



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

BRATISLENE ASSUNÇÃO MORAIS

**A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NA VISÃO DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSO
MULTIFUNCIONAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

GOIÂNIA

2022

BRATISLENE ASSUNÇÃO MORAIS

**A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NA VISÃO DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSO
MULTIFUNCIONAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos.

Orientador: Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

GOIÂNIA

2022

M827a Morais, Bratsilene Assunção de
 A aprendizagem de alunos com deficiência intelectual
 na visão do professor de Sala de Recurso Multifuncional
 : uma análise sob a perspectiva histórico-cultural
 / Bratsilene Assunção de Morais. -- 2022.
 250 f.: il.

 Texto em português, com resumo em inglês
 Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
 Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
 e Humanidades, Goiânia, 2022
 Inclui referências: f. 225-233.

 1. Educação inclusiva. 2. Incapacidade intelectual
 - Educação. 3. Professores - Formação. 4. Ensino -
 Meios auxiliares. 5. Educação especial. I. Freitas, Raquel
 A. Marra da Madeira - (Raquel Aparecida Marra da Madeira)
 - 1961-. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 - Programa de Pós-Graduação em Educação - 05/09/2022.
 III. Título.

 CDU: Ed. 2007 -- 376-056.24



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
VISÃO DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: UMA
ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 05 de setembro de
2022.

BRATISLENE ASSUNÇÃO DE MORAIS

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / Pontifícia Universidade
Católica de Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Made Júnior Miranda / Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof^a Dr^a Selma Regina Gomes/ Faculdade de Inhumas

Prof^a Dr^a Beatriz Aparecida Zanatta / Pontifícia Universidade Católica de
Goiás (Suplente)

Prof^a Dr^a. Lucineide Maria de Lima Pessoni / Faculdade de Inhumas (Suplente)

DEDICATÓRIA

A DEUS, pela vida que me concedeste. Sua presença constante em minha vida proporcionou-me paz, fé e resiliência para o início e término deste mestrado em educação.

Aos meus pais, Lindaura Assunção de Moraes e Claudemir Santos de Moraes, pelo amor, pela dedicação, pelo respeito e pelo apoio em todos os momentos da minha vida. Neste momento, não seria diferente. Muito obrigada, meus amores, por tudo. Em especial, agradeço tanto zelo com esta filha e com sua neta, Maria Luísa, neste período de pesquisa.

Aos meus irmãos, Morávio, Milovany e Simone Assunção de Moraes, pela união e pelo companheirismo de sempre. Minha eterna gratidão à minha irmã por sua presença constante, também nesta caminhada, apoiando-me em todos os momentos. Muito obrigada pela parceria de sempre!!!!

À minha filha Maria Luísa, pela compreensão e pela paciência, devido às minhas ausências neste período de formação tão importante para NÓS.

À Educação Brasileira, à rede pública de ensino, pela riqueza que a compõe: seus diversos sujeitos, alunos, professores e demais profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC); ao seu Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, por contribuir com a minha formação em mais esta etapa.

À minha orientadora, professora doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pelo compromisso com a orientação a mim destinada; por mostrar-me caminhos a serem desbravados, enriquecendo minha aprendizagem e meu desenvolvimento profissional.

Aos professores da Banca Examinadora Dra. Selma Regina Gomes e Dr. Made Júnior Miranda, pelas observações e orientações tão importantes para o aprimoramento de meu olhar de pesquisadora.

Aos professores e professoras da PUC-GO, pelas contribuições fundamentais no decorrer do curso. Muitas contemplaram a escrita, instigando-me a redimensionar meu modo de reflexão.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por permitir a realização desta pesquisa e colaborar com a construção de novos conhecimentos científicos.

Às prezadas professoras que aceitaram participar da pesquisa, por suas prestimosas informações, mesmo diante de tantas demandas de trabalho, em um período tão conturbado pós-greve da categoria. Muito obrigada pela confiança, pelo respeito ao partilharem seus conhecimentos acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, por subsidiarem a nossa reflexão acerca da educação inclusiva.

Às amigas e aos amigos que torceram por mim, emanando sempre forças positivas, desde o início desta formação acadêmica até a realização final. Acrescento a esse grupo uma amiga especial que conheci neste mestrado, Eliane Monteiro Mendes de Melo. Trilhamos juntas todo o percurso, enfrentamos percalços, apoiando-nos uma na outra, constituindo uma grande, abençoada e sólida amizade.

RESUMO

MORAIS, Bratislene Assunção. **A Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual na visão do Professor de Sala de Recurso Multifuncional:** uma análise sob a perspectiva Histórico-Cultural. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação-PPGE. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2022.

No Brasil, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê que alunos da educação especial sejam matriculados nas escolas comuns e em Sala de Recurso Multifuncional, de modo a receberem atendimento educacional especializado. A revisão de literatura sobre o tema evidencia: despreparo dos professores, em geral, para lidarem com alunos da educação especial; falta de compreensão sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, tanto por parte de professores de salas comuns quanto de escolas especiais; formação continuada do professor aligeirada e insuficiente, com tom informativo; pouca estrutura das instituições. Diante disso, este estudo buscou responder à seguinte questão: qual a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Amparando-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, particularmente nos fundamentos da defectologia, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Os objetivos específicos foram: realizar revisão de literatura sobre o tema; descrever o percurso histórico da educação especial; identificar, relacionar e analisar, com base na teoria histórico-cultural, a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Os procedimentos para o desenvolvimento deste estudo envolveram a revisão de literatura do tipo narrativa e pesquisa de campo. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, no formato *on-line*, teve como participantes 8 professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás, que atuam na Sala de Recurso Multifuncional. Para a coleta de dados, empregou-se questionário e entrevista semiestruturada. A análise qualitativa dos dados ocorreu por categorização do conteúdo das entrevistas. Os resultados mostraram: predominou entre os participantes a concepção biológica da deficiência intelectual, com alguns apresentando compreensão próxima à concepção histórico-cultural; consideraram a formação continuada importante para o aprimoramento do trabalho, mas apontaram a necessidade de formação contínua de melhor qualidade; condições insuficientes de trabalho e falta de articulação entre os segmentos da rede de apoio foram apontadas como fatores que impactam negativamente o trabalho da escola, bem como o atendimento aos alunos com deficiência intelectual. Sobre a percepção acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento desse sujeito, identificou-se que poucos professores compreendem a aprendizagem a partir das potencialidades de desenvolvimento, com uma compreensão próxima ao conceito vigotskiano da zona de desenvolvimento proximal. A maioria apresentou poucas expectativas com relação à aprendizagem desses alunos. Além disso, nota-se preponderância da concepção orgânica da deficiência intelectual, sobrepondo a aprendizagem por repetição às possibilidades de desenvolvimento. Os resultados da pesquisa demonstram que a perspectiva de ensino, aprendizagem e desenvolvimento para o aluno com deficiência intelectual precisa avançar, a começar pela compreensão em torno da educação especial, para a elaboração e a implementação de uma nova política de inclusão com melhores condições, recursos e conhecimentos adequados dos professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; Teoria Histórico-Cultural; Formação de Professores; Sala de Recurso Multifuncional.

ABSTRACT

MORAIS, Bratsilene Assunção. **Learning of Students with Intellectual Disabilities in the view of the Teacher of the Multifunctional Resource Room**: an analysis from the Historical-Cultural perspective. *Stricto Sensu Graduate Program in Education-PPGE*. Pontifical Catholic University of Goiás - PUC Goiás. Goiania, 2022.

In Brazil, the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education provides that special education students should be enrolled in regular schools and in a Multifunctional Resource Room in order to receive specialized educational care. The literature review on the theme shows: teachers' lack of preparation, in general, to deal with students with special education; lack of understanding about the learning process of students with intellectual disabilities, both by teachers of common classrooms and special schools; teacher's continuing education, short and insufficient, with informative tone; little structure of the institutions. Therefore, this study aimed to answer the following question: what is the view of teachers in the Multifunctional Resource Room about the learning and development process of students with intellectual disabilities in the early years of elementary school? Based on Vygotsky's cultural-historical theory, particularly on the foundations of defectology, the general objective of this research was to analyze the view of teachers in the Multifunctional Resource Room about the learning process of students with intellectual disabilities. The specific objectives were: to conduct a literature review on the subject; to describe the historical background of special education; to identify, relate and analyze, based on the cultural-historical theory, the view of teachers in the Multifunctional Resource Room about the development of students with intellectual disabilities. The procedures for the development of this study involved a narrative literature review and field research. The field research, qualitative in nature, in online format, had as participants 8 teachers from the Municipal Education Network of Goiânia, Goiás, who work in the Multifunctional Resource Room. For data collection, a questionnaire and a semi-structured interview were used. The qualitative analysis of the data was done by categorizing the content of the interviews. The results showed: the biological conception of intellectual disability predominated among the participants, with some presenting understanding close to the cultural-historical conception; they considered the continuing education important for the improvement of the work, but pointed out the need for continuous training of better quality; insufficient working conditions and lack of coordination between the segments of the support network were pointed as factors that negatively impact the work of the school, as well as the care of students with intellectual disabilities. About the perception about the learning and development process of this subject, it was identified that few teachers understand learning from the development potential, with an understanding close to the Vygotskian concept of the zone of proximal development. Most of them had low expectations regarding the learning of these students. In addition, there is a preponderance of the organic conception of intellectual disability, superimposing learning by repetition over developmental possibilities. The results of the research show that the perspective of teaching, learning and development for the student with intellectual disability needs to advance, starting with the understanding around special education, for the elaboration and implementation of a new inclusion policy with better conditions, resources and adequate knowledge of teachers.

Keywords: Inclusive education; Intellectual Disability; Historical-cultural theory; Teacher training; Multifunctional Resource Room.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema de Cascatas dos Serviços de Educação Especial.....	133
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da busca de artigos no Portal da CAPES.....	30
Tabela 2 - Resultado da busca de artigos no Portal da <i>SCIELO</i>	31
Tabela 3 - Estabelecimento de Ensino Regular e Especializado para Deficiente Mental (1876 a 1974).....	146/147
Tabela 4 - Estabelecimento de Ensino para as Deficiências: Visual, Auditiva, Física e Múltiplas.....	147
Tabela 5 - Quantidade de Educandos da SME de 2017 a 2021.....	171/172
Tabela 6 - Quantidade de SRM e Alunos atendidos por Regional.....	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado dos artigos da Categoria I: Concepções de professores sobre a inclusão escolar.....	33
Quadro 2 - Resultado dos artigos da Categoria II: Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual versus formação docente.....	41/42
Quadro 3 - Resultado dos artigos da Categoria 3: Sala de Recurso Multifuncional: dilemas e suporte à inclusão escolar.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

AAMR – Associação Americana de Retardamento Mental

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes

AM - Amazonas

APAIE - Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

APAES - Federação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

APE - Projeto Apoio Pedagógico Específico

ASCEP - Associação de Serviço à Criança Especial de Goiânia

BM - Banco Mundial

CAAE - Certificado de Apresentação para a Avaliação Ética

CADEME - Campanha Nacional para Reabilitação de Deficiente Mentais

CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD - Centro de Apoio ao Deficiente (CEAD)

CEB - Câmara de Educação Básica

CEBRAV - Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual

CEE - Conselhos Estaduais de Educação

CEI - Centros de Educação Infantil

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)

CF- Constituição Federal

CIDC - Coordenação de Inclusão, Diversidade e Cidadania

CMEI - Centros Municipais de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEC - Campanha Nacionais de Educação para Cegos

CORAE - Centro de Reabilitação e Assistência ao Encefalopata

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DI - Deficiência intelectual

DIRPED - Diretora Pedagógica

DPEE- Diretoria de Política de Educação Especial

EAJA - Educação de Adolescente, Jovem e Adulto

EUA - Estados Unidos da América

FENAPES - Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação

GERINC - Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania

IBC - Instituto Benjamin Constant

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAES - Núcleo de Apoio à Educação dos Surdos

NAI - Núcleo de Apoio à Inclusão

NEBAs - Necessidades Básicas de Aprendizagem de Todos

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

OBEE - Observatório de Educação Especial

OEA - Organização dos Estados Americanos

OI - Organismos Internacionais

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PA - Pará

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PAR - Planos de Ações Articuladas

PBL - Aprendizagem Baseada por Problemas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDF- Portable Document Format

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

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

PPPEI - Proposta Político Pedagógica da Educação Inclusiva

PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial

PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura

PSECD - Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos

RJ - Rio de Janeiro

RME - Rede Municipal de Educação

RN - Rio Grande do Norte

RS - Rio Grande do Sul

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial (SEESP).

