (especificamente, a DI) e, a partir disso, receberá atendimento educacional especializado. É nesse ponto que está nossa atenção.

Aguiar (2015) concluiu que os estudos e pesquisas em torno do tema avaliação do aluno com deficiência intelectual ainda são incipientes e necessitam de maior atenção, principalmente, no que se refere aos trabalhos desenvolvidos nas formações continuadas com profissionais da educação, tendo em vista a dificuldade dos professores em lidar com a avaliação para identificação, planejamento e avaliação do rendimento dos alunos.

A pesquisa realizada por Barbosa (2016), por sua vez, teve como foco a avaliação de alunos com deficiência intelectual, desenvolvida no atendimento educacional especializado, porém a ênfase foi direcionada à aquisição da escrita. A pesquisa foi realizada na rede de ensino do município de Fortaleza, Estado do Ceará. Participaram do estudo uma técnica da rede de ensino referida, o coordenador pedagógico, a professora do AEE e quatro professoras do ensino regular. Os

instrumentos de coleta de dados envolveram: análise documental, entrevista e sessões reflexivas e de trabalho (SRT).

A autora observou que os laudos médicos se tornam instrumentos que isentam o professor de identificar as necessidades educacionais especiais.

O aluno reconhecidamente em condição de deficiência – porque já diagnosticado por serviço de saúde e, por isso, “detentor” de laudo médico – não demanda maiores esforços de identificação. Seus laudos se antecipam a eles próprios e acabam ditando seus limites, déficits e impossibilidades (BARBOSA, 2016, p. 110).

Os alunos que não apresentam o laudo, mas que demonstram dificuldades na aprendizagem, levantando a suspeita de deficiência intelectual, geralmente, têm sua possível identificação atribuída aos professores do ensino regular, diretores escolares e coordenadores pedagógicos.

De acordo com a autora, para proceder esta identificação, o professor de sala regular preenche um instrumental que consiste no apontamento das dificuldades observadas no aluno. Em seguida, o professor do AEE conversa com a família buscando levantar informações sobre variados aspectos da história de vida do aluno, de cunho individual, familiar, escolar e social. Considerando a hipótese de deficiência do aluno e, acima de tudo, suas necessidades de apoio pedagógico, recorre-se a um terceiro instrumental que consiste na avaliação diagnóstica. Após esses processos, a professora do AEE inicia, então, a elaboração do Estudo de Caso do aluno. Essa seria a primeira parte do plano de atendimento educacional especializado (PAEE).

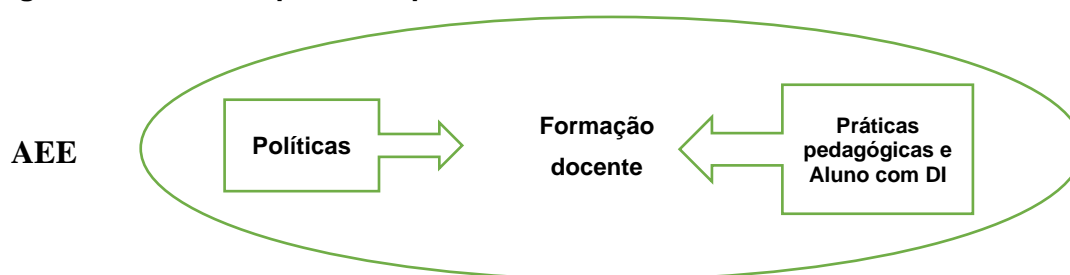
Numa visão geral, os resultados da pesquisa de Barbosa (2016) revelam que a avaliação do AEE considera aspectos variados do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Há, entretanto, subutilização dos resultados. A autora destaca a necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

No intuito de aprofundar nossa busca por mais pesquisas em torno da temática aqui proposta, considerou-se importante investigar produções que abordassem o AEE, especificamente no que se refere ao estudante com deficiência intelectual e à formação docente, tendo em vista que, diante das funções estabelecidas para o professor que atua na SRM, é imprescindível habilidades que deveriam ter sido adquiridas no processo de formação inicial e/ou continuada. Nesse sentido, nos

questionamos: Da política à prática, como tem se configurado o atendimento educacional especializado ofertado ao aluno com DI?

Diante dessa indagação, retomamos a investigação no Banco de Teses e Dissertações da Capes, por compreendermos que entre a política (marcos legais e diretrizes operacionais do AEE) e a atuação docente (identificação, planejamento e execução) voltada ao aluno com DI está a formação docente (figura 23).

Figura 23 – AEE: da política à prática



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, elegemos outras palavras-chave, para uma nova busca, mas, dessa vez, iniciamos pelos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no intuito de identificarmos produções com temáticas análogas à nossa pesquisa, porém elaboradas a partir do contexto regional. Outro fator que nos direciona a essa busca é que esta instituição foi o nosso campo de formação tanto inicial quanto continuada e, atualmente, o lugar onde atuamos. Dessa forma, conhecer aquilo que tem sido produzido neste cenário, torna-se primordial para refletirmos sobre como a temática em tela tem sido abordada nesse espaço. Além disso, na busca realizada no banco de teses e dissertações da Capes, encontramos apenas uma dissertação oriunda da UNIR.

3.2.2 *Produção Científica nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Rondônia*

Para construir um panorama da produção científica sobre AEE, formação docente e deficiência intelectual, propomo-nos, primeiramente, a conhecer as produções dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), mais especificamente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia (PPGPSI) e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), buscando identificar temáticas análogas à nossa pesquisa,

elaboradas a partir do contexto regional. Para tanto, utilizamos nessa nova busca as seguintes palavras-chave: formação docente na perspectiva de educação inclusiva, atendimento educacional especializado e deficiência intelectual.

Os resultados dessa busca são apresentados no quadro 8.

Quadro 8 – Produções do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia

Ano	Quantidade de dissertações	Dissertações com temáticas da Educação Especial e/ ou inclusiva	Dissertações com temáticas voltadas à formação docente na perspectiva de educação inclusiva, Atendimento Especializado e Deficiência Intelectual
2011	10	1	1
2012	14	2	2
2013	12	2	1
2014	12	1	-
2015	26	1	-
2016	17	-	-
2017	16	-	-
2018	17	-	-
Total	124	7	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES.

O PPGPSI teve início no ano de 2009 e as primeiras defesas ocorreram no ano de 2011. Ao analisar as dissertações disponibilizadas no site do programa, identificamos que, de 2011 até 2018, foram defendidas 124 dissertações, porém a temática sobre Educação Especial e/ou inclusão só esteve presente em sete estudos e o tema formação docente no contexto da educação inclusiva e atendimento educacional especializado foi encontrado em quatro dissertações (JOHNSON, 2011; AIMI, 2012; FONTES, 2012; NUNES, 2013). Outras três dissertações abordam temas voltados à educação de surdos e autismo, conforme consta no quadro 8.

Apesar do trabalho de Johnson (2011) ter como personagem principal o psicólogo escolar, bem como suas concepções e práticas na perspectiva inclusiva, faremos uma breve análise de sua dissertação, pois em sua conclusão há apontamentos acerca da formação docente. No que diz respeito ao processo de implementação das políticas educacionais, por exemplo, a autora destaca que, na maioria das vezes, a formação do professor é conclamada como solução única para elevar o desempenho dos alunos. O estudo de Johnson (2011) foi realizado em sete municípios do Estado de Rondônia, e teve como objetivo identificar e analisar concepções e práticas do psicólogo escolar no processo de inclusão escolar.

Participaram do estudo 12 psicólogos que atuavam tanto na Coordenação Regional de Educação (CRE) nos respectivos municípios quanto em escolas da rede estadual de educação.

Os resultados da pesquisa revelaram que o psicólogo escolar pode contribuir significativamente para transformação do espaço escolar em espaço inclusivo a partir da priorização de ações coletivas, envolvendo os atores escolares. Entre as ações evidenciadas para esta atuação, destacam-se as atividades relacionadas à formação docente. No entanto, ao analisar as formações ofertadas aos docentes, foi observado que, quase sempre, nas formações destinadas a professores são utilizadas perspectivas teóricas contraditórias ou aquelas que estão na moda. Tais teorias, muitas vezes, não são assimiladas de forma adequada pelos educadores, além de, não raro, serem pensadas fora do contexto pessoal, cultural, histórico e socioeconômico do educador.

Outro ponto apresentado por Johnson (2011) está relacionado à forma de tratamento direcionado à pessoa com deficiência, que, frequentemente, é determinada pelas concepções e critérios das pessoas que a rodeiam, o que, por sua vez, implica pensar que as transformações em prol de um ambiente inclusivo supõem que as concepções presentes na escola, nos profissionais e na sociedade, acerca da deficiência, sejam alteradas. Os pressupostos básicos dessas transformações, segundo a autora, perpassam as relações engendradas no interior da sociedade e oferecem contribuições para problematizar as leituras sobre as possíveis incapacidades de aprendizagem atribuídas aos alunos. Assim, a proposta de formação ao corpo docente deve direcionar-se à busca de uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas relações sociais, uma formação pessoal, a partir de reflexões sobre crenças, valores e preconceitos presentes no âmbito educacional, ou seja, deve considerar a subjetividade, pois a atuação do professor no AEE ou em qualquer outro cenário da escola é intercambiada tanto por sentidos subjetivos individuais (crenças, desejos, desafios, inseguranças) quanto por sentidos subjetivos sociais (representações, organização simbólica da escola). Tais fatores não devem ser ignorados ao planejarmos a formação docente.

A dissertação defendida por Aimi (2012) elencou como campo da pesquisa as políticas públicas para a Educação Especial, no Estado de Rondônia, implementadas após a promulgação da LDBEN (Lei nº 9394/1996). Como instrumento de produção e coleta de dados, utilizou entrevista individual semiestruturada e análise documental

(leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres e declarações referentes à Educação Especial, manuais dos programas produzidos pelo Ministério da Educação, implementados no estado). O público-alvo de sua pesquisa foram duas ex-gestoras da Subgerência de Educação Especial, duas professoras do ensino regular, duas professoras do AEE e uma professora que atuava na equipe gestora da Educação Especial. Para discutir os dados, a pesquisadora recorreu à obra de Lino de Macedo, “Ensaio Pedagógico: Como construir uma escola para todos” (2005).

Ao analisar os dados, três temas específicos emergiram das entrevistas: 1) a avaliação e os benefícios dos trabalhos direcionados para a inclusão dos alunos com deficiência apresentaram resultados positivos no que se refere ao ganho na convivência com a diversidade por parte de alunos e professores; 2) problemas com a formação docente, tanto inicial quanto continuada, as quais não atendem às peculiaridades da escola; e 3) dificuldades e desafios da inclusão, sendo os principais a mudança na prática docente e a necessidade de se respeitar os diferentes tempos e modos de aprender de todos os estudantes.

Outro ponto destacado pela autora refere-se às pessoas com deficiência intelectual, pois, enquanto no Censo 2010, estas representam apenas 4% das pessoas que se declaram com deficiência, nos dados das escolas da rede estadual, os estudantes declarados com deficiência representam 33% do total. A autora levanta várias hipóteses na tentativa de explicar esse cenário, porém não apresenta uma resposta conclusiva, mas aponta como proposição a necessidade de discussões a respeito das avaliações e laudos que identificam alunos com DI, além da urgência de pesquisas que contribuam para a compreensão desse quadro.

A pesquisa de Fontes (2012) se propôs a analisar como o Atendimento Educacional Especializado tem contribuído para o processo de escolarização de alunos com deficiência em uma das escolas públicas estaduais do município de Porto Velho, Estado de Rondônia. Para coletar dados, a autora realizou observações em sala regular SRM, análise documental de legislações e entrevistas com uma professora de AEE, sete professores do Ensino Regular com alunos matriculados no AEE, um gestor, dois coordenadores pedagógicos, dois orientadores educacionais e um secretário escolar.

Ao analisar os resultados de sua pesquisa, Fontes (2012) destacou aspectos pertinentes à formação docente, inicial e continuada na área de Educação Especial. A escassez de ações voltadas à formação docente para atuar na perspectiva inclusiva

parece conduzir o professor do Ensino Regular a adotar concepções do AEE, inclusão escolar e políticas públicas de Educação Especial muito mais aproximadas do senso comum que do conhecimento científico.

Em suas considerações finais, observa que esse processo tem ocorrido com algumas dificuldades, como precariedade nas condições de implementação da inclusão, carência de apoio técnico, gestão inapropriada dos recursos da Rede Estadual disponibilizados às escolas, instalação física inadequada e falta de capacitação para os atores escolares.

Por fim, a dissertação de Nunes (2013), intitulada “Formação continuada em educação inclusiva”, teve como objetivo de analisar como as formações em Educação Inclusiva, ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), repercutiram junto aos professores no município de Ariquemes, Estado de Rondônia, no período de 2002 a 2011. Participaram da pesquisa quatro professoras, organizadoras/formadoras e seis professoras cursistas da rede estadual de ensino que atuavam no AEE. Os resultados evidenciaram que os cursos de formação disponibilizados aos professores não atendiam às necessidades de formação no contexto da educação inclusiva, pois estes eram ofertados pela SEDUC verticalmente, sem consultar os interessados. Os dados apontaram, ainda, que os cursos valorizavam mais a teoria que a prática, estando desconectadas da realidade, não contribuindo para a compreensão dos processos de ensino e para a atuação com estudantes com deficiência – enfim, estavam aquém dos anseios dos professores. Em contrapartida, as trocas de experiências com seus pares e as mediações ocorridas nos cursos pareciam oferecer resultados diferentes e, às vezes, mais satisfatórios que os descritos e preconizados nas teorias propostas pelos formadores.

No quadro 9, encontram-se as produções do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Rondônia.

Quadro 9 – Produções do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia

Ano	Dissertações	Dissertações com temáticas da Educação Especial e/ou inclusiva	Dissertações com temáticas voltadas a Formação docente na perspectiva de educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Intelectual
2011	6	-	-
2012	13	-	-
2013	18	2	1
2014	19	3	1
2015	19	1	1
2016	14	-	-
2017	18	1	-
2018	13	-	-
Total	120	7	3

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere às dissertações do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Rondônia, que iniciou suas atividades em 2010, observou-se que a produção acadêmica é voltada, principalmente, para o estudo sobre a formação inicial e continuada de professores. No entanto, identificou-se que, das 120 dissertações disponibilizadas na página do programa, há apenas sete voltadas aos temas da Educação Especial e/ou inclusiva. Dessas, quatro pesquisas têm como objeto de estudo a educação de surdos e três abordam a formação docente e o AEE (BATISTA, 2013; MARTINS, 2015; SILVA, 2014) – estas serão foco da nossa análise.

Batista (2013) estabeleceu como objeto de sua pesquisa a formação e o trabalho do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O *lócus* de desenvolvimento da pesquisa foi a Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, Estado de Rondônia. A pesquisadora analisou a formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o trabalho docente desenvolvido nas SEM. Para tanto, realizou pesquisa bibliográfica e documental, bem como entrevista com a responsável pela equipe da Divisão de Educação Especial (DIEES) e com 35 professores que executavam o AEE nas SRM. Realizou, ainda, observações no Centro de Formação de Professores.

Os dados coletados revelam um extenso e variado programa de formação promovido pela Divisão de Educação Especial (DIEES). Entre eles, Batista (2013) destaca os encontros mensais nos quais são discutidos temas específicos. Em um desses encontros, foi abordada a identificação das necessidades educacionais especiais. Segundo a autora, a exibição do filme “Somos todos diferentes”, que relata

a história de um estudante com dislexia e altas habilidades, utilizada como estratégia para abordar o tema, foi positiva, pois expôs a importância de perceber e identificar corretamente as necessidades dos estudantes. Entretanto, na avaliação da pesquisadora, esse momento deveria ter sido mais bem aproveitado, no sentido de fomentar a discussão sobre como realizar a identificação das necessidades educacionais especiais. Outro fator observado sobre essa temática é que a DIEES/SEMED possui uma equipe itinerante formada por pedagogos, psicólogos, educador físico e fisioterapeuta e estes são acionados para realizar a identificação de necessidades educacionais em algumas escolas. Todavia, para a autora, isso demonstra que falta, ao professor da SRM, formação ou amadurecimento profissional para realizar a ação em questão, pois

[...] embora o professor do AEE tenha como uma de suas atribuições a identificação das necessidades pedagógicas e de acessibilidade dos estudantes das SRM, percebe-se que o professor se orienta a partir de laudos médicos, pois são destacadas as falas de que quando não se matriculam com a apresentação do laudo, logo as famílias são direcionadas à equipe da DIEES/SEMED para que agendem consultas médicas (BATISTA, 2013, p.133).

Os resultados da pesquisa de Batista (2013) indicam a formação continuada como o caminho para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no AEE. No entanto, a autora destaca que, na execução de seus trabalhos, esses profissionais ainda encontram dificuldades de ordem formativa, mesmo tendo obtido títulos de Especialização em Educação Especial. Ressalta, ainda, que um único profissional não consegue dar conta de todas as implicações pedagógicas requeridas pelas diferentes necessidades educacionais especiais demandadas pelo público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa realizada por Martins (2015) se propôs investigar o processo de construção da identidade profissional de professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI) que atuavam diretamente com os professores de AEE, no município de Cruzeiro do Sul, Estado do Acre. Buscou também investigar como essa identidade/formação se revela na trajetória formativa e na prática profissional junto à formação dos professores do AEE. Participaram do estudo 22 professores formadores do NAPI e 67 professores do AEE. A coleta de dados com os professores formadores foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e, com os professores do AEE, foi aplicado questionário com múltipla escolha.

Os resultados da pesquisa indicaram que a identidade do professor formador tem sido forjada a partir dos processos de formação nos quais eles próprios participam dentro e fora da instituição. Entre outros fatores, a autora constatou que a formação profissional necessita de atenção quanto à aplicação das políticas públicas, em âmbito nacional, para a Educação Especial, na perspectiva da inclusão e, ainda, a necessidade de políticas estaduais/locais que valorizem o sujeito professor – contemplando, na formação continuada e permanente, aspectos que tornem sua prática pedagógica mais efetiva.

A dissertação de Silva (2014), intitulada “Formação Docente para os desafios da Educação Inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO”, teve como objetivo investigar a trajetória formativa de profissionais da SRM, bem como de que maneira as formações realizadas por eles auxiliaram no trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da escola inclusiva. Participaram do estudo duas coordenadoras do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (NAEDI), órgão sob jurisdição da CRE de Porto Velho e 12 professoras que atuavam na SRM. Para coleta de dados, a autora recorreu à observação direta dos cursos de formação em andamento e realizou entrevistas semiestruturadas às participantes do estudo.

Os dados analisados, no que tange à formação do docente, apontam a contribuição da graduação em nível superior para o trabalho desenvolvido pelo docente, porém destaca que a formação continuada é o lugar onde o professor busca a efetivação do seu trabalho ao atuar no AEE. Assim como no trabalho de Batista (2013), os professores participantes da pesquisa de Silva (2014) também se queixaram de ter que atender todo o público-alvo da Educação Especial (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

3.2.3 Produção científica no Banco de Teses e Dissertações da Capes nos demais Estados

Para selecionar os estudos no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizamos a combinação das seguintes palavras-chave: atendimento educacional especializado, formação docente e deficiência intelectual.

Em seguida, realizamos um refinamento das buscas considerando categorias como: tipo de produção, ano, grande área, área de conhecimento, área de

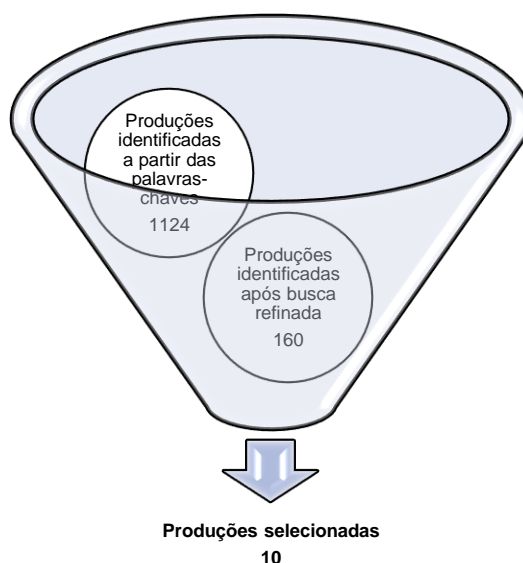
concentração, área de avaliação e programa. O quadro 8 apresenta um detalhamento das categorias.

Quadro 10 – Detalhamento da busca no banco de teses e dissertações da Capes

Palavras-chaves	Tipo	Ano	Grande área de conhecimento	Área de conhecimento	Área de avaliação	Área de concentração	Programa
atendimento educacional especializado; formação docente; deficiência intelectual	Mestrado e doutorado	2014 a 2018	Ciências humanas	Educação	Educação	Educação	Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro momento, ao inserir as palavras-chave, surgiram 1124 produções, após o refinamento, realizado a partir do detalhamento da busca descrito no quadro 10, ficaram 160 teses e dissertações, distribuídas entre o período de 2014 a 2018. A partir dessa busca, realizamos a leitura flutuante que, segundo Bardin (2016), configura-se em um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise. Dessa forma, atentamo-nos aos resumos e suas respectivas palavras-chave, para fazer uma nova seleção. Consideramos, assim, os trabalhos que tinham como temática a formação docente no contexto do AEE e/ou do aluno com deficiência intelectual. Totalizando, então, 11 trabalhos para serem explorados, porém um deles já havia sido relacionado entre as produções do Mestrado em Educação da UNIR e, por esse motivo, foi excluído dessa análise (figura 24).

Figura 24 – Seleção de teses e dissertações

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro 11 apresenta a distribuição dos trabalhos selecionados no período de 2014 a 2018.

Quadro 11 – Distribuição das pesquisas no período de 2014 a 2018

Ano	Dissertações	Teses	Total
2014	1	-	1
2015	1	-	1
2016	1	1	2
2017	2	1	3
2018	3	-	3
Total	8	2	10

Fonte: Elaborado pela autora.

As 10 pesquisas selecionadas (CAMARGO; 2014; SILVA, 2015; ARAÚJO, 2016; SILVA, C., 2016; SILVA, R., 2017; SIMÃO, 2017; COUTINHO, 2017; MELO 2018; PESSOA, 2018; ANJOS, 2018) serão apresentadas de acordo com a ordem cronológica de defesa. No apêndice G, há um quadro com o resumo de cada trabalho analisado.

Camargo (2014) realizou sua pesquisa objetivando investigar aspectos da formação e atuação de professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais, na perspectiva inclusiva, em Salas de Recursos Multifuncionais. Participaram do estudo quatro professoras que atuavam em período integral na SRM da Rede Municipal de Sorocaba, Estado de São Paulo. Como procedimentos para coleta de dados, foram utilizados: entrevista semiestruturada, observação participante e registros em diários de campo, além de consulta documental.

Em sua revisão de literatura, a autora constatou, nos diversos estudos, um ponto em comum entre eles no que se refere à política de formação de professores, ou seja, que as políticas existentes nem sempre levam em conta as reais necessidades da modalidade e as singularidades de cada município. Nas palavras da autora, é importante “[...] que o programa de formação dê voz aos seus professores, para que eles possam expressar suas dúvidas, potencialidades, angústias e experiência” (CAMARGO, 2014, p.151).

Por meio dos relatos das participantes, foi possível identificar a importância atribuída à formação continuada. Apesar das fragilidades dessa formação, ela representa um grande avanço, além de influenciar na forma de agir perante os obstáculos encontrados no cotidiano das salas de recursos multifuncionais. Em relação às dificuldades na atuação, as participantes citaram a falta de domínio de estratégias ou práticas específicas diante da existência de uma variedade de deficiências ou necessidades especiais – o que indica a necessidade de formação e do suporte contínuo.

Com o objetivo de analisar os possíveis elos entre formação de professores, pesquisa acadêmica e contextos de inclusão escolar na educação básica, a pesquisa realizada por Silva, M. (2015) foi desenvolvida a partir de um grupo de trabalho denominado Grupo de Práticas, instituído no âmbito de um projeto do Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Esse grupo era constituído por bolsistas professores de educação básica da rede municipal de ensino de Porto Alegre³³, um mestrando, um doutorando, um bolsista de iniciação científica e uma professora voluntária da rede privada. O referido grupo reunia-se semanalmente e tinha como principal finalidade propiciar que os docentes desenvolvessem planos de ação inovadores nas escolas onde atuavam.

³³ As áreas de atuação desses profissionais eram diversificadas, havia professores de sala regular, professores do AEE, professores de educação física, orientador educacional e supervisor escolar.

Para a realização do estudo, a pesquisadora realizou observação participante e análise documental. Quanto à análise documental, esta se deu a partir da análise de atas que possibilitaram conhecer a trajetória do grupo. A fundamentação teórica esteve ancorada em estudos sobre a formação de professores, principalmente a partir das ideias de Maurice Tardif, Antônio Nóvoa e Francisco Imbernón e, ainda, ideias que orientam a perspectiva do pensamento sistêmico, prioritariamente, nos autores Humberto Maturana e Francisco Varela.

Os dados analisados, segundo a autora, reafirmam o potencial formativo do grupo, a partir da abertura e possibilidade de articulação entre temas diversificados, ressaltando o diálogo como ponto determinante desse processo.

O estudo destaca, ainda, a dimensão experiencial associada aos processos formativos que valoriza o formar-se a partir das práticas desenvolvidas pelos docentes. Além disso, aponta o grupo de trabalho como uma oportunidade de formação continuada, um espaço de qualificação e reinvenção de práticas pedagógicas e sustentação para tensões e desconhecimentos.

A pesquisa realizada por Araújo (2016) defende que a escola inclusiva necessita estabelecer redes colaborativas com todos os setores da escola e da sociedade. Considera, ainda, que o AEE é um elemento articulador desse movimento, pois configura-se como um serviço da Educação Especial, que ocupa um espaço na escola regular – o que o torna um mobilizador de olhares para alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa teve como objetivo analisar como a atuação do professor do AEE pode intervir no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, elaborou um programa de formação com base em necessidades identificadas nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e análise documental. O programa proposto constituiu-se de sete temas, abordados em 17 encontros realizados, inicialmente, com professoras do AEE, mas – por solicitação da gestora da escola – foi oportunizada a participação de todos os professores da escola, embora não tenha tido adesão de todos. Participaram duas professoras do AEE, coordenadora pedagógica, cinco professores da sala regular e uma professora auxiliar.

Sobre o desenvolvimento do programa de formação, a pesquisadora relata que:

[...] o processo de formação foi desenvolvido contemplando aspectos teóricos e práticos, por meio de aulas dialogadas, envolvendo dinâmicas, imagens e vídeos, relacionados à temática em estudo, bem como análise de documentos, leituras de textos, atividades grupais [...] (ARAÚJO, 2016, p. 31).

Assim, os temas propostos foram: 1) Ressignificando a proposta de educação inclusiva; 2) Políticas públicas educacionais; 3) Deficiência intelectual; 4) A mediação pedagógica numa proposta de educação inclusiva; 5) Currículo escolar na perspectiva inclusiva; 6) AEE e seus desdobramentos na prática educativa; e 7) Construindo caminhos para o AEE a alunos com DI.

De acordo com a Araújo (2016), o processo formativo possibilitou aos professores o resgate de questões que os inquietavam, mas que, em meio às demandas impostas pelo cotidiano escolar, estavam em segundo plano. Nos discursos dos professores, identificou, ainda, o reconhecimento da necessidade de ressignificação de suas concepções e práticas.

Outro fator evidenciado relaciona-se às atribuições do professor da SRM no que diz respeito à atuação deste com todas as deficiências. Essa exigência expõe não apenas a carência formativa, mas a necessidade de intervenções amplas, articuladoras e complexas.