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recurso Multifuncional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno Espectro Autista

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Organização das Nações Unidas para a Infância

UREs- Unidades Regionais de Educação

USA - Estados Unidos da América

ZDI- Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
I - A questão da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na escola pública: uma revisão narrativa de literatura	26
1.1 Caminho metodológico.....	28
1.2 Principais resultados e discussões.....	32
II - A concepção histórico-cultural da formação psíquica e o papel da educação no desenvolvimento humano	75
2.1 O social, a cultura e a formação humana.....	76
2.1.1 A Mediação Cultural.....	83
2.2 Relações entre pensamento e linguagem.....	87
2.3 Aprendizagem escolar e desenvolvimento humano.....	93
2.4 A teoria do desenvolvimento da psique infantil.....	101
2.5 Defectologia e a concepção de Vygotsky.....	107
2.5.1 Vygotsky e a perspectiva da defectologia para a deficiência intelectual.....	109
2.5.2 A deficiência intelectual à luz da defectologia.....	118
III - Percurso histórico da educação especial: das práticas sociais às políticas educacionais	123
3.1 Práticas sociais e educacionais e as pessoas com deficiência: breve incursão histórica.....	124
3.2 O século XX e a mudança de paradigma da educação especial.....	128
3.3 A política educacional brasileira: da educação do excepcional à Educação Inclusiva.....	139
IV - A visão do professor da SRM acerca da aprendizagem para o desenvolvimento de aluno com deficiência intelectual: analisando os resultados da pesquisa empírica	163

4.1 O desenho da pesquisa.....	163
4.2 A proposta da Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.....	167
4.3 O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Goiânia.....	172
4.4 Caracterização geral dos professores da SRM.....	175
4.5 A visão dos professores da SRM sobre a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.....	176
Categoria I - A compreensão dos professores da SRM sobre a deficiência intelectual.....	177
Categoria II - O trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com deficiência intelectual.....	180
Categoria III - A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual segundo os professores da SRM.....	184
Categoria IV - A formação continuada do professor do AEE.....	193
Categoria V - A função do professor da Sala de Recurso Multifuncional nas unidades educacionais.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
REFERÊNCIAS.....	225
APÊNDICE	
Apêndice A - Relação dos artigos analisados na revisão de literatura.....	235
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	238
Apêndice C - Questionário para o professor.....	242
Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor.....	247
ANEXO	
Anexo I: Organização do Curso de Defectologia.....	250

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a visão de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), acerca da aprendizagem para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual (DI), nas salas de aula comuns da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás.

O interesse na área da educação especial surgiu em decorrência da minha atuação profissional, na função de apoio técnico-pedagógico, em Unidades Regionais de Educação (UREs) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), de 2002 a 2011. Diariamente, realizava trabalho nas escolas, fazendo orientações referentes às Propostas Político-Pedagógicas para o Ensino Fundamental e a Educação do Adolescente Jovem e Adulto (EAJA). Os alunos da educação especial eram atendidos em Centros de Atendimentos Educacionais Especializados (CAEE), em convênio com a SME. Com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), os sujeitos da educação especial foram redirecionados para serem atendidos nas escolas, em salas de aula comuns.

A difusão da perspectiva da educação inclusiva (UNESCO, 1994) pelo mundo teve como objetivo principal discutir e elaborar políticas públicas de educação que contemplassem a Educação Especial, inserida na educação para todos, com acesso às escolas regulares/comuns. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) posicionou-se favorável à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares com orientações inclusivas, apontando estas como “meios mais eficazes de combate a atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...]” (idem, 1994).

A PNEEPEI (2008) consistiu em uma das muitas ações políticas implantadas pelo Estado Brasileiro em resposta às responsabilidades assumidas frente aos organismos internacionais (OI), enquanto Estado-membro das conferências em defesa da educação inclusiva. Dentre esses documentos, podem ser citados: Declaração das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975); Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas [Especiais] (UNESCO, 1994); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2006). Desse modo, a PNEEPEI (2008) inseriu uma nova

concepção de educação inclusiva, com a perspectiva de não mais permitir medidas discriminatórias no atendimento educacional aos sujeitos da educação especial, ratificando a garantia dos direitos humanos e igualdade de oportunidade para todos.

A regulamentação dessa política provocou alterações significativas nos atendimentos, passando esses sujeitos a serem matriculados, preferencialmente, nas redes públicas e privadas de ensino. Essa perspectiva de inclusão escolar impactou a dinâmica do contexto educacional, uma vez que os sujeitos da educação especial, como alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, eram atendidos em escolas especializadas, por apresentarem peculiaridades específicas. Por outro lado, as escolas comuns atendiam aos alunos considerados “normais”.

A referida política nacional previu a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta do AEE por meio da SRM, em turno contrário ao momento de escolarização, realizado em salas de aula comuns. A função complementar e /ou suplementar não substitui a escolarização desse aluno, visto que foi regulamentado como parte integrante do processo educacional.

Nesse contexto, os professores, para atuarem na SRM, deveriam ter formações específicas, de modo a prestarem atendimento adequado a esses alunos. Esses profissionais, conforme a PNEEPEI (2008), teriam de desempenhar outras atribuições, além do atendimento ao aluno, tais como: realizar orientações aos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas comuns; participar de planejamentos nas escolas e, em alguns momentos, ministrar formações; executar o trabalho administrativo da SRM; elaborar materiais de suportes tanto para os alunos quanto para os professores; participar de reuniões na SME/UREs, dentre outras.

Com a implementação da PNEEPEI (2008) na SME, no ano 2009, passou-se a organizar a SRM com recursos vindos do MEC. Essas salas foram sendo instaladas no decorrer dos anos, em algumas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que se tornaram polos de atendimentos em uma determinada região.

À medida que eu realizava os acompanhamentos às instituições, observava um pouco da dinâmica em uma e outra SRM. Nesse percurso, meu interesse pelo objeto foi sendo paulatinamente ampliado. Ao participar de uma formação sobre o AEE na SRM, por volta de 2013/2014, promovido pelo Centro de Formação Paulo Freire, da SME,

lembrei-me que, além do grupo receber a formação teórica, as professoras eram convidadas a apresentarem casos de alunos atendidos por elas, relatando, inclusive, como lidavam com os diferentes casos. Eram feitas discussões conjuntas para analisarem se haveria possibilidade de alternativas para a resolução dos problemas. As discussões eram instigantes e intensas.

Minhas inquietações cresciam ainda mais acerca dos atendimentos especializados na SRM, pois os sujeitos englobados pela perspectiva da educação inclusiva, anteriormente alunos da educação especial, eram diversificados. A efetivação de matrículas aumentava a cada ano na SME. Ao realizar os acompanhamentos nas instituições educacionais, ouvia muitas queixas de professores: “Como realizar a inclusão desses alunos no contexto da escola comum, se o número de alunos em sala de aula é de 25 a 30, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de 35 a 37 nos anos finais?” “Como viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, se os professores não tiveram formações em graduações e pós-graduações acerca da Educação Especial?” “Como assegurar a inclusão escolar aos alunos com peculiaridades específicas, conforme consta na PNEEPEI (2008), com faltas de vagas para atendimento especializado no Centro de Atendimento Educacional Especializado e nas SRM?”

As discussões sobre a viabilidade da educação inclusiva encontravam entraves, em virtude das condições de trabalho, falta de estrutura nas instituições, falta de formações para os professores e grande quantitativo de alunos por salas de aula comuns, dentre outros.

Diante das ações propostas da PNEEPEI (2008) e das questões apresentadas, percebi a necessidade de realizar esta pesquisa de mestrado, com foco, principalmente, na visão de professores da SRM acerca da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, de modo a analisar essa relação no que se refere às possibilidades de aprendizagem para potencializar o desenvolvimento desse aluno.

Diante dessa inquietação, *levantei o seguinte questionamento, como proposta de investigação: qual a visão do professor da Sala de Recurso Multifuncional sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar a visão de professores da SRM acerca da aprendizagem para o desenvolvimento de aluno com DI.

Para conferir suporte a esse objetivo, seguem os objetivos específicos:

- Realizar revisão de literatura em artigos científicos que abordam o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Discorrer sobre os aspectos de aprendizagem e desenvolvimento da psique infantil, segundo a história da Educação Especial e da defectologia, com fundamento na teoria histórico-cultural;
- Descrever o percurso histórico da Educação Especial, analisando suas práticas sociais e as políticas que as estabelecem;
- Identificar, relacionar e analisar as visões de professores da SRM a respeito do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com DI, correlacionando-as com os pressupostos teóricos dos autores apresentados na revisão de literatura e da teoria histórico-cultural;

A opção pela discussão sobre a aprendizagem do aluno com DI, na visão do professor da SRM, pareceu-me bastante relevante, visto que a aprendizagem desse aluno tem sido considerada um grande desafio, tanto nas salas de aula comuns quanto nas SRM, conforme revelam as pesquisas de Freitas (2012), Silveira *et al.* (2012), Santos e Martins (2015) e Oliveira (2018).

Compreender a visão de professores atuantes no AEE, no município de Goiânia, é essencial o estabelecimento da relação entre suas concepções de ensino e aprendizagem. O processo ensino-aprendizagem inicia-se com a participação intencional e planejada do professor, na relação dialógica estabelecida com os alunos.

Segundo Vigotskii (2018), o processo ensino-aprendizagem promovido pela escola possibilita acesso aos conhecimentos científicos construídos e acumulados historicamente. Para esse psicólogo, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, por meio da efetivação da aprendizagem. Portanto, é fundamental que o professor defina, nesse processo, o nível da aprendizagem real, superando-o e ampliando-o para o estágio posterior, o nível de desenvolvimento potencial.

Conhecer as concepções desses profissionais sobre o processo de aprendizagem do aluno com DI implica compreender as condições históricas, sociais, culturais e

políticas viabilizadas ou negadas a esses sujeitos – professoras e alunos – pelos sistemas de educação municipal e federal, considerando a perspectiva da educação inclusiva. Assim, pesquisar e refletir sobre esses elementos significa possibilitar aos professores participantes refletirem também sobre a constituição de suas práxis junto a esses alunos.

Este estudo busca contribuir com as produções científicas, apresentando, em parte, as condições e as contradições frente ao atendimento educacional especializado na SRM, atualizando os conhecimentos sobre o tipo de educação que tem se consolidado juntos aos alunos no DI nas SRM, com desdobramentos na sala de aula comum.

Pensar sobre a aprendizagem de alunos que não se enquadram nos padrões de normalidade da sociedade capitalista é caminhar na contramão dos princípios que regem o sistema neoliberal. Entende-se que este valoriza a desigualdade social, acirra as diferenças, estimula a competição, o individualismo e a meritocracia; promove contradições e conflitos sociais sem se responsabilizar por eles, imputando a cada indivíduo responsabilidade exclusiva pelo seu fracasso ou sucesso na sociedade.

Este estudo fundamenta-se na teoria histórico-cultural, na perspectiva vigotskiana. Assim sendo, compreende o ser humano como sujeito histórico, constituído nas dinâmicas das relações culturais e sociais. Ressalta-se que o materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels, contribuiu para que Vigotski e colaboradores elaborassem a defectologia contemporânea. Ressalto que essa teoria me possibilitou ampliar e apreender novos conhecimentos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência mental/intelectual, bem como os postulados da educação social.

Para a teoria histórico-cultural, a tarefa da escola é empreender todos os esforços para favorecer a aprendizagem das crianças, dos alunos, indistintamente, desenvolvendo suas potencialidades. O desenvolvimento pleno desse sujeito depende das aprendizagens que se realizam dentro de um contexto histórico e cultural, a partir das relações interpessoais, assimiladas pelos movimentos intrapsíquicos. Nesse processo, a mediação do professor, que se dá por meio da linguagem (mediação semiótica), é imprescindível para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, com vistas à constituição do ser cultural, independentemente do indivíduo ser considerado normal ou deficiente.

Menciono que as leituras realizadas tiveram como aportes teóricos principais: Barroco *et al.* (2021), Oliveira (1992), Vygotsky¹ (1998, 2007), Vigotski (2000, 2019, 2021), Vigotskii (2018), Rego (2020), Sirgado (2000), Zanella (2020), Prestes e Tunes (2021).

Quanto ao referencial metodológico para subsidiar os pressupostos qualitativos foram utilizados: Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar, Aranha e Soares (2021). Os instrumentos utilizados para a obtenção das informações sobre o objeto de estudo foram questionário e entrevista semiestruturada. Procedeu-se à análise descritiva dos dados quantitativos levantados com base no questionário, compondo a caracterização dos professores. As entrevistas foram gravadas com permissão dos professores e foram transcritas na íntegra pela pesquisadora responsável. As categorias foram organizadas em cinco grupos, considerando a constância e a relevância dos relatos, na perspectiva da teoria histórico-cultural, a saber:

- I- A compreensão das professoras da SRM sobre a deficiência intelectual;
- II- O trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com deficiência intelectual;
- III- A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, segundo as professoras da SRM;
- IV- A formação continuada da professora do AEE;
- V- A função do professor da SRM nas unidades escolares.

A pesquisa foi realizada em duas etapas e de forma remota. Após o diálogo inicial com cada professor, a primeira etapa consistiu no preenchimento do formulário *on-line*. A segunda transcorreu com as entrevistas *on-line*, de maneira síncrona. No total, 8 (oito) professores de SRM colaboraram com a pesquisa, apresentando suas visões sobre o objeto abordado.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta a revisão de literatura narrativa. Esta foi realizada contemplando artigos no período de 2010 a 2021. O objetivo desta revisão foi o de conhecer os estudos e as discussões, em artigos científicos, sobre o atendimento educacional especializado ao aluno com DI, nos

¹ Como o nome do teórico é usado com diferentes grafias (Vygotsky, Vigotski, Vygotskii), optamos por manter a grafia original trazida pelas obras citadas.

anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com a PNEEPEI (2008).

O segundo capítulo abordou a Teoria histórico-cultural, a partir da perspectiva vigotskiana. Assim, são apresentados pressupostos teóricos à luz dos estudos de Vigotski e colaboradores, especialmente acerca da defectologia contemporânea, considerando o contexto da época (término da Revolução Russa de 1917 e a defesa da educação social para a Educação Especial).

O terceiro capítulo discorre sobre o percurso histórico da Educação Especial, por meio de práticas de determinadas épocas e culturas, as constituições das políticas educacionais nacionais até o século XX, com a mudança de paradigma para a educação inclusiva, por meio da regulamentação da PNEEPEI (2008).

No último capítulo, é feita a descrição do processo realizado com a pesquisa, apresentando a contextualização do atendimento da Educação Especial da SME sob as orientações da PNEEPEI (2008).

I - A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

A educação inclusiva é importante para a garantia do direito constitucional dos sujeitos da Educação Especial, tanto nas discussões e reflexões quanto nas implementações de políticas educacionais. Garantir a todos os cidadãos o direito à educação formal é princípio constitucional, conforme assegurado no documento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007). Todavia, apesar de algumas conquistas na luta para viabilizar uma escola que garanta o ensino para todos, indistintamente, Oliveira (2018) ressalta que a constituição da cultura escolar inclusiva é um processo lento, com avanços e retrocessos, a começar pela compreensão do próprio significado da inclusão escolar.

Pensar a educação inclusiva é compreendê-la para além das mazelas educacionais, uma vez que requer o redimensionamento da política pública geral, com base em uma filosofia organizacional, com vistas à viabilização do desenvolvimento do sujeito considerado da Educação Especial. Esse processo consiste em um grande desafio para a escola pública brasileira, que atende a maior parte da população.

No presente século, a discussão intensifica-se em torno da inclusão escolar de alunos da educação especial nas salas de aula comuns do ensino regular, não sendo mais mantidos nas escolas especiais. Alguns documentos corroboram essa concepção, a saber: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consolidada pelo Decreto n.º 6.571/2008; Resolução n.º 4/2009; e Lei n.º 12.769/2013. Segundo esses documentos, a garantia de inclusão escolar desses alunos será, prioritariamente, viabilizada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

A perspectiva desse tipo de atendimento desconsidera configurações estruturais macro e microssociais. Com relação às primeiras, nota-se investimentos insuficientes para a reorganização dos atendimentos aos alunos da educação especial, bem como implicações de condições e organizações das famílias para deslocamentos semanalmente, em turno contrário ao que os alunos estudam, para AEE/SRM, nem sempre nas instituições escolares que frequentam. Sobre as segundas, verificam-se interferências de fatores internos, como espaços e recursos inadequados para assegurar

atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual (DI).

Dentre os sujeitos com deficiências, o atendimento ao aluno com DI consiste em um desafio ainda maior, devido à peculiaridade da compreensão, tipo singular da deficiência, com características e distinções se comparada a outras, e maior contingente de alunos matriculado nas escolas públicas.

Apesar dos avanços nos estudos desenvolvidos nas áreas médica e educacional, muitos são os entraves que dificultam o atendimento aos alunos com DI nas escolas públicas brasileiras.

A perspectiva da inclusão escolar não se restringe à superação das dificuldades do aluno ou à socialização, mas tem como proposta favorecer a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, de acordo com a possibilidade de ampliar o que já se conhece e de favorecer o desenvolvimento geral (SANTOS, 2012, p. 939).

Ao fazerem referência aos estudos sobre defectologia empreendidos por Vygotsky (1997), Sierra e Facci (2011) enfatizam a ideia defendida por ele acerca do desenvolvimento. Para Vygotsky, o desenvolvimento apresenta-se com duplo papel: de limitação e diminuição, e de impulsionador da capacidade de o indivíduo inserir-se na sociedade. Dentre as contribuições da teoria histórico-cultural para as discussões sobre Educação Inclusiva, destaca-se que, conforme a defectologia contemporânea, toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos de compensação. Logo, a criança com DI não deve estar restrita a determinações do grau referente ao comprometimento biológico. A aprendizagem dela poderá ocorrer por caminhos alternativos.

As funções da personalidade não estão monopolizadas diante da insuficiência, de maneira que, quando alguma propriedade se encontra desenvolvida de forma anormal, a tarefa realizada por ela fica afetada indispensavelmente e sob todas as circunstâncias; graças a unidade orgânica da personalidade, a outra capacidade assume sua realização (STERN, 1921 apud VIGOTSKI, 2019, p. 35).

O autor destaca que a criança com deficiência aprende por caminhos diferentes, em detrimento das reorganizações orgânicas e psíquicas do sistema de adaptação. Portanto, é imprescindível ao professor conhecer esses processos, de modo a conduzi-la

pelos caminhos da aprendizagem e do desenvolvimento.

Neste sentido, entende-se que Vygotsky traz elementos importantes para essa discussão, pondo em evidência, no processo de aprendizagem, as funções do nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o que contribui para o desenvolvimento interno do sujeito que aprende.

Esse processo, segundo Mello (2004, p. 141), deve ser organizado de forma planejada e intencional:

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. Para garantir a apropriação dessas qualidades, é preciso que os educadores identifiquem aqueles elementos da cultura que precisam ser assimilados pela criança para que desenvolvam ao máximo as aptidões, capacidades e habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessário que descubram as formas mais adequadas de garantir este objetivo.

As considerações dos autores mencionados remetem à ideia de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2018, p. 114).

Diante do exposto, esta revisão de literatura visa contemplar e conhecer estudos e discussões que versam sobre a pertinência da SRM na potencialização da aprendizagem de alunos com DI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme regulamentado pela PNEEPEI (2008).

1.1 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta revisão de literatura do tipo narrativa foi construída através de mapeamento em fontes científicas (artigos), em duas bases de dados. Inicialmente, recorreu-se à área da educação para o levantamento de trabalhos científicos, com o objetivo de subsidiar teoricamente esta pesquisa. Para tanto, consultou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Compreende-se que:

[...] este tipo de revisão permite estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área (ROCHA, 1999 *apud* ROMANOWSKI E VOSGERAU, 2014, p. 170-171).

Considerando as técnicas para a produção de uma revisão de literatura narrativa, Elias *et al.* (2012, n. p.) ressaltam que:

A técnica da revisão narrativa possibilita a construção de artigos nos quais os autores possam realizar análises e interpretações críticas mais amplas, possibilitando compreender o ‘estado da arte’ de um determinado assunto, sob um ponto de vista teórico ou contextual.

Revisões dessa natureza não têm a necessidade de apresentar as fontes de informações usadas, a metodologia utilizada em busca das referências, nem os critérios que constituem a avaliação e a seleção dos trabalhos. No entanto, em decorrência da ética e da credibilidade do trabalho científico, considera-se importante citar as fontes que foram consultadas. Menciona-se que essa técnica ainda é pouco explorada no campo da educação.

Rother (2007) pontua que as revisões narrativas pertencem a uma das categorias de artigos presentes na literatura. Cumprem papel fundamental para a educação continuada, haja vista que permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo. No entanto, não possuem metodologias que permitam a reprodução dos dados e nem fornecem respostas quantitativas para questões específicas, e sim qualitativas.

As bases de dados consultadas inicialmente foram o Portal de Periódicos da CAPES e a Scielo, no período de 31 de março de 2021 a 8 de maio 2021. Seguem os critérios de inclusão e exclusão adotados:

- Inclusão: artigos publicados entre o período de 2010 a 2021; acesso ao texto integral; áreas da Educação e da Psicologia; aprendizagem do aluno com DI na escola pública: visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional; aporte teórico da Teoria Histórico-cultural.
- Exclusão: artigos repetidos nas bases consultadas e/ou na mesma base; publicados em outros idiomas; abordando outras deficiências; foco na inclusão

escolar/aprendizagem em outros níveis e modalidades de ensino; contemplando fases da vida distintas da infância.

Ao iniciar o processo de seleção e busca por assunto, registrou-se a expressão Deficiência Intelectual em todos os pares de palavras-chave e, entre estas, foi inserido o Operador Booleano “AND”. Para a delimitação do ano de publicação dos artigos, considerou-se os últimos 11 anos, a partir de 2010. No refinamento dos artigos, empregou-se os periódicos revisados por pares, conforme Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Resultado da busca de artigos no portal da CAPES

PALAVRAS- CHAVE	DADOS BRUTOS	REFINAMENTO	PRÉ-SELECIONADOS
DI ² AND INCLUSÃO ESCOLAR	246	182	17
DI AND EDUCAÇÃO INCLUSIVA	175	122	4
DI AND APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA	91	74	9
DI AND ATENDIMENTO EM SALA DE AULA COMUM	56	41	10
DI AND TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	246	195	18
DI AND ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	85	55	13
TOTAL	899	669	71

Fonte: Produção da autora (2021).

² DI: Deficiência Intelectual.

Tabela 2 - Resultado da busca de artigos no portal da Scielo

PALAVRAS- CHAVE	DADOS BRUTOS	PRÉ-SELECIONADOS
DI AND INCLUSÃO ESCOLAR	29 ³	2
DI AND EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2	0
DI AND APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA	21	15
DI AND ATENDIMENTO EM SALA DE AULA COMUM	0	0
DI AND TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	15	8
DI AND ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	29 ⁴	0
TOTAL	38	25

Fonte: Produção da autora (2021).

Ao finalizar o levantamento nas bases consultadas, foram pré-selecionados 96 artigos. Destes, 26 foram escolhidos, pelo fato de se aproximarem mais do objeto investigado.

Os artigos selecionados foram extraídos de diversos periódicos, a saber: Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Educação Especial; Educação; Cadernos de Pesquisa; Educação em Questão; Educação e Pesquisa; Educa-Revista Multidisciplinar em Educação; Revista Eletrônica Educação e Saúde; Revista Humanidades; Revista Pedagogia em Ação; Periferia-Educação; Cultura e Comunicação; Educação e Fronteiras On-Line; Revista Labor; *Polyphonia, Journal of Research in Special Educacionl Needs*; VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial; VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial. Dentre estes, o periódico com o maior número de publicações selecionadas foi a Revista Brasileira de Educação Especial, com 10 artigos, seguido pelas Revistas Educação Especial e Educação e Pesquisa, com 2 artigos extraídos de cada uma. Dos demais periódicos, extraiu-se uma publicação de cada.

Quanto ao quantitativo de publicações anuais, os anos em que houve maior

³ A quantidade apresentada reporta às duas palavras-chave: Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado, com os artigos duplicados.

volume de publicações de artigos foram 2015 (5 artigos) e 2017 (4 artigos); o ano com menor número de publicação sobre a temática foi o de 2019, com apenas 1 artigo.

Acerca dos aspectos metodológicos, salienta-se que a abordagem com maior prevalência foi a qualitativa, com 23 artigos; por sua vez, a quantitativa fez-se presente em 3 artigos, sendo 2 deles de natureza mista. Menciona-se que as contribuições teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural conduziram os estudos em 50% dos artigos selecionados.

1.2 PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico aborda a análise dos 26 artigos selecionados, apresentando os principais resultados acerca dos atendimentos educacionais especializados junto a alunos com DI na rede pública de ensino. Desse total de artigos, 2 apresentam as organizações dos atendimentos na escola especial tendo como aporte teórico a teoria histórico-cultural. Observa-se que as visões manifestadas pelos professores sobre a inclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva para esses alunos, são pouco animadoras.