O trabalho realizado por Silva, C. (2016) buscou analisar como o conceito de deficiência intelectual e as opções terminológicas se instituem no contexto brasileiro, bem como refletir sobre seus possíveis efeitos quanto à avaliação inicial e ao encaminhamento aos serviços de apoio especializado em Educação Especial. Para tanto, recorreu ao levantamento bibliográfico para identificar estudos que versam sobre a mudança terminológica de deficiência mental para deficiência intelectual, a fim de entender a evolução do conceito dessa deficiência, a avaliação inicial e o diagnóstico desses sujeitos. Sua pesquisa identificou, então, que, historicamente, a referência à deficiência intelectual tem sido problematizada, fazendo emergir alternativas de nomeação as quais produzem efeitos associados à pessoa com DI, que, por sua vez, pode ser identificada como o maior contingente numérico de pessoas com deficiência. Para compreender o processo de definição conceitual e a mutabilidade presente nos fenômenos sociais, procurou, ainda, resgatar a evolução histórica e social do conceito de deficiência intelectual, analisando as diferentes opções terminológicas para se referir a essa deficiência.

A autora relata que o termo deficiência intelectual passou a ser utilizado no Censo Escolar do MEC/INEP de 2011, porém já apresentava visibilidade desde a Conferência de Montreal sobre Deficiência Intelectual, promovida no ano de 2004 pela Organização Mundial da Saúde e a Organização Pan-Americana de Saúde. Entretanto, a principal instituição que atua na proposição de manuais destinados a oferecer informações relacionadas à deficiência intelectual e seus delineamentos, só alterou seu nome em 2007. Dessa forma, alterou seu nome de Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

A referida Associação Americana esclarece que a mudança terminológica está associada a uma mudança de significado relacionada ao conceito, que tenderia a fazer com que essa deficiência deixe de ser um traço centrado na pessoa para passar a ser um fenômeno humano correspondente a fatores sociais e/ou orgânicos. Este posicionamento apresenta-se em consonância com as diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, do ano de 2006, pois essa Convenção apresenta uma definição de deficiência com uma forte conotação social, defendendo o pressuposto de que a deficiência não estaria centrada no sujeito, mas nas suas interações com o meio social circundante (SILVA, C., 2016, p.85).

Ao analisar a forma como a AAIDD propõe a identificação e classificação da DI, a autora constatou que, no plano conceitual da definição de deficiência intelectual, permanece destinada ao constructo de funcionamento intelectual e, quando há uma sinalização de operacionalidade, ela é associada à aplicação de uso de testes psicométricos para identificação de quociente de inteligência. No delineamento proposto pela AAIDD, o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo no processo diagnóstico devem ser avaliados através de parâmetros normatizadores associados a testes padronizados caso necessitem de um julgamento clínico. Considerando esse contexto, constata-se que parâmetros quantitativos continuam sendo balizadores para a identificação do diagnóstico (SILVA, C., 2016).

De um modo geral, a pesquisa de Silva, C. (2016) revela que o debate relativo a essa mudança terminológica tem se mostrado escasso, com poucos trabalhos acadêmicos que se propõem a essa reflexão. Esse quadro pode gerar efeitos no processo de diagnóstico, de escolarização e na avaliação inicial dos alunos – fato este pontuado pela autora.

Um exemplo dessa situação revela-se nos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado Ministério da Educação (INEP/MEC) a partir de 2011, os quais indicam aumento significativo do contingente inserido na categoria de deficiência intelectual.

Esse crescimento pode estar associado a muitos fatores, mas uma hipótese que considero plausível é que esteja associada a uma compreensão diferenciada dirigida à deficiência intelectual diferente do conceito precedente — deficiência mental. A outra hipótese é que a mudança terminológica ocorrida nos cadernos do Censo, por não ter sido acompanhada de esclarecimentos, tenha possibilitado múltiplos entendimentos referentes à nova terminologia (SILVA, C., 2016, p. 87).

A autora aponta, ainda, que o crescimento na quantidade de estudantes na categoria de DI, esteja relacionado a um contingente de alunos que apresentam dificuldades escolares e de aprendizagem, e não necessariamente dificuldades relacionadas à deficiência.

Outro ponto abordado na pesquisa está relacionado às formas de avaliação inicial e de identificação da deficiência nos alunos. De acordo com a autora, a avaliação configura-se em um processo complexo, baseado na perspectiva psicométrica, indicando sinais de fragilidade, o que implica na urgência de se pensar novas referências para o processo de avaliação, uma vez que a deficiência intelectual, na percepção da pesquisadora, deve ser analisada a partir da visão socioecológica.

Ainda quanto ao processo diagnóstico, Silva, C. (2016) identificou que os trabalhos acadêmicos tendem a apontar os profissionais da área clínica como responsáveis por executá-lo, porém há a Nota Técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE atribui aos professores do AEE a responsabilidade pelo processo de identificação e avaliação inicial, assim, a exigência de laudo médico para a indicação de estudantes ao atendimento educacional especializado é dispensada.

Para a pesquisadora, a não exigência de laudo clínico para acesso ao AEE configura-se em ganho histórico para a área da Educação Especial, tendo em vista que propicia um caráter pedagógico e contextual ao processo de identificação. No entanto, diante dessa nova atribuição, urge a necessidade de investimentos na formação docente, além de uma quebra de paradigmas em relação à concepção que se tem dos saberes médicos e psicológicos, que são considerados mais elevados que o saber pedagógico. Ao mesmo tempo em que se faz urgente dialogar com os

professores, com relação à busca desesperada de um diagnóstico diante de crianças que diferem do modelo ideal de aluno, e que podem ser enquadradas como tendo DI.

A pesquisa realizada por Silva, R. (2017) aborda o AEE, situando-o legalmente e descrevendo sua configuração a partir da ênfase no atendimento de alunos com DI e surdez. Seu objetivo foi analisar concepções e práticas do AEE em uma escola pública de Parnamirim, no Estado do Rio Grande do Norte. Para tanto, realizou entrevista semiestruturada com a professora da SRM, e três alunos atendidos, sendo aluno surdo e dois com DI. Para coleta de dados, a pesquisadora realizou, ainda, pesquisa bibliográfica e documental e observação não participante.

Entre outros aspectos, os dados da pesquisa destacam que a SRM, na percepção dos participantes, atende, em parte, a função prevista nos documentos norteadores. Há limites, no entanto, tendo em vista que as políticas públicas não preveem meios para a realização do trabalho do professor, em uma perspectiva mais ampla. Há necessidades de ações que possibilitem que a comunidade escolar compreenda o processo educacional inclusivo e preparação dos profissionais de educação atuantes na instituição escolar.

A pesquisa de Simão (2017) teve como objetivo compreender as experiências formativas de professores do AEE num processo de coprodução do conhecimento e de reflexão sobre o trabalho docente. Seu trabalho envolveu, simultaneamente, duas ações – a da pesquisa e da formação – e utilizou, como principal instrumento, as entrevistas pela técnica do grupo focal. Contou com a participação de 17 professores que atuam no AEE em Santa Catarina, sendo nove do município de Joinville, cinco de Rio Negrinho e três de São Bento do Sul. A ação de formação teve a duração de 76 horas, sendo 48 horas presenciais (distribuídas em dez encontros), para discussões nos grupos, e 28 a distância, para o desenvolvimento de atividades no contexto da escola ou em outros espaços.

A autora não esclarece a base teórica que subsidia sua pesquisa, porém indica alguns autores que desenvolvem estudos sobre formação docente, tais como: Imbernón (2001, 2009, 2010), Bolzan (2002), Rego (1998) e Larrosa (2002).

Os resultados obtidos indicam que as experiências de formação para o AEE têm pouco contribuído para a prática pedagógica no contexto da escola comum e que para que haja mudanças na prática pedagógica é necessário que as ações formativas sejam discutidas, compartilhadas e ressignificadas com os próprios sujeitos da formação. A autora identificou, ainda, que as propostas de formação recebidas foram

deliberadas de forma autoritária, delineadas, muitas vezes, por profissionais da área clínica, com forte ênfase nas estratégias de multiplicação e no ensino a distância, desvinculadas da prática pedagógica e focadas no estudo das deficiências. Esse fato indica que está nos faltando discutir, compreender e apreender o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, acredito que seja o caso de ressignificar a formação do professor da educação especial para aquilo que se faz necessário ao processo de escolarização dos alunos, sejam estes com ou sem deficiência. Para tanto, vejo como indispensável romper com o individualismo da formação e desenvolver um trabalho colaborativo e compartilhado com e entre os professores, considerando suas experiências e referenciais de formação e o vivido no contexto escolar (SIMÃO, 2017, p. 230).

A formação do professor constitui-se em espaço para as transformações. Um espaço em que seja considerado o contexto de atuação docente, seus conhecimentos prévios, suas trajetórias de formação. Nesse sentido, a formação do professor do AEE não pode ser pensada e vista de forma isolada, pautada no estudo teórico das deficiências, desvinculada da prática pedagógica, mas delineada no e para o seu contexto de atuação num clima colaborativo, compartilhado e articulado ao contexto da sala de aula (SIMÃO, 2017).

Coutinho (2017) desenvolveu uma pesquisa com a finalidade de conhecer aspectos do trabalho e formação docente das professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) nas escolas da rede estadual em Joinville, no Estado de Santa Catarina. Para tanto, foi aplicado um questionário constituído de 13 perguntas abertas e 10 fechadas em 16 professoras atuantes SAEDE. A partir desse instrumento de coleta de dados, procurou investigar as formas de organização escolar nas quais se inseria o trabalho das professoras. Isso permitiu observar que a viabilização dos planejamentos conjunto entre os professores do SAEDE e do ensino comum são aspectos favoráveis para o desenvolvimento das atividades das professoras.

No que tange à formação, a autora identificou que, de um modo geral, a formação continuada tem sido privilegiada como estratégia central, perpetuando, ainda, um modelo formativo focado em aspectos médicos e psicológicos das deficiências, em detrimento dos aspectos pedagógicos.

De um modo geral, a autora constatou a necessidade de novos estudos que possam ampliar a compreensão dos aspectos pertinentes ao papel das equipes diretivas escolares e a relação entre professores da sala regular e do SAEDE. A autora não faz menção ao referencial teórico utilizado em suas análises.

O trabalho de Melo (2018) apresenta como objeto de pesquisa a deficiência intelectual, propondo-se a analisar as concepções de professores AEE acerca da deficiência e da deficiência intelectual e suas implicações para a mediação pedagógica em contexto de ensino aprendizagem do AEE. A pesquisa foi realizada em oito escolas da rede municipal de Campina Grande, no Estado da Paraíba com a participação de oito docentes, quatro estudantes em atendimento no AEE e seus respectivos responsáveis. Os instrumentos para coleta de dados foram questionários, entrevistas semiestruturadas e observações participantes de sessões do AEE.

Melo (2018) apresenta referências teóricas que discutem as concepções sobre a deficiência enquanto privação cultural e construção social; a conceituação e a caracterização da deficiência intelectual; as perspectivas construtivistas e sócio-históricas do desenvolvimento intelectual e a mediação docente.

Os resultados obtidos indicam que, em relação à conceituação da deficiência, há um conhecimento rudimentar da maioria dos participantes da pesquisa, visto que foi fortemente abordada enquanto doença do sujeito.

[...] Definição ainda recorrente nos discursos das professoras acerca do trabalho pedagógico a ser realizado com os ISDI [indivíduo em situação de deficiência], pois permanecem estereótipos imagéticos, definições dos ISDI de caráter negativo e pejorativo (incapacidade, falta, retardo mental), cristalizando a representação inferiorizada do sujeito, o que causa prejuízo na escola quanto à construção da relação pedagógica focada na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), com repercussões na reprodução social da ideologia da normalidade/deficiência (MELO, 2018, p.216).

A análise dos dados possibilitou identificar, ainda, correlações entre as concepções de deficiência, de deficiência intelectual e o tipo de mediação construída nas interações sociais do AEE. Dessa forma, a autora sugere a necessidade de formações que promovam a discussão sobre tais correlações, bem como a ampliação das possibilidades de procedimentos, estratégias, relações pedagógicas e atividades adequadas aos processos de ensino-aprendizagem.

Pessoa (2018) realizou uma pesquisa na Rede Pública Municipal de Ensino de Belém, Estado do Pará, a fim de investigar a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil e elegibilidade ao Atendimento Educacional Especializado, tendo como principal fundamento teórico as teses centrais de Vigotski acerca do desenvolvimento humano com ou sem deficiência. Quanto ao método, o estudo foi subsidiado pelo método genético causal e, para alcançar os objetivos propostos, foi dividido em duas etapas. A primeira etapa consistiu em um estudo documental para contextualização da realidade do município e a segunda consistiu de um estudo empírico realizado no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) e em uma escola municipal que oferece turmas de Educação Infantil. Nessa etapa, participaram da pesquisa nove integrantes de núcleos do CRIE, responsáveis pela avaliação de identificação, sendo uma professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola, seis professoras da Sala de Referência, uma coordenadora pedagógica e, de forma indireta, uma criança durante o processo inicial de avaliação.

Para a obtenção dos dados foram utilizadas entrevistas, questionários e observação direta de uma criança de uma turma de Educação Infantil, que se encontrava em processo de avaliação para identificação de deficiência.

Os dados apontam que a avaliação para identificação da deficiência ocorre pela via médico-psicológica, reafirmando a deficiência enquanto patologia e tendo a comparação entre o desenvolvimento das crianças como principal critério para iniciar o processo de identificação. Revelam, ainda, que os saberes da área da saúde sobressaem aos saberes da educação, os quais precisam ser fortalecidos, sobretudo, para atender ao mais avançado paradigma da pessoa com deficiência – que desloca o olhar da deficiência para as barreiras existentes no âmbito social.

Por fim, a dissertação de Anjos (2018) buscou analisar propostas de formação continuada para a educação inclusiva e a concepção dos professores enquanto protagonistas no processo e nas ações de formação. Participaram da pesquisa cinco professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que tinham alunos com deficiência em suas turmas e que já haviam participado de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) na cidade de Oriximiná, Estado do Pará. A coleta de dados consistiu na análise documental e na realização de entrevistas semiestruturadas.

Os dados coletados possibilitaram constatar a ausência de articulação entre o Setor de Inclusão e o de Programas e Projetos Educacionais da SEMED. O relato de ações de formação continuada na perspectiva inclusiva para professores da sala regular apresentou-se incipiente durante a análise documental. No geral, as formações são caracterizadas por meio de palestras, oficinas, cursos de curta duração, em espaços fora do contexto de atuação dos professores. Além disso, esses momentos de formação são elaborados e organizados sem a participação dos professores e sem continuação temática – revelando-se fragmentadas e descontextualizadas.

Na percepção dos professores participantes da pesquisa, as formações deveriam ter como objeto de estudo a própria sala de aula, com situações vinculadas à realidade dos docentes, especialmente em razão da presença dos alunos com deficiência. Nesse sentido, Anjos (2018) sugere como metodologia de formação o Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire. Na concepção da autora,

[...] com esta metodologia, no caso dos professores, pode-se promover debates nos espaços de formação, dentro das escolas, em que os conhecimentos adquiridos e compartilhados partam de suas experiências da sala de aula, de suas teorias e concepções, a fim de fomentar o diálogo e a reflexão coletiva, e de externalizar o conhecimento docente que está implícito em suas práticas, criando uma nova cultura escolar, em que o individualismo e o isolamento, dá espaço ao coletivo e ao diálogo, à troca de experiência e valorização do saber de cada um (ANJOS, 2018, p. 163).

A autora enfatiza a necessidade de revisão das propostas de formação continuada, visando à elaboração de estratégias que contemplem as necessidades formativas dos professores com vistas a uma educação mais inclusiva.

Os resultados das pesquisas elencadas nessa subseção indicam que os estudos acerca de temas relacionados à deficiência intelectual, avaliação e formação docente no contexto do AEE, necessitam de maior atenção e aprofundamento. Das 21 obras analisadas, 15 são produtos de mestrado e apenas 6 de doutorado.

Nas dissertações, constatou-se um maior interesse nos temas relacionados à formação continuada do docente que atua no AEE e, nas teses, é possível observar alguma atenção para a temática envolvendo a avaliação do estudante com DI. Porém, esse fato parece não representar, ainda, uma maior convergência para estudos nessa área, tendo em vista que há poucas pesquisas encontradas. Além disso, nenhuma

das obras consultadas abarca com maior profundidade as questões concernentes à identificação das necessidades educacionais especiais.

Sem demérito às teses e dissertações analisadas, é possível observar que, de um modo geral, elas apontam situações conhecidas quanto às dificuldades conceituais sobre a deficiência intelectual, bem como sobre as formações que são oferecidas aos professores e sobre a configuração do AEE realizado na SRM.

Constatamos, ainda, que os estudos tratam essas temáticas sob vieses metodológicos diferenciados, buscando caminhos para superação, ancorando-se em concepções teóricas como o construtivismo, a PHC e o Pensamento Sistêmico. Dentre as teorias explicitadas, encontra-se a Psicologia Histórico-Cultural, presente em seis dissertações e em três teses.

Para uma melhor análise das proposições identificadas em cada produção, elaboramos o quadro 12 com a síntese das principais premissas identificadas nas dissertações e teses, organizadas em conformidade com a temática.

Quadro 12 – Principais proposições identificadas nas produções analisadas

Avaliação e DI
Bride (2011); Veltrone (2011); Aguiar (2015), Barbosa (2016); Silva, C. (2016); Pessoa (2018); Melo (2018).
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A identificação dos alunos com deficiência mental tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem; ✓ O processo de definição da DI, mesmo quando realizado por profissional da educação, tende a estar pautado em premissas que podem ser identificadas como oriundas do campo clínico; ✓ Necessidade de se padronizar o processo de avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual; ✓ Necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; ✓ Necessidade de tornar o tema avaliação presente nos trabalhos desenvolvidos nas formações continuadas com profissionais da educação; ✓ Existem hiatos tanto na construção de uma política mais eficiente quanto na sistematização de uma proposta para os seus processos de avaliação na Educação Especial; ✓ Perspectiva médico-psicológica como principal norteadora para a realização da avaliação para identificação de deficiência; ✓ Historicamente, a referência à deficiência intelectual tem sido problematizada;

<ul style="list-style-type: none"> ✓ O funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo no processo diagnóstico são avaliados através de parâmetros normatizadores; ✓ Parâmetros quantitativos continuam sendo balizadores para a identificação do diagnóstico; ✓ A avaliação inicial e a identificação da deficiência nos alunos são um processo complexo, baseado na perspectiva psicométrica, indicando sinais de fragilidade – o que implica na urgência de se pensar novas referências para o processo de avaliação; ✓ A não exigência de laudo clínico para acesso ao AEE configura-se em ganho histórico para a área da Educação Especial, tendo em vista que propicia um caráter pedagógico e contextual ao processo de identificação.
Atendimento Educacional Especializado
Fontes (2012); Araújo (2016); Silva, R. (2017).
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Precariedade nas condições de implementação da inclusão, carência de apoio técnico, gestão dos recursos pela Rede Estadual disponibilizados às escolas, instalação física inadequada; ✓ AEE é um elemento articulador desse movimento, pois configura-se como um serviço da Educação Especial, que ocupa um espaço na escola regular; ✓ A SRM, na percepção dos participantes, atende, em partes, a função prevista nos documentos norteadores.
Formação Docente
Johnson (2011); Aimi (2012); Nunes (2013); Batista (2013); Silva (2014); Camargo (2014); Silva, M. (2015); Martins (2015); Simão (2017); Coutinho (2017); Anjos (2018).
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formações se caracterizam como modismos ou teorias complexas – que, muitas vezes, não são assimiladas de forma adequada pelos educadores; ✓ A proposta de formação ao corpo docente deve direcionar-se à busca de uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas relações sociais, uma formação pessoal, a partir de reflexões sobre crenças, valores e preconceitos presentes no âmbito educacional; ✓ As políticas públicas contemplam a formação docente, porém há problema nesse processo; ✓ A formação profissional necessita de atenção quanto à aplicação das políticas públicas; ✓ Cursos de formação em educação inclusiva não atendem à necessidade dos docentes; ✓ As possibilidades de formação representam avanço; ✓ Grupo de trabalho como uma oportunidade de formação continuada, um espaço de qualificação e reinvenção de práticas pedagógicas e sustentação para tensões e desconhecimentos;

- ✓ Falta ao professor da SRM formação ou amadurecimento profissional para realizar a identificação das NEE;
- ✓ Formação continuada como o caminho para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no AEE;
- ✓ Processo de formação apresenta fragilidades;
- ✓ A formação docente tem potencial para influenciar ações do cotidiano escolar;
- ✓ Importância de espaços dialogados na formação;
- ✓ É necessário que as propostas de formação levem em consideração as práticas pedagógicas;
- ✓ Experiências de formação para o AEE têm contribuição ínfima para a prática pedagógica;
- ✓ O processo de formação precisa ser discutido, compartilhado e ressignificado pelos próprios sujeitos;
- ✓ Formação do professor do AEE é fator determinante para transformações;
- ✓ Formação para o AEE não deve ser pautada no estudo teórico das deficiências;
- ✓ As formações devem ter como ponto de partida conhecimentos prévios, trajetória de formação articulada ao contexto da sala de aula;
- ✓ Necessidade de formação continuada em serviço;
- ✓ A formação continuada é o lugar onde o professor busca a efetivação do seu trabalho ao atuar no AEE;
- ✓ Necessidade de produção de políticas de formação que tematizem as concepções de deficiência e DI e o desenvolvimento cognitivo e mediações docentes;
- ✓ As formações são estruturadas em encontros esporádicos;
- ✓ Professores não participam do processo de elaboração das propostas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise realizada nas produções acadêmicas possibilitou constatar que a conceituação, caracterização e identificação da deficiência intelectual é um processo complexo, que apresenta hibridização de paradigmas. Na maioria das vezes, o processo de definição da DI pauta-se em premissas do campo clínico (BRIDE, 2011; VELTRONE, 2011; AGUIAR, 2015; BARBOSA, 2016; PESSOA, 2018). Além disso, no que concerne ao processo de diagnóstico, este apresenta perspectiva médico-psicológica como principal norteadora na realização da avaliação inicial e de identificação de deficiência nos alunos (SILVA, C., 2016; MELO, 2018).

Quanto à formação docente, observa-se um consenso acerca da necessidade de produção de políticas de formação e ações contínuas direcionadas à busca de uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas relações sociais, uma formação pessoal, a partir de reflexões sobre crenças, valores e

preconceitos presentes no cenário escolar, que promovam a ressignificação das práticas pedagógicas (JOHNSON, 2011; AIMI, 2012; NUNES, 2013; BATISTA, 2013; SILVA, 2014; CAMARGO, 2014; SILVA, M., 2015; MARTINS, 2015; SIMÃO, 2017; COUTINHO, 2017; MELO, 2018; ANJOS, 2018).

Contudo, poucos estudos avançaram em relação ao processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com DI encaminhados ao atendimento educacional especializado (AEE), no sentido de fornecer ao docente subsídios teórico-metodológicos que os instrumentalizem a promover a educação escolar do aluno com DI.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados da pesquisa. Para tanto, foram elaboradas quatro categorias de análise tendo por base a proposta de Bardin (2016): 1) Da conceituação e caracterização à identificação das necessidades educacionais especiais; 2) Práticas pedagógicas no atendimento ao estudante com DI na SRM; 3) Sobre sentimentos e percepções; e 4) Formação real *versus* formação ideal: perspectivas para a formação docente.

Considerando a discussão sobre triangulação dos dados proposta por Minayo (2010) e por Marcondes e Brisola (2014), partimos das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas, nos encontros do grupo focal e na pesquisa documental, uma vez que a junção delas nos permite analisá-las em maior profundidade.

4.1 Da conceituação e caracterização à identificação das necessidades educacionais especiais

Para compreender o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com DI encaminhados ao AEE, consideramos importante conhecer como as participantes da pesquisa conceituam e caracterizam essa deficiência. Assim, no 1º encontro do GF, foi solicitado às participantes que explicitassem como definiam e/ou caracterizavam a DI. Nas entrevistas individuais, retomamos essa questão, buscando identificar se haveria diferença daquilo que fora produzido no grupo.

Acreditamos que as respostas expressam muito mais que uma simples conceituação. Elas evidenciam preconceitos, modos de ver a deficiência, valores e crenças – que, por sua vez, irão implicar nas práticas pedagógicas. Sobre esse aspecto, Shuare (2017) afirma que a natureza das concepções e abordagens do professor são interventores na prática educativa.

Assim, a partir das respostas dadas nos dois momentos da coleta de dados, organizamos o quadro 13 que apresenta uma síntese das respostas referentes à conceituação e caracterização da DI. Vale lembrar que, apesar de Alexandrina não ter concedido a entrevista, sua participação durante o grupo focal foi bem ativa e, ainda, entre as participantes, ela tem maior tempo de atuação na SRM.

Quadro 13 – Conceituação e Caracterização da DI para as professoras

Safira	<i>Ele tem lentidão para aprender, esquece o que aprende; dificuldade para aprender; dificuldade na coordenação motora, memória e coordenação motora</i>
Âmbar	<i>O aluno com DI é reprimido, muito para dentro (introspectivo); tem autoestima baixa; apresenta atraso na aprendizagem; falta maturidade para aprender; fora do padrão; apresenta retardo.</i>
Esmeralda	<i>O aluno com DI é aquele que não tem noção de cuidado; não tem noção do perigo; tem dificuldade para memorizar o conteúdo; não consegue acompanhar as atividades; tem dificuldade na aprendizagem.</i>
Pérola	<i>O aluno tem muita dificuldade em entender as coisas, esquece facilmente; tem dificuldades na memória.</i>
Topázio	<i>Ele apresenta maior dificuldade de aprendizagem.</i>
Rubi	<i>O conceito da deficiência intelectual é quando o aluno já nasce com aquele problema no intelecto.</i>
Alexandrita	<i>Antes se falava muito deficiente mental, hoje é deficiente intelectual. No decorrer dos anos, foi mudando muito, hoje é intelectual. Justamente, a deficiência da questão cognitiva. Não aprende, não decora ou então, acontece naquelas atividades quando ele não gosta.</i>
Turmalina	<i>A deficiência intelectual, eu acho que é aquele aluno que tem mais dificuldade, demora mais para aprender e entender, memória.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo de uma análise geral, observa-se que nenhuma das participantes conseguiu conceituar a DI. Constatamos, na verdade, que a perspectiva delas acerca da DI parte sempre dos aspectos negativos e das faltas. Os discursos aparecem marcados por uma tentativa de padronização na qual o estudante com DI parece apresentar características comuns, tais como: lentidão, dificuldade em memorizar e limitações na aprendizagem.

As respostas de Rubi indicam um olhar para a DI, sob as lentes da concepção inatista, pois relacionam a deficiência a fatores pré-determinados, ancorados nas características pessoais do sujeito. Ao sugerir que o aluno já nasce com a deficiência intelectual, Rubi indica que ele precisa ser “tratado”, sendo que o tratamento deve ser

encontrado em laudos emitidos por profissionais do campo da saúde, tais como psicólogos, psiquiatras e neurologistas. Esse modo de ver a deficiência coaduna com o paradigma de serviços descrito por Aranha (2004).

Âmbar, por sua vez, refere-se ao aluno com DI como aquele que apresenta características como falta de maturidade para aprender, além de apontar questões de ordem psicológica (autoestima baixa, introspecção) e comportamental (fora do padrão). As pontuações da professora são similares ao discurso que Collares e Moysés (1996) identificaram ao investigar como profissionais da educação compreendiam as causas do não aprender. A maioria dos participantes apontou que as causas do não aprender estavam na criança e, dentre as categorias centradas nesta, foram citadas a imaturidade e os fatores emocionais, sendo que – na maioria das vezes – esses fatores aparecem interligados aos problemas no comportamento. Para as autoras, esses discursos evidenciam o desconhecimento da historicidade do ser humano e, ainda, ao psicologizar uma questão eminentemente pedagógica, transfere-se responsabilidades, ou seja, delega-se seu espaço a outra instituição.