Depois de selecionado o material, procedeu-se à leitura detalhada e às interpretações, por conseguinte, à análise em categorias. A relação dos artigos analisados consta no Apêndice A. Esses foram agrupados em três categorias, conforme a recorrência e as aproximações entre os assuntos abordados.

Categoria I - Concepções de professores sobre a inclusão escolar

Nesta categoria foram agrupados 7 artigos, sendo 3 deles utilizados na subcategoria "Práticas Educativas Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual". O Quadro 1 apresenta os artigos que trataram das concepções docentes sobre a inclusão escolar.

Quadro 1 – Artigos que abordaram acerca de concepções de professores sobre a inclusão escolar

TÍTULO DO ARTIGO	NOME DO AUTOR(A)	ANO
Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem	Ana Paula Freitas	2012
Concepção de professores sobre a inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma Revisão de Literatura	Kelly Ambrósio Silveira, Sônia Regina Fiorim e Edinete Maria Rosa	2012
Concepções de professores de Educação Especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana	Waléria Henrique dos S. Leonel e Nilza S. T. Leonardo	2014
Deficiência intelectual e o processo inclusivo: dificuldades enfrentadas	Alessandra B. Nascimento e Priscila M. Carreta	2014
Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular	Teresa Cristina C. dos Santos e Lúcia de Araújo R. Martins	2015
Deficiência intelectual: compreensão de professores	Simone Gomes Ghedini, Cláudia Regina M. Giroto e Lara Tainah S. Felisberto	2016
A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.	Débora Dainez e Ana Luísa Smolka	2019

Fonte: Produção autoral (2021).

Nessa categoria, os artigos apresentaram elementos que desafiam o trabalho pedagógico nas escolas, na perspectiva de uma educação inclusiva, bem como alguns indicadores que ressignificam a participação de alunos com DI nas escolas comuns/regulares.

Os estudos de Ghedini *et al.* (2016), Nascimento e Carreta (2014), Silveira *et al.* (2012) avaliaram os conhecimentos de professores quanto o processo de inclusão do aluno com DI nas escolas comuns e nas SRM.

Ghedini *et al.* (2016) apresentaram dados de uma pesquisa realizada em Marília, São Paulo, acerca da compreensão de 191 professores sobre a DI e as condições das instituições. O objetivo foi o de avaliar o conhecimento da compreensão dos docentes sobre a DI e as condições das escolas para o atendimento ao aluno em sala de aula e na SRM. A pesquisa utilizou como instrumento para a coleta de dados um questionário: 91% dos respondentes afirmaram ter conhecimentos sobre o conceito de DI, 8%, não; 54,4% das instituições não têm estrutura para atender alunos com essa deficiência; 59,2% não possuem SRM; 53,4% de alunos com DI são atendidos nas SRM e na sala de

aula comum, porém 34,5% são atendidos somente nas SRM. Acrescenta-se, ainda, que há um número de alunos com suspeita de DI matriculados nas instituições.

Esses dados são importantes para o objeto deste estudo, pois evidenciam que: grande parte dos professores participantes não desconhecem o conceito de DI; muitos alunos matriculados nas salas de aula comuns não são atendidos pelo AEE/SRM; e um número grande de alunos não participam das aulas, em sala de aula, ficando restritos ao ambiente da SRM.

Diante desses achados, Ghedini *et al.* (2016) enfatizam a urgência em proporcionar formações continuadas para professores e melhoria nas articulações entre as redes de apoio, saúde e educação. Não ficaram evidenciadas as concepções desses profissionais, reduzindo os dados levantados apenas a quantificações.

Com isso, entende-se que o objetivo da pesquisa foi contemplado parcialmente: trouxe informações sobre as estruturas viabilizadas à educação inclusiva, mas não conseguiu identificar as concepções dos docentes sobre DI e inclusão escolar, e nem sobre a função do professor nesse processo, tanto na sala de aula comum quanto na SRM.

Nascimento e Carreta (2014) desenvolveram uma pesquisa no interior da Zona da Mata, município de Rondônia. Aplicaram uma entrevista semiestruturada. O objetivo foi o de analisar a concepção de uma professora, que atende aluno com DI, sobre a inclusão escolar desse sujeito e as dificuldades encontradas no processo. A percepção verificada relaciona-se com a socialização, a assiduidade e as participações em atividades diárias. No entanto, não conseguiram identificar a concepção da professora sobre inclusão escolar.

Com relação às dificuldades encontradas no processo inclusivo, destacam-se: falta de formação continuada para a professora, o que, quando disponibilizada, não é suficiente; ausência de diagnósticos do aluno com DI; estruturas físicas e de redes de atenção deficitárias; inexistência de trabalho colaborativo na própria instituição; aluno visto como problema pela escola; escassez de condições para o atendimento adequado a esse sujeito; e ausência do apoio da família (NASCIMENTO; CARRETA, 2014).

Nascimento e Carreta (2014), ao não desvelarem a concepção da participante acerca da inclusão do aluno no processo da aprendizagem e desenvolvimento, não alcançaram, por completo, o objetivo proposto. Essa foi uma limitação identificada, que

poderia ter sido discutida. Apesar disso, o estudo mencionado contribuiu para a presente pesquisa, ao apresentar a escassez de condições para o atendimento às peculiaridades do aluno com DI, tais como: formações e parceria de redes de apoio insuficientes, falta do trabalho colaborativo no âmbito do coletivo de professores, ausência de diagnóstico médico sobre as condições desse aluno.

Entende-se que seja preocupante a atitude de indiferença de um professor regente no tratamento dispensado a uma estudante com deficiência. Este, de certa forma, passa a ser culpabilizado pelas limitações advindas da própria condição. Neste sentido, é importante rever a compreensão do trabalho coletivo, pensando a escola em sua totalidade. Situações semelhantes ocorreram no século XX, quando a escola brasileira se tornou popular, com vistas à inserção das classes sociais menos favorecidas.

Mesmo diante da falta de planejamentos intencionais para alunos nessa condição por parte de muitos professores, não se deve eximir o Estado de suas responsabilidades, uma vez que este deve promover condições essenciais para uma educação de qualidade, visando à inclusão escolar. Diante disso, ratifica-se o pensamento de Vigotski (2019, p. 31), para quem “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”.

Silveira *et al.* (2012) procederam a uma revisão de literatura contemplando o período de 2000 a 2010. O objetivo do estudo foi o de analisar as interações entre professores e alunos com necessidades educacionais especiais e/ou concepções, pensando a inclusão escolar e os possíveis fatores que facilitam ou dificultam a eficácia da interação e mediação no contexto escolar. Constataram que: professores mantêm práticas escolares tendenciosas a tratamentos desiguais entre os alunos; há pouco conhecimento sobre a DI; ausência de clareza acerca da função da SRM; escola visa receber e integrar o aluno com DI, não o incluindo.

Acerca dos alunos, em geral, verificou-se melhor desempenho das habilidades sociais e acadêmicas, com tendência à rejeição aos alunos com DI. Com relação aos comportamentos de alunos com deficiências, identificou-se que, na maior parte do tempo, eles ficavam sozinhos. Conforme as pesquisadoras, a PNEEPEI (2008) pouco viabilizou o processo de inclusão. Ressaltaram, ainda, haviam professores com comportamentos mediacionais.

Com base nos resultados encontrados, Silveira *et al.* (2012) apontaram como concepções dos professores: compreensão da DI continua vinculada à visão organicista, centrada no indivíduo; aluno deficiente não é considerado capaz de produzir, não é sujeito ativo; relações escolares preconceituosas; escola tem pouca influência sobre a educação de alunos com DI. As dificuldades destacadas foram: falta de formação continuada para os professores; pouca articulação das redes de apoio; ausência de trabalho colaborativo na escola; salas superlotadas; escassez de condições para o atendimento educacional especializado, voltado para as necessidades dos alunos com DI.

A referida pesquisa contemplou seu objetivo, contribuindo significativamente para o presente estudo. As pesquisadoras apresentaram reflexões pertinentes à influência das concepções no comportamento do professor em relação aos tratamentos dispensados a alunos considerados normais e àqueles com deficiência. Observa-se que a concepção de aprendizagem e desenvolvimento se centra apenas nas capacidades individuais dos estudantes, desconsiderando as contribuições das inter-relações sociais e culturais, e as colaborações entre colegas durante as atividades. A perspectiva de ensino limita aqueles que são considerados incapazes para aprender.

Entende-se que o estudo analisado poderia ter explicitado os comportamentos mediacionais desenvolvidos pelos professores na realização do atendimento aos alunos com deficiência, em prol da inclusão escolar.

Leonel e Leonardo (2014) fizeram uma pesquisa em um município do Paraná, em duas escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial para DI (Associação de Pais e Amigos dos excepcionais). O objetivo foi o de analisar as concepções de professores dessa modalidade sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica teve como aporte a teoria histórico-cultural.

A pesquisa identificou as seguintes compreensões: aprendizagem reduzida às limitações biológico-individuais desses alunos; pouca relevância do professor no processo de aprendizagem; aprendizagem e ensino são dissociáveis; uso constante de materiais concretos e atividades lúdicas para auxiliar na aprendizagem lenta de alunos com DI. Como resultados, encontraram: pouco conhecimento sobre DI; mínimas expectativas dos professores e da escola no que concerne ao desenvolvimento desses alunos; escolarização restrita ao desenvolvimento das funções elementares,

permanecendo nos conhecimentos do cotidiano; desenvolvimento dos alunos relacionado com a maturação biológica, estando desvinculado do tipo de ensino promovido pela escola; formações inconsistentes e insuficientes acerca da DI (LEONEL; LEONARDO, 2014).

Observou-se, na referida pesquisa, que as dificuldades manifestadas pelos professores para lidar com o aluno com DI são muito próximas daquelas apresentadas por docentes de escolas regulares. Merece atenção o fato de que os profissionais informaram ter formações *lato sensu* na área da Educação e Educação Especial, bem como outros cursos relacionados. Além disso, todos possuíam experiência. No entanto, não se sentiam preparados para lidar com esses alunos. Logo, infere-se que as formações deveriam subsidiar melhor o trabalho pedagógico e promover possibilidades para o desenvolvimento das aprendizagens escolares desses alunos.

Compreende-se que o estudo empreendido por Leonel e Leandro (2014) é relevante, visto que expõe fragilidades nos atendimentos de instituições de Educação Especial. Portanto, esses atendimentos precisam ser repensados e reorganizados. Neste sentido, deve-se questionar se os objetivos de entidades filantrópicas, ao proporem a Educação Especial, coadunam com a escolarização dos alunos com DI, ou estão voltados para o assistencialismo, promovendo a reclusão e a segregação, considerando-os anormais e incapazes, ratificando o modelo impresso pela sociedade. Assim sendo, entender a finalidade educativa das escolas especiais nos atendimentos a alunos com DI é um objetivo que deve ser considerado em pesquisas futuras.

Subcategoria - Práticas educativas frente ao aluno com deficiência intelectual

Dainez e Smolka (2019) realizaram um estudo com o objetivo de problematizar a função social da escola, no contexto da PNEEPEI (2008), no processo de escolarização de alunos com deficiências (incluindo a intelectual), considerando seus modos singulares de participações nas práticas educacionais. Verificou-se que o elemento socialização é apresentado como subterfúgio nos discursos sobre inclusão social, estando amparado por documentos oficiais e sendo bastante utilizado por professores, o que não contribui para avanços no processo de escolarização dos sujeitos com deficiência.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental, em um município de São Paulo, com dois alunos com diferentes condições orgânicas. Ao dialogar com a psicologia histórico-cultural, buscou-se analisar as implicações de estratégias pedagógicas no processo de ensino, que dificultam ou promovem novas aprendizagens. As autoras conduziram uma reflexão acerca das relações construídas e instituídas entre professores e alunos com deficiências e suas consequências no processo de escolarização. Observou-se que compreensões distintas das concepções pedagógicas ora consolidavam relações distanciadas, assistencialistas e práticas estigmatizadas, ora relações humanizadas, participativas, com possibilidades de envolvimento com o fazer mediado pelas condições organizadas pelo grupo, em situações de ensino.

É importante ressaltar que muitos são os desafios para a efetivação da Educação Inclusiva, devido à implementação de uma política educacional global caracterizada por restrições de investimentos e oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Isso não viabiliza o atendimento compatível com a demanda, que é diversificada.

Dentre os resultados destacados pelas autoras, estão: função socializadora da escola; aluno com deficiência é visto como responsabilidade do professor que o atende; formação e atualização das capacitações de professores são fundamentais para ressignificar tanto o papel da escola quanto o do professor no processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento do deficiente; necessidade de reorganização da política educacional para viabilizar a Educação Inclusiva; maior quantidade de matrícula de alunos da educação especial, é daqueles com DI. Estes, têm obstáculos no acesso ao conhecimento escolar.

Entende-se que a pesquisa empreendida por Dainez e Smolka (2019) é primordial para o objeto deste estudo, pelo fato de analisar a função da escola e o papel de professores junto a alunos com e sem deficiência, repercutindo no processo ensino-aprendizagem. Além disso, o artigo faz reflexões importantes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com DI, demonstradas nas experiências observadas e evidenciando os aspectos positivos e negativos das ações pedagógicas institucionais e da PNEEPEI (2008). Por fim, para as autoras, a função da escola deve ser a de contribuir para a constituição social do indivíduo, de modo que relações significativas sejam estabelecidas, ajudando o aluno a superar determinadas limitações.

Nesta perspectiva, Libâneo (2008) resalta que o caráter intencional do ensino

está para além da mera transmissão de conteúdo, visto que requer dos professores assunção política, social, profissional, ética. Objetiva-se, com isso, exercer práticas educativas que promovam, na relação com alunos concretos, aprendizagens e desenvolvimentos de capacidades e habilidades que contribuam para formação humana.

Santos e Martins (2015) e Freitas (2012) realizaram pesquisas a respeito das relações de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Freitas (2012) buscou compreender os indícios das possibilidades de desenvolvimento de um aluno com DI, do 1º ano, em um município de São Paulo, bem como as relações intersubjetivas e as condições de produção na sala de aula, a partir da matriz histórico-cultural do desenvolvimento. Com base nessa teoria, discorreu-se sobre: a emergência da dimensão semiótica e suas implicações nas relações de ensino; o processo de compensação viabilizado mediante situações organizadas na vida social e coletiva; a importância para a escola conhecer as particularidades primárias e secundárias do aluno com deficiência e as influências em seu desenvolvimento.

Vigotski (2019) entende que, para o professor organizar as condições favoráveis para o processo ensino-aprendizagem, é fundamental conhecer as peculiaridades do percurso pelo qual conduzirá os alunos com deficiências. Desse modo, poderá atuar com mais efetividade na via da compensação da deficiência, transformando-a em força geradora de capacidades.

Freitas (2012) observou aplicações de atividades mecânicas. Entretanto, identificou ações pedagógicas que se tornaram práticas significativas nas relações de ensino. Como resultado das análises, foram constatados indícios de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, através de participações nas atividades realizadas com professor e os colegas, quando faziam sentidos para ele. A autora manifestou-se favorável à implantação da SRM. Para ela, essa sala pode contribuir para o processo de inclusão escolar do aluno com DI.

Diante do exposto, considera-se que o objetivo proposto pela autora foi contemplado, contribuindo, dessa forma, com o objeto desta pesquisa. Isso porque, permite refletir sobre algumas práticas pedagógicas, em um contexto histórico-cultural, evidenciando possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento, realçadas pelos sentidos e pelas significações construídos nas interações colaborativas entre professor, aluno com DI e demais colegas.

Santos e Martins (2015) pesquisaram práticas pedagógicas de dois professores do Ensino Fundamental, 4.º e 5.º anos, em Natal, Rio Grande do Norte, que atendiam alunos com DI em sala de aula comum. Os professores apresentaram visões distintas a respeito da inclusão escolar e do processo de aprendizagem desses alunos. Um dos professores, conforme relataram as autoras, demonstrou otimismo na possibilidade de aprendizagem desses alunos, o outro, não. As ações pedagógicas pouco propositivas no desenvolvimento de metodologias foram justificadas nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários, sendo reportadas às formações iniciais dos docentes, que não contemplaram pressupostos teóricos e didáticos que viabilizassem reflexões quanto à inclusão de estudantes com deficiências. Como consequência, eles manifestaram o sentimento de impotência, gerado por insegurança e angústia, levando ao estresse tanto deles quanto dos alunos com DI.

Os resultados da pesquisa foram: estrutura deficitária do sistema de ensino para atender alunos com deficiências (formações dos professores e estrutura escolar); falta de SRM para prestar atendimentos aos alunos com DI; ausência de adequações curriculares no processo de ensino; inexistência de redes de apoio para a educação; pouca compreensão sobre a função do AEE/SRM; persistência da visão médica da deficiência; importância da articulação do planejamento escolar entre os professores de salas de aula comuns e da SRM, de modo a viabilizar a participação e as possíveis aprendizagens desse alunado; e crescente aumento de matrículas de alunos com DI na rede pública de ensino (SANTOS; MARTINS, 2015).

No estudo, ficou claro que as práticas de ensino do atendimento educacional especializado na SRM devem ocorrer simultaneamente ao ensino da sala de aula comum, de modo a contribuir para o desenvolvimento do aluno com deficiência e sua relação no ambiente escolar. As autoras mostraram ser favoráveis à implantação da SRM, na tentativa de viabilizar a educação inclusiva.

Desse modo, há a necessidade de ampliação da formação de professores e do redimensionamento para formação permanente, iniciando-se pelas graduações, nos cursos de licenciatura, a fim de fomentar o conhecimento em torno de concepções pedagógicas. Assim sendo, é possível à escola repensar suas decisões coletivas e promover adequações educacionais e práticas pedagógicas inclusivas.

Entende-se que o fazer pedagógico consciente só se constrói na formação permanente. Como explica Freire (1996, p. 43), é nessa formação que a reflexão crítica

se constitui, “no movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Portanto, esses processos não podem estar dissociados, uma vez que estão entrelaçados, em uma correlação de forças, que perpassa pelas contradições sociais da sociedade contemporânea.

Pode-se afirmar que os trabalhos de Freitas (2012) e Santos e Martins (2015) são significativos para o presente estudo, pois demonstram que as relações construídas entre professores e alunos com DI interferem no direcionamento do ensino e nas práticas educacionais; conseqüentemente, na promoção (ou não) de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Embora Freitas tenha desenvolvido sua pesquisa em anos diferentes (2009 e 2010), não percebeu avanços no processo da aprendizagem do aluno acompanhado.

Vigotski (2019) assevera que valorização da deficiência primária pela deficiência secundária reforça culturalmente a deficiência em si, consistindo em um problema de grande ou pequena relevância social. A escassez de bens culturais e relações socioafetivas, e o desenvolvimento de processos pedagógicos desconexos, inapropriados, fortalecem a segregação imposta pelas deficiências secundárias, reforçando a incapacidade dos alunos com DI para aprender e desenvolver novas funções. Em contrapartida, as interações sociais, a mediação do professor e as intervenções pedagógicas planejadas e assertivas podem propiciar as compensações necessárias às limitações cognitivas desses alunos, bem como a sua atuação ativa no contexto escolar.

Categoria II - Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual versus formação docente

Nessa categoria foram contemplados 8 artigos. Deste total, 3 foram agrupados na subcategoria “Ações Avaliativas para Alunos com Deficiência Intelectual”.

Quadro 2 -Artigos que abordaram a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual versus formação docente

TÍTULO DO ARTIGO	NOME DE AUTOR(A)	ANO
A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento	Dayane B. Sierra e Marilda G. D. Facci	2011

Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais	Maria do S. C. B. M. Lima	2014
A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	Fabiana Luiza de R. Mendonça e Daniele Nunes H. Silva	2015
Indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com QI igual ou inferior a 70	Fernanda Santos Souza e Cecília Guarnieri Batista	2016
Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar	Anna Maria L. Padilha	2017
Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	Maria Denise Pletsch, Damieler F. de Araújo e Marcela F. C. Lima	2017
Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar	Márcia Marin e Patrícia Braun	2018
A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: improviso e incerteza	Anna Augusta S. de Oliveira	2018

Fonte: Produção autoral (2021).

Os estudos de Sierra e Facci (2011), Lima (2014), Padilha; Pletsch *et al.* (2017), Souza e Batista (2016) apresentaram reflexões, à luz da teoria histórico-cultural, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com DI, sejam em escolas especiais, sejam em escolas regulares, com base em pesquisas da defectologia contemporânea, defendida por Vigotski.

Sierra e Facci (2011), por meio de um estudo de natureza bibliográfica, apresentaram algumas contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação da pessoa com DI. Assim, analisaram pressupostos da nova defectologia, como os conceitos de compensação e supercompensação, concepção de deficiência intelectual e interferências dos níveis de desenvolvimento no processo das funções psicológicas superiores. E ainda, discorreram sobre o conceito de DI, vias compensatórias no duplo papel da deficiência, enquanto processos equilibradores no desenvolvimento da criança com DI, e sobre os processos edificadores relacionados com as supercompensações, realçando suas contribuições no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como a importância de a escola apropriar-se dessa concepção, enxergando, na deficiência, as possibilidades de compensação, em vez de reforçá-la.

Além desses elementos, as autoras estabeleceram relações para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno por meio da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Neste sentido, destacaram a importância do papel do professor na organização do bom ensino, investindo no desenvolvimento proximal, nas vias que

estão prestes a amadurecer (SIERRA; FACCI, 2011).

Como dificuldades para a viabilização dessa perspectiva de aprendizagem junto a alunos com DI, pontuaram: pouco investimento na educação; formações inicial e continuada limitadas, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos sobre as peculiaridades da deficiência intelectual; desvalorização do trabalho do professor; formato de ensino reforçador da deficiência, desconsiderando, no processo educativo, possibilidades para o vir a ser; no processo ensino-aprendizagem, visão individual em detrimento da coletiva; e necessidade de os professores compreenderem as novas configurações sociais impostas à escola (SIERRA; FACCI, 2011).

O estudo desenvolvido por Sierra e Facci (2011) contemplou, em grande parte, algumas contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação da pessoa com DI. Todavia, sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, as autoras não exploraram a ZDP, de modo a evidenciar a importância da imitação e da mediação do professor. Esses elementos foram apenas citados.

A pesquisa de Souza e Batista (2016) teve como objetivo verificar indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com DI, focando na distinção entre os níveis de desenvolvimentos real e potencial. Esse estudo evidenciou a importância da ZDP na contribuição dos processos de avaliação das pessoas com deficiência. Menciona-se que a pesquisa foi realizada em um programa de educação não formal, vinculada ao segmento da saúde, com participações de professores e profissionais de escolas, bem como das famílias desses sujeitos. Além disso, abordaram a ZDP, enquanto distância entre os dois níveis de desenvolvimento, real e potencial.

Foram pesquisados uma criança de 9 anos e um adolescente de 12 anos. Ambos demonstraram, através de entrevistas semiestruturadas realizadas com as escolas onde estudam e seus familiares, alguns modos de participação, a saber: adequados aos diferentes contextos; nas interações com adultos e colegas, desenvolveram elementos de autonomia e raciocínio. Na pesquisa *in loco*, as observações foram realizadas durante várias sessões, possibilitando, desse modo, constatar indícios de desenvolvimento: na criança, de abstração, com uso de recursos visuais, atenção, insistência na realização da atividade proposta e concentração; no adolescente, foram identificados alguns momentos de atenção e participação, após cautelosas estratégias, principalmente em atividades de seu interesse (futebol e programas de televisão), compreensão de alguns conceitos práticos e memorização (SOUZA; BATISTA, 2016).

Considera-se que essa pesquisa alcançou o objetivo proposto, trazendo como contribuição para este estudo a relevância da atuação do adulto/pesquisador na condução e nas intervenções com atividades organizadas, bem planejadas, a partir da compreensão dos níveis de desenvolvimentos real e potencial dos alunos. Buscou-se conhecer as peculiaridades e as especificidades deles, bem como seus modos de interagir, participar e aprender no meio familiar e na escola. Outra contribuição diz respeito ao valor atribuído às possibilidades diante da deficiência, em detrimento das limitações.

Ressalta-se como limitações do referido estudo: a ausência do processo de interação, da colaboração entre outras crianças e adolescentes que também participaram da pesquisa com os sujeitos destacados, uma vez que esses são elementos caros à teoria histórico-cultural; e a realização das sessões em um ambiente cuidadosamente preparado para indícios de desenvolvimento, aparentemente isolado das interferências sociais, o que evidenciou controle das situações, e não condições adequadas para captá-los. Portanto, as condições em que esse estudo foi realizado fogem completamente da realidade social e do ambiente de uma escola pública brasileira.