Em alguns momentos durante as entrevistas individuais, Rubi e Safira apontaram que a deficiência intelectual tem a ver com a dinâmica da família. Para a primeira, devido à falta de cuidado e superproteção: *“O problema vem da família, lá debaixo, é todo um processo; às vezes, superproteção; às vezes, falta de proteção; às vezes, falta de cuidado. Então, é família”*. Já Safira, alega que as mães não ajudam, pelo contrário, atrapalham e, muitas vezes, não acreditam na possibilidade dos filhos aprenderem, o que gera desinteresse dos pais pela vida acadêmica dos alunos: *“[...] uma coisa que observo nos pais dos meus alunos, não são todos, assim, falta de interesse pela parte dos pais”*.

Ainda no 1º encontro do grupo focal, Alexandrita também se referiu à família como responsável indireta pela situação do aluno. Para a docente, quando o aluno recebe o rótulo de deficiência intelectual, a família passa a limitar as possibilidades de aprendizagem do filho. Segundo Alexandrita, a própria família impõe barreiras para o desenvolvimento. Vigotski (1997) abordou essa questão ao afirmar que a influência do ambiente poderia incidir um acúmulo adicional de complicações no desenvolvimento da criança com DI. Porém, devemos ser cuidadosos ao adentrar nesse cenário, pois nos estudos desenvolvidos por Collares e Moysés (1996), a família foi apontada pelos profissionais entrevistados como a segunda responsável pelo não aprender (a primeira é a própria criança). Todos acreditavam que problemas

referentes exclusivamente à família poderiam impedir, ou pelo menos dificultar, o processo de aprendizagem escolar, visto que a imagem que os profissionais da escola têm das famílias de seus alunos é totalmente preconceituosa, limitando-se a rótulos e jargões.

Concordamos com Vigotski (1997) e reconhecemos que o meio social pode ter efeitos negativos sobre o desenvolvimento da pessoa. No entanto, nosso alerta reside no fato de que, muitas vezes, o preconceito em relação à família levar a escola a se isentar de qualquer responsabilidade para com a aprendizagem da criança, não questionando sua função social e nem a natureza das ações pedagógicas que são dispensadas ao estudante, presente ele uma deficiência ou não.

Outro ponto de destaque nas respostas das participantes durante o GF, refere-se à terminologia que vem sendo utilizada para deficiência intelectual. Ao analisar o discurso das professoras, identificamos o uso de expressões como retardo e deficiência mental. Outra professora utilizou o termo síndrome de Down como sinônimo de deficiência intelectual. Turmalina e Pérola falaram em deficiência cognitiva e déficit cognitivo, explicando que este termo fora encontrado em laudos emitidos por neurologistas, que utilizaram ainda indicativos de graus da deficiência (leve, moderado e severo). Quando a terminologia deficiência cognitiva veio à tona, algumas professoras disseram ter dúvidas quanto ao seu uso e se há distinção entre este e o termo deficiência intelectual.

Para Esmeralda, o termo deficiência cognitiva estaria relacionado à dificuldade na aprendizagem, envolvendo “questões acadêmicas” (referindo-se a conteúdos de disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa). Em contrapartida, o termo intelectual implicaria na necessidade de o aluno ser cuidado por alguém: “[...] *tem certas situações que ele não pode fazer, pelo fato de ele ter essa condição mental de uma criança, ele não vai ter um desenvolvimento*”.

Durante o encontro do grupo focal, Alexandrita foi a única que se referiu à DI, utilizando o termo atual, contextualizando as mudanças ocorridas quanto ao emprego do termo deficiência mental. No entanto, ao elencar as características que observa no aluno com DI, apontou a lentidão, o esquecimento e o não aprender. Ao falar sobre a aprendizagem, ela destaca que o aluno apresenta dificuldade em relação a atividades que ele não gosta, porém quando é submetido a atividades que *gosta* “ele tira de letra”.

Verificamos que a discussão sobre a terminologia utilizada para definir a DI expressou pontos de vista divergentes. Turmalina, Pérola e Esmeralda consideravam que havia diferença entre deficiência cognitiva e deficiência intelectual. Para elas, a deficiência cognitiva estaria relacionada a dificuldades para aprender, enquanto deficiência mental se referia a alguém totalmente desequilibrado, sem noção.

Em relação a essa questão, vale mencionar que o termo deficiência intelectual tem sido disseminado mundialmente por meio do documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual³⁴. Observa-se que o MEC passou a utilizar esse termo em 2010, no fascículo 2³⁵ da coletânea “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar”. Entretanto, Silva, C. (2016) informa que o termo somente foi utilizado nos cadernos do Censo em 2011. A AAMR, que carregava o termo retardo mental em seu nome, também adotou a nova terminologia, alterando, inclusive, sua sigla para AAIDD³⁶.

A mudança da terminologia mental para intelectual expressa o entendimento de que o déficit cognitivo não está na mente como um todo e sim numa parte dela. Não configura apenas denominações diferentes, mas expressões discursivas de visões de mundo distintas (DIAS; OLIVEIRA, 2013; AGUIAR, 2015).

As pesquisas realizadas por Bridi (2011), Veltrone (2011), Silva, C. (2016), Pessoa (2018) e Melo (2018) expressaram as dificuldades em torno da conceituação e caracterização da DI, além de identificar o viés médico como predominante na concepção dessa temática. Esse fato é recorrente, pois o próprio Vigotski (1997) alertou sobre a dificuldade em conceituar a DI, por falta de critérios científicos. Ele ainda rechaça a proposta de padronização, ao destacar o caráter heterógeno da deficiência e faz duras críticas à ideia clínica.

Todavia, ainda que as conceituações expostas pelas professoras apresentem divergências, a percepção delas sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com DI parece ter a mesma direção: as limitações e pretensas dificuldades sempre surgem em primeiro plano.

³⁴ Este documento foi elaborado em outubro de 2004 em um evento realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá, e contou com a participação de diversos países, inclusive o Brasil.

³⁵ Fascículo “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual” foi analisado na seção 3.

³⁶ American Association Intellectual and Developmental Disabilities.

Barroco e Leonardo (2017) discutem essa questão, destacando que a ausência do pensamento dialético nesse contexto traz grande prejuízo ao aluno. Nas palavras das autoras,

[...] familiares, professores e demais estudiosos acabam prendendo-se ao que se lhes apresenta à primeira vista, de modo direto e com nenhuma ou poucas mediações que possam explicitar as múltiplas determinações que geram e mantêm dadas características físicas, intelectuais e afetivas dos sujeitos com deficiência [...] (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 324)

Para as autoras, os limites de desenvolvimento demandam mediações e recursos especiais que promovam a aprendizagem dos alunos, pois – na perspectiva da PHC – a formação das capacidades humanas do psiquismo depende de determinadas condições de vida em sociedade, em coletividade e da educação. Além disso, explicam que as limitações não se dão, necessariamente, pela deficiência, mas pela ausência de mediações – que, por sua vez, poderiam enunciar compensações.

O relato de Alexandrita sobre o aluno ter dificuldade em atividades que não gosta e obter êxito naquelas que gosta, leva-nos a perceber que esse comportamento não se restringe à pessoa com DI, mas é inerente a todo ser humano. Nessa perspectiva, Leontiev (1978) pontua que nem tudo o que o sujeito realiza pode ser considerado uma atividade. É preciso que a atividade humana tenha uma intencionalidade e esteja voltada a uma necessidade. Essa assertiva parece explicar a observação feita por Alexandrita. Deve-se considerar, ainda, o alerta do autor sobre como se constitui a personalidade da pessoa com DI e sua reação frente à dificuldade com que se depara, ou seja, o educador deve dirigir sua atenção ao desenvolvimento da criança com DI e a realidade social da deficiência.

De um modo geral, observa-se que as participantes elencam três principais características nos alunos com DI: esquecimento, lentidão e dificuldade para aprender, sendo que esta última característica foi citada com maior frequência. No grupo focal, foram citadas também outras características como infantilização, dificuldades na linguagem e na interação.

Considerando a conceituação estabelecida pelo Sistema 2010 da AAIDD, as respostas das professoras Safira, Pérola, Turmalina, que relacionam a DI à lentidão, demora para aprender e esquecimento, parecem vincular-se à dimensão I (habilidades intelectuais). Apenas Topázio relaciona a DI unicamente à dificuldade

para aprender. A resposta de Esmeralda insere-se na dimensão II (comportamento adaptativo), ao apontar que o aluno com DI não tem noção de cuidado, não tem noção do perigo.

Durante o GF, Turmalina relatou que observa que os alunos com DI parecem apresentar, ainda, dificuldades na visão. Gonzalez, Leonardo e Leal (2012) mencionaram que investigações realizadas por Vigotski e Luria mostraram que pessoas com DI possuem órgãos dos sentidos dentro da norma e até mesmo superior a ela. E, em relação à memória, seus estudos indicaram que esta permanece intacta, sem ser lesada pela DI.

Como já exposto, para Vigotski (1997), as leis gerais do desenvolvimento não se diferem, são iguais para todas as crianças, ou seja, a criança com deficiência pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de crianças sem deficiência. A diferença está nas peculiaridades que se apresentam na organização, nos caminhos e recursos especiais requeridos pela criança com deficiência.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções mnemônicas e mnemotécnicas em crianças com deficiência intelectual, Vigotski (1997) observou o predomínio da memória mecânica primitiva sobre a memória mediada e estabeleceu três teses fundamentais.

Primeiro, entre as crianças mentalmente atrasadas e primitivas, a memória eidética é mais difundida do que entre os normais. Segundo, entre este tipo de crianças, a função de memorização ativa é, em geral, menor quando comparada com o de crianças normais. Terceiro, até o momento não é suficientemente explicado por que crianças com retardo mental possuem atitudes excepcionais para memorização mnemotécnica. Elas são verdadeiras artistas da memória, especialmente em alguma área de especialidade limitada. Em toda instituição onde abundam este tipo de crianças, há sempre uma que se distingue pela sua relevante memória mecânica [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 263, tradução nossa³⁷).

³⁷ Primera, entre los niños mentalmente atrasados y primitivos, la memoria eidética está más extendida que entre los normales. Segunda, entre ese tipo de niños la función de la memorización activa, es, en general, inferior si se compara con la de los niños normales. Tercera, hasta la fecha no está suficientemente explicado por qué los niños mentalmente atrasados posean destacadas actitudes para la memorización mnemotécnica. Son verdaderos artistas de la memoria, sobre todo en alguna esfera de especialidad reducida. En toda institución donde ese tipo de niños abunda, siempre hay uno que se distingue por su relevante memoria mecánica.

Considerando, então, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá no entrelaçamento entre dois pólos: o biológico e o cultural, o autor sublinha que essas teses podem ter valor científico, desde que essas duas vertentes sejam diferenciadas, ou seja, é preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções.

Barroco, Silva e Leal (2012) aclaram que, ao utilizar racionalmente suas funções naturais, a criança normal progride, tornando-se capaz de imaginar dispositivos culturais para ajudar na memória. A criança com deficiência, por sua vez, não sabe como utilizar tais funções racionalmente. Dessa forma, as dificuldades relacionadas à memória são decorrentes não apenas dos processos naturais, mas do seu uso cultural. Enquanto a primeira se desenvolve de acordo com as condições culturais externas que lhe são propiciadas, a segunda apresenta grande dificuldade quanto ao uso de dispositivos culturais.

Ao constatarem que crianças com DI apresentavam dificuldades na fixação e retenção de conteúdos, Gonzalez, Leonardo e Leal (2012) empreenderam estudos para conhecer os mecanismos de funcionamento da memória e dos demais processos psicológicos superiores e sua relação com a aprendizagem escolar a partir dos pressupostos da PHC. Nessa perspectiva, as autoras observaram que, de acordo com essa teoria, a constituição humana é social e se faz na relação com as outras pessoas e a cultura. Assim, tanto a criança com deficiência como a criança normal pode se apropriar da cultura já existente, por meio de mediações adequadas e desenvolver suas Funções Psicológicas Superiores. Partindo desse pressuposto, compreende-se que:

[...] a memória, no correr da história humana, assume diferentes papéis e ganha novas funções ao longo do desenvolvimento, à medida que vão se transformando os processos psicológicos possibilitados pelas práticas sociais e escolares de forma sistematizada. No início do desenvolvimento, a memória é natural e uma das principais funções psicológicas, segundo Vigotski (2007), é a característica marcante dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Essa memória é elementar, fruto dos estímulos externos sobre a criança, retém as experiências reais, não é mediada e não vai além das lembranças, ancoradas sobretudo sensações/emoções e não na linguagem, por isso destituídas de sistematização e, no decorrer do desenvolvimento, sofre transformações. É mediada por signos que a auxiliam a lembrar algo específico, podendo ir além das lembranças, fortalecendo-se, deixando de ser natural, tornando-se voluntária, permitindo o controle

do seu próprio comportamento (GONZALEZ; LEONARDO; LEAL 2012, p. 97-98).

Diante do exposto, compreendemos que as suposições de dificuldade para memorizar e/ou reter conteúdo, necessariamente, não caracterizam a deficiência intelectual, pois está muito mais relacionada aos dispositivos culturais e às proposições de atividades que se colocam à pessoa com DI – afinal, nem todo ensino dirigido a ele se configura com atividade.

Um fato intrigante é que a própria descrição das professoras sobre o comportamento dos alunos atendidos na SRM revela a heterogeneidade e a diversidade da DI, porém os aspectos negativos sempre tomam o primeiro lugar. A professora Rubi, por exemplo, durante a entrevista apontou características como desestímulo, apatia e falta de interesse. O que nos leva a indagar se tais características estão relacionadas à subjetividade do aluno ou ao funcionamento da deficiência ou, ainda, à qualidade das relações e mediações estabelecidas com ele.

[...] desestimulado, um aluno que você vê apático, ele não participa de nada [...] é que não funciona. Ele não está interessado para fazer as atividades na sala, então precisa de um estímulo, precisa de um acompanhamento (Rubi).

Este aluno como qualquer outro, precisa de um ensino sistematizado e organizado que considere suas necessidades, interesses e motivações. Para que isso aconteça, o professor, enquanto agente da ação pedagógica, precisa estar imbuído de intencionalidade, consciente de seu papel, conforme assinalam Tuleski (2011; 2018), Moura e Araújo (2018). Do contrário, o seu fazer pedagógico será conduzido a uma ação alienada e vazia de significado (social) e sentido (pessoal).

Esmeralda, durante o encontro do GF, destacou as habilidades de uma das alunas atendidas na SRM, sendo que a única atividade que a aluna identificada com DI não conseguia fazer é “a parte burocrática”. Nota-se que essas limitações não parecem estar vinculadas à questão de funcionamento intelectual, pois a professora relata, ainda, que a estudante efetua compras em lojas.

Eu tenho uma aluna que é deficiente intelectual e faz as atividades de casa, ela vem para escola, a única coisa que ela não consegue é a parte burocrática, que é esse negócio de aposentadoria, esse negócio de ir ao banco, esse negócio de ir ao médico, essas coisas, só! Mas,

o resto ela faz tudo, ela vai numa loja, ela compra uma roupa e ela é intelectual (Esmeralda).

Safira e Turmalina fizeram menção à lentidão, porém as próprias docentes não consideraram que essa característica seja um impeditivo para a aprendizagem dos alunos. A lentidão descrita parece estar relacionada tanto ao tempo utilizado para executar uma atividade, quanto na assimilação de determinado conteúdo. Turmalina mencionou, durante o GF, que percebe outros problemas associados à DI:

[...] A aluna V, ela faz as coisas direitinho, ela só é lenta. Mas, ela faz. A aluna V conhece os números. A aluna S, conhece os números e faz as continhas [...] (Safira).

[...] tem uns que é só na aprendizagem, mas a maioria deles, pelo que eu observei tiveram outros problemas antes: problema de fala, uma fala mais lenta que demora um pouco para sair, às vezes uns vem com deficiência visual também, não são todos, mas têm alguns que ainda vem com deficiência visual. E é assim, é lentidão mesmo, pelo que eu observei (Turmalina).

Por sua vez, Âmbar relata que não consegue entender “[...] o problema intelectual moderado do aluno X, tendo em vista que este não apresenta dificuldades para aprender. Pelo contrário, apresentou avanço em tudo”. Para ela, o diferencial desse aluno é apenas o seu comportamento que, em sua percepção, é um “homossexualismo incubado”. A professora questiona, ainda, se as dificuldades apresentadas estariam relacionadas à maturidade, não ter aprendido no tempo certo ou se, realmente, trata-se de dificuldades originadas pela DI.

[...] Essa é a impressão que eu tenho, o aluno não aprendeu porque não chegou na maturidade, então, assim eu entendo como um atrasozinho aquele aluno que não chega lá. Por exemplo, essa aluna, ela está no 9º ano, tem coisas que ela já devia ter aprendido lá atrás e aí eu estou com essa dificuldade, ela tem uma deficiência que atrasou ou ela não aprendeu no tempo certo? (Âmbar).

Ao descrever comportamentos, situações vivenciadas pelos alunos com DI, as professoras revelam a concepção e/ou caracterização que possuem sobre a deficiência. No entanto, ao nos reportarmos às orientações de Vigotski (1997) sobre a importância de um olhar positivo acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, é possível identificar nos próprios discursos das professoras apontamentos positivos concernentes ao desenvolvimento do aluno com DI. Elas

descrevem atitudes, comportamentos e situações que expressam funções psicológicas superiores (FPS) desenvolvidas, porém – ao mesmo tempo – parece que não relacionam tais condições às potencialidades e habilidades do aluno para aprender. A falta, o defeito, as limitações tomam a frente e obscurecem as possibilidades de desenvolvimento. Essa forma de lidar com o aluno revela, do nosso ponto de vista, a referência de Vigotski (1997) quando afirma que o maior impedimento para o desenvolvimento da pessoa não é a deficiência, mas o meio social que impõe barreiras.

Conforme apresentamos na seção 1, ao analisarmos a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, no Censo Escolar (IBGE, 2018), foi possível verificar que a incidência de deficiência intelectual é alta. Esse é um dado presente em todas as esferas (nacional, regional, estadual e municipal). Silva, C. (2016) também constatou crescimento na quantidade de estudantes na categoria de DI. Para a autora, esse quadro se deve à falta de esclarecimentos relacionados à mudança de terminologia ocorrida nos cadernos do Censo Escolar de 2011. E, ainda, o fato de alunos que apresentam dificuldades escolares e de aprendizagem serem identificados com deficiência intelectual. Essa situação nos leva a indagar acerca do processo de diagnóstico da DI.

Ao abordarmos sobre esse assunto com as participantes da pesquisa no 1º encontro do grupo focal, verificamos que um número considerável de alunos atendidos na sala de recursos possui laudo emitido por neurologista e/ou psicólogo, no qual consta que o aluno tem deficiência intelectual. Alunos que não têm laudo são caracterizados a partir de observações do comportamento, por limitações e/ou questões centradas no próprio sujeito. Nesse contexto, há uma incidência de encaminhamentos de alunos para a SRM que, supostamente, apresentam deficiência intelectual, porém é bem possível que suas pretensas limitações estejam mais relacionadas a problemas no processo de ensino e aprendizagem do que à deficiência intelectual. A ausência de um conceito de critérios diagnósticos, bem como a representação que se tem da DI e os apontamentos sobre as causas do não aprender acabam por corroborar para a produção desses encaminhamentos.

Essa situação parece ter se tornado mais frequente depois da emissão da Nota Técnica nº 4 do MEC (BRASIL, 2011), que dispensa a apresentação do laudo para que o aluno seja atendido no AEE. Essa nova condição configura-se um paradoxo, tendo em vista que, por um lado, a não exigência de laudo clínico para acesso ao AEE

representa um ganho histórico para a área da Educação Especial, pois propicia um caráter pedagógico e contextual ao processo de identificação da DI. Por outro lado, conforme destaca Silva, C. (2016), corre-se o risco de que pessoas que tenham apenas dificuldades de aprendizagem não associadas à deficiência recebam um rótulo que possibilita identificá-las com uma deficiência que elas não têm.

Bridi (2011), Veltrone (2011), Silva, C. (2016) e Melo (2018) fizeram apontamentos dessa natureza em suas pesquisas e destacaram a falta de diretrizes para definir a DI, bem como a atenção centrada nas limitações, processo diagnóstico a partir do viés médico-clínico.

Outro fator que merece ser destacado em nossa análise, refere-se aos laudos que afirmam a DI nos alunos encaminhados. O laudo é uma arma que, quando chega ao território escolar, pode aniquilar possibilidades de aprendizagem do sujeito laudado e, ao mesmo tempo, afetar as possibilidades de ensino, pois coloca em evidência a deficiência – assim, o sujeito se perde, ele é silenciado e com ele toda sua história futura. De um modo geral, o laudo faz emergir o risco de paralisar o trabalho educativo. Esse fato foi evidenciado por Fleuri (2009) ao relatar os estudos de Lunardi (2005).

Contudo, nos meandros do campo educacional, não parece ser suficiente ter um laudo que afirme a DI em determinado sujeito. É interessante que as professoras da sala de recursos parecem não aceitar o laudo como verdade absoluta, sem confrontá-lo com o aluno real. A título de exemplo, Âmbar, durante a entrevista, destaca que – mais uma vez, em relação ao aluno X – ela não havia percebido a DI, até ele ter apresentado o laudo.

Não percebi a deficiência intelectual, aí ele chegou agora com esse laudo. A única coisa que foge do padrão é esse comportamento delicado demais que não existe em mais ninguém assim na face da terra. Tudo o que você passa para ele, pode dar ditado com a palavra que for, difícil, ele escreve de tal texto, ele escreve tudinho com vírgula, com ponto, tudo. Não comete erro ortográfico de jeito nenhum. Perfeito, digita assim numa ligeireza, entende tudo de internet, aí me chega com um laudo desse. Eu fiquei perdida professora, porque não tem nada. [...] Se eu for avaliar um laudo pedagogicamente eu vou condenar um bocado de laudo que chega para mim, condeno porque não bate. O que vem escrito lá não é o que eu vivencio com meu aluno (Âmbar).

Apesar de sua percepção acerca da incoerência entre o laudo e o aluno real, a ação da professora se limita à posição de discordância, sem uma ação mais efetiva.

Diante dessa situação, indagamos: O que limita a atuação docente nesse sentido, de contestar o laudo e afirmar o aluno concreto? Arriscamos a supor que a idealização de que o saber médico se sobrepõe ao saber pedagógico silencia o docente que, não tendo clareza do seu papel, não tendo convicção do seu conhecimento, acaba por adentrar num processo de alienação que, inevitavelmente, o conduz a um caminho de esvaziamento e desumanização, pois o trabalho educativo não mais se compactua com o ato de produzir humanidade. Vale salientar, ainda, que embora a nota técnica nº 4 do MEC (Brasil, 2011) tenha dispensado a exigência do laudo, este parece institucionalizado em nossa sociedade exercendo o poder de determinar o normal e anormal. Observa-se, então, a necessidade de revermos esta concepção apresentada nas instituições de ensino superior.

O aluno revelado nos laudos parece não condizer com o aluno real. Saviani (2014) tece críticas à Psicologia quando esta coloca seu foco no sujeito empírico e não no aluno concreto. Estendemos tais críticas aos laudos, emitidos tanto por médicos quanto por psicólogos, pois questionamos: De que forma o laudo pode contribuir pedagogicamente para que o professor desenvolva um trabalho educativo com o aluno concreto? Acreditamos que, independente do laudo, o professor precisa se apropriar do conhecimento acerca da aprendizagem e desenvolvimento do estudante e permitir que sua prática seja conduzida, entre outros fatores, pela compreensão das leis que regem o desenvolvimento humano.

O laudo categoriza, classifica o aluno, a partir de ações que não dão espaço ao aluno concreto, mas encerra-o num quadro constituído por sintomas e critérios que não expressam o sujeito concreto. O aluno real transcende os limites impostos nos laudos, pois ele integra uma realidade, ele emerge em um meio histórico cultural, ele é a síntese de inúmeras relações sociais, suas ações transformam a realidade – enfim, é um sujeito em movimento. O professor não lida com o aluno descrito no laudo. Como afirma Saviani (2014, p. 40), o aluno que se apresenta ao professor é “[...] vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar”. Mas urge, também, a necessidade de mudança na conceituação construída acerca da DI, pois esse aluno concreto é, antes de tudo, sujeito de possibilidades.

Acreditamos que essa mudança começa a se desenhar, pois apesar de Esmeralda ter enfatizado alguns aspectos negativos em relação à característica do aluno com DI, relata que prefere guiar-se mais pela observação do aluno real do que

considerar as informações descritas no laudo. Tanto na entrevista quanto na discussão do 1º encontro do GF, ela afirmou não concordar com a definição estabelecida no laudo de um de seus alunos (descrito com deficiência cognitiva grave), pois compreende que o “grave” estaria relacionado a alguém que apresenta dificuldade para aprender, porém seu aluno não se encaixa nessa condição.

Na minha sala, eu mais vou pela observação do que o que está escrito nos laudos. Eu vou observando quais são as características desses alunos no laudo, mas muitas vezes eu não concordo, não concordo com o laudo. [...] É cognitivo grave. Para o médico eu não sei o que é cognitivo grave, mas cognitivo é quando a criança tem dificuldade na aprendizagem, não é? Na aprendizagem ali, por exemplo, leitura, interpretação, essas coisas, não é? E ele consegue fazer isso. Tem a limitação? Ele tem. Mas, grave? Eu acho que grave não. Na minha noção, se fosse grave ele não ia aprender a ler, não ia aprender a interpretar nada, sem falar desenvolver as habilidades que ele desenvolveu. Ele desenha e desenha assim, sabe? Se ele partir para o lado do desenho, ele vai dar um bom profissional (Esmeralda).

A partir de sua percepção, Esmeralda apela aos professores da sala regular, no início do semestre, para que busquem conhecer os alunos e não se fixem nos laudos, pois estes não definem o aluno, antes, devem procurar conhecer os alunos e estes apontarão os caminhos.

Eu sempre peço a eles, gente não se liguem ao laudo. Aquele laudo não define o aluno, não vai definir. O aluno é que te dá as coordenadas, você vai observar e você vai ver, porque muitas vezes a gente tem se surpreendido com muitos alunos na nossa escola que diz assim: não, esse aluno não aprende nada. Ele aprende! Eles aprendem! (Esmeralda).

Pérola foi a única a expressar que, dificilmente, discorda dos laudos, pois revela que, em sua trajetória, nunca se deparou com uma criança cuja condição fosse totalmente diferente do que constava no laudo. No entanto, durante a entrevista, ela afirmou que os laudos não limitaram seu fazer pedagógico e que todas as crianças atendidas por ela foram alfabetizadas, pois independente do que o laudo apresenta, o que o aluno precisa é de um processo de alfabetização eficaz. Constata-se aqui uma contradição interessante, porque quando as professoras falam sobre a DI de seus alunos, como apresentado no começo dessa seção, a questão maturacional e inatista aparece, e isso afeta a ação delas de alguma forma. Como vimos em suas

descrições sobre a prática da identificação das necessidades educacionais especiais, não há uma sistematização ou uma base teórica metodológica para desenvolvê-la.

Facci e Tada (2012) discutem as possíveis consequências dos laudos ao enfatizarem aquilo que a criança com deficiência não tem – o que acaba por gerar preconceitos, limitações e pouco investimento no estudante com DI. Defendem que os laudos devem ser elaborados, tendo como finalidade, não o enquadramento da criança em determinada categoria, mas a exploração das potencialidades dos alunos. As informações impressas nos laudos deveriam possibilitar à escola a organização de práticas pedagógicas para o máximo desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Outra questão que nos chama atenção em relação à temática diz respeito à forma como os próprios sujeitos “laudados” lidam com o laudo e com a deficiência intelectual. Nas SRM que atendem alunos jovens, por exemplo, o laudo deve ser apresentado pelo próprio aluno, no entanto, Topázio relata que “[...] muitas vezes o aluno tem o laudo, mas ele não apresenta por vergonha”.