Padilha (2017) abordou a relevância das indissociáveis Funções Psíquicas Elementares e Superiores na elaboração de conceitos por alunos com DI, considerando-as constituidoras do indivíduo, através de mediações simbólica/semiótica, modificáveis no âmbito das interações sociais. Para Vygotsky (2000), essa estrutura é aplicável às pessoas com DI por vias alternativas, visto que a aprendizagem delas apresenta condições distintas de pessoas consideradas normais. Desse modo, a instrução é imprescindível para o direcionamento e o acompanhamento dessas vias. Isso se dá por meio de planejamentos organizados e atividades intencionalmente direcionadas, visando desenvolver essas funções psíquicas.

A referida autora assevera que os conceitos cotidianos das crianças devem ser usados como ponto de partida. Processualmente, na mediação pedagógica estabelecida pelo docente professor, esses conceitos devem ser superados, possibilitando a construção de novos conhecimentos, mais elaborados, científicos (PADILHA, 2017)

Padilha (2017) ressalta a contribuição da teoria histórico-crítica, haja vista que esta proporciona a organização do trabalho educativo de maneira intencional. Como exemplo, ela apresenta o percurso de uma aluna de 17 anos com DI, relatando que o trabalho com a adolescente teve como ponto de partida a construção de significados

convencionais, utilizando objetos culturais pessoais e domésticos. Os objetivos construídos foram bem definidos, e as estratégias didáticas contribuíram para auxiliá-la na organização do corpo, do espaço e dos objetos a sua volta, bem como na formação de conceitos cotidianos. A aluna conseguiu desenvolver atenção, memória, abstração; apresentou linguagem mais significativa e passou a conduzir suas ações. “Os significados das palavras antes ligados estreitamente ao presente concreto e imediato, começaram a dirigir suas ações na ausência deles” (PADILHA, 2017, p. 18).

É importante salientar que a construção de conceitos ocorre em relações concretas, visto que é um processo coletivo. Os resultados apresentados por Padilha (2017) evidenciaram: necessidade de visão prospectiva para a formação de conceitos pelo aluno com DI; importância da mediação do professor na construção dos conceitos com práticas pedagógicas bem delineadas; necessidade de adequações curriculares, haja vista que não são quaisquer conteúdos ou estratégias que conseguem potencializar o desenvolvimento do aluno com DI; funções psíquicas superiores podem ser desenvolvidas por esse sujeito.

O estudo de Padilha (2017) conseguiu atingir seu objetivo, que estava relacionado com o desenvolvimento psíquico e a elaboração de conceito por alunos com DI na escola. Como limitação, pontua-se a não abordagem da relevância das formações inicial e continuada para melhor qualificação dos profissionais docentes.

Pletsch *et al.* (2017) trouxeram para a reflexão a formação continuada de professores, tendo como base a PNEEPEI (2008). A pesquisa contou com a participação de 120 professores de 7 redes municipais da Baixada Fluminense, em curso de formação promovido pelo Programa de Formação Continuada pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial (OBEE/UFRJ), em 2015.

Fundamentadas na perspectiva vigotskiana, as autoras abordam o conceito de desenvolvimento humano, tomando-o como um processo complexo de apropriação de cada indivíduo, no plano individual, mas que ocorre no âmbito das práticas sociais. Verifica-se a preocupação com aspectos pedagógicos por meio da relevância atribuída ao ensino propositivo e fecundo, priorizando o desenvolvimento de conceitos, seus significados e sentidos para os alunos com DI. E ainda, contemplam as etapas de evolução do desenvolvimento, das funções elementares para as superiores, associando-as às condições concretas e favoráveis para a aprendizagem, mediadas pela linguagem, nas relações interacionais entre professores e alunos. Destaca-se, nesse contexto, a

formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, baseada nos pressupostos da teoria histórico-cultural, apresentando outras compreensões sobre os indivíduos com DI e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na pesquisa, as dificuldades mencionadas Pletsch *et al.* (2017) foram: ausência de parceria entre secretarias municipais e instituições superiores de ensino, pesquisa e extensão; cursos de formação priorizam a informação, e não a formação; pouco conhecimento sobre a teoria histórico-cultural; falta de competência de docentes para atuar na formação da personalidade do aluno com DI em detrimento das formações recebidas; frustração e desinteresse de professores em atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, em decorrência das formações aligeiradas; diminuição de cursos de formações continuadas; aumento de matrículas de alunos com DI na rede pública.

Quanto aos resultados apresentados pelas autoras, destacam-se: formação de professores é objeto de debate; redução de cursos específicos na área da DI; ausência de pesquisa sobre a implementação da PNEEPEI (2008); insatisfação com a formação continuada de professores do AEE/SRM; professores do AEE/SRM sem formação específica; cursos de formação precisam priorizar as demandas da Educação Especial. Ao final da formação, organizada pela universidade e a educação básica, o resultado foi considerado positivo, em virtude da aprendizagem de conceitos, conforme observado nas apresentações de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e a ressignificação da práxis (PLETSCH *et al.*, 2017).

O estudo ora analisado apresentou outras possibilidades de aprendizagem para os professores em formação, ampliando conhecimentos sobre a teoria histórico-cultural, bem como evidenciou a relevância das inter-relações no processo ensino-aprendizagem de alunos com DI. Além disso, a formação continuada não deve se limitar a conteúdos informativos, e sim formativos.

O estudo de Lima (2014) teve como objetivo abordar a DI à luz da teoria histórico-cultural. Observa-se considerações relevantes acerca da qualidade das interações sociais no desenvolvimento das estruturas da linguagem e pensamento, mostrando que a evolução do ser humano está intrinsecamente relacionada com contextos e grupos sociais. Nota-se que a perspectiva da educação social para o aluno com DI confronta a visão de mundo das classes homogêneas, bem como a minimização do currículo escolar, com conteúdos distintos daqueles trabalhados com os demais alunos. “Crianças com as condições intelectuais semelhantes comprometem as trocas

psicossociais, enquanto aquelas com perfis diferentes possibilitam essa troca e o crescimento individual” (VYGOTSKY, 2000 *apud* LIMA, 2014, p. 66).

A autora ratifica a importância do professor ao viabilizar a mediação semiótica no atendimento ao aluno com DI, indicando vias auxiliares, compensatórias, a partir de um processo de ensino desafiador. O objetivo é o de superar a capacidade real desse aluno, compreendendo-o como sujeito de possibilidades, de vir a ser (LIMA, 2014).

Ainda sob essa perspectiva, Lima (2014) afirma que o elemento imitação para auxiliar no processo de aprendizagem desse aluno, requer uma certa maturidade desse no desenvolvimento de algumas habilidades necessárias para realizá-la. Assim sendo, estímulos, metodologias diferenciadas, replanejamentos didáticos, mediações de professores conscientes e significação da palavra apreendida promovem a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno com DI.

O estudo de Lima (2014) evidenciou algumas dificuldades, quais sejam: relações de ensino embasadas na deficiência em si, e não no processo e nas possibilidades; concepções de menos-valia referente à capacidade de crianças com DI; resistência de professores à inclusão escolar de alunos com DI; ensino pautado meramente no trabalho concreto, repetitivo, não considerando atividades para o desenvolvimento do pensamento abstrato; professores despreparados; necessidade de mais investimento na formação docente, tanto na graduação quanto em formações permanentes, consistentes e sistemáticas/contínuas; pouca aceitação do aluno com DI na escola regular.

Acerca das contribuições da teoria histórico-cultural na perspectiva vigotskiana, pode-se destacar na pesquisa de Lima (2014) importância: qualidades das interações sociais no desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem humana; da imitação e processo de internalização para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, bem como o modo que esse processo se caracteriza no desenvolvimento do aluno com DI.

Nesta perspectiva, Evangelista *et al.* (2017) esclarecem que a formação destinada ao professor tem sido pautada na instrumentalização, priorizando a concepção utilitarista, fragmentada e técnica, produzida nas correlações de interesses do modelo neoliberal. Aos docentes, são atribuídas inúmeras funções, de forma que a sua despolitização o impede de refletir a respeito da práxis. Dessa forma, a formação prática vem caracterizando esse profissional como aprendiz treinável cotidianamente.

Sobre essa questão, Saviani (2013) ratifica a importância de abordar as competências técnica e política do professor e a compreensão do domínio teórico e prático do conhecimento escolar sistematizado e suas implicações nas relações de ensino, no processo de aprendizagem e nas relações sociais.

Subcategoria – Ações avaliativas para alunos com deficiência intelectual

Um dos estudos selecionados para esta subcategoria é o de Mendonça e Silva (2015). Estas autoras propõem uma reflexão acerca da formação docente e do processo de inclusão escolar de aluno com DI. Basearam-se na psicologia histórico-cultural, contrapondo-se à concepção clínica tradicional, centrada na medição da inteligência, nas avaliações de cunho quantitativo.

Conforme as referidas autoras, as dificuldades no processo de inclusão são: laudo médico ressaltando a DI, mas sem indicar possibilidades; modelos avaliativos classificatórios; desenvolvimento retrospectivo, visto que as limitações sobrepõem o desenvolvimento compensatório e as possibilidades; atendimento individualizado e descontextualizado, com atividades mecânicas, simplificadas e sem significações para alunos com DI; mediações pedagógicas que não atendem às necessidades desses sujeitos (MENDONÇA; SILVA, 2015).

De acordo com Mendonça e Silva (2015), o principal desafio constatado em recentes pesquisas refere-se à formação de professores que atuam em contextos escolares. Neste sentido, há necessidade de formações que amparem a práxis pedagógica junto a estudantes com DI.

Para a elaboração da pesquisa, as autoras supracitadas empregaram a Metodologia da Clínica da Atividade, centrada no autoconhecimento dos professores, o que implica análise, reflexão e reformulação no local de trabalho. Essa metodologia é constituída de dois momentos: o primeiro se refere à análise individual do professor; o segundo, à análise conjunta das ações pedagógicas coletivas. Segundo Mendonça e Silva (2015), esse tipo de formação contribui para o fortalecimento do grupo, visto que promove uma abordagem dialógica do processo ensino-aprendizagem, isto é, mais

reflexiva e colaborativa entre professores, promovendo a ressignificação da práxis pedagógica. Essa perspectiva de formação demanda articulação coesa entre os organizadores, com participação de terceiros nas atividades desenvolvidas na escola, desde filmagens das aulas, gravações de áudio, dentre outras ações que viabilizem repensar a inclusão de alunos com DI.

Mendonça e Silva (2015) tratam, ainda, da importância da teoria da aprendizagem desenvolvida por Vygotsky, como os processos compensatórios a serem organizados pelos professores, compreendendo-os como meios para a construção da aprendizagem e de desenvolvimento na constituição das funções psíquicas inferiores e superiores dos alunos com DI. Nesta perspectiva, elas destacam a contribuição de Vygotsky para a discussão sobre as influências do plano social, das mediações da linguagem, dos professores, das atividades colaborativas entre alunos e das diferenças culturais nas formações da personalidade desses sujeitos.

Pontua-se que refletir acerca dos espaços de comunicação, as trocas profissionais, as condições de trabalho do professor e do coletivo requer avaliações em torno das compreensões sobre as concepções de educação, ensino, aprendizagem, bem como das práticas pedagógicas desses profissionais. Assim sendo, a metodologia de formação apresentada contrapõe-se àquelas realizadas por redes de ensino que não focam nas reais demandas institucionais e nas necessidades dos professores na consecução da práxis pedagógica (MENDONÇA; SILVA, 2015).

Embora o estudo dessas autoras traga contribuições valiosas, por apresentar uma metodologia de trabalho formativa, contextualizada, levando os profissionais a reflexões sobre a práxis, observa-se limitações por desconsideração outras formações continuadas, generalizando-as como insuficientes. Além disso, considera-se que o formato proposto por Mendonça e Silva (2015) requer aparatos nas etapas a serem desenvolvidas. Sem isso, há dificuldade de aplicação institucional.

Ao compreender que a formação continuada é elemento balizador para professores no exercício do magistério, Libâneo (2000) afirma que essa pode ser considerada uma fonte de aprendizagem essencial para o aprimoramento profissional, seja promovida pela escola, por meio de ações formativas que oportunizam reflexões sobre as práticas escolares, seja através de congressos, cursos, dentro outros, buscados pelos professores fora do horário de trabalho. Reafirma-se que o desenvolvimento de competências profissionais é assegurado mediante a reflexão em torno da atividade

teórico-prática, característica primordial da profissão docente.

Os estudos de Marin e Braun (2018) e Oliveira (2018) trataram da avaliação escolar enquanto ato educativo complexo. Isso porque, no entendimento dessas autoras, a avaliação deve possibilitar a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Por meio dela, é possível viabilizar as aprendizagens em um contexto da inclusão escolar.