Safira também observou esta atitude em uma das alunas atendidas na sala de recurso. Em sua percepção, a aluna rejeita sua própria condição.

Eu tenho uma aluna que... eu ainda preciso ver o que que eu vou fazer [...] porque ela não aceita que é especial, que ela é da sala de recursos. Ela tem vergonha. [...]

Ela fala: - não, eu não sou especial, eu não sou da sala de recurso. É tanto que quando a gente fez a homenagem do dia de luta, nós a chamamos para tirar foto, ela não veio, de jeito nenhum (Safira).

A rejeição ao rótulo e à sua própria condição colocam em evidência que a aluna tem clareza dos fatores implicados em sua inserção na SRM e o que representa estar ali. Ayache e Leonardo (2019) chamam atenção para a perversidade que pode estar implícita nos encaminhamentos para a SRM, pois podem efetivar a discriminação e segregação de estudantes com a justificativa de que apresentam problemas de aprendizagem.

A esse respeito, Maturana e Mendes (2017) afirmam que os alunos que recebem o diagnóstico de DI fazem parte de um grupo bastante heterogêneo, compreendendo desde alunos com dificuldades de escolarização, que somente são identificados quando ingressam na escola, até aqueles que possuem limitações em vários domínios, identificados desde muito pequenos. De acordo com as autoras,

muitos desses alunos rejeitam o rótulo de DI, e não querem frequentar a SRM. Ao tomarem conhecimento do teor de seus laudos, experimentam sentimentos de ansiedade, frustração, baixa autoestima e isolamento social. Inclusive, alguns relatam que são alvo de situações que envolvem *bullying* pelo fato de frequentarem essas salas. Nesse sentido, é importante que os professores fiquem atentos aos sentimentos dos alunos que frequentam a SRM, buscando ajudá-los, bem como combatendo qualquer situação de humilhação e exclusão.

Ainda nas entrevistas individuais e no 1º encontro do GF, solicitamos às professoras que descrevessem como realizavam a identificação das necessidades. As respostas foram um tanto evasivas e não demonstraram uma sistematização ou uma base teórica metodológica para a realização da identificação das necessidades educacionais especiais.

Rubi relatou que recorreu ao questionário, não para identificar as necessidades educacionais dos alunos, mas para identificar os alunos que apresentam necessidades educacionais nas salas comuns. Isso porque a SRM de sua escola estava sendo reativada naquele ano letivo. Assim, ela iniciou um levantamento junto aos professores da sala regular para identificar os possíveis alunos. Em seguida, em conjunto com a coordenação pedagógica, chamaram os pais para solicitar laudo e levantar informações sobre os alunos. No entanto, ainda não havia avançado para o processo de identificação das necessidades educacionais nos alunos e nem iniciado a avaliação deles, pois o espaço onde funcionaria a sala de recursos estava em reforma.

Topázio relatou que, quando o aluno apresenta um laudo, fica mais fácil realizar o processo de identificação, porém a ausência dele não se torna motivo para paralisar suas ações. Pelo contrário, ela inicia o processo de identificação com os professores da sala regular a partir da distribuição de uma ficha de encaminhamento (anexo A) e um relatório de observação (anexo B) elaborados por ela e outras professoras da SRM, a ser preenchida pelo docente da classe. Na verdade, esses instrumentais buscam identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como as intervenções realizadas na sala regular, ou seja, ao preencher o instrumental, o professor depara-se com questionamentos que o levam a pensar ações de intervenção, bem como aplicá-las. A intenção de Topázio é fazer o professor refletir e agir sobre sua atuação frente às dificuldades apresentadas pelo aluno, antes de encaminhá-lo à SRM.

O instrumental, a meu ver... porque ele sabe que ele vai ter que responder aquele questionário, aquelas perguntas. Mas, ao responder, ele vai ter que fazer uma intervenção com o aluno, porque se não fizer nenhuma intervenção, não vai conseguir responder. Então, assim, analisando aquele instrumental, ele vai pensar: eu tenho que adaptar alguma coisa, eu tenho que ter um resultado no final (Topázio).

A intencionalidade de Topázio é muito válida, porém – ao analisar os instrumentais – percebemos que eles não estimulam as reflexões esperadas. A ficha de encaminhamento do aluno para a SRM, por exemplo, consta de três tópicos: 1) os dados do aluno; 2) o motivo do encaminhamento; e 3) as observações que justificam o encaminhamento. O tópico dois apresenta diversas opções que podem motivar o encaminhamento, porém todas elas estão centradas no aluno e nas pretensas dificuldades identificadas. O segundo instrumental é o relatório de observação, que é composto de três itens. O primeiro se refere à identificação, o segundo aborda as dificuldades observadas pelo professor e é subdividido em cinco áreas: aprendizagem, comportamento, recreação, psicomotora e fala. Para cada área, há uma listagem de situações e/ou possíveis condições observadas no aluno. No entanto, todas elas estão pautadas em aspectos negativos e centradas no estudante. O terceiro tópico do instrumental é o parecer do professor da sala de aula. Ao analisar os instrumentais, entendemos que a intenção de Topázio se perde, pois não há qualquer observação sobre o contexto escolar ou sobre as práticas pedagógicas que poderiam estimular os professores a refletirem sobre sua ação frente ao aluno em questão.

Topázio relata que, quando o aluno chega à SRM com o laudo, ela realiza uma sondagem para orientar-se na produção de material concreto a ser trabalhado com o aluno. Entretanto, quando o professor da Sala Regular inicia a queixa sobre possíveis dificuldades de aprendizagem identificadas no aluno, ele deve procurar a professora da SRM que lhe entrega os instrumentais para identificar a natureza da queixa relatada. Após o retorno da ficha preenchida pelo professor, a professora atuante na SRM organiza reunião com os docentes para esclarecimentos a respeito da ficha que fora preenchida pelo professor da sala regular e, em seguida, convida o aluno³⁸ para ir à sala de recursos para, então, fazer a sondagem.

³⁸ O convite é feito diretamente ao aluno por se tratar de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O processo de chegada do aluno à SRM descrito por Âmbar é semelhante ao relato de Topázio. Geralmente, o professor da sala regular percebe que determinado aluno tem dificuldades para aprender e o encaminha para a SRM. O encaminhamento realizado pelo professor também é intermediado pelo preenchimento de um instrumental³⁹, “[...] *então na hora que o professor percebe a dificuldade, ele já faz a avaliação diagnóstica*” (Âmbar).

Na sequência, a orientadora educacional realiza uma investigação com os pais e formaliza o encaminhamento para a SRM. Por sua vez, com base na conversa com os pais e com o aluno, Âmbar faz o levantamento do material a ser utilizado para atender as necessidades requeridas pelo aluno e inicia o AEE.

Safira relata que inicia o processo de identificação conversando com o estudante. Em seguida, realiza várias atividades para ver onde está a dificuldade. Para isso, faz uso de brinquedos. Sua atenção centra-se na coordenação motora, pois percebe que alguns alunos apresentam muitas dificuldades nessa área. Para exemplificar, ela descreve a atividade que realizou com uma aluna.

[...] eu faço uma atividade para cobrir, para ver a coordenação motora. Eu tenho o alfabeto e faço ela montar e desmontar. Depois eu dou uma ‘atividadezinha’ para ela, além dela cobrir, ela vai pintar, até eu ver aonde está a dificuldade dele. Depois a gente vai fazer continhas, os números, oh aquilo ali foi um aluna que fez, aí eu dei umas continhas de adição para ela fazer, e... aí eu vim... eu vim observar aonde está a dificuldade dela porque assim ela tem dificuldade na soma de alguns números. Eu faço assim com eles, com elas. Faço uma atividade de cada tipo para ver onde está a dificuldade do aluno (Safira).

Esmeralda não relatou como se dá o encaminhamento dos alunos, mas descreveu que, quando o aluno chega à SRM, ela busca identificar aquilo que ele consegue realizar. E a partir daí, ela apresenta desafios para o aluno.

Eu faço tipo um ‘textinho’. Ele já consegue ler? Não! Então eu vou trabalhar nisso. Ele já consegue escrever? Não! Ah, então eu vou começar a fazer isso. Ele já tem coordenação? Não! Eu vou começar a trabalhar isso. Então é assim... eu começo muito da base para poder desenvolver [atividades de intervenção]. Agora se o aluno já chega lá, se ele já está lendo, se ele já consegue fazer as duas operações, adição e subtração, aí tipo assim, eu vou vendo o que que ele já tem, se ele já tem, a que ele já tem, eu vou complicar um pouquinho mais.

³⁹ Anexos A e B

Eu vou dar um nível mais elevado para ele, para que ele vá crescendo aos poucos (Esmeralda).

Apesar de afirmar que busca identificar o que o aluno faz, ao relatar sua prática, fica claro que a ênfase está sobre o que o aluno não sabe. Mais uma vez, as faltas e limitações são colocadas em primeiro plano.

No relato de Pérola, também são os professores da sala regular que iniciam a queixa sobre o aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem. A partir do encaminhamento realizado pelo professor, ela começa o atendimento com o aluno, realizando teste de leitura, escrita e observando o pensamento dele através de diálogo.

Primeiramente, eu faço um teste de leitura e de escrita para ver como é que ele está. Assim, converso... O pensamento dele... pergunto, como é que você acha isso, isso, isso? Aí tem aquela rapidez, se ele demora, se ele é lento para responder, se ele pensa assim, tem que ver, tem alguma coisa diferente, a gente vê a esperteza da criança na hora da resposta. Se ele demorar para pensar e calcular... aí é assim ou é assim... se ele for rápido na resposta você vê... (Pérola).

Na escola de Turmalina, o processo de encaminhamento é semelhante ao relatado por Topázio e Âmbar: o aluno já chega com o laudo ou o professor da sala regular realiza o encaminhamento através do instrumental.

Turmalina relata que, no primeiro contato com o aluno, utiliza jogos como quebra-cabeça e sequência lógica. Observa, então, como ele organiza as peças do jogo. Depois pede para contar um acontecimento e, a partir disso, explora a escrita do aluno.

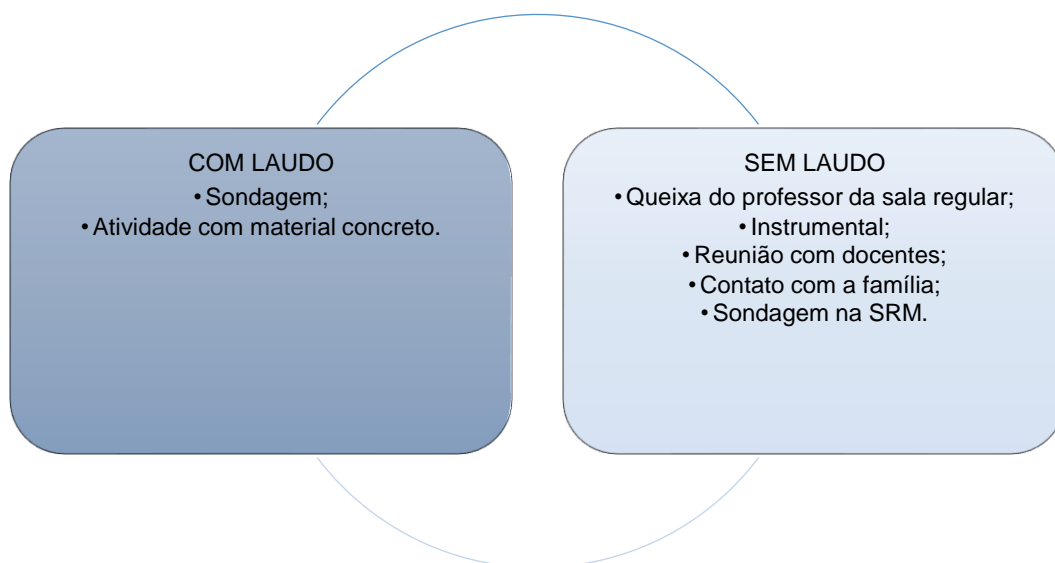
Se ele for mais rápido eu peço para ele criar uma história em cima daquilo que ele viu. Se eu perceber que é mais lento, peço para ele contar do jeito que ele montou; se eu perceber que ainda não vai dar, eu peço para ele formar frases e nessa organização, conforme ele vai montando, vai escrevendo texto, depois eu vou dar uma lida para ver como que eu vou trabalhar com ele, para ver até onde ele sabe, até onde ele não sabe. Eu vou ver como é que está o português, se ele é capaz de produzir, se é capaz de montar um texto. Se for capaz de montar um texto, produzir um texto, eu vou passando para a parte ortográfica, letras. Eu olho tudo! Se ele vai precisar fazer coordenação motora, se eu vou precisar trabalhar com ele a produção de texto, se eu vou precisar trabalhar separação de sílabas. Só por essa atividade eu consigo levantar quem é meu aluno para trabalhar aquele bimestre com ele (Turmalina).

Para averiguar o conhecimento matemático dos alunos, Turmalina também utiliza jogos como o dominó. A partir deste jogo, verifica se realiza contagem, sequência numérica, etc.

Assim como Esmeralda, Alexandrita também oferece atividades, cujo grau de dificuldade vai crescendo a partir do desempenho do aluno. Ela destaca que começa pelo nome, por questões que considera básicas, como leitura e escrita.

No geral, o processo de encaminhamento do aluno para a sala de recursos parece seguir a mesma dinâmica nas escolas, diferenciando-se em relação ao fato do aluno ter ou não um laudo. Se o aluno apresenta o laudo, o professor da SRM realiza uma sondagem para identificar as possíveis dificuldades e não as potencialidades e inicia o atendimento. Se ele não tem laudo e o professor da sala regular inicia a queixa, recebe um instrumental e, após preenchê-lo, o professor da SRM reúne-se com ele. A coordenação e/ou orientação pedagógica entra em contato com a família e, na sequência, o aluno é atendido na SRM. Inicialmente, é submetido a uma sondagem e, a partir dos resultados desta, o professor prepara atividades com material concreto. A figura 25 sintetiza como se dá esse processo em relação ao aluno com laudo e sem laudo.

Figura 25 – Esquema de identificação das NEE



Fonte: Elaborada pela autora.

Nenhuma das professoras fez referência aos materiais de formação organizados pelo MEC. Considerando o tempo de atuação delas na SRM e o período em que os cursos utilizaram os materiais analisados na seção três, é possível constatar que elas não tiveram acesso aos materiais por meio das formações.

Na entrevista individual, Pérola foi a única que relatou ter participado de um curso que abordou a elaboração do plano de intervenção, porém ressaltou que a orientação dada foi que essa ação deveria ser precedida de entrevista com a família e, a partir das informações levantadas, seria realizado um estudo de caso para então chegar ao plano de intervenção. No entanto, salientou que não faz o estudo de caso, justificando a falta de tempo.

O relato de Pérola coaduna com as questões discutidas na seção 3 acerca da inviabilidade de execução da proposta de avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais, apresentada no material disponibilizado pelo MEC devido, entre outros fatores, à falta de tempo.

Ao analisarmos o relato das professoras sobre as questões concernentes ao processo de identificação das necessidades educacionais especiais, percebemos que não há uma sistematização desse processo. Em alguns momentos, o foco fica sobre o encaminhamento do aluno ao AEE; em outros, a descrição das atividades realizadas sugere compor aquilo que é oferecido ao aluno no dia a dia dos atendimentos e não como meios para a elaboração do PAEE.

Ao confrontar os dados obtidos até aqui em relação ao processo de identificação das necessidades educacionais especiais do aluno com DI, com as produções de Bridi (2011), Veltrone (2011), Aguiar (2015), Barbosa (2016), Silva, C (2016), Pessoa (2018) e Melo (2018), é possível estabelecer algumas aproximações, principalmente, em relação à constatação da falta de referencial para subsidiar esse processo e a necessidade de mais estudos acerca dessa temática. Assim como no estudo de Veltrone (2011), o relato das participantes da pesquisa indica que o encaminhamento do estudante ao AEE, na maioria dos casos, tem como principal responsável o professor da sala regular.

A utilização de instrumentais para se efetivar o encaminhamento dos alunos também foi observado na pesquisa de Barbosa (2015). Ao analisar a ficha de encaminhamento e o relatório de observação utilizados pelas professoras da SRM, verifica-se que as alternativas apresentadas destacam mais as faltas e as questões negativas pretensamente observadas pelo professor da sala regular. Podemos inferir

que as consequências das anotações feitas pelos professores são semelhantes aos aspectos discutidos por Facci e Tada (2012) em relação aos laudos emitidos por profissionais da saúde.

Barroco, Silva e Leal (2012) apontam que a mera identificação dos limites impostos pela deficiência e a retirada da historicidade do desenvolvimento do homem singular dificultam ações interventivas que, realmente, promovam a elevação do desenvolvimento do aluno com DI. É imprescindível que o processo de identificação conduza à compreensão de como o estudante emprega os signos e recursos para resolver situações, como pensa e age e quais percursos utiliza para formar potencialidades.

A historicidade aplicada ao desenvolvimento do desenvolvimento permite que se pense que as funções psicológicas superiores têm sua gênese e desenvolvimento de acordo com a prática social. Se as considerarmos como funções históricas, também as reconhecemos como transitórias e, por isso, passíveis de mudanças. Isso é fundamental para se vislumbrar a atuação da psicologia e da educação em favor da transformação dos indivíduos: não se lamenta o que eles são, mas se busca outro devir (BARROCO; LEONARDO; SILVA, 2012, p. 62).

Para Cruz (2003), deve-se entender que, ao submeter a criança a uma atividade que ela não consegue resolver, esse fato não deve ser entendido como o funcionamento de suas capacidades, outrossim, está expressando a insuficiência de seus conhecimentos e habilidades. Assim, o processo de investigação realizado através de avaliações deve possibilitar a compreensão e a identificação das necessidades de aprendizagem e de ensino que o professor pode provocar e promover no aluno (ROSSATO; LEONARDO, 2019).

Durante o 1º encontro do GF, Topázio chamou a atenção das colegas para a necessidade de falar sobre a intervenção, pois todo o processo de identificação tem a finalidade de conhecer, não apenas o aluno, mas sua realidade na sala de aula para que se possa elaborar a intervenção.

Quanto à intenção de Topázio de provocar, não apenas a reflexão, mas também uma ação do professor da sala regular em prol de um fazer pedagógico diferenciado com vistas a atender a necessidade do aluno, antes de encaminhá-lo à sala de recursos, observamos que o teor dos instrumentais pode conduzir o docente

à isenção de responsabilidade em relação a aprendizagem do aluno, configurando-se, assim, mais a serviço da exclusão e da perpetuação de preconceitos.

Outro ponto que consideramos importante destacar acerca dos dados coletados refere-se às atividades descritas para a identificação das NEE. Apesar de não haver uma sistematização das ações para esse propósito, as professoras recorrem a atividades semelhantes, que envolvam leitura, escrita e utilização de jogos pedagógicos para identificar os conhecimentos que o aluno já domina.

Vale ressaltar que os alunos que chegam para avaliação na SRM são do ensino fundamental II, e, portanto, têm no mínimo 12 anos de idade. Inclusive, alguns já são adolescentes e até jovens. No entanto, as atividades utilizadas pelas professoras (pintura, cobrir o alfabeto móvel, jogos pedagógicos) não condizem com o interesse desses alunos, tendo em vista que o trabalho educativo deve ser desafiante e provocativo para o desenvolvimento das FPS (ROSSATO; LEONARDO, 2012).

Algumas descrições parecem demonstrar aproximações com o conceito de nível de desenvolvimento real, por exemplo, quando as professoras relatam que determinada atividade é ofertada com a intenção de identificar os conhecimentos que o estudante já domina. Entretanto, Shuare (2017) destaca que o aspecto central da Pedagogia não deve ser apenas as funções já formadas, mas aquilo que ainda não está formado, porém se encontra em processo de formação. Para Vygotski (2000), a ZDP apresenta importância tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o ensino do nível atual de desenvolvimento.

A zona do desenvolvimento próximo que determina a esfera das passagens da criança daquilo que ela pode fazer sozinha àquilo que é capaz de realizar em colaboração com o outro, é o momento decisivo nas inter-relações do desenvolvimento e do ensino, na medida em que no ensino fundamental é o novo que o pequeno aprende. O aspecto central da Psicologia do ensino consiste em estudar a possibilidade de que a criança se eleve, mediante a colaboração, a atividade conjunta, a um nível intelectual superior, que passe do que sabe fazer a aquilo que ainda não pode fazer sozinho (SHUARE, 2017, p. 73).

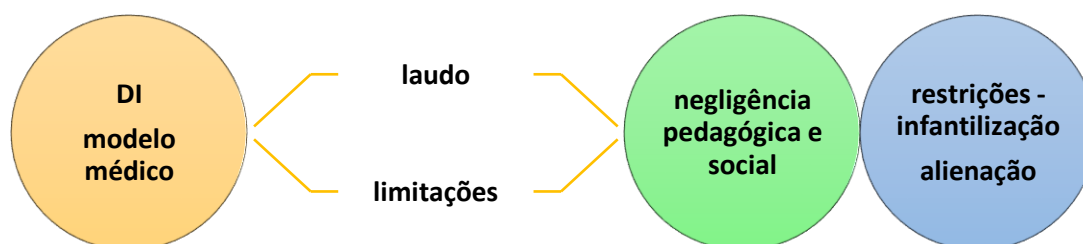
Nessa perspectiva, Ruso (2018) entende que, em relação ao diagnóstico, deve-se eleger como primeiro passo a criação de potencialidades em vez de explorar potencialidades já dominadas pelo sujeito, haja vista que o diagnóstico inicial é um momento que revela o valor da ZDP. Para o autor, um diagnóstico que resulta da exploração da atividade atual, entendida como base prévia, não oferece orientações

de desenvolvimento, normais ou compensatórias. Ademais, o treinamento ou as práticas repetitivas não são resultado de uma ZDP, mas a extensão de um potencial, pois a modificação real só ocorre no relacionamento com novos espaços.

Por fim, retornando ao ponto inicial desta subseção e sob a égide dos achados até aqui, entendemos que conceber a DI, unicamente, a partir do modelo médico ou do modelo proposto pela AAIDD, direciona o olhar a condições inerentes ao sujeito. Nesse sentido, indagamos: Seria possível pensar a deficiência a partir de um modelo pedagógico, fundamentado em um campo teórico sólido? Ora, o modelo médico tem como fundamento teorias e conhecimentos do campo da Medicina. Não poderia o modelo pedagógico apoiar-se em uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento para compreender a DI? Uma teoria que acolhesse como premissa que todos podem aprender e, dessa forma, o desenvolvimento é possível para todos os sujeitos.

Para nós, a teoria que conflui com essa premissa e parece apresentar condições de responder à questão posta seria a PHC, pois possui um arcabouço conceitual que coaduna com as questões inerentes à DI. Em nossa percepção, o modelo médico segue o percurso apresentado na figura 26.

Figura 26 – DI sob as lentes do Modelo Médico



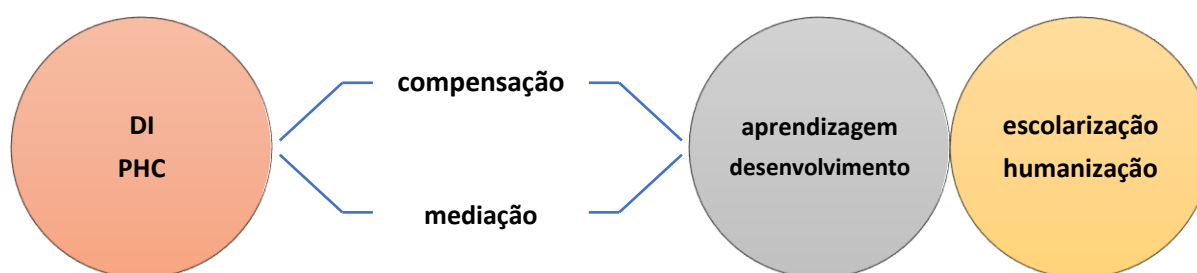
Fonte: Elabora pela autora.

Sob as lentes do modelo médico, a DI é caracterizada por limitações que são diagnosticadas e consolidadas no laudo. Este, por sua vez, conforme discutido por Facci e Tada (2012), produz a negligência pedagógica e social, ou seja, não são oportunizadas ao sujeito situações de aprendizagem sistematizadas no contexto educacional. No contexto social, as possibilidades de interação, exercício de autonomia, são restritas – o que atrofia o indivíduo num quadro infantilizado e

alienado. Sobre isso, Barroco (2012, p. 48) afirma que “[...] ante uma dada prática social estabelecida, e as consequentes apropriações que realiza, o homem possa se apresentar de modo alienado, embotado, somente reprodutivo e não criativo”.

Considerando a DI, sob as lentes da PHC, supõe-se que o percurso levaria a outra condição, conforme expressa a figura 27.

Figura 27 – DI sob as lentes da PHC



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao pensarmos a DI sob a ótica da PHC, reportamo-nos ao conceito de mediação, considerando que as ações pedagógicas podem criar caminhos para compensações, além de sistematizar e organizar o ensino com vistas a promover a aprendizagem do sujeito e o desenvolvimento das FPS, possibilitando, assim, a aquisição do conhecimento científico, ou seja, a escolarização.

A DI sob esta lente incide na reflexão sobre as práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional do estudante. Para tanto, é importante considerar o conceito de mediação, pois este permite desdobramentos favoráveis como recursos pedagógicos e metodológicos tanto no processo de identificação quanto na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com DI (MELO, 2016).

4.2 Práticas pedagógicas no atendimento ao estudante com DI na SRM

Para a construção de nossa segunda categoria, triangulamos dados coletados nas entrevistas e nos encontros do GF, principalmente o segundo e o último que abordaram, respectivamente, as práticas pedagógicas e a escolarização e alfabetização.

Contudo, antes de analisar as práticas pedagógicas, realizadas nas SRM, consideramos importante conhecer os referenciais teóricos que subsidiam o trabalho docente. Essa temática foi abordada durante as entrevistas individuais e, por meio delas, obtivemos respostas similares entre as participantes da pesquisa, conforme expressa o quadro 14.

Quadro 14 – Subsídios teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica das participantes da pesquisa

Safira	<i>Quando eu recebi o Down e o autista, o que que eu fiz, fui lá no computador, fui lá no Google, fui lá pesquisar, para ver.</i>
Âmbar	<i>Não, específico não. Eu já fiz esse questionamento em alguns cursos... a gente finda fazendo um trabalho meio louco porque, às vezes, a gente pega uma teoria e não funciona.</i>
Esmeralda	<i>Não, para te falar a verdade, não. Nunca! Eu vou mais é na prática mesmo. Eu não tenho assim uma referência, algum teórico para estar trabalhando.</i>
Pérola	<i>Aquele método de alfabetização de Paulo Freire, da Montessori também, assim eu vejo aquelas fases das crianças. Eu respeito essa fase da criança.</i>
Topázio	<i>As minhas apostilas do curso de AEE, mas, assim, uma linha com alguém me orientando, eu não tenho.</i>
Rubi	<i>Não, até agorinha eu ainda não peguei para começar.</i>
Turmalina	<i>As leis. Busco na internet material diferente, sugestão de atividades.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que a maioria das participantes da pesquisa declarou não possuir referenciais. Safira e Turmalina relataram que não possuem um referencial e que, quando necessário, recorrem à internet para pesquisar sugestão de atividades e informações sobre as deficiências. Âmbar, Esmeralda e Rubi responderam que não utilizam qualquer referencial. Enquanto Rubi justifica a falta de referências pelo fato de não ter iniciado os atendimentos ainda, Âmbar e Esmeralda afirmam respaldar a atuação na SRM, a partir da prática cotidiana. Apenas Pérola fez referência ao método

de Paulo Freire e Montessori, destacando que observa as fases de desenvolvimento das crianças. Topázio também não tem um referencial, mas relata que recorre às apostilas dos cursos realizados no contexto de AEE e Turmalina relata que seu aporte se baseia na legislação sobre Educação Especial.