Marin e Braun (2018) versaram sobre a avaliação com o objetivo de problematizar algumas práticas avaliativas junto a alunos com DI. As avaliações de aprendizagem nas escolas pesquisadas relevaram-se estar centradas no aluno, na sua capacidade cognitiva, sob mecanismo de classificação, reforçando a exclusão escolar daqueles que não correspondem às exigências, como os alunos com DI. Conforme o estudo citado, muitos diagnósticos e laudos médicos para as instituições não trazem orientações para fomentar o trabalho com esses alunos.

Com base em Vygotsky, mais especificamente, em sua teoria da aprendizagem, Marin e Braun (2018) afirmam que a avaliação precisa ser concebida como um processo complexo de ensino e aprendizagem. Portanto, não deve ser compreendida como um fim em si mesma, e sim como instrumento de reflexão alinhada à proposta pedagógica. Isso porque, deve possibilitar a evolução do nível do desenvolvimento potencial de aluno com e sem DI.

Segundo as pesquisadoras, a aquisição de conhecimentos deve ser oportunizada a todos. Neste sentido, “o grupo-classe é referência para as aproximações curriculares, de modo a não isolar o estudante do processo e de seus pares” (MARIN; BRAUN, 2018, p. 1015). Por conseguinte, as autoras atribuem relevância à avaliação mediada e emancipatória, pelo fato de garantir, de forma menos injusta, a participação de alunos com DI no processo ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, Marin e Braun (2018) mencionaram alguns limites das ações pedagógicas na organização da avaliação escolar, quais sejam: estrutura da escola pouco flexível, com predomínio de classes homogêneas, padronizadas; valorização da hierarquia do saber e da capacidade de um modelo de aluno; concepção de avaliação como fim em si mesma, e não como parte do processo ensino-aprendizagem; avaliação feita pela SRM é isolada do contexto escolar; e ausência de maiores investimentos nas formações de professores.

Entende-se que as autoras conseguiram atingir o objetivo proposto, contribuindo

para a reflexão em torno do objeto abordado pelo presente estudo. Isso porque, foram apresentadas práticas avaliativas constituídas pelas escolas pesquisadas, que possibilitaram a participação de alunos com DI na construção de suas aprendizagens.

Oliveira (2018), por sua vez, propõe uma reflexão sobre os tipos de avaliações diagnóstico-clínica e pedagógica da área da deficiência intelectual e o encaminhamento para o AEE. O objetivo do estudo foi o de compreender esse processo, bem como a avaliação pedagógica nesse espaço. A pesquisa foi realizada em dois municípios do interior de São Paulo, e teve a participação de 17 professores que atuam em SRM. A pesquisa evidenciou algumas fragilidades do AEE, tais como: ausência da rede de apoio para a realização de diagnósticos; falta de laudos clínicos e diagnósticos sobre a DI; imprecisão dos laudos sobre a referida deficiência; transferência de papéis da área da saúde (médicos) para a educação (professores); dificuldade na compreensão da função da SRM; falta de articulação entre SRM e classe comum; redução de orçamento destinado à manutenção de SRM; critérios indefinidos para avaliar o aluno com DI; dicotomia entre professores da sala de aula regular e do AEE/SRM em como avaliar o aluno; necessidade de uma quantidade maior de formações consistentes para professores.

Com base nisso, questiona-se as intenções e as responsabilidades da PNEEPEI (2008) para contemplar as necessidades dos sujeitos da educação especial, visto que todas essas dificuldades impactam diretamente os atendimentos e a suposta qualidade de ensino e de atendimento, defendido por essa própria política e seus defensores.

Como resultados das discussões, Oliveira (2018) pontua: descrédito do trabalho realizado pelos professores da SRM por parte dos professores de sala de aula regular; existência de distanciamento entre o que é proposto pela lei e as condições reais do sistema de ensino; atribuição de responsabilidade aos professores das SRM sobre o processo de escolarização de alunos com DI; dificuldades na identificação da deficiência desses alunos.

Ao analisar o estudo de Oliveira (2018), compreende-se que atendeu parcialmente ao objetivo proposto. Ao discorrer sobre as incertezas e os imprevistos da avaliação, faltou à autora apresentar a concepção de educação e ensino que vigora entre os professores da SRM. E ainda, houve pouca articulação entre o método genético-casual de Vigotski e os dados da pesquisa. Apesar disso, a pesquisa contribuiu com o objeto do presente trabalho, haja vista que traz elementos referentes às dificuldades do

processo avaliativo para professores do AEE/SRM e propõe reflexões sobre as contradições da PNEEPEI (2008).

Com base no exposto, reporta-se a Hoffmann (2001), que propõe a avaliação como elemento mediador, com proposituras de ações pedagógicas reflexivas, a serviço da prática, possibilitando melhoria no processo ensino-aprendizagem. Conforme essa perspectiva, os professores precisam desenvolver, permanentemente, características investigativas, observadoras, reflexivas e dialógicas, para que possam indicar caminhos alternativos, favorecendo o processo de aprendizagem do aluno. Considera-se que as estratégias empreendidas nas ações didáticas são fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades de alunos com DI, uma vez que acrescentam conhecimentos sistematizados àqueles já apropriados.

Categoria III - Sala de Recurso Multifuncional: dilema e suporte à inclusão escolar

Esta categoria é composta de 11 artigos, que trazem reflexões sobre a SRM, sendo essa considerada parte do processo da inclusão escolar de alunos com DI.

Quadro 3 - Artigos que abordam a Sala de Recurso Multifuncional: dilemas e suporte à inclusão escolar

TÍTULO DO ARTIGO	NOME DE AUTOR(A)	ANO
Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva	Cláudia Valente Cavalcante	2011
Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores	Esther Lopes e Maria Cristina Marquezine	2012
Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual	Marilene Bartolotti Boraschi	2013
O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na Rede Municipal de Macapá/AP	Cleidenira Teixeira M. Vieira e Marinalva Silva Oliveira	2013
Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional. (Vera Lúcia Messias F. Capellini; Rita de Cássia Tibério Araújo; Gabriely Cabestré Amorim)	Vera Lúcia Messias F. Capellini, Rita de Cássia Tibério Araújo e Gabriela Cabestré Amorim	2015
Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual	Renata Andréia F. Fanticini e Tárzia Regina de S. Dias	2015
Atendimento Educacional Especializado: das Diretrizes Políticas à Escolarização dos alunos com deficiência intelectual	Flávia Faissal de Sousa e Márcia Denise Pletsch	2015
O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Salas de Recursos Multifuncionais e/ou instituições	Enicéia Gonçalves Mendes e Ana Paula P. M. Maturama	2016

especializadas?		
Desenvolvendo educandos na Sala de Recursos Multifuncionais	Karin Cristina da S. Prestes	2017
Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM	João Otacílio L. dos Santos, Maria Almeida de S. Matos, Geysse Patrizzia T. Sadim, João Rakson A. da Silva e Maria Patrícia Faiança	2017
O trabalho articulado entre professor do AEE e professor do ensino comum: Uma experiência exitosa	Suelene M. de Souza e Walkyria de A. Milhomem	2018

Fonte: Produção autoral (2021).

Vieira e Oliveira (2013), Boraschi (2013), Fanticini e Dias (2015), Mendes e Maturama (2016) e Prestes (2017) entendem que as formações continuadas propostas e implantadas para os professores especializados do AEE/SRM são de baixa qualidade, por serem realizadas em curtos períodos e a distância. Conforme essas autoras, há ausência de articulações entre professores das salas de aula e professores especialistas da SRM, bem como do ensino colaborativo entre eles. Além disso, poucas são as expectativas depositadas nas aprendizagens de alunos com DI.

O estudo empreendido por Vieira e Oliveira (2013) teve como objetivo analisar as concepções de professores especialistas do AEE/SRM acerca da função da SRM como apoio na complementação do ensino do aluno com DI e como essas concepções reverberam no atendimento promovido por essa sala. A pesquisa foi realizada no município de Macapá, capital do Amapá, em 2012.

Os resultados indicaram: falta de clareza quanto ao trabalho pedagógico a ser realizado na SRM, com evidências de concepções assistencialistas, sem relacionar a organização dos procedimentos metodológicos com os conteúdos escolares desenvolvidos na sala comum; ausência de critérios adequados para o perfil de professores especialistas para trabalhar com a DI na SRM; sentimentos de angústias e impotências por parte dos professores para lidar com a inclusão de alunos com DI; perspectiva de integração e atendimento substitutivo à escolarização da classe comum, evidenciando “imprecisão do conceito de aprendizagem” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 1049).

Outros achados relevantes de Vieira e Oliveira (2013) referem-se à falta da previsão do orçamento municipal de 2012 para a modalidade da Educação Especial. A formação continuada foi realizada somente com recurso do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação, proveniente dos Planos de Ações Articuladas (PAR). À época, o município não tinha legislação para contemplar as demandas relativas à Educação Especial, demonstrando, desse modo, a falta de investimento no aprimoramento de professores para atuar na inclusão escolar de alunos com DI.

Com base nos dados apresentados, dificilmente os professores da SRM atenderam aos pressupostos da educação inclusiva da PNEEPEI (2008), devido à conjuntura política, econômica, cultural e social orquestrada para inviabilizar a inclusão escolar de alunos com DI. Neste sentido, nota-se que a própria política educacional pouco colabora com qualificações para os professores especialistas e aqueles atuantes nas salas de aula; não há investimentos nas condições de trabalho para implantar a referida legislação educacional. Infere-se, assim, que o Estado se exime de seu papel, de sua responsabilidade social com a educação.

A reflexão propositiva oportunizada por Vieira e Oliveira (2013) contribuiu para este estudo, principalmente para a análise realizada com professores da SRM no município de Goiânia.

A pesquisa de Boraschi (2013) teve como objetivo refletir sobre o processo de alfabetização e letramento em crianças com DI. A autora mostrou a precariedade da formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva, o que gera dificuldades no trabalho de leitura e escrita realizado com esses alunos. Como exposto, as práticas pedagógicas observadas estão desvinculadas de significações, pois se baseiam em aplicação de tarefas para “passar o tempo”. Essas são atividades repetitivas, que não reconhecem o potencial do aluno.

Para Boraschi (2013), o AEE/SRM tem grande relevância no processo de inclusão escolar do aluno com DI, dentro e fora do contexto escolar. No entanto, não deve ser considerado um substituto para a educação escolar, e sim como meio de complementação da escolarização que ocorre na sala de aula comum. Assim, o coensino é imprescindível na reorganização das propostas pedagógicas, no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão escolar do aluno com DI. Ressalta-se que as relações estabelecidas com a cultura letrada também são essenciais para que o aluno com DI se aproprie da alfabetização, através do letramento e das convivências sociais.

A autora, mediante pesquisa bibliográfica, mostrou que há ausência de organização por parte dos professores quanto ao planejamento intencional, bem como

de metodologias didáticas que contemplem as necessidades e as peculiaridades dos alunos com DI. Todavia, não apresentou uma análise crítica sobre a PNEEPEI (2008) e a efetivação da inclusão escolar desses alunos. Considera-se esses pontos como limitações da reflexão proposta por Boraschi (2013).

A contribuição da pesquisa de Boraschi (2013) para este trabalho foi a de levar à reflexão sobre como professores da SRM compreendem o processo da alfabetização do aluno com DI e se essa compreensão é compartilhada com os professores de salas de aula comuns?

Fanticini e Dias (2015) buscaram conhecer e refletir sobre a organização do ensino na SRM e nas classes comuns para atender alunos com DI. A pesquisa foi realizada em um município de São Paulo e contou com a participação de 9 professores. Identificou-se que os professores, de ambos os espaços, possuem mínima compreensão acerca das finalidades das adaptações curriculares e do processo de avaliação do aluno com DI. Esse dado chama a atenção pelo fato que 8 professores informaram ser especialistas e ter cursos na área da Educação Especial. Afirmaram, ainda, não ter dificuldade no atendimento a esses alunos. Contraditoriamente, não compreendem a relevância as adequações curriculares no processo ensino-aprendizagem. As autoras apontaram ainda outras dificuldades, como a pouca responsabilidade atribuída aos professores das salas de aula comuns na escolarização de alunos com DI e a desarticulação do trabalho coletivo.

Quanto ao processo avaliativo desenvolvido pelos professores da SRM, Fanticine e Dias (2015) relataram que há relativização e subjetivação, com ausência de registros sistemáticos das condições de aprendizagens desses sujeitos. Ressaltaram, também, que os professores se manifestaram favoráveis à diversidade e às diferenças entre alunos na escola e à participação das famílias dos alunos com DI.