As professoras apontaram, também, que até mesmo os cursos de formação continuada e de especialização que fizeram não apresentam uma fundamentação teórica, pois os textos disponibilizados são fragmentados, não possibilitando a elas uma visão do todo ou, ainda, se constituem com base em teóricos bem distintos – como vimos nos subsídios de formação disponibilizados pelo MEC.

A respeito dos cursos de formação continuada ofertados a professores, Fávero, Tonieto e Consaltér (2019) mencionam que estes não têm contribuído de forma efetiva para a melhoria no trabalho pedagógico dos professores da educação básica. Ao investigarem sobre como esses cursos têm sido organizados, os autores constataram que as escolas tendem a solicitar que os professores indiquem quais são as temáticas que desejam discutir nos cursos. Os professores, por sua vez, optam por cursos meritórios, envoltos em tons afetivos, em detrimento de cursos que proporcionem uma melhor apropriação de cunho teórico. Há ainda situações em que a própria escola ou o município decidem que conteúdos serão abordados nos cursos. Quase sempre esses conteúdos não levam em conta as necessidades desses professores. Ou seja, muitos cursos de formação continuada de professores distanciam-se dos seus propósitos originais e acabam trazendo temáticas superficiais, tornando os momentos destinados à formação em espaços para tratar da autoestima e da espiritualidade do professor, por exemplo. Nesse sentido, os autores defendem que:

[...] deve-se considerar que a formação continuada de professores, num entendimento formal e acadêmico, é um processo de ensino intencional, inserido em um determinado contexto, que visa à melhoria da prática do professor em sala de aula. Dessa forma, esse processo deve ser criteriosamente avaliado, metodologicamente planejado e não somente improvisado ou alicerçado a partir de pensamentos do senso comum pedagógico (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2019, p.99).

Os autores criticam, ainda, o fato de que muitos desses cursos apresentam um conjunto de receituários e de macetes amparados no amor e no afeto como se esses pudessem oferecer soluções mágicas para os professores superarem os desafios que se põem ao exercício da docência. Os autores afirmam que em cursos de formação

continuada aligeirados, corre-se o risco de os “[...] professores manterem-se reféns de crenças, ideologias e opiniões e seguirem seduzidos por certezas superficiais, movidos pelo ‘prazer intelectual’ despertado pela generalização apressada e fácil” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2019, p.97).

Os autores defendem que é necessária uma revisão da maneira como a formação continuada de professores é desenvolvida nas escolas. Essa formação deveria acontecer não por obrigação, mas pelo desejo de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer crescer. Dessa forma, a formação continuada de professores realmente poderia contribuir de modo mais significativo para a qualificação das práticas docentes.

A crítica que se faz aos cursos de formação continuada também pode ser estendida aos cursos de especialização *lato sensu*, uma vez que muitos desses cursos não possuem um referencial teórico-metodológico sólido, não proporcionando uma formação docente adequada.

Facci e Lima (2012) defendem que a prática pedagógica exige do professor estudo constante, baseados em uma fundamentação teórica consistente, que dê a ele condições para pensar e organizar o cotidiano das aulas. Independente da modalidade de ensino em que atua, das características dos alunos, seja do ensino regular ou especial, o professor não deve ser apenas um ‘aplicador’ de métodos e técnicas específicas, mas deve estar consciente do referencial teórico que adota ao conduzir sua prática, buscando conhecimentos sólidos dos conteúdos curriculares, das relação ensino-aprendizagem e dos demais aspectos que envolvem o sistema educacional.

Para conhecer o trabalho das professoras junto aos alunos com DI, atentamos para o conteúdo surgido nos encontros do grupo focal e nos exemplos dados durante as entrevistas. É interessante que, apesar desta temática ter sido abordada especificamente no 1º encontro, foi possível identificar nos relatos das professoras descrições e indicativos das atividades realizadas com os alunos atendidos na SRM. Dessa forma, foi possível compor o quadro 15, no qual apresentamos uma síntese de atividades desenvolvidas na SRM.

Quadro 15 – Sínteses de atividades desenvolvidas na SRM

Professora	Atividades
Safira	Pintura, atividades de cobrir.
Topázio	Produção da escrita, digitação no computador.
Esmeralda	Quebra-cabeça, jogo da memória, brincadeiras.
Rubi	Joguinhos, atividades de pintura, atividades de desenho, jogos pedagógicos.
Pérola	Jogos, Quebra-cabeça, jogo da memória.
Turmalina	Digitação no computador, alfabeto móvel.
Âmbar	Atividades do dia a dia, fazer os cálculos mesmo para vida diária deles. É colocar eles em contato com a internet. Tecnologia assistiva, orientação da vida diária na questão de higiene.
Alexandrita	Atividades de leitura e escrita com figuras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao relatarem sobre as atividades que são disponibilizadas aos alunos, as professoras destacam que buscam oferecer aquelas que estejam coerentes com o conhecimento que o aluno demonstra dominar. No entanto, observa-se que a maioria recorre a jogos pedagógicos e atividades lúdicas e o foco principal está relacionado à leitura e escrita.

Âmbar destaca que, considerando que seus alunos são maiores de idade, ela prioriza atividades relacionadas ao dia a dia, envolvendo o manuseio com dinheiro, questões de higiene pessoal, enfim, busca desenvolver a autonomia do aluno nas atividades da vida diária.

Barroco (2012) relata que é comum observar atendimentos educacionais centrados no desenvolvimento de habilidades que visam a independência da pessoa com deficiência, principalmente para alunos jovens e adultos. Nesse contexto, é possível identificar propostas curriculares e projetos educacionais centrados nesse prisma com atividades voltadas ao cuidado de si mesmos, na cooperação com o grupo familiar e escolar, bem como o cuidado da casa e a preparação para o mercado de trabalho. A autora considera que tal abordagem é importante, porém não é suficiente. É preciso destacar a importância do trabalho e seu papel para a formação humana e constituí-lo como conteúdo tanto para a escola comum quanto para a especial, para o ensino da pessoa com ou sem deficiência.

Topázio também trabalha com alunos de faixa etária mais elevada. Por isso, ela diz que prefere trabalhar dando ênfase à leitura e à escrita do aluno, para tanto utiliza o computador. Já para as atividades de matemática recorre a materiais

concretos e até mesmo à calculadora para facilitar a aprendizagem. As demais professoras fazem menção a atividades com jogos pedagógicos como quebra-cabeças, jogo da memória e sequência lógica.

Nessa direção, Tuleski e Eidt (2016) reiteram a importância da atividade para formação das funções psíquicas complexas. No entanto, para que essa relação se efetive é necessário que seja movida por intencionalidade e a busca de necessidade. Por sua vez, a ação requer a mobilização de processos internos e externos. Afinal, nem tudo o que o sujeito faz pode ser considerado atividade, assim como nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento. Para que a educação escolar, de fato, se diferencie das demais formas de educação, é imprescindível o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes sistematizados (MARTINS, 2016).

Pérola relata que seu principal objetivo ao trabalhar os jogos com os alunos é desenvolver a memória, pois percebe que os alunos com DI apresentam dificuldades na retenção dos conteúdos ensinados.

A questão da memória... tem que trabalhar muito memória com ele. Porque ele esquece. Tem que trabalhar joguinho. Reforçar a memória dele, para ele não esquecer depois. A sala de recursos é mais jogos, jogos: quebra-cabeça, jogo da memória. Para trabalhar o cognitivo dele, a memória, para ver se ele não esquece. Hoje ele aprende aquela letrinha tal e amanhã ele não esquece. Então através dos jogos, das brincadeiras é que eles aprendem (Pérola).

Ao estudar sobre a estrutura da memória, Leontiev (1978) pontua que seu desenvolvimento dependerá do lugar que ela ocupa no interior da atividade. É necessário que ela se converta em ação, ou seja, sua mobilização precisa ser intencional e consciente.

Gonzalez, Leonardo e Leal (2012) indicam a criação de meios auxiliares para que os alunos possam fazer uso de ferramentas a fim de desenvolver a memória. Barroco, Silva e Leal (2012) também apontam a utilização de elementos mediadores para que a memória assuma caráter simbólico, atribuindo ao signo o ato de lembrar haja vista que:

[...] signos são mediadores de natureza psicológica que auxiliam no desenvolvimento de tarefas que exigem atenção ou memória, uma vez que podem interpretar ou (re) interpretar dados da realidade, referindo-se a elementos ausentes. A utilização de signos e instrumentos como

mediadores constitui uma ação puramente humana, uma vez que o homem planeja a ação antes de executá-la, tendo nos instrumentos e signos um meio para atingir um fim (BARROCO; SILVA; LEAL, 2012, p. 179).

Nas atividades propostas, observa-se que as professoras recorrem a instrumentos mediadores. A utilização de recursos mediadores (instrumentos e signos) é fundamental para desenvolver as FPS. Todavia, é imprescindível que toda a ação mediadora seja intencional, planejada e sistematizada para que provoque mudanças e promova a apropriação do conhecimento científico. Tal premissa cabe para os processos de ensino e aprendizagem que envolvem estudantes com e sem deficiência.

Considera-se que o alvo do AEE deve ser a promoção do desenvolvimento das FPS. Portanto, é fundamental que o trabalho pedagógico se desenvolva em uma dimensão prospectiva, não centrado na falta ou naquilo que a criança não possui. Assim, as alternativas metodológicas devem priorizar a transmissão de conteúdos curriculares que tenham como meta levar o aluno a patamares superiores e à apropriação de conhecimento científico, o que – por sua vez – provocará o desenvolvimento das FPS (FACCI; LIMA, 2012).

Em consonância com essa proposição, Marsiglia (2010, p. 101-102) reitera que,

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não deve orientar-se pelas demandas espontâneas do sujeito e nem deve manter-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite aprender. Ao contrário, o ensino deve tomar como ponto de partida a zona de desenvolvimento próximo e transformá-la em desenvolvimento real, qualificando a aprendizagem como aquela que vai possibilitar a efetivação das funções psicológicas superiores como funções internalizadas, ou seja, funções intrapsíquicas que assim se constituíram a partir de funções intersíquicas.

Dessa forma, o sistema de instrução deve ser implementado com ações sistematizadas e organizadas para socializar o saber, pois ações pedagógicas precisam ser intencionais (SAVIANI, 2014). O ensino com essas características pode incidir na superação dos possíveis atrasos apresentados pelo estudante com DI (LEONTIEV, 2005; TULESKI, 2011).

4.3 Sobre sentimentos e percepções

Esta categoria foi pensada a partir do movimento do grupo ao observamos que, em determinado momento, enquanto aguardavam o início do nosso encontro, as participantes presentes conversavam sobre suas vivências e sentimentos em relação aos alunos atendidos na SRM. Falavam da frustração frente a situações em que se consideravam fracassadas e da alegria diante das superações. Uma das professoras parecia emocionada, pois ao falar sobre os alunos recordou a situação vivida por sua filha que era especial. Diante disso, entendemos que questões subjetivas das professoras estavam latentes. Por isso, inserimos uma nova temática no 3º encontro grupo focal – “Sentimentos no contexto do AEE”.

Sampaio e Sampaio (2009) afirmam a importância de os atores escolares terem acesso a uma formação técnico-pedagógica que os prepare para lidar com a diversidade, porém destacam que o convívio com a diferença remete a valores, atitudes e julgamentos que podem influenciar na prática docente junto aos alunos com deficiência, exigindo, então, a desconstrução dos modelos excludentes.

Sobre esse aspecto Martins (2007), Machado (2007), Fleuri (2009) e Machado, Almeida e Saraiva (2009) afirmam que o grupo é um espaço para compartilhar experiências e sentimentos possibilitando repensar e ressignificar concepções, valores e crenças acerca do aluno com DI e do atendimento na SRM. Assim, os encontros com professores, bem como as propostas de formação não devem estar centrados apenas em aspectos cognitivos, como o pensar em conteúdo, estratégias didáticas de trabalho em sala de aula, repensar o currículo, etc. (POMMER; POMMER, 2015). É preciso criar espaço para ressignificar as concepções e práticas docentes no processo de formação.

Ao propormos essa temática, o grupo mostrou-se receptivo e Esmeralda foi a primeira a ser colocada, dizendo que às vezes se sente incapaz diante do aluno, mas busca identificar os pequenos progressos que ele apresenta.

Às vezes me sinto incapaz, às vezes eu me desespero, eu penso que não vou conseguir nada com ele. Mas aí, depois, quando você para e pensa e começa a avaliar as pequenas coisas que ele aprende, aí eu começo a me acalmar e tentar ver quais os recursos que eu posso trabalhar com ele, o que fez ele progredir um pouquinho, mas às vezes eu me desespero (Esmeralda).

Ao focar sua atenção nos progressos que o aluno apresenta, ela parece motivar-se em busca de novas estratégias e recursos, porém o fato de o professor da sala regular e a família não perceberem esses avanços é um fator que a deixa preocupada. No entanto, ela reconhece que ela mesma já teve essa atitude.

Antes eu não enxergava também. Mas, hoje eu já vejo. Eu já consigo citar alguns detalhes que o aluno desenvolveu para o professor. Quando ele chega e fala assim: esse aluno não desenvolveu nada. Eu falo senta aqui professor, vamos conversar. Como foi que você pegou esse aluno? Isso é desenvolvimento ou não é? Eu já consigo citar, antes eu não conseguia (Esmeralda).

Quando indagamos à que ela atribui a mudança na forma de perceber o aluno, Esmeralda respondeu que não sabia exatamente, acreditava que poderia ser a sua participação em cursos de formação continuada ou talvez ela tenha começado a olhar mais para as possibilidades do aluno.

Pérola relata que, no início, quando começou a trabalhar na SRM, era tomada por um sentimento de desespero. Explica que, quando trabalhava com alfabetização na sala regular, estava acostumada a lidar com alunos que apresentavam um ritmo diferente de aprendizagem, mas, ao se deparar com alunos da SRM, ficou apreensiva com a “aprendizagem mais lenta”, porém ao final do ano letivo foi surpreendida com o avanço de um dos alunos atendidos por ela. Segundo Pérola, sua alegria foi maior por poder compartilhar com a família do estudante sobre o desempenho positivo deste. Hoje ela percebe que os alunos aprendem, porém é necessário respeitar o tempo de cada um.

Às vezes, a própria família acha que não vai, que ele não aprendeu nada. Mas, na realidade, ele aprende sim. Devagarinho, do jeitinho deles, eles aprendem sim. No começo eu ficava desanimada porque para mim eu queria ver logo o avanço, em uma semana, em um mês, mas não é assim. Tem que esperar o tempo de cada um, uns que avançam mais rápido, outros não (Pérola).

Para Pérola, a mudança em sua percepção em relação à aprendizagem do aluno se deve ao respeito acerca do ritmo de aprendizagem do aluno.

Safira se considera muito ansiosa e revela que, por vezes, perde o sono, pois fica muito preocupada não apenas com a aprendizagem dos alunos, mas com a situação pessoal e familiar de cada um. Ela considera que os alunos atendidos na

SRM são muito carentes em relação à falta de carinho. Destaca que a atitude dos pais, de não acreditar nas possibilidades de aprendizagem do aluno, a deixa muito triste. Constantemente, preocupa-se com o que irá fazer para que o aluno aprenda. De um modo geral, seu sentimento em relação aos alunos parece sofrer influência de sua história de vida, pois foi mãe de uma criança com deficiência. Talvez, por isso, ela destaca em seu discurso que nutre amor e carinho pelos alunos.

A afetividade que o professor estabelece em sua relação com o aluno foi constatada por Facci e Lima (2012) ao realizarem uma pesquisa com estudantes de um curso de especialização em EE. Os resultados evidenciaram excessiva valorização do afeto, do carinho, do amor em detrimento de fundamentos teóricos para nortear a prática pedagógica.

Âmbar também fala do sentimento de angústia, por muitas vezes não saber o que fazer. Destaca, ainda, que a falta de material é um fator que complica, pois limita a diversificação de atividades a serem oferecidas ao estudante. Para ela, o trabalho com alunos especiais possibilitou algumas transformações pessoais.

Eu não sei se as colegas têm o mesmo sentimento que eu, mas depois que eu comecei a trabalhar com os alunos deficientes, eu sinto que eu me tornei melhor, eu consigo ver mais o lado do outro, pois eu sinceramente, não era uma pessoa que me preocupava com os outros ao meu redor (Âmbar).

Hoje, Âmbar considera que todo aluno tem a mesma condição de aprender, se ele não está rendendo é porque está acontecendo alguma coisa. E, ao se deparar com um aluno que apresenta dificuldades para aprender, busca entender e atender as necessidades requeridas pelo aluno, seja na classe regular ou na SRM.

Safira, Pérola e Âmbar relatam que a atitude negativa dos pais é um fator que dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois eles parecem não acreditar na possibilidade de aprendizagem do aluno e, não raro, deixam de levar o filho aos atendimentos por considerarem que os filhos não aprendem. Para elas, esse quadro gera um sentimento de impotência, pois percebem que alguns alunos enfrentam situações desfavoráveis na família.

Topázio destaca, ainda, que os professores da sala regular olham com certo preconceito para os professores da SRM. As participantes do grupo concordaram com a fala de Topázio, expressando que “já sentiram na pele” esse preconceito. Muitas vezes, os gestores esquecem de comunicá-las de reuniões e atividades da escola. A

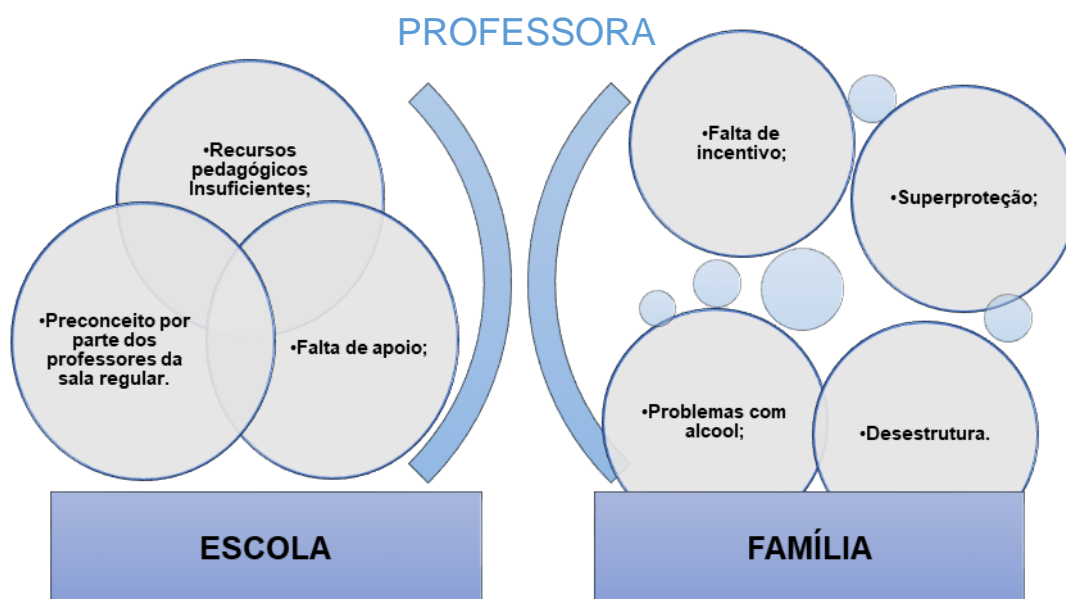
maioria não está incluída nos grupos de *WhatsApp*, da própria escola, através do qual as informações são socializadas.

A respeito dos sentimentos vivenciados por professores que atuam em sala de recursos multifuncionais, a pesquisa de Macedo (2017) revela que, a depender da mobilização subjetiva impetrada contra o sofrimento que é inerente ao trabalho, o professor poderá vivenciar prazer ou sofrimento. Assim, o docente será submetido a vivências de sofrimento quando estiver inserido em espaços de trabalho negligentes para com suas questões subjetivas, que envolvam, por exemplo, falta de apoio pedagógico e de apreço pelo seu trabalho. Por outro lado, o professor vivenciará o prazer quando, em decorrência das suas estratégias de enfrentamento, conseguir transformar a realidade contextual da organização do trabalho, executando a partir de então, um labor com significados para si e para o meio social e que tenha certa aceitação, reconhecimento e valorização por meio da instituição na qual trabalha e sociedade em geral.

No caso das participantes de nossa pesquisa, ter o apoio dos professores e gestores da escola na qual trabalham, bem como da família de seus alunos, é fundamental para que vejam sentido em seu trabalho enquanto professoras da SRM.

A figura 28 apresenta situações que envolvem a família e a escola, as quais geram diversos sentimentos negativos nas professoras. É interessante notar que não é a situação imposta pela deficiência que gera esses sentimentos e, sim, situações que surgem das relações entre família e escola.

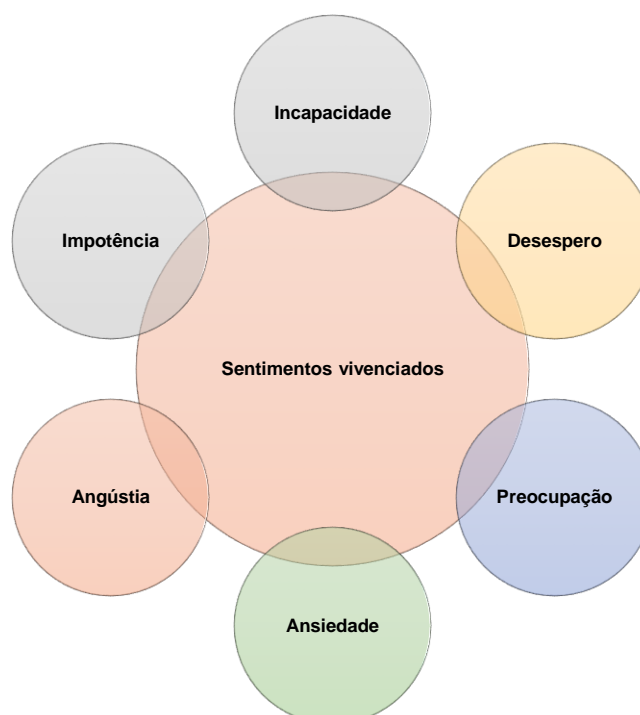
Figura 28 – Situações que geram sentimentos nas professoras



Fonte: Elaborada pela autora.

Para finalizar, buscamos destacar os sentimentos que surgiram durante o encontro, conforme elencados na figura 29. Ao ouvi-las, todas concordaram com a presença de tais sentimentos. Pérola resume sua concordância com a expressão: “*É desse jeito que nós nos sentimos!*”

Figura 29 – Sentimentos vivenciados pelas professoras



Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de tais sentimentos, as professoras acreditam que estão superando seus anseios, pois percebem avanços no desenvolvimento dos alunos, identificam mudanças nas atitudes dos demais atores escolares, enfim, apesar dos desafios, consideram que está valendo a pena.

Acreditamos que os sentimentos vivenciados e relatados pelas professoras não estão relacionados apenas às situações objetivas vivenciadas com as famílias e demais profissionais, mas à sua condição de agente da aprendizagem que se descobre desprovido das ferramentas necessárias para desempenhar seu trabalho. Afinal, alguns sentimentos descritos, tais como impotência e incapacidade parecem ter relação com a ausência de um saber. Além disso, não raro, depara-se com a falta de coletividade, tanto no cotidiano escolar quanto nos cursos de formação ofertados. Conjecturamos, então, que se as professoras estivessem munidas de subsídios teóricos e metodológicos que orientassem sua prática e lhes possibilitassem a compreensão acerca da aprendizagem e desenvolvimento do aluno concreto, uma formação que promovesse a consciência acerca dos determinantes dos processos de alienação, o seu trabalho educativo resultaria na humanização e emancipação dos sujeitos. E, ainda uma possível mudança na cultura institucional também contribuiria para os objetivos que se espera alcançar na SRM.

Duarte (2007) discorre sobre uma teoria histórico-social da formação humana que não se posiciona apenas na relação do conhecimento do que o indivíduo é, mas no que ele pode vir a ser. Em nossa utopia, almejamos uma formação docente que devolva ao professor sua humanidade, no sentido de ser social, de agente da história, cujo trabalho educativo não esteja reduzido à reprodução alienada, submetido às relações de dominação, mas que se constitua como uma atividade educativa imbuída de intencionalidade, possibilitando a apropriação de estratégias culturais e conhecimentos científicos e, conseqüentemente, viabilizando que o produto de seu trabalho se revele na humanização e na transformação do sujeito em ser histórico e social.

4.4 Formação real *versus* formação ideal: perspectivas para a formação docente

Para construir nossa análise acerca da formação real e ideal, buscamos conhecer aspectos da formação inicial das participantes sobre a educação especial. Em seguida, estendemos nossa análise à formação continuada e, por fim, procuramos

compreender como se deu a inserção delas no AEE. Triangulamos, então, essas informações com os demais dados coletados na pesquisa documental, nas entrevistas e no grupo focal.

Inicialmente, considerando que a graduação das participantes ocorreu na mesma instituição, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso do curso de Pedagogia (PPC)⁴⁰ para identificar tópicos relacionados à Educação Especial.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus de Guajará-Mirim iniciou no ano de 1988, sendo que a primeira turma do curso colou grau em 1993, tendo como habilitação a supervisão escolar 1º e 2º graus, magistério do 2º grau. O seu primeiro PPC elaborado no ano de 1989 e esteve vigente até 1999.

A partir do ano 2000, passou a vigorar um novo PPC que reformulou o currículo do curso e alterou a habilitação que passou a ser a atuação no Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Em 2010, foi promovida nova reformulação curricular, alterando novamente a habilitação. Assim, a partir do ano letivo de 2011, a habilitação do curso passou a abranger à docência para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional nas atividades de administração, supervisão e orientação educacional. Atualmente, o curso de Pedagogia funciona sob uma nova estruturação curricular resultante da reformulação do PPC em 2017, que entrou em vigor para os acadêmicos ingressantes em 2018. A habilitação também sofreu alterações: Licenciatura em Pedagogia – Docência, Supervisão Escolar, Gestão Escolar e Orientação Educacional.

Em relação ao PPC do curso de Pedagogia em GJM, nossa atenção se restringirá aos PPCs do ano de 1989 e 2000, pois conforme demonstrado no quadro 1, as participantes da pesquisa concluíram o curso entre os anos de 1994 e 2010. Dessa forma, identificamos que durante a graduação de Rubi estava em vigência o primeiro PPC (1989) e das demais participantes estava em vigor o PPC do ano de 2000.

Ao analisar o PPC de 1989, não identificamos disciplinas específicas relacionadas a Educação Especial, porém na ementa das disciplinas de Psicologia da Educação I e II, encontramos alguns tópicos que abordam a temática, conforme exposto no quadro 16. A disciplina de Psicologia da Educação I era ministrada no terceiro período e apresentava um tópico sobre diferenças individuais. No conteúdo

⁴⁰ Disponível em www.pedagogiagm.unir.br

programático, esse tema apresenta dois subtópicos: 1) O tratamento das diferenças individuais; 2) A criança bem-dotada e a criança retardada. Em Psicologia da Educação II, a ementa apresentava na unidade V o tópico “O Excepcional” e como subtópicos: 1. Conceito e classificação; 2. Principais características; 3. Desenvolvimento das funções intelectuais; 4. Plano Geral de Educação; 5. Alunos que precisam de atenção especial.

Quadro 16 – PPC do curso de Pedagogia (1989) e a Educação Especial

Período	Disciplina	CH	Ementa
3º	Psicologia da Educação I	60	Unidade I – A Psicologia da Educação Unidade II – Os determinantes do comportamento Unidade III – Crescimento e desenvolvimento Unidade IV – Motivação Unidade V – Psicologia da aprendizagem Unidade VI – Diferenças individuais Unidade VII – Ajustamento social e pessoal
4º	Psicologia da Educação II	45	Unidade I – Objetivo e método da psicologia educacional Unidade II – Psicologia na escola Unidade III – Aprendizagem e transferência Unidade IV – Psicologia da adolescência Unidade V – O excepcional Unidade VI – O serviço de orientação educativa

Fonte: www.pedagogiagm.unir.br.

Ao analisar o PPC acima mencionado, é importante pontuar que ele é anterior às políticas educacionais que norteiam a educação inclusiva. Observando, ainda, os paradigmas da Educação Especial, descritos por Aranha (2004), situamos esse período no paradigma de serviços – o que parece justificar as nuances da vertente médico-pedagógica presente no conteúdo programático. Os tópicos relacionados à Educação Especial coadunam com a perspectiva apresentada por Bueno (1999) sobre o professor generalista. O discurso de Rubi sobre a conceituação e caracterização da DI sugerem marcas dessa formação.

O PPC de 2000 apresenta uma disciplina específica de Educação Especial denominada Teoria e Prática em Educação Especial, ministrada no sétimo período. Antes, porém, em Psicologia da Educação II, identificamos um tópico que aborda as dificuldades de aprendizagem, conforme demonstra o quadro 17. É certo que um tópico sobre esta temática em uma disciplina não é o suficiente para instrumentalizar os docentes. Entendemos que discussões sobre essa dicotomia identificada nas

disciplinas precisam ser fomentadas, possibilitando a inserção da pessoa que difere da norma na discussão, pois assim contribuiremos para que todos sejam valorizados.

Considerando o período de formação em Pedagogia e o tempo de atuação das professoras, com exceção de Turmalina, é possível constatar que todas as demais atuavam na educação antes da graduação, ou seja, elas exerciam o magistério durante a graduação. Inferimos se tal fato não corroboraria para aproximar teoria e prática.

Quadro 17 – PPC do curso de Pedagogia (2000) e a Educação Especial

Período	Disciplina	CH	Ementa
3º	Psicologia da Educação II	80	Psicologia da Aprendizagem: princípios psicológicos que explicam e fundamentam o processo ensino-aprendizagem; compreensão dos educandos contextos intra e interpessoais no processo de ensino e aprendizagem; a análise psicoeducativa na formação do professor e as dificuldades de aprendizagens.
7º	Teoria e Prática em Educação Especial	80	Conhecimento da etiologia das deficiências, especificidades, necessidades e potencialidades das pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e altas habilidades; reflexão crítica de questões ético-políticas-educacionais na ação do educador e de outros agentes sociais no processo de educação e integração desses indivíduos.

Fonte: www.pedagogiagm.unir.br

A elaboração deste PPC aconteceu em um contexto político educacional diferente, pois além da LDBEN (BRASIL, 2001), as linhas de ação propostas pela Declaração de Salamanca também já estavam em vigor, ou seja, o movimento em prol da educação inclusiva estava em andamento sob o paradigma do suporte. No entanto, o PPC que entrou em vigor a partir de 2000 não expressava as marcas desse movimento, tanto que ainda encontramos a expressão integração e não identificamos nenhuma alusão à educação inclusiva. A inserção da disciplina no PPC, com a perspectiva de ser desenvolvida no dualismo teoria e prática, sugere avanço no processo de formação, porém constatamos certa insuficiência nessa proposta. É

interessante que, em momento algum, as professoras mencionaram ter adquirido conhecimentos sobre o assunto durante a formação inicial.

Atualmente, o PPC em vigor no curso de Pedagogia da UNIR apresenta duas disciplinas voltadas à educação especial: Fundamentos da Educação Especial e Metodologia das Necessidades Educacionais Especiais. Além destas, outras disciplinas contemplam a temática em suas ementas. Isso nos leva a constatar significativas mudanças na estrutura curricular do curso, mudanças essas que, por sua vez, implicam avanços em atenção às políticas que norteiam a educação inclusiva e ao paradigma de suporte – que representa o atual momento vivenciado na sociedade.

Antes de conhecermos sobre a formação continuada das participantes em relação ao AEE, consideramos ser importante conhecer como se deu o ingresso delas na SRM. Então, durante as entrevistas, solicitamos que as participantes descrevessem como ocorreu o ingresso no contexto do AEE.

Âmbar e Safira relacionam seu interesse em atuar a SRM ao fato de terem contato com pessoas com deficiência na família. Pérola, Esmeralda, Rubi e Turmalina apresentaram motivos semelhantes: mudanças ocorridas na organização da escola colocaram-nas diante da situação de assumir a SRM ou mudar de escola. Apenas Topázio relata que, há algum tempo, tinha interesse na área de educação especial e esse interesse a fez buscar cursos, a partir daí surgiu o convite para atuar na sala de recursos. Os motivos estão descritos no quadro 18.

Quadro 18 – Motivo do ingresso na SRM

Professora	Tempo na SRM	Motivo de ingresso na SRM
Jade	Coord. da EE	Não foi entrevistada
Pérola	5 anos	Fez curso de LIBRAS, atendeu uma aluna surda e ao ocorrer a implantação da SRM na escola, ela foi convidada a atuar.
Esmeralda	3 anos	Com a extinção das classes de alfabetização em que atuava e a saída da professora da SRM, ficou diante de duas opções: assumir a SRM ou sair da escola.
Rubi	1 ano	Já havia trabalhado com alunos especiais no início da carreira no magistério (há 33 anos), chegou a ser coordenadora da Educação Especial por cinco anos. Retornou agora por que havia a necessidade de um professor para a SRM da escola.
Almandine	6 anos	Não foi entrevistada e não participou do GF.
Safira	3 anos	O interesse na Educação Especial surgiu a partir da vivência com familiares que apresentavam deficiência.
Turmalina	3 anos	Havia necessidade de professor para a SRM e como estava sem turma foi designada a assumir a sala.
Âmbar	5 anos	O interesse na Educação Especial surgiu a partir da vivência com familiares que apresentavam deficiência.
Alexandrita	15 anos	Não foi entrevistada.
Ametista	3 anos	Não foi entrevistada.
Topázio	1 ano	Seu interesse em participar de cursos resultou no convite para atuar na sala de recursos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Safira relatou que trabalhava com alunas surdas na sala regular de uma escola, por isso decidiu sair porque não estava se sentindo bem com o ambiente escolar. Ao buscar uma nova escola, falou do desejo de atuar em SRM, pois se identificava devido ter uma filha especial. Assim, foi encaminhada para a SRM onde atua há três anos.

Âmbar também relata que seu interesse pela Educação Especial surgiu a partir da vivência com o irmão, que apresentava deficiência visual.

Ao iniciar sua carreira no magistério, Esmeralda lecionava em uma sala de alfabetização e recebeu um aluno com paralisia cerebral. Até aquele momento ela não havia tido contato com alunos especiais, porém, ao interagir com o aluno, conseguiu perceber sua potencialidade e desenvolver estratégias para sua aprendizagem.

Aos poucos eu fui conseguindo interagir com ele e eu comecei a ver como é que ele aprendia. Eu comecei a ver como é que eu ia desenvolver leitura com ele, como é que eu ia cobrar dele aquilo. Então, foi assim que, aos poucos, à medida que ia convivendo com ele, pude observar isso. E aí, graças a Deus, ele teve uma aprendizagem excelente durante aquele ano, foi para a próxima turma e foi muito bem (Esmeralda).

No entanto, no ano seguinte, as classes de alfabetização da escola foram extintas e, ao mesmo tempo, a professora da SRM saiu da escola. Restava, então, à Esmeralda assumir a sala ou ser transferida para outra escola.

E aí só sei que eu fiquei muito apreensiva, mas como não tinha outra possibilidade para mim na escola: ou eu pegava ou eu tinha que ir para outro lugar. Aí eu falei, vou pegar e seja o que Deus quiser. E aí eu peguei e estou lá (Esmeralda).

Pérola também atuava na alfabetização, quando teve a oportunidade de participar de um curso de LIBRAS. Na sequência, a escola recebeu uma aluna surda e, concomitantemente, foi implantada uma sala de recursos na escola. Então, ela foi convidada a assumir a sala de recursos. E decidiu enfrentar.

Topázio apresenta uma trajetória diferente. Ela fez Especialização em Psicopedagogia e participou de formações em Educação Especial, o que possibilitou um maior conhecimento sobre a temática. Por isso, foi convidada a atuar na sala de recursos.

Eu vinha me habilitando, buscando cursos, formações, até eu receber esse convite em 2017, ou seja, agora nesse ano de 2018, eu fiz um ano de sala de recursos (Topázio).

Logo no início de sua carreira no magistério (33 anos atrás), Rubi relata que teve oportunidade de trabalhar com alunos especiais, chegou a fazer curso na área

de Deficiência auditiva em outro Estado e quando retornou assumiu a Coordenação de Educação Especial, onde ficou por cinco anos. Porém, depois que saiu dessa função, não mais trabalhou com a temática, retornando só agora para a SRM.

Turmalina relatou que iniciou sua carreira lecionando no primeiro ano do EF, onde ficou por três anos. Em seguida, devido ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),⁴¹ teve que acompanhar a turma até o terceiro ano. No ano letivo seguinte, como encerramento do programa e a necessidade de professor para atuar na SRM, teve que assumir a sala. Inicialmente, pensou que não iria se identificar, porém percebeu que o trabalho a ser desenvolvido ali, seria o mesmo que realizava no primeiro ano do EF, ou seja, trabalhar “a base”.

A maioria das professoras participou de cursos de formação na área de Educação Especial, ofertados pela SEDUC. Algumas fizeram Especialização em Educação Especial, conforme apresentamos no quadro 1. Todavia, elas relataram que os cursos não trouxeram contribuições para sua atuação, principalmente em relação ao aluno com deficiência intelectual.

Para Safira, a quantidade de informações e o tempo reduzido são um empecilho para a assimilação do curso. Já Pérola, queixa-se que há muita teoria e não apresentam nada para a prática.

Topázio relata que alguns cursos valem a pena, porém muitas questões dependem dela mesma, de aproximar a teoria e a prática – que, para ela, seria um laboratório.

Alguns valem a pena. Vai depender de mim. De eu estar estudando a teoria e ter um laboratório, ter aquele aluno, com aquela deficiência, estar observando-o, fazendo os meus registros, as minhas intervenções (Topázio).

Fontes (2012), Aimi (2012), Nunes (2013) e Silva (2014) analisaram alguns aspectos da formação docente ofertada pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia e apontaram problemas relacionados ao modelo de formação oferecido aos professores, os quais parecem distantes da realidade das escolas, além de não

⁴¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi lançado no Governo de Dilma Rousseff, em 2012, e referia-se a um compromisso dos poderes públicos para alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, no máximo, até o fim do terceiro ano.

oferecerem subsídios que propiciem aos docentes compreender e refletir sobre as possibilidades de atuação junto ao público-alvo da Educação Especial.

Vale salientar que esta não é uma realidade única, pois pesquisas realizadas em outros contextos revelam que o processo de formação docente para atuação no AEE, especificamente com a pessoa com DI, também apresenta características que se aproximam da realidade do Estado de Rondônia, conforme demonstrado nas produções de Camargo (2014), Martins (2015), Silva, M. (2015), Simão (2017), entre outros.

Ao acessar alguns relatórios do Projeto de Educação Especial (PEE) /SEDUC, foi possível identificar diversas ações voltadas à formação continuada, em todas as áreas de deficiência. É importante ressaltar que, geralmente, os cursos são realizados na capital e cada município indica um professor, este – por sua vez – participa da formação e, ao retornar ao município, tem a responsabilidade de repassar o curso aos demais professores. No entanto, esse repasse nem sempre acontece, pois há uma dificuldade em conciliar esta atividade com a demanda da sala de aula e do próprio contexto escolar.

Ao consultar os relatórios disponibilizados, observamos que a oferta de formação promovidas pela SEDUC se deu a partir do ano de 1999. Nesse período, as ações do PEE estavam mais restritas à formação e capacitação de professores para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais e, em sua maioria, foram desenvolvidas com recursos federais. No entanto, a partir de 2011, observa-se que as ações de formação tornaram-se menos frequentes. Tanto que os cursos aos quais as professoras se referiram, tratam-se de um curso de formação continuada realizado em parceria com o Ministério Público e o *Campus* de Guajará-Mirim da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para 126 professores da rede estadual de educação de Guajará-Mirim. As áreas de conhecimento contempladas foram: linguagens, ciências da natureza, educação especial (Deficiência Auditiva/Libras Básico e Deficiência Visual/Braille) e teve a duração de três dias.

No primeiro semestre de 2018, a professora Âmbar participou de um curso realizado em Porto Velho-RO, na área de DI. Ao retornar, a coordenadora da Educação Especial agendou um encontro com as demais professoras da SRM para que Âmbar pudesse repassar o que fora abordado no curso.

Ao acessar o material utilizado nesse curso, observamos que o texto base foi a *“Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental*

Retardation-AAMR: sistema 2002”. Conforme mencionamos na seção 3, a concepção presente no chamado Sistema 2002 foi bastante utilizada nos cursos de formação, porém ela foi atualizada em 2010 e a AAIDD passou a utilizar a terminologia deficiência intelectual, e o sistema alterou sua denominação para *Sistema 2010*. Porém, pelo que constatamos, os responsáveis pela formação na SEDUC não acompanharam tais mudanças, pois apresentaram na formação o sistema antigo, cuja terminologia ainda é deficiência mental. É intrigante, pois até mesmo o material de formação do MEC, que trata sobre o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual elaborado por Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), apresentado na seção 3, utiliza a terminologia atual.

Os demais materiais compartilhados por Âmbor revelam que o curso se limitou a trabalhar a concepção da DI, segundo o sistema 2002, que já não é mais utilizada; a concepção da SRM e as atribuições do professor para cada tipo de deficiência; o desenvolvimento do grafismo; o mapa da sala de aula⁴². Por fim, é sugerido um estudo de caso para que o professor responda a seguinte questão: *Quais as necessidades educacionais especiais do aluno, nos âmbitos das condutas adaptativas de acordo com a AAMR/2002?*

Barroco (2015) tece críticas acerca de formações que se limitam a propor aos professores intervenções de emergências, que poderiam ser sintetizadas pela expressão interrogativa: o que fazer quando este aluno apresenta determinado problema? A autora defende que a prática formativa deve localizar o homem e a sociedade no processo histórico para então compreender a educação que realizam, bem como as leis e conteúdo que influenciam tanto a constituição quanto a formação das funções psicológicas superiores.

Todavia, pelo que observamos, a formação que Âmbor participou apresenta aproximações e semelhanças aos resultados dos estudos de Aimi (2012), Nunes (2013), Batista (2013), Silva (2014), Camargo (2014), Silva, M. (2015), Martins (2015), Simão (2017), Coutinho (2017), Melo (2018) e Anjos (2018), as quais fazem menção a formações aligeiradas, sem fundamentação teórica, fragmentadas, distante do contexto vivenciado pelos docentes e que acabam não instrumentalizando os

⁴²Sugere que o professor observe onde o aluno especial se localiza na sala e orienta o professor a fazer um desenho da sala, elencando habilidades e necessidades de cada aluno e então, realizar o agrupamento dos alunos.

professores para desenvolver uma prática pedagógica que promova a educação escolar.

Martins (2010) assinala que esse tipo de formação voltado aos problemas práticos imediatos e sem uma leitura crítica da realidade amplia os limites para uma formação emancipatória.

Concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Por essa via, ratifica-se a cotidianidade, o “reco da teoria” e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória (MARTINS, 2010, p. 27).

Diante disso, os estudantes com ou sem deficiência são diretamente afetados, pois o aludido tipo de formação não dá aos professores subsídios para compreender a dinâmica do desenvolvimento e nem o promover através do ensino.

Professores formados deste modo encontram dificuldades em liderar a atividade de ensino para direcioná-la e participar no desenvolvimento de seus alunos, tendo em vista que eles (os professores) nem sempre compreendem o movimento de seu desenvolvimento. A atuação de professores que perdem essa perspectiva, de promover o desenvolvimento de seus alunos, através do ensino, do saber que é característico da escola, incide de modo brutal sobre os alunos com e sem necessidades especiais (BARROCO, 2015. p. 109, tradução nossa⁴³).

Embora as propostas de formação se configuram apenas como cumprimento de uma meta institucional que retira a responsabilidade do Estado e responsabiliza o docente “fez sua parte”, a situação vivenciada por Âmbar no curso ofertado pela SEDUC nos leva a presumir que cumpriu seu dever, porém, se não houver eficácia,

⁴³ Profesores formados de este modo encuentran dificultades en liderar la actividad de enseñanza para direccionarla y participar en el desarrollo de sus alumnos dado que ellos (los profesores) no siempre tienen el movimiento de sus desarrollos. La actuación de profesores que pierden esa perspectiva, de promover el desarrollo de sus alumnos, por la enseñanza del saber que es característico de la escuela, incide de modo brutal sobre los alumnos con y sin necesidades especiales

culpabiliza-se o docente que não foi competente o suficiente para assimilar o conteúdo. Não se questiona essa formação em termos de conteúdo, de proximidade entre teoria e prática, da possibilidade de aplicar os supostos conhecimentos à prática pedagógica, na relação com o aluno concreto. Facci e Lima (2012) refletem sobre os efeitos da formação esvaziada de conteúdo afirmando que:

[...] ao se proporcionar uma formação esvaziada de conhecimentos desde a formação inicial, garante-se que o professor seja destituído dos conhecimentos sobre o processo e os conteúdos de seu trabalho: os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos de cada área. Dessa forma, o professor fica impedido de apropriar-se dos conhecimentos que lhe possibilitam dirigir de forma efetiva a relação ensino-aprendizagem (FACCI; LIMA, 2012, p. 82).

As autoras ainda observam que, do ponto de vista ontológico, o trabalho e a educação são essenciais para a humanização do homem. Todavia, na sociedade atual, ambos se apresentam destituídos do seu caráter de atividade criativa e livre, haja vista que o modo de produção capitalista e a ideologia hegemônica do neoliberalismo permeiam tal sociedade. Nesse contexto, as relações sociais são de dominação e alienação, incluindo a educação e sua organização escolar.

Dessa forma, o professor é absorvido pelos processos alienantes que são, na verdade, inerentes ao modo de produção da existência. É preciso destacar que esse processo não é próprio dos sujeitos individualmente, antes se refere às relações do indivíduo com o produto e o processo de sua produção os quais são determinados pelas condições objetivas da sociedade (FACCI; LIMA, 2012).

A partir das concepções de Leontiev (1978), Facci e Lima (2012) aclaram que alienação se caracteriza como ruptura da unidade entre significado social e sentido pessoal. Estes são engendrados pelo trabalho e estruturam a consciência humana. No entanto, no contexto da sociedade contemporânea, ambos deixam de ser conscientes. Esse ponto de vista pode ser aplicado à prática pedagógica, onde pode haver uma cisão entre significado e sentido.

O sentido pessoal da atividade pedagógica, no caso de uma prática alienada, não será a apropriação do conhecimento, mas poderá estar atrelado apenas à garantia de sobrevivência do professor, representada pelo 'salário e/ou pela manutenção do *status quo*', perdendo-se assim a finalidade da escola. Isso, do nosso ponto de vista, pode ser agravado se o professor tiver como expectativa do seu trabalho somente a socialização do aluno, a aceitação das diferenças,

e não o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos (FACCI; LIMA, 2012, p. 82).

Diante disso, parece-nos oportuno retomar Martins (2007) ao postular a necessidade de pensar a formação docente como um processo que restitui ao homem sua qualidade de agente da história, que modifica intencionalmente as condições exteriores. A autora defende, ainda, a proposição de um modelo de formação alternativo. Segundo ela, esse modelo deveria superar os princípios que têm norteado a formação escolar, em especial, a formação de professores a partir da construção de conhecimentos que estariam a serviço do desvelamento da prática social, promovendo questionamento da realidade se impõe aos indivíduos (MARTINS, 2010).

Tendo o conhecimento da formação real, buscamos conhecer as perspectivas das professoras em relação à formação que consideram ideal. Assim, durante a entrevista, solicitamos que descrevessem como seria a formação ideal.

Âmbar considera que a formação deveria apontar ações que indicassem caminhos para desenvolver a aprendizagem do aluno.

Eu acho que a formação precisaria ser dessa forma: olha, o caminho é esse! Se vai funcionar com ele eu não sei, mas é um caminho. Igual lá no 'prezinho' que as crianças começam a estudar. Eu sei que eu vou começar com eles pelas vogais, antes de eu dar número tenho que ensinar para eles o que é igual e diferente, mas para o deficiente intelectual eu não sei qual é o primeiro caminho que eu vou seguir, não sei, não consigo (Âmbar).

Para Safira, o curso ideal deveria ter uma periodicidade semanal ou mensal, apresentando conteúdos que dessem pistas de como trabalhar com alunos com DI.

Para Esmeralda, os cursos de formação continuada deveriam ensinar qual a sequência a ser seguida para identificar o aluno com deficiência intelectual e, após essa identificação, como seria o trabalho eficaz para a aprendizagem desse aluno.

Pérola considera que a formação ideal deveria apresentar ideias e estratégias para a atuação junto ao aluno, além de fornecer instrumentais para a identificação das necessidades educacionais requeridas pelo estudante.

Na concepção de Rubi, os cursos de formação deveriam trabalhar a legislação, pois toda a prática está baseada na Lei.

Topázio idealiza uma formação a partir da visão dos teóricos, seguindo para o conhecimento sobre a deficiência e depois uma vivência, aulas práticas com o aluno com deficiência.

A formação ideal, eu começaria com a base, com os teóricos, com a visão dos teóricos, depois que eu tivesse esta visão, eu já iria mostrar as deficiências, depois que eu mostrasse as deficiências, eu tentaria levar esse professor, esse profissional que nunca teve contato com nenhum aluno com alguma dessas deficiências, a fazer uma experiência, uma aula prática, um convívio com esse aluno para depois, a partir daí, trabalhar cada deficiência (Topázio).

Turmalina aponta que a formação ideal deveria abordar com profundidade uma única deficiência, pois – em sua percepção – é algo complexo o fato de o professor ter que atender todo o público-alvo da Educação Especial na SRM.

Os anseios de Âmbar, Safira e Esmeralda assemelham-se à situação destacada por Sampaio e Sampaio (2009) ao relatarem que muitos docentes têm a expectativa de que os cursos de formação para atuar no contexto inclusivo lhes concederá esquemas de trabalhos predefinidos para serem aplicados em sala de aula. Alguns acreditam, ainda, que o conhecimento que lhes falta está relacionado à conceituação, etiologia e prognósticos das deficiências. Esperam que a obtenção de tais conhecimentos lhes forneça condições de aplicar métodos específicos para a aprendizagem escolar de alunos com DI. Esta parece ser a expectativa de Topázio e Turmalina que expressam que a formação ideal deveria possibilitar o conhecimento sobre a deficiência.

As autoras alertam, ainda, que a demanda por uma formação específica parece ter algo em comum com a demanda por um diagnóstico, pois ambas se complementam o que pode provocar uma visão generalista negligenciando as singularidades de cada situação.

Considerando os pontos de vista de Chaves (2014) e Martins (2007), entendemos que capacitar, formar o professor não é apenas apresentar a ele uma teoria ou uma forma (como fazer). É preciso possibilitar mudança de lente. Se uma lente é azul, ela irá refletir essa cor, seja qual for a forma, mas quando muda a lente e a nova lente é límpida, transparente (sem estigmas ou preconceitos), ela possibilitará ver o ser humano. É preciso pensar uma formação que leve o professor a quebrar paradigmas e repensar ações cristalizadas. É preciso uma formação que

alcance a subjetividade do docente, pois a visão de mundo, as concepções, crenças e valores que ele carrega dentro de si, irão mediar sua prática pedagógica frente ao aluno, independente das condições que este venha a apresentar.

A formação deve, ainda, instrumentalizar o professor para atuar com os alunos com deficiências de forma prospectiva, possibilitando ao aluno não apenas a socialização, mas o acesso à apropriação do conhecimento (BARROCO, 2011a).

Os processos de formação devem articular os saberes desenvolvidos pelos docentes e os sentidos produzidos por eles, afinal o trabalho educativo é intermediado pelas objetivações e apropriações desses sujeitos (MARTINS 2007; FLEURI, 2009). Estas assertivas devem ser consideradas ao analisarmos as possíveis contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de identificação de necessidades educacionais especiais do aluno com DI e a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem – o que implica que o agente educativo não pode estar alienado, pois o produto do seu trabalho revela-se na promoção da humanização e na consolidação de condições para que o sujeito se aproprie do saber produzido histórica e socialmente. Nesse sentido, para que o professor alcance este propósito, ele precisa ter clareza quanto à fundamentação teórica que subsidia sua prática, ou seja, deve se apropriar de ferramentas teóricas e metodológicas consistentes que conduzam suas ações de forma consciente e intencional. Um professor desprovido de tais recursos incorre no risco de comprometer a educação escolar do aluno e seu processo de humanização, principalmente quando temos como protagonistas alunos com deficiência intelectual.

Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi compreender o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência intelectual (DI) encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pelos professores da SRM. Assim, buscamos conhecer os aspectos metodológicos e os referenciais teóricos que orientam a formação docente e a prática da identificação das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual. Para alcançar esse objetivo, buscamos na PHC subsídios teóricos que possibilitassem a construção deste estudo que, além das questões sobre a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com DI, intentou entender a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos com DI encaminhados ao AEE: da política à prática.

Nosso percurso iniciou com revisão bibliográfica dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural. Nela encontramos um arcabouço teórico sobre as leis do desenvolvimento humano que nos possibilitou compreender alguns conceitos chaves dessa teoria. Dentre eles, a Zona do Desenvolvimento Próximo que nos ajuda a compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, além de apresentar um enorme potencial para diagnóstico qualitativo do desenvolvimento mental e problemas educacionais, pois permite uma definição prospectiva de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2009).

Outro conceito fundamental da PHC que contribuiu para nossa compreensão foi o de mediação. A relação do homem com o mundo é mediada, tendo como elementos intermediários os sistemas simbólicos que se configuram como

ferramentas auxiliares da atividade humana, sendo estas ferramentas os meios externos do desenvolvimento cultural. A mediação realizada pelos adultos permite que processos psicológicos mais complexos se configurem. Aqui, a ação educativa conduzida pelo docente assume posição de suma importância como promotora da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os sujeitos, pois esse processo só poderá formar-se na criança por meio do ensino intencional, planejado e sistematizado.

A PHC pontua, ainda, que o problema da defectologia deve ser compreendido antes de tudo como um problema social. Haja vista que qualquer deficiência se manifesta nas relações sociais que podem ser muito mais impeditivas do desenvolvimento do que a própria condição imposta pela deficiência. Afinal, quando o desenvolvimento está impedido por questões orgânicas, é possível criar caminhos indiretos pela cultura (VIGOTSKI, 2011).

Conduzidas pelo objetivo de conhecer os aspectos metodológicos e referenciais teóricos que orientam a formação docente e a prática da identificação das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual, analisamos os modelos de formação docente previstos no âmbito da política educacional e dos subsídios elaborados pelo MEC para os cursos de formação docente, com ênfase na deficiência intelectual e na avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Realizamos, também, um levantamento de produções acadêmicas que versam sobre estas temáticas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A análise desses materiais nos permitiu constatar que as pesquisas concernentes à DI, à formação docente e ao processo de identificação das necessidades educacionais especiais não possibilitam a construção de caminhos consistentes – diante disso, estudos mais aprofundados se fazem necessários. De um modo geral, as produções acerca da temática ainda são incipientes e os estudos encontrados parecem apresentar limitações em aspectos diversos, tanto nas questões metodológicas, de fundamentação teórica e nos resultados encontrados. Não apontamos tais limitações como demérito às pesquisas, mas como indício da necessidade de mais estudos acerca da identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com DI, do atendimento educacional especial destinado a este público e da formação docente na perspectiva da PHC.

Afirmamos essa necessidade, pois ao investigarmos sobre os subsídios teórico-metodológicos que orientam a prática da identificação das necessidades educacionais especiais do estudante com DI, constatamos hiatos entre os materiais de formação, os documentos legais e a prática docente.

Ao abordarmos a conceituação e caracterização da deficiência intelectual, constatamos a predominância do modelo médico e/ou social os quais apresentam descrições que não resultam em contribuições concretas para a prática pedagógica. Ao contrário, parecem cristalizar a ação educativa, com base nas pretensas limitações impostas pela deficiência. Algumas dessas limitações surgem quando comportamentos e atitudes são elencados como características da DI, quando na verdade, são expressões da personalidade, do estilo de vida, adquiridos no contexto histórico social no qual o indivíduo está inserido.

Outras barreiras surgem a partir de aspectos presentes na personalização do docente que o levam a centrar sua atenção em manifestações do não aprender e não investem esforços para compreender o não aprender e, diante das limitações em certos aspectos do desenvolvimento, encerram as possibilidades de aprendizagem, restringindo suas ações à socialização do estudante.

A ação pedagógica tanto no que se refere ao processo de identificação das necessidades quanto ao atendimento das necessidades requeridas pelo estudante com DI, parece não se efetivar devido à falta de um campo teórico consistente que possa orientar o professor a construir um caminho eficaz, que possibilite que seus alunos possam se apropriar do conhecimento científico produzido pela humanidade.

De um modo geral, observa-se que, ao longo dos anos, a preocupação tem sido sobre a legalidade, sobre a estrutura da educação inclusiva e, nesse processo, perde-se o foco de que o assunto tratado tem como fator principal a pessoa. E, independente de condições físicas, independente de laudos, ela deve ser humanizada, ou seja, ter suas habilidades, suas funções psíquicas superiores desenvolvidas. Os instrumentos estão aí, mas não são utilizados, não são aplicados, simplesmente porque o olhar repousa sobre a deficiência, é uma limitação que retira do sujeito sua possibilidade de escolarização.

Nesse sentido, a discussão a respeito dos laudos deve ocupar os espaços da academia e os espaços escolares, pois ainda que o aluno concreto não corresponda ao aluno descrito no laudo e que o professor esteja consciente disso, parece não dispor de condições subjetivas e objetivas para problematizá-los.

Quanto à formação docente para atuação no AEE, consideramos de suma importância as contribuições da PHC, no entanto, não é nossa intenção ser imperativos no sentido de elegê-la como única e exclusiva teoria capaz de fornecer respostas e pistas para a construção de novos e possíveis caminhos no campo da temática aqui discutida. Assim, parece-nos pertinente destacarmos também as intervenções realizadas por Machado (2007), Machado, Almeida e Saraiva (2009), pois compreendem o coletivo como espaço de formação e, ainda, com base nas dimensões da formação-pensamento apresentadas por Vicentin (2007), bem como nas vivências e partilhas das professoras participantes desta pesquisa, visualizamos algumas pistas para a formação.

A opção por uma perspectiva teórica como a PHC nos coloca diante de um caminho que, às vezes, parece controverso. Não devido aos pressupostos teóricos que constituem a PHC, mas pelas situações que se apresentam ao longo do percurso. O caminho que envolve as ações da pesquisa não é estático, se movimenta e, por vezes, é preciso mudar o percurso, e descobrimos caminhos novos e então, chegamos a lugares diferentes daquele idealizado no início da investigação. É preciso identificar de que lugar fala quem interpreta desta ou daquela maneira, desde a simples grafia do nome: Vygotsky ou Vigotski à definição da Teoria Histórico-Cultural, Sócio-Histórica, Psicologia Histórico-Cultural. Descobrimos que tais questões indicam um lugar de fala que conduz, encaminha a uma direção. Precisamos caminhar conscientes do percurso que trilhamos e que a mudança não acontece na chegada, mas no percurso.

Firmados no exercício analítico sobre a concepção do materialismo histórico-dialético, foi possível compreender que o ato de pesquisar envolve um processo, um percurso que requer o uso de instrumentos como teses, dissertações e artigos, que se tornam mediadores na construção de ideias e reflexões acerca do fenômeno que nos propusemos a estudar.

É um percurso que se constitui de encontros e desencontros, os quais, não raro, desencadeiam crises que, por sua vez, provocam um desenvolvimento, um movimento que nos leva a avançar. Contudo, o caminho precisa ser refeito inúmeras vezes. Refazer o caminho não é retroceder apenas, mas implica no ato de selecionar, analisar, rechaçar, rever e, finalmente, consolidarmos uma direção, um conhecimento, uma nova forma de compreender o fenômeno. Nesse processo, aquele conhecimento espontâneo, se amalgama às experiências, à apropriação de objetos de tal forma que

é transformado em conhecimento científico, desvela-se, então, um fundamento teórico, descobrimos o novo, não apenas no sentido de saber que existe, mas no fato de trazer a existência tal fundamento, torná-lo objetivo.

O percurso a ser executado pelo pesquisador pode até ser solitário, no sentido de isolar-se, mas nunca é sozinho, de forma um tanto contraditória, ele o faz no coletivo. Assim, a participação em congressos, em grupos de discussão ou uma simples troca de experiências na hora do café, diálogos, ideias circulam e movimentam nosso pensamento, nosso conhecimento. Confrontam a ideia inicial, testa nossas convicções, desconecta-se para conectar-se a novas ideias, novos sentidos – transforma-se! Impactados por emoções, subjetividade e por todo o arcabouço teórico existente no interior do pesquisador, o conhecimento antes adormecido, de repente, desperta envolvido em um novo modo de conceber o fenômeno. É um percurso de apropriação e desapropriação. Apropriação de um subsídio teórico mais consistente, desapropriação daquele superficial.

Utopicamente, consideramos que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deveria promover este movimento nos professores, despertar neles desejos, instigá-los, provocar sentimentos, não de culpa, frustração, incapacidade ou desespero. Mas, de resistência, a fim de romper com os processos alienantes aos quais eles são submetidos, possibilitando a eles a apropriação de um fundamento teórico consistente, que dê a ele condições para pensar e organizar o cotidiano das aulas.

No processo de pesquisas, inegavelmente realizamos descobertas. Descobrimos que, apesar da riqueza e contemporaneidade da obra vigotskiana, ela não está acabada. E, como alerta Ruso (2018), aquele que busca respostas acabadas em suas obras ou em qualquer outra, não as encontrará. Nessa lógica, Vigotski não nos deixou todas as respostas para as questões que estão postas nesse espaço, nesse tempo, na sociedade atual. Mas, mudou as perguntas, possibilitando novos olhares acerca do desenvolvimento humano, da defectologia, entre outros.

Barroco (2012), ao retomar a teoria vigotskiana, enfatiza que esta não deve ser vista como uma teoria que pode ser aplicada diretamente à educação, faz-se necessário valorizar a história e a realidade objetiva para que se possa compreender a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, como Ruso (2018), a autora destaca que essa teoria não deve ser aplicada com o propósito de que tenha todas as respostas para as questões que surgem. Entretanto, é possível dizer que a

PHC é vigorosa e pode contribuir muito para subsidiar a formação e atuação dos professores. Acreditamos, ainda, que a compreensão dos pressupostos teóricos da PHC pode contribuir significativamente para instrumentalizar os professores no processo de identificação das necessidades educacionais especiais, bem como nas intervenções a serem aplicadas com vistas a promover a educação escolar do estudante com DI.

Não é nossa pretensão responder a tais questões, mas nos arriscamos a nos aproximar dos pressupostos teóricos que constituem a PHC, a fim de tentar descobrir nela pistas que apontem possibilidades para reflexões acerca da deficiência intelectual, bem como da construção de práticas pedagógicas que contribuam para a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual e, ainda, fornecer subsídios para propostas de formação docente.

Por fim, consideramos que essa pesquisa não esgota este assunto, visto que há um longo caminho a percorrer e muitas discussões a serem feitas em relação à questão da identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência intelectual (DI) encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Não podemos deixar de mencionar as atuais transformações em nosso país e o proeminente retrocesso anunciado através da instituição da nova PNEE. Que este assunto não seja apenas um fenômeno a ser investigado posteriormente, mas que nossas ações, enquanto cidadãos comprometidos com uma sociedade inclusiva, possam resistir às imposições contidas nesse documento. Concordamos que a PNEE de 2008 precisa ser revista, porém esta avaliação deve ser fundamentada na produção do conhecimento acadêmico e na escuta de organizações com respaldo científico no campo da educação.

O pretense anseio de encontrar respostas às perguntas iniciais foi alcançado. Todavia, não encerra as questões postas, pelo contrário, novas indagações surgem a partir de tais respostas. Assim, reconhecemos que o presente estudo não se conclui, mas nos mostra que há um vasto caminho a ser percorrido pela pesquisa. Então, sigamos!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AIACHE, D. T. O.; LEONARDO, N. S. T. Avaliação psicoeducacional no contexto escolar: perspectivas de professores. In: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural**. Teresina, PI: Edufpi, 2019. p. 147-178.

AIMI, D. R. S. **Políticas públicas para a educação especial em Rondônia**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira. 2000.

ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 213-243.

ANACHE, A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 73-93, mar. 2010.

ANACHE, A. A. Prefácio. In: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. **Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural**. Teresina, PI: Edufpi, 2019. p. 9-16.

ANJOS, P. G. **Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA M. P. R. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.185-220.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, SP, 2011.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4ª. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

ARANHA, M.S.F. **Refletindo sobre a diversidade que constitui nosso alunado.** Bauru: UNESP-Bauru, 2002.

ARANHA, M. S. F. **Ensinando na diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais.** Brasília: SEESP/MEC, 2003a.

ARANHA, M. S. F. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: SEESP/MEC, 2003b.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: fundamentação filosófica.** v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARAUJO, E.S.O. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva.** 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ARAÚJO, M.V.; RUSCHE, R.J.; MOLINA, R.; CARREIRO, L.R.R. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SCIELO. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 405-16, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300010. Acesso em: 27 dez. 2019.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública: Polêmicas do Nosso Tempo.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições.** 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** 2ª ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BATISTA, G. C. **Atendimento Educacional Especializado: Trabalho e Formação Docente.** 2013, 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007a.

BARROCO, S. M. S. Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p.157-184.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano do aluno. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011a. p. 295-324.

BARROCO, S. M. S. A Teoria Histórico-Cultural e o atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições à Psicologia Escolar. *In*: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar**: identificando e superando barreiras. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011b. p. 149-174.

BARROCO, S. M. S. Contextos e textos de Vygotski sobre a Defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N.S.T.; SILVA, T. S. A. (Org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 41-66.

BARROCO, S. M. S.; SILVA, A. C.; LEAL, Z. F. R. G. Deficiência intelectual e Psicologia Histórico-cultural: a defesa de mediações rumo ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. *In*: RIBEIRO, M. J. L. (Org.). **Educação Especial e Inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: Eduem, 2012. p. 175-196.

BARROCO, S. M. S. Formación de profesores para el desarrollo de la persona com deficiência: contribuciones de la Defectologia. **Revista cubana de alternativas em psicologia**. Vol. 3, n. 7, 2015, p. 104-113. Disponível em: <http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2015/01/alternativas-cubanas-en-psicologia-v3n7.pdf>. Acesso: em 14 jun. 2020.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G. D. (Org.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 321-341.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso da entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BORGES, C. A visão da Educação Superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. RBPAAE – v. 26, n. 2, p.367-375, mai./ago. 2010.

BLASCO, C. M. **Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina**. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Programa RED. p. 1-37. 2002. Disponível em: <http://www.humanas.unal.edu.co/iipe/PoliticaEdAL%20UNIPE.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Adaptações Curriculares. Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999, p. 44-66.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Brasília: MEC/SEE, 2003.

BRASIL. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2ª ed. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 04/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. SEESP, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL/MEC. **Nota Técnica Nº 04**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC / SECADI / DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 31 out. 2020.a

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.b

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: https://abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista5.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

CAMARGO, M. R. T. **Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2020.

CARVALHO, E. N. S. Deficiência intelectual: conhecer para intervir. **Pedagogia em ação**, v.8, n.2, p. 2-17, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CASTRO, F. S.; BARROCO, S. M. S. Uma história da avaliação psicológica em Binet e Simon. In: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. **Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural**. Teresina, PI: Edufpi, 2019. p. 29-59.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de vigilância sobre aprendizagem e ensino. **Psicol. estud.** Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, dezembro de 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2020.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M.I.; MELLO, S.A.; SILVA, V. P. (Orgs.). **Educação e desenvolvimento**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí. Paco Editorial, 2014, p. 119-139.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez: Campinas: UNICAMP: Faculdade de Educação: Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2019.

COUTINHO, L. **Trabalho e Formação Docente das Professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

CRUZ, C. A. La posición de Vygotsky y sus consecuencias instrumentales en el proceso de diagnóstico de los niños con necesidades educativas especiales.

Mendive, Vol. 1, Núm. 3 (2003): Abril-junio. Disponível em:

<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/search/authors/view?firstName=Carmen&middleName=&lastName=%C3%81lvarez%20Cruz&affiliation=Instituto%20Superior%20Pedag%C3%B3gico%20%22Rafael%20Mar%C3%ADa%20de%20Mendive%22%20de%20Pinar%20del%20R%C3%ADo.&country=CU>. Acesso em: 09 dez. 2019.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília. v. 19, n. 2, p. 169-182, Jun 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2019.

DUARTE, N. Prefácio. *In*: MARTINS, L.M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, Mar. 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2019.

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 107- 131.

FACCI, M.G. D.; LIMA, E. C. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A (Org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p.67-92.

FACCI, M.G. D.; TADA, I. N. C. Os laudos e a atuação do psicólogo escolar: explicitação das potencialidades dos alunos. *In*: RIBEIRO, M. J. L. **Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais**. Maringá: Eduem, 2012, p. 175-196.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. CONSALTÉR, E. Relaxar ou refletir? Um ensaio sobre a formação continuada de professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Revista Imagens da Educação**, v. 9, p. 3, p. 95-112, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/45420>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FERNANDES, L. B; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 -144, 2011.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. *In*: GOMES, A. L. L. V.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, p. 46-68, 2007.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-88.

FONTES, D. C. **Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

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

GOMES, A. L. L. V.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

GONZALEZ, N. R.; LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G. O desenvolvimento da memória e sua relação com o processo de humanização: um estudo sobre a deficiência intelectual a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: RIBEIRO, M. J. L. (Org.). **Educação Especial e Inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: Eduem, 2012. p. 85-99.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Catálogo de Escolas**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/dados/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 10 abr. 2020.

JOHNSON, L. F. **O psicólogo escolar e a inclusão**: concepções e práticas. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

LARANJEIRA, M. I. **Da Arte de Aprender ao Ofício de Ensinar**. Relato, em reflexão, de uma trajetória. Bauru: EDUSC, 1995, p. 89-90.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T. O processo de escolarização do deficiente intelectual sob a perspectiva da PHC: em defesa de sua humanização. *In*: LEAL, Z. F. R. G.; LEONARDO, N. S. T.; FRANCO, A. F. (Org.). **Educação Escolar e Apropriação do Conhecimento** – Questões Contemporâneas. Maringá: Eduem, 2016.p. 143-170.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1ª ed. São Paulo: Moraes, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*: LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005, p.87-106.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2ª ed. 2014.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. *In*: **XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, Caxambu, 2005. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/qt15/qt15671int.rtf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: Vigotski, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 21-37.

MACEDO, E. B. **Professores de Salas de Recursos Multifuncionais**: vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/748/1/Edilson%20Barros%20de%20Macedo%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MACHADO, A. M. Plantão institucional: um dispositivo criador. *In*: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Org.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117-143.

MACHADO, A. M; ALMEIDA, I. SARAIVA, L. F. O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. *In*: Conselho Federal de Psicologia. **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 21-35.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. **Análise por triangulação de métodos**: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista Univale on-line. vol. 20, n.35, 2014. p. 201-208.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, mar. 2010, v. 23, n. 83, p. 1-181.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores associados, 2012 (coleção contemporânea). p. 109-146.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 99-120.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9705/7093>. Acesso em: 03 dez. 2019.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, N.S.O. **A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas.** 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho (RO), 2015.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-209.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia e Educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MELO, H. A. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem Histórico-Cultural.** 2016. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MELO, L. V. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE).** 2018. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Campina Grande, Campina Grande, 2018.

MILIAN, Q. G. *et al.* Deficiência intelectual: doze anos de publicações na base SciELO. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 91, p. 64-73, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2019.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MOLON, S. I. Entrelaçando a Psicologia e a educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da Psicologia Sócio Histórica. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 2, n. 2, p. 215-225, ago. 2008. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/144/123>. Acesso em: 06 ago. 2019.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2019.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E.S. A atividade orientadora de ensino como mediação. *In*: BEATÓN, G.A.; SOUZA, M.P.R.; BARROCO, S.M.S.; BRASILEIRA, T.S.A. (Org.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba**. Volume II. Maringá: Eduem, 2018. p.193-214.

NUNES, N. M. B. **Formação continuada em Educação Inclusiva**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

OLIVEIRA, M. K. O conceito de zona de desenvolvimento proximal. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1995. p. 58-65.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. 4ª Ed. São Paulo, 2002.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

PALITOT, A. A. N. **Nós, a ponte e os outros: Cultura, Meio Ambiente e Desenvolvimento em Guajará-Mirim (RO)**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em

Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

PESSOA, L.N.F. **Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil**: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

POMMER, W.M.; POMMER, C.P.C.R. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 2, 13 fev. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/30250/pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de deficiência intelectual e educação especial: desnaturalizações necessárias. *In*: RIBEIRO, M. J. L. **Educação Especial e Inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: Eduem, 2012. p. 73-84.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Avaliação psicológica e a educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In*: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Teresina, PI: EDUFPI, 2019, p. 277-305.

RUSO, R.C. El concepto de zona de desarrollo próximo: volver a su interpretación. *In*: BEATÓN, G.A.; SOUZA, M.P.R.; BARROCO, S.M.S.; BRASILEIRA, T.S.A. (Org.). **Temas escolhidos em Psicologia Histórico-Cultural**: interfaces Brasil-Cuba. Volume I. Maringá: Eduem, 2018. p.77-92.

SALUSTIANO, D. A.; FIGUEIREDO, R. V.; FERNANDES, A. C. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. *In*: GOMES, A. L. L. V.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007, p. 71-81.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida [on line]. Salvador: EDUFBA, 2009.

SARAIVA, L. F. O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. *In*: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 59-77.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009. Disponível em :

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Mai. 2020.

SAVIAN, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2019.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SCHVINGEL, C.; GIONGO, I.M.; MUNHOZ, A. V. Grupo focal: uma técnica de investigação qualitativa. **Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 19, p. 91-106, dec. 2017. ISSN 2175-6600. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3455>. Acesso em: 04 ago. 2019.

SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SIERRA, D. B. S.; FACCI, M. G. D. F. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, p. 128-150, 2011.

SILVA, C. M. **Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização**. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, M. C. **Formação Continuada e Educação Especial: A Experiência como Constitutiva do Formar-se**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, R. S. L. **Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, S.C.G.C. **Formação Docente para os desafios da Educação Inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO**. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SIMAO, V. S. **Experiências de formação docente na educação especial: significações e ressignificações**. 2017. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

SOUZA, A.M.L. **Avaliação de aprendizagem no ensino superior na perspectiva do aluno**. 2005. 174 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: SP, 2005.

SUFRAMA. **Área de Livre Comércio**. Disponível em: http://www.suframa.gov.br/suframa_descentralizadas_alcs_guajaramirim.cfm. Acesso em: 02 ago. 2019.

TANAMACHI, E. R. A Psicologia no contexto do materialismo histórico-dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-92.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista**. Maringá, EDUEM, 2011.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G. D. (Org.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

TULESKI, S.C. Luria e uma nova proposta para conceber o desenvolvimento humano. *In*: BEATÓN, G.A.; SOUZA, M.P.R.; BARROCO, S.M.S.; BRASILEIRA, T.S.A. **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba**. Volume II. Maringá: Eduem, 2018. p.125-146.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 47-59, mar. 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VELTRONE, A. A. I. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VICENTIN, M. C. G. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. *In*: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Org.). **Novos**

possíveis no encontro da Psicologia com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 167-184.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V** – Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, 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. 863-869, Dec. 2011 Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III** – Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** 3ª ed. Biblioteca de Bolsillo, Critica. Barcelona, 2009.

WITEZE, E. M; SILVA, R. H. R. Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais: o dito, o não dito e o mal dito. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 3, p. 370-391, set. - dez., 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path%5B%5D=137>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558>. Acesso em: 04 ago. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Anuência de Coordenação Estadual de Educação Especial

Guajará-Mirim, XX de junho de 2018.

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços da Coordenação Estadual de Guajará-Mirim-RO, para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de Doutorado, intitulada: “Identificação de Necessidades Educacionais Especiais do estudante com Deficiência Intelectual: da Política à Prática”, de autoria da doutoranda Luanna Freitas Johnson, sob orientação da Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de coleta de dados está previsto para os meses de agosto de 2018 a maio de 2019, conforme cronograma apresentado no projeto.

Sra...

Coordenadora de Educação Especial de Guajará-Mirim-RO

CFF

E-mail

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “Identificação de Necessidades Educacionais Especiais de Estudantes com DI: da política à prática”, vinculada ao Programa de Pós-graduação Stricto Senso em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Esta pesquisa tem o objetivo de compreender o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com DI encaminhados ao AEE. Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e pela participação em uma entrevista semiestruturada, que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em seu local de estudo, em horários previamente agendados. Além disso, será formado um grupo focal, no qual serão discutidas temáticas vinculadas à Deficiência Intelectual (DI) e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados (registrados em um gravador e em uma filmadora), os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, porém caso isso ocorra, você poderá deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua escola e prática pedagógica ao problematizar a questão do Atendimento Educacional Especializado.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.^aDr^a Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data ___ / ___ / _____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Luanna Freitas Johnson, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data ___ / ___ / _____
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa, poderá ser esclarecida pelos pesquisadores responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Doutoranda: Luanna Freitas Johnson
Endereço: BR 425 - Km 2,5 - Jardim das Esmeraldas - Guajará-Mirim/RO, CEP: 76850000
Telefone/e-mail: (69) 99211-6836 ou luannajohnson@unir.br

Nome da Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi
Endereço: Avenida Colombo, 5790. Departamento de Teoria e Prática da Educação
Telefone/e-mail: (44) 99973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa, poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3011-4444
E-mail: copep@uem.br

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Coordenadora da Educação Especial na CRE de Guajará-Mirim

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “Identificação de Necessidades Educacionais Especiais de Estudantes com DI: da política  prática”, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação e é orientada pela Prof.. Dr. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Esta pesquisa tem objetivo compreender o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com DI encaminhados ao AEE. Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico, bem como por uma entrevista semiestruturada e que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento. As entrevistas dar-se-o, após aceite, em seu local de trabalho, em horários previamente organizados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer nus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta (registrados em um gravador) de dados os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, porém caso isso ocorra, você poderá deixar de responder, sem que isto lhe cause nus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua escola e prática pedagógica ao problematizar a questão do Atendimento Educacional Especializado.

Caso você tenha dvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de tica em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pelo pesquisador e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,,
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar
VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.^a. Dr.^a. Solange Franci
Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Luanna Freitas Johnson, declaro que forneci todas as informações
referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa, poderá ser esclarecida com os
pesquisadores responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Doutoranda: Luanna Freitas Johnson
Endereço: BR 425 - Km 2,5 - Jardim das Esmeraldas - Guajará-Mirim/RO, CEP:
76850000
Telefone/e-mail: (69) 99211-6836 ou luannajohnson@unir.br

Nome da Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi
Endereço: Avenida Colombo, 5790. Departamento de Teoria e Prática da Educação
Telefone/e-mail: (44) 99973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida
com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
(COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-PR.
Telefones: (44) 3011-4444 / 3011-4597

Apêndice D – Questionário sociodemográfico para os professores e a coordenadora

- 1- Gênero:
M ()
F ()
- 2- Idade: _____anos.
- 3- Escolaridade:
() Magistério.
() Ensino Superior Completo. Qual curso?

() Especialização. Qual curso?

() Mestrado. Área?

() Doutorado. Área?

- 4- Tempo de atuação profissional:
() 0 a 5 anos;
() 5 anos e 1 mês a 10 anos;
() 10 anos e 1 mês a 15 anos;
() 15 anos e 1 mês a 20 anos;
() Mais de 20 anos.
- 5- Trabalha em mais de uma escola?
() Não.
() Sim.
- 6- Jornada de trabalho: _____Horas/Semanais
() Manhã;
() Tarde;
() Noite.
- 7- Exerce outras ocupações?

- 8- Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:
() Não.
() Sim. Em qual área: _____
- 9- Tempo de atuação na Sala de Recursos?
10- Quantidade de alunos atendidos na sala de recursos? _____
11- Quantidade de alunos com DI? _____

Apêndice E – Roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras

I – Deficiência intelectual

- 1.1 Qual sua concepção sobre deficiência intelectual?
- 1.2 Que características você observa no aluno com DI?

II – Inserção e atuação na SRM

- 2.1 Como foi sua inserção no AEE?
- 2.2 Quais subsídios teórico-metodológicos orientam sua prática?
- 2.3 Descreva o processo de identificação das necessidades educacionais do estudante com DI realizados por você no AEE?
- 2.4 Você se sente habilitada/capacitada para realizar a avaliação para identificação das necessidades educacionais do estudante com DI? Que dificuldades você identifica nesse processo?
- 2.5 Como é sua prática com alunos com DI?

III – Formação

- 3.1 Fale sobre sua formação na área de educação inclusiva?
- 3.2 Como você idealiza uma formação para habilitar/ ou aperfeiçoar sua prática na identificação das necessidades educacionais do estudante com DI?

Apêndice F – Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenadora

1. Qual a função da coordenação da Educação Especial no que diz respeito ao AEE?
2. Que ações são desenvolvidas pela coordenação da Educação Especial envolvendo professores da SRM?
3. Descreva o processo para organização e oferta do AEE nas escolas?
4. Como as políticas públicas que norteiam o processo de identificação das necessidades educacionais especiais são implementadas no AEE?
5. Que subsídios teórico-metodológicos são ofertados aos professores das Salas de Recursos para a realização da identificação das necessidades educacionais especiais?

Apêndice G – Quadro de produções sobre identificação das necessidades educacionais especiais

Quadro de produções sobre identificação das necessidades educacionais especiais	
Tipo de trabalho	Tese ANO: 2011
Título	Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado.
Autor:	Fabiane Romano de Souza Bridi.
Local	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.
Metodologia	Pesquisa qualitativa.
Objetivos	Conhecer como têm sido produzidos os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental, no contexto do Atendimento Educacional Especializado.
Referencial teórico	Pensamento sistêmico.
Resultados	A identificação dos alunos com deficiência mental tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem. A identificação da deficiência mental apresenta-se como um critério para o ingresso do aluno do serviço especializado. O processo de definição dessa deficiência, mesmo quando realizado por profissional da educação, em muitos casos investigados, tende a estar pautado em premissas que podem ser identificadas como oriundas do campo clínico.
Considerações/ encaminhamentos	Construção de mapas sobre alunos com DI.
Tipo de trabalho	
	Tese ANO: 2011
Título	Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização.
Autor:	Aline Aparecida Veltrone.
Local	Universidade Federal de São Carlos.
Metodologia	
Objetivos	Descrever o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual no Estado de São Paulo
Referencial teórico	
Resultados	O conceito de deficiência intelectual é subjetivo, os critérios e procedimentos apontados pela literatura da área não são seguidos e cada equipe desenvolve seus próprios procedimentos para julgamento. Em geral, predomina uma contradição no discurso dos profissionais que apontam que a rotulação dessa condição é desnecessária e maléfica, muito embora os alunos sejam oficialmente rotulados para fins de censo

	escolar e tratados pelas escolas dentro dessa condição, muitas vezes sem o conhecimento e consentimento dos próprios alunos e de suas famílias.
Considerações/ encaminhamentos	Necessidade de se padronizar o processo de avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual para se evitar a arbitrariedade e subjetividade que cerca hoje todo esse processo.
Tipo de trabalho	Tese ANO: 2015
Título	Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar.
Autor:	Ana Marta Bianchi De Aguiar.
Local	Universidade Federal Do Espírito Santo.
Metodologia	Pesquisa-ação colaborativo-crítica.
Objetivos	Constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas.
Referencial teórico	Contribuições teóricas de Vigotski e de outros teóricos da perspectiva histórico-cultural.
Resultados	Necessidade de tornar o tema avaliação presente nos trabalhos desenvolvidos nas formações continuadas com profissionais da educação.
Considerações/ encaminhamentos	O estudo aponta atitudes colaborativas e críticas, entre os profissionais da escola
Tipo de trabalho	Tese ANO: 2016
Título	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições.
Autor:	Ana Paula Lima Barbosa.
Local	Universidade Federal do Ceará.
Metodologia	
Objetivos	Investigar a avaliação de alunos com deficiência intelectual, desenvolvida no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com ênfase na aquisição da escrita, visando à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular, a partir dos resultados dessa avaliação.
Referencial teórico	Estudos sobre Avaliação Educacional. Vigotiski.
Resultados	Necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Inferiu-se a

	necessidade de articulação entre o trabalho docente realizado no ensino especializado e no ensino regular, desde o planejamento.
Considerações/ encaminhamentos	Foi proposto, por fim, um Documento Orientador destinado aos professores, escolas e sistema de ensino, que pretende contribuir com a articulação qualificada entre o AEE e o ensino regular.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2011
Título	O psicólogo escolar e a inclusão: concepções e práticas.
Autor:	Luanna Freitas Johnson .
Local	Fundação Universidade Federal de Rondônia.
Metodologia	Pesquisa qualitativa de caráter descritivo, por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, diário de campo e análise documental.
Objetivos	Identificar e analisar concepções e práticas do psicólogo escolar no processo de inclusão escolar.
Referencial teórico	Psicologia Escolar Crítica. Psicologia Histórico-cultural.
Resultados	A análise dos dados referentes à formação inicial e continuada do psicólogo escolar denota a necessidade de atenção e investimento para que a prática desse profissional se torne efetiva e esteja contextualizada com as reais necessidades da escola e considere a complexidade do processo de inclusão escolar.
Considerações/ encaminhamentos	A Psicologia Histórico-Cultural surge como uma possibilidade de atuação na perspectiva crítica, instrumentalizando o psicólogo para efetivar o rompimento de concepções errôneas sobre a pessoa com deficiência, como também compreender seu processo de escolarização e de desenvolvimento. A formação docente seria um dos campos de atuação.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2012
Título	Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso.
Autor:	Diana Campos Fontes.
Local	Fundação Universidade Federal de Rondônia.
Metodologia	Pesquisa qualitativa de Estudo de Caso, observações na instituição escolar e do AEE análise documental de legislações federais, estaduais e da SRM, entrevistas gravadas em áudio com a professora de AEE, professores de Ensino Regular com alunos matriculados no AEE, bem como gestores e técnicos da Escola Azul e de duas outras escolas,

Objetivos	Analisar como o Atendimento Educacional Especializado tem contribuído para o processo de escolarização de alunos com deficiência em uma das escolas públicas estaduais do município de Porto Velho/RO.
Referencial teórico	Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente os estudos de Vygotsky, em textos que abordam a Educação Especial, desenvolvimento humano de pessoas com deficiência, bem como suas peculiares concepções sobre aprendizagem e escolarização.
Resultados	Discutimos nos resultados aspectos pertinentes à formação docente, inicial e continuada na área de Educação Especial, bem como a maneira como acontece o ingresso no AEE, o cotidiano do serviço e as relações com o Ensino Regular. Observamos que a inclusão vem acontecendo, tendo aspectos institucionais favoráveis, porém não sem desafios práticos e tensionamentos.
Considerações/ encaminhamentos	Necessidade do desenvolvimento parceria entre os profissionais que atuam no MEC, na SEDUC e nas escolas. Para isso, é preciso dar voz aos atores escolares envolvidos nesse processo para que possa ocorrer o planejamento de estratégias de intervenção que favoreçam o processo de escolarização do aluno com deficiência
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2012
Título	Políticas Públicas para Educação Especial em Rondônia.
Autor:	Deusodete Rita Da Silva Aimi.
Local	Fundação Universidade Federal de Rondônia.
Metodologia	Abordagem qualitativa, tendo como campo de investigação as políticas públicas educacionais para a Educação Especial. Como instrumento de produção e coleta de dados, foram utilizadas a entrevista individual semiestruturada e análise documental.
Objetivos	Analisar as políticas públicas para a Educação Especial.
Referencial teórico	Durante o procedimento de análise e discussão dos dados, optou-se pela obra de Lino de Macedo, "Ensaio Pedagógico: Como construir uma escola para todos" (2005), como base para dialogar com os resultados obtidos.
Resultados	Avaliação e benefícios da inclusão; problemas com a formação docente; dificuldades e desafios diante da inclusão.
Considerações/ encaminhamentos	Os programas implementados têm auxiliado as escolas a aumentar a oferta do atendimento ao estudante com deficiência. Entretanto, a qualidade do atendimento ainda precisar ser investigada.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2013

Título	Formação Continuada Em Educação Inclusiva
Autor:	Nilta Moreira Braga Nunes.
Local	Fundação Universidade Federal de Rondônia.
Metodologia	Abordagem qualitativa, entrevista individual semiestruturada, análise documental.
Objetivos	Analisar como as formações em Educação Inclusiva, ofertadas pela SEDUC.
Referencial teórico	Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores Leontiev e Luria.
Resultados	Os cursos de formação em Educação Inclusiva, da forma como estão sendo organizados, não têm atendido as necessidades de formação, nessa área, para os professores.
Considerações/ encaminhamentos	Os programas implementados têm auxiliado as escolas a aumentar a oferta do atendimento ao estudante com deficiência. Entretanto, a qualidade do atendimento precisar ser investigada.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2014
Título	Formação Docente para os desafios da Educação Inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO.
Autor:	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva.
Local	Fundação Universidade Federal de Rondônia.
Metodologia	Abordagem qualitativa de caráter descritivo. Dados quantitativos que representam o panorama da Educação Especial na rede pública estadual de Porto Velho, bem como a aplicação de entrevistas semiestruturadas.
Objetivos	Investigar a trajetória formativa destes profissionais e de que maneira as formações realizadas por estes têm auxiliado no trabalho que desenvolvem na escola na perspectiva da escola inclusiva.
Referencial teórico	Políticas públicas.
Resultados	No que tange à formação do docente, percebe-se que, embora a graduação em nível superior contribua para o trabalho desenvolvido pelo docente, a formação continuada continua a ser o lugar em que o professor busca a efetivação do seu trabalho enquanto professor de atendimento às pessoas com deficiências. Todavia, esta especialização é efetivada de acordo com a trajetória pessoal de cada professor.
Considerações/ encaminhamentos	Vislumbra-se a necessidade de políticas públicas direcionadas e definidas sobre o <i>lócus</i> da formação, com um currículo tanto da formação quanto da escola numa perspectiva multicultural crítica, de respeito, ética, tolerância, e convivência pacífica entre as culturas conviventes, entre os

	conhecimentos a serem repassados, levando em consideração o processo de aprendizado único de cada ser em sua identidade.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2013
Título	Atendimento Educacional Especializado: trabalho e formação docente.
Autor:	Geisa Cristina Batista.
Local	Fundação Universidade Federal de Rondônia.
Metodologia	Entrevistas, observações e pesquisa bibliográfica e documental.
Objetivos	Avaliar se os conhecimentos construídos nos espaços de formação para o AEE, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO), suprem às necessidades do trabalho docente efetivado nas SRM.
Referencial teórico	Políticas públicas
Resultados	A formação continuada é o caminho disponível para o desenvolvimento profissional dos professores que executam o AEE. Entretanto, na execução de seus trabalhos, esses profissionais ainda encontram dificuldades de ordem formativa, mesmo tendo obtido títulos de especializações em Educação Especial.
Considerações/ encaminhamentos	As proposições são para a formação de equipes de professores do AEE especializados em cada condição humana, mesmo que para isso a opção seja diminuir as quantidades das SRM, com vistas a garantir a qualidade do AEE a todos os que dele necessitem.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2015
Título	A identidade profissional do professor formador de professores para a Educação Inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas.
Autor:	Nayra Suelen De Oliveira Martins.
Local	Fundação Universidade Federal de Rondônia.
Metodologia	Abordagem qualitativa; Estudo de Caso.
Objetivos	analisar o processo de construção identitária e formativa/profissional dos professores formadores do NAPI, bem como a incidência desse processo na trajetória formativa e a prática profissional junto à formação dos professores do AEE, no município de Cruzeiro do Sul-Acre
Referencial teórico	Feldmann (2009), Nóvoa (1991; 1992), Diniz (2000, 2008), Schön (1999; 2000), Pimenta (2002), Mizumkami (1996), Imbernón (2011), Tardif (2001, 2007), Mantoan (1996; 1997; 2004; 2006), Freire (1996), Mazzota(2003), Sasaki (1997) e Nóvoa (2002), Moreira e Candau (2008), Laraira (2001, 2004), Hall (2000, 2006), Silva (2000, 2008), Canen (3003, 2005), Nóvoa (1992), Brzenzinski (2002), Libâneo (2001), Mantoan (2006, 2009), Imbernon (2004) e Mizukami (2005).

Resultados	A identidade do professor formador tem sido forjada a partir das práticas de formação e dos processos formativos que aquele vêm participando dentro e fora da instituição – NAPI. Este profissional se forma não por um único caminho, mas por vários caminhos, sendo o principal deles, a ação de formar e forma-se e, principalmente, a prática de realização de formação com os professores do AEE e comunidade.
Considerações/ encaminhamentos	Formação profissional necessita de atenção, quanto à aplicação das políticas públicas em âmbito nacional para a Educação Especial, na perspectiva da inclusão. Percebemos também a necessidade de desdobramentos e inserções que visem à produção de políticas estaduais/locais que valorizem o sujeito professor, de forma que contemplem, na formação continuada e permanente, aspectos que tornem sua prática pedagógica mais efetiva.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2014
Título	Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores.
Autor:	Miriam Rosa Torres De Camargo.
Local	Universidade Federal de São Carlos.
Metodologia	Entrevista semiestruturada, observação participante e registros em diários de campo, além de consulta documental.
Objetivos	Investigar aspectos da formação e a atuação de professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais, na perspectiva inclusiva, em Salas de Recursos Multifuncionais.
Referencial teórico	
Resultados	A importância da formação continuada, segundo o relato das professoras entrevistadas e as contribuições e limites desta proposta em relação às suas práticas docentes na sala de recurso multifuncional.
Considerações/ encaminhamentos	Apesar das fragilidades dos programas de formação continuada, para as professoras das SRM, representou um grande avanço e que as próprias participantes reconhecem o quanto estas formações podem influenciar na forma de agir perante os obstáculos encontrados no cotidiano das SRM.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2015
Título	Formação continuada e atuação de professores.
Autor:	Mayara Costa Da Silva.
Local	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul.
Metodologia	Pesquisa qualitativa, observação participante e a análise documental.
Objetivos	Analisar os possíveis elos entre formação de professores, pesquisa acadêmica e contextos de inclusão escolar na Educação Básica,

	considerando predominantemente a educação infantil e o ensino fundamental.
Referencial teórico	Referencial teórico que compreende a área da formação de professores, prioritariamente por meio dos autores Maurice Tardif, Antônio Nóvoa e Francisco Imbernón, bem como sobre as ideias que orientam a perspectiva do pensamento sistêmico, com base, prioritariamente, em autores como Humberto Maturana e Francisco Varela.
Resultados	
Considerações/ encaminhamentos	Reafirma-se, dessa forma, a importância de levar em consideração os espaços dialogados de formação, principalmente quando tomamos como referência contextos de inclusão escolar. Isso possibilita que tanto professores de sala de aula regular quanto do atendimento educacional especializado compreendam-se como coparticipantes do processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, conclui-se destacando a importância do investimento em processos formativos que levem em consideração as práticas pedagógicas dos professores como espaços de produção de saberes.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2017
Título	Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor.
Autor:	Riviane Soares de Lima Silva.
Local	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte.
Metodologia	Pesquisa de cunho qualitativo, utilizando o método do Estudo de Caso. Para construção de dados, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação não participante.
Objetivos	Analisar concepções e práticas do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública da cidade de Parnamirim/RN.
Referencial teórico	Políticas públicas.
Resultados	Os dados construídos apontaram que o serviço do Atendimento Educacional Especializado, na realidade investigada, têm cumprido, em partes, com a função prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009).
Considerações/ encaminhamentos	Visando que: haja melhor desenvolvimento dos alunos que são ali atendidos; a comunidade escolar compreenda o processo educacional inclusivo, por meio da propiciação de um diálogo sobre o tema; que haja oportunidade de preparação dos profissionais de educação atuantes na instituição escolar, nessa perspectiva.

Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2016
Título	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva.
Autor:	Érika Soares de Oliveira Araújo.
Local	Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escola pública.
Metodologia	Abordagem qualitativa, com base no método da pesquisa-ação, que envolveu professores do Atendimento Educacional Especializado, professores da sala de aula comum e da coordenação pedagógica entrevista-semiestruturada e pesquisa documental programa de formação continuada.
Objetivos	Analisar como a atuação do professor do AEE pode intervir no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual
Referencial teórico	
Resultados	O reconhecimento dos professores acerca da ressignificação de suas concepções e práticas, bem como a necessidade de atuação do professor do AEE, de forma dinâmica e interligada com toda a estrutura organizacional da escola.
Considerações/ encaminhamentos	
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2016
Título	Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização.
Autor:	Carla Maciel da Silva.
Local	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Metodologia	Pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza predominantemente o levantamento bibliográfico e a análise documental.
Objetivos	Analisar o conceito de deficiência intelectual e suas opções terminológicas, considerando como estas se instituem no contexto brasileiro.
Referencial teórico	A base teórica de referência foi o pensamento sistêmico associado aos estudos do campo da Educação Especial. Essa perspectiva tende a favorecer uma análise baseada na busca de contextualização, valorizando os princípios da complexidade, instabilidade e intersubjetividade.
Resultados	

Considerações/ encaminhamentos	Pode-se apontar que a responsabilidade pelo processo diagnóstico continua sendo dos profissionais da área clínica. Porém, recentemente as políticas de inclusão no Brasil introduziram, por meio da Nota técnica nº 4 de 2014, a valorização da ação dos profissionais da área da educação como responsável pelo processo de identificação e avaliação inicial. Este último ponto, considerado como um elemento novo, ainda não tem sido alvo das pesquisas acadêmicas e, dessa forma, não temos como problematizar seus efeitos.
Tipo de trabalho	Tese Ano: 2017
Título	Experiências de formação docente na educação especial: significações e ressignificações.
Autor:	Valdirene Stiegler Simão.
Local	Universidade do Vale do Itajaí.
Metodologia	Abordagem qualitativa, do tipo colaborativa, envolveu, simultaneamente, duas ações – a da pesquisa e da formação – e utilizou, como principal instrumento, as entrevistas pela técnica do grupo focal.
Objetivos	Compreender as experiências formativas de professores do atendimento educacional especializado (AEE) num processo de coprodução do conhecimento e de reflexão sobre o trabalho docente.
Referencial teórico	A análise teve por base os estudos de Imbernón (2001, 2009, 2010), Bolzan (2002), Rego (1998) e Larrosa (2002).
Resultados	Os resultados obtidos na pesquisa/formação perpassam pela comprovação de que as experiências de formação para o AEE têm pouco contribuído para a prática pedagógica no contexto da escola comum e pela constatação de que, se não forem discutidas, compartilhadas e ressignificadas com os próprios sujeitos da formação, deixarão o contexto da prática pedagógica praticamente inalterado.
Considerações/ encaminhamentos	A formação do professor do AEE é fator determinante para as transformações e o estreitamento das relações entre a educação regular e a Educação Especial; essas transformações são de natureza complexa, não se efetivam espontaneamente e exigem um movimento contínuo de análise, reflexão, discussão compartilhada e de ressignificação; a formação do professor do AEE não pode ser pensada e vista isoladamente, pautada no estudo teórico das deficiências, desvinculada da prática pedagógica, mas delineada no e para o seu contexto de atuação, que tenha como ponto de partida seus conhecimentos prévios, suas trajetórias de formação, que seja colaborativa, compartilhada e articulada ao contexto da sala de aula.

Tipo de trabalho	Dissertação Ano: 2017
Título	Trabalho e formação docente das professoras do serviço de atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino de Joinville.
Autor:	Lediane Coutinho.
Local	Universidade da Região de Joinville – Univille.
Metodologia	Questionário com 13 perguntas abertas e 10 fechadas a 16 professoras atuantes no serviço de atendimento educacional especializado – SAEDE.
Objetivos	Conhecer aspectos do trabalho e formação docente das professoras do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville.
Referencial teórico	Saviani (2012), Garcia (2004), Michels (2013), Frigotto (2005), dentre outros, assim como documentos que são norteadores da Educação Especial no contexto escolar na atualidade.
Resultados	O trabalho das professoras do SAEDE é realizado em parceria com os demais profissionais da escola, mas necessita de maior comunicação e interação com as famílias dos estudantes atendidos. A viabilização dos planejamentos conjunto entre os professores do SAEDE e do ensino comum, bem como a disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos foram apontados como aspectos favoráveis para o desenvolvimento de seus trabalhos. Referente às fontes de aprendizagem, destacou-se o uso da internet. As professoras pesquisadas destacaram a necessidade de formação docente continuada em serviço, já que possuem elevada carga horária que inviabiliza a formação por meio de cursos de pós-graduação <i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i> . Apesar do trabalho do professor do SAEDE contar com trocas e parcerias com os demais profissionais da escola, ele se caracteriza por ocorrer de maneira segregada, por meio do atendimento de estudantes em grupos, conforme as suas necessidades educacionais diferenciadas, realizadas por um professor especializado no espaço reservado ao SAEDE.
Considerações/ encaminhamentos	Indicam a necessidade de reestruturação do SAEDE e das escolas por meio de políticas públicas, que viabilizem melhores condições de trabalho a todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes tendo como objetivo o aprendizado dos conteúdos escolarizados.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2018
Título	Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE).
Autor:	Laís Venâncio de Melo.
Local	Universidade Federal de Campina Grande.
Metodologia	Qualitativo e matriz sócio-histórica.

	Os instrumentos foram questionários, entrevistas semiestruturadas e observações participantes de sessões do AEE.
Objetivos	Analisar as concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da deficiência e da deficiência intelectual e suas implicações para a mediação pedagógica em contexto de ensino aprendizagem do AEE.
Referencial teórico	Perspectivas de pedagogias crítico-dialéticas. Referencial para uma investigação de abordagem qualitativa e sócio-histórica contempla autores como Ludke e André (1986); Vigotski (1991); Bogdan e Biklen (1994); André (1995); Neto (1995); Bauer e Gaskell (2002); Freitas (2002); Duarte (2002); Molon (2008); Minayo (2008); Moreira e Callefe (2008); Ghedin e Franco (2011) e Malheiros (201
Resultados	Constatamos a hibridização de paradigmas sobre a deficiência, com forte presença de aspectos da privação cultural, e o frágil conhecimento sobre a deficiência intelectual, configurado majoritariamente pelos saberes de experiência, os quais influenciam na produção dos tipos de mediação evasiva e coercitiva.
Considerações/ encaminhamentos	A necessidade de produção de políticas de formação docente melhor qualificada, que tematizem as concepções de deficiência e de deficiência intelectual e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos em situação de deficiência intelectual, e que ressaltem os modos pelos quais as concepções e mediações docentes escolares impactam a sua constituição intersubjetiva, intensificando a reprodução escolar da ideologia da deficiência/normalidade ou problematizando-a, com a contribuição da escola e dos docentes enquanto agentes sociais imprescindíveis à construção do modelo incluyente escolar em sociedades desiguais.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2018
Título	dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA.
Autor:	Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa.
Local	Universidade Federal do Pará.
Metodologia	Abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, subsidiada pelo método genético causal de entrevistas, questionários e observação direta de uma criança de uma turma de Educação Infantil.
Objetivos	Investigar a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil e elegibilidade ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Referencial teórico	Teses centrais de Lev Semionovich Vigotski acerca do desenvolvimento do humano com ou sem deficiência. Cipriano Luckesi, Hugo Beyer, Lindis e Gindis, dentre outros.
Resultados	Ainda existem alguns hiatos a serem superados, seja na construção de uma política mais eficiente, seja na sistematização de uma proposta para os seus processos de avaliação na Educação Especial. Na segunda etapa, os resultados apontaram que a referida RME possui a perspectiva médico-psicológica como principal norteadora para a realização da avaliação para identificação de deficiência, uma vez que a comparação entre o desenvolvimento das crianças é o critério mais utilizado para iniciar um processo avaliativo que almeja sobretudo um laudo médico.
Considerações/ encaminhamentos	Os saberes da área da saúde sobressaem aos saberes da educação, os quais precisam ser fortalecidos, sobretudo para atender ao mais avançado paradigma da pessoa com deficiência, que desloca o olhar da deficiência para as barreiras existentes no âmbito social.
Tipo de trabalho	Dissertação ANO: 2018
Título	Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no trabalho docente.
Autor:	Pollianna Garcia dos Anjos.
Local	Universidade Federal do Amazonas.
Metodologia	qualitativa, na qual o método de investigação é o Estudo de Caso. A coleta dos dados foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu-se na análise documental e a segunda na realização de entrevistas semiestruturada
Objetivos	Analisar as propostas de formação continuada para a educação inclusiva, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Oriximiná, Estado do Pará, e a concepção dos professores enquanto protagonistas no processo e nas ações de formação continuada.
Referencial teórico	Beyer (2013, 2015); Bueno (2011), Carvalho (2010, 2016), Glat e Pletsch (2012) e autores que discutem acerca da formação continuada como Nóvoa (1992; 2002), Imbernón (2010; 2011), André (2016); e tem como suporte documental a LDBEN nº 9.394/96, o Plano Nacional e Municipal de Educação, a LBI nº 13.146/15, as Resoluções nº 1/2002, nº 2/2001, nº 2/2015, o Plano de Ação do Setor de Inclusão e Atendimento Especializado da Semed de Oriximiná.
Resultados	As ações formativas têm se estruturado em encontros esporádicos e em espaços alheios aos dos professores, assim como as narrativas dos professores apontaram que essas formações não contam com a sua participação efetiva na elaboração, execução nem avaliação, ocorrendo muitas vezes de forma descontextualizada.

Considerações/ encaminhamentos	Os resultados da pesquisa contribuem para a revisão das propostas de formação continuada, com a elaboração de estratégias que contemplem as necessidades formativas dos professores com vista a uma educação mais inclusiva.
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXOS

Anexo A – Ficha de encaminhamento do aluno para SRM**Ficha individual de encaminhamento do aluno para Sala de Recursos Multifuncional (SRM)****I – DADOS PESSOAIS DO (A) ALUNO (A):**Nome do aluno (a):

Telefone: _____ Celular: _____

Ano letivo: _____ Turma: _____

Turno: Matutino () Vespertino () Noturno ()**II – MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO DO (A) ALUNO (A):**

- | | |
|--|--|
| a) (<input type="checkbox"/>) Baixo Rendimento Escolar | b) (<input type="checkbox"/>) Problemas de comportamento |
| c) (<input type="checkbox"/>) Problemas Emocionais | d) (<input type="checkbox"/>) Suspeita de Superdotação |
| e) (<input type="checkbox"/>) Dificuldades Auditivas | f) (<input type="checkbox"/>) Dificuldades Visuais |
| g) (<input type="checkbox"/>) Dificuldades Motoras | h) (<input type="checkbox"/>) Dificuldades de Linguagem |
| i) (<input type="checkbox"/>) Outra (s) _____ | |

III - COLOQUE AS OBSERVAÇÕES FEITAS PARA A NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTO PARA A SALA DE RECURSOS/ AEE.

Guajará-Mirim, _____ de _____ de 2017.

Anexo B – Relatório de observação

I – IDENTIFICAÇÃO

ALUNO (A): _____ SEXO: _____
 PROFESSOR (A): _____
 ANO: _____ TURMA: _____ TURNO: _____ DATA: _____

II. DIFICULDADES OBSERVADAS PELO (A) PROFESSOR (A):

1. ÁREA DA APRENDIZAGEM

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Fraca capacidade de atenção e concentração | <input type="checkbox"/> Fraca capacidade de assimilação |
| <input type="checkbox"/> Raciocínio lento | <input type="checkbox"/> Fraca capacidade de compreensão |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de memória | <input type="checkbox"/> Dificuldade de raciocínio numérico |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de leitura oral e escrita | <input type="checkbox"/> Falta de persistência na aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> Não tem hábitos de estudo | <input type="checkbox"/> Falta de interesse pelo estudo |
| <input type="checkbox"/> Começa e não termina as tarefas em sala | <input type="checkbox"/> Não faz lições e exercícios em casa |

2. ÁREA DO COMPORTAMENTO

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Indisciplina e desobediência | <input type="checkbox"/> Timidez | <input type="checkbox"/> Passividade |
| <input type="checkbox"/> Agressividade | <input type="checkbox"/> Inibição | <input type="checkbox"/> Dissimulação |
| <input type="checkbox"/> Impulsividade | <input type="checkbox"/> Isolamento | <input type="checkbox"/> Fala muitos palavrões |
| <input type="checkbox"/> Imaturidade emocional | <input type="checkbox"/> Oposicionismo | <input type="checkbox"/> Se junta com colegas para bagunçar |
| <input type="checkbox"/> Instabilidade reacional | <input type="checkbox"/> Individualismo | <input type="checkbox"/> Preocupação sexual |
| <input type="checkbox"/> Exibicionismo | <input type="checkbox"/> Insegurança | <input type="checkbox"/> Agride fisicamente alguns colegas |
| <input type="checkbox"/> Agride verbalmente os colegas | <input type="checkbox"/> Furta | <input type="checkbox"/> Desrespeita a professora em sala |
| <input type="checkbox"/> Mexe muito com os colegas | <input type="checkbox"/> Mentira | <input type="checkbox"/> Tira a atenção de alunos em sala |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de relacionamento com os colegas de sala | <input type="checkbox"/> Aluno ansioso | |

3. ÁREA DE RECREAÇÃO

- Falta de dinamismo e iniciativa nos jogos
- Falta de espírito esportivo
- Insubordinação às regras do jogo
- Falta de interesse pela recreação
- Falta de agilidade e destreza de movimentos na recreação
- Agressividade com os colegas
- Aluno com dificuldade de obedecer as regras dos jogos

4. ÁREA PSICOMOTORA

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Movimentos lentos | <input type="checkbox"/> Movimentos desordenados |
| <input type="checkbox"/> Deixa cair objetos frequentemente | <input type="checkbox"/> Gestos bruscos |
| <input type="checkbox"/> Postura incorreta no sentar | <input type="checkbox"/> Não consegue orienta-se no tempo e no espaço |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades em relação à lateralidade | <input type="checkbox"/> Dificuldades em relação à longitude |

5. ÁREA DA FALA

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fala muito lento (a) | <input type="checkbox"/> Fala muito rápido (a) | <input type="checkbox"/> Fala muito alto |
| <input type="checkbox"/> Fala muito baixo | <input type="checkbox"/> Troca fonemas | <input type="checkbox"/> Gagueja |
| <input type="checkbox"/> Voz muito grave | <input type="checkbox"/> Voz muito aguda | <input type="checkbox"/> voz normal |
| <input type="checkbox"/> Voz audível | <input type="checkbox"/> Voz rouca | <input type="checkbox"/> assovia em sala |
| <input type="checkbox"/> Fala alto com os colegas de sala | | <input type="checkbox"/> Voz baixa ao falar |

I. PARECER DO PROFESSOR (A) DA SALA DE AULA