Fanticine e Dias (2015) demonstraram preocupação com relação às informações, disponibilizadas pelos professores, sobre o desempenho dos alunos com DI e do apoio recebido pela gestão escolar. Segundo as autoras, os professores, provavelmente, não desejavam expor as fragilidades do trabalho realizado na SRM, preferindo evitar desgastes com a gestão escolar e com a Secretaria da Educação. Compreende-se que atitudes como essa interferem, sobremaneira, em uma análise mais profunda do desenvolvimento do aluno com DI. Essas são questões que consistem em limitações ao trabalho apresentado, pois não foi possível apresentá-las de maneira mais clara.

Considera-se, contudo, que o trabalho dessas autoras é importante e significativo para este estudo, induzindo a refletir acerca do que não é dito pelos professores sobre o trabalho desenvolvido nas SRM, colocando-se em uma posição subserviente à PNEEPEI (2008). Isso porque, não foi apresentado, no decorrer do estudo de Fanticine e Dias (2015), algum tipo de questionamento ou indignação por parte dos docentes das SRM sobre as condições e a estrutura do trabalho. Além disso, não apontaram nenhuma dificuldade no atendimento aos alunos com DI. Apesar desses obstáculos, as autoras conseguiram atingir o objetivo proposto.

Mendes e Maturama (2016) realizaram um estudo com o objetivo de discutir o papel da instituição especializada na perspectiva da inclusão escolar. Para tanto, historicizaram o atendimento a pessoas com DI no Brasil, a partir de 1926, por entidades privadas e filantrópicas. Menciona-se que a partir de 1970, alunos com DI considerados de grau leve passaram a ser atendidos pelas escolas públicas, em classes especiais. Segundo as autoras, com a PNEEPEI, implementada em 2008, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPES) reformulou sua política de atendimento às pessoas com deficiências intelectual e múltiplas, lançando a Política de Atenção Integral e Integrada às Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla da APAE. Essa política passou a oferecer atendimentos complementares em SRM aos alunos matriculados nas redes públicas.

As autoras apresentaram alguns dados relevantes: foco de atendimento, em algumas APAEs, é apenas clínico, não cumprindo o objetivo da AEE/SEM; estratégias de ensino reforçam as deficiências “[...] pela rotinização das atividades e pela não exploração da manifestação do aluno” (MENDES; MATURAMA, 2016, n. p.); pouco conhecimento sobre a escolarização de alunos com deficiências intelectual e múltiplas; pouquidade de intervenção do trabalho da SRM como apoio às classes comuns; dificuldade na avaliação desses alunos e no planejamento de ensino; escassez de professores especializados; e formações de baixa qualidade.

Além disso, as formações inconsistentes e não permanentes repercutem no trabalho dos professores especializados, que encontram dificuldades em identificar o aluno com DI, elaborar e executar o planejamento educacional especializado, oferecer metodologias que atendam às especificidades e desenvolver avaliações processuais (MENDES; MATURAMA, 2016).

Mendes e Maturama (2016) concluíram que as SRM, no formato implementado

e implantado pela PNEEPEI (2008), não atendem, de maneira geral, às necessidades dos alunos da educação especial.

Compreende-se que o referido estudo traz contribuições para o objeto desta pesquisa, dado que denuncia a falta de competência das instituições especializadas para desenvolver a escolarização dos alunos com DI, assim como a escola pública. Isso desmistifica, de certa forma, a ideia de que a instituição especializada é aquela que contempla as necessidades de alunos da educação especial.

Assim sendo, entende-se que se faz urgente a reformulação das formações de professores voltadas para a Educação Especial, com intencionalidades político-pedagógicas comprometidas com a qualificação desses profissionais. Visa-se, com isso, a construção de uma educação mais propositiva e qualitativa, independentemente das condições em que os alunos se encontram.

Prestes (2017) apresentou um relato de experiência, enquanto professora-pesquisadora, em uma SRM, e seu trabalho junto a um aluno com DI. A pesquisa foi realizada em Gravataí, Rio Grande do Sul. A autora expôs a sua concepção de deficiência mental/intelectual com base na Declaração de Salamanca, na *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e na PNEEPEI (2008).

Assim, destacou como elemento central da PNEEPEI (2008), modelo originalmente brasileiro, a oferta de suporte para a efetivação da inclusão de alunos com DI nas escolas públicas, por meio de procedimentos educacionais específicos, que visam potencializar o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial. Assim como os demais artigos contemplados nesta revisão, Prestes (2017) não identificou a concepção de aprendizagem em que o referido documento se ampara para orientar os professores.

Diante disso, a autora pontuou brevemente em seu trabalho: ausência de melhores critérios para o perfil do profissional da SRM; inserção de profissional sem formação continuada para atuar no AEE; breve referência à teoria da aprendizagem de Vygotsky; papel do professor da SRM e a importância de esse profissional conhecer a DI deficiência com mais profundidade. Neste sentido, “o professor do AEE deve ampliar suas percepções, compreender o desenvolvimento do aluno e formalizar uma reflexão sobre suas ações de prática pedagógica, desenvolvendo uma postura

disciplinada e organizada que envolva o registro diário de suas observações” (PRESTES, 2017, p. 8).

A pesquisadora atribuiu relevância ao trabalho do AEE/SRM para o suporte ao aluno no processo de inclusão escolar, enquanto ação complementar, e não substitutiva da escolarização a ser promovida nas classes comuns.

Esse trabalho apresentou alguns limites, haja vista que não contemplou o objetivo proposto de maneira integral. Ao tentar discorrer sobre a experiência da professora-pesquisadora, não descreveu o trabalho realizado na SRM. Além disso, abordou a PNEEPEI (2008) de modo informativo, sem problematizá-la. E ainda, apresentou visão restrita quanto à efetivação da inclusão escolar do aluno com DI, apontando, exclusivamente, o AEE/SRM e a figura do professor, conforme preconiza a PNEEPEI (2008).

A contribuição de Prestes (2017) para o objetivo deste estudo reside no fato de que há profissionais que assumem uma SRM sem ter formação específica. Desse modo, infere-se que, por essa razão, a profissional pesquisada não apresentou o trabalho que desenvolveu nesse espaço. Diante disso, pode-se pensar em uma dupla exclusão: da professora e do aluno.

Sousa e Milhomem (2018) apresentaram a articulação entre o trabalho desenvolvido por dois professores da SRM e o de professores da sala de aula comum, em uma escola municipal de Marabá, no Pará. A pesquisa foi realizada em 2018, sendo desenvolvida no Ensino Fundamental, 6.º ano ao 9.º ano. Buscou-se compreender as possibilidades e os desafios de ações articuladas para o processo de escolarização do aluno com DI. Algumas questões relevantes tiveram implicações nesse trabalho. À luz da PNEEPEI (2018), a função do professor da SRM é ambiciosa e multifuncional, visto que deve atuar em várias frentes de trabalho, como atender o aluno duas vezes por semana, orientar as famílias, confeccionar materiais para os atendimentos na SRM e, também, para a sala de aula, organizar formação para ser desenvolvida com os professores das escolas, analisar os planos de ensino e orientar os professores quanto às adequações curriculares, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado para o aluno.

Os resultados alcançados foram: professores da SRM conseguiram contemplar, no Projeto Político Pedagógico, a organização do AEE/SRM; garantiram espaços

formativos, parcerias e participação da coordenação pedagógica nos planejamentos, nos acompanhamentos conjuntos entre professores e professores especialistas; houve articulação entre os planos de curso dos professores, com sugestões de adequações curriculares; adequações desenvolvidas bimestralmente entre professores da sala de aula comum, da SRM e coordenação pedagógica (SOUSA; MILHOMEM, 2018).

A pesquisa evidenciou que o AEE/SRM favorece o processo de aprendizagem de alunos com DI e com Transtorno Espectro Autista (TEA). De acordo com Sousa e Milhomem (2018), todos os envolvidos responsabilizaram-se pelas articulações do trabalho para a inclusão escolar de 13 alunos acometidos por DI e TEA. Dentre os aspectos relevantes, destacam-se: a instituição vivenciou o ensino colaborativo positivamente; formações *in loco* geraram mais segurança e menos angústias aos profissionais, possibilitando a reflexão em torno das adequações curriculares e as práticas pedagógicas inclusivas, bem como das produções de atividades e avaliações escolares; o documento norteador da escola, o Projeto Político Pedagógico, foi o ponto de partida na articulação do trabalho, viabilizando, assim, a inclusão escolar.

Entende-se que as pesquisadoras conseguiram atingir o objetivo proposto. Entretanto, considera-se como limitação a ausência da participação das famílias e redes de apoio.

O trabalho desenvolvido por Sousa e Milhomem (2018) instiga à investigação de como os professores das SRM do município de Goiânia percebem suas atribuições, considerando a função atribuída pela PNEEPEI (2008), e as repercussões disso no trabalho realizado junto a alunos com DI.

As pesquisas de Lopes e Marquezine (2012), Souza e Pletsch (2015) apresentam algumas aproximações, principalmente no que diz respeito à superlotação das SRM por alunos com DI, às implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento deles e à importância do trabalho coletivo articulado entre professores de salas de aula comuns e professores especialistas.

Lopes e Marquezine (2012) realizaram uma pesquisa no 5.º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do Paraná. O objetivo foi o de verificar as percepções de professoras de salas de aula comuns, da SRM, da supervisão e da direção acerca da relevância do AEE/SRM, para a inclusão de alunos com DI.

As autoras destacaram como aspectos importantes: a PNEEPEI (2008), para

efetivar a inclusão escolar, deve garantir as aprendizagens dos alunos com DI nas salas de aula, efetivando a igualdade de direitos no processo educacional; o papel da SRM é bem abrangente e contempla multifunções, atendendo, pedagogicamente, às necessidades peculiares dos alunos da educação especial; as formações para professores, inconsistentes e descontínuas, comprometem o atendimento aos alunos da SRM; o atendimento educacional especializado deve ter 20 horas semanais e, no máximo, 20 estudantes.

Esse quantitativo foi questionado pelas pesquisadoras, uma vez que inviabiliza os atendimentos que devem ser prestados a cada aluno de 2 a 3 vezes por semana, individualmente ou em pequenos grupos. Desse modo, a quantidade sobrepõe mais uma vez a qualidade, assim como ocorre nas salas de aula comuns, quando superlotadas. Diante disso, Lopes e Marquezine (2012) alertam para que esses espaços não se transformem em classes especiais, seguindo as orientações dos documentos oficiais e matriculando conforme a capacidade máxima permitida.

De acordo com essas autoras, os resultados observados foram: articulações entre os professores dos distintos espaços, assumindo suas funções pedagógicas e favorecendo o processo da inclusão de alunos com deficiências; professores demonstraram visões distintas do processo de inclusão escolar, integracionista e inclusivista; resistência por parte da escola e professores quanto à igualdade da escolarização para a pessoa com deficiência; professores repensam algumas posturas didáticas no atendimento aos alunos com DI e com dificuldades de aprendizagem, conforme orientações acerca do processo inclusivo dos professores das SRM; credibilidade do coletivo nos professores do AEE.

Mantoan (2015) argumenta sobre a importância de distinguir os significados entre os processos de integração escolar e inclusão escolar. Apesar da semelhança, possuem embasamentos teóricos e metodológicos divergentes. A integração escolar é entendida como inserção parcial do aluno com deficiência, de modo que este deve se adaptar às exigências da escola. Por outro lado, a inclusão escolar requer mudança do paradigma educacional tradicional para a perspectiva inclusivista, isto é, a escola deve se transformar para receber esse aluno. Ressalta-se que, todos os estudantes, indistintamente, têm o direito de ocupar seus lugares nas instituições de ensino. Portanto, deve-se considerar suas reais necessidades, sem qualquer tipo de segregação.

O estudo de Lopez e Marquezine (2012) contribuiu com o presente estudo por

meio da reflexão sobre a atuação de professores em funções distintas, mas com o mesmo objetivo: viabilizar a inclusão escolar de alunos com DI. Nesse contexto, destaca-se o papel dos professores das SRM, que desenvolvem multifunções. Infere-se, dessa forma, que, para a PNEEPEI (2008) e a Instrução Normativa n.º 016/11 do Paraná, o professor assume o perfil multiuso, impresso pela Política de Estado, que objetiva explorar e precarizar ainda mais as condições de trabalho docente, corroborando o princípio do modelo econômico neoliberal de Estado mínimo de direito.

Como limitação do referido estudo, pode ser citada a supervalorização do AEE/SRM, compreendido como capaz de resolver as mazelas do Estado impostas à Educação, como atribuir à escola pública a responsabilidade exclusiva da inclusão escolar para alunos com DI e demais sujeitos da Educação Especial.

Souza e Pletsch (2015) propuseram discutir a função do AEE e o papel deste no processo de escolarização de alunos com DI entre o período de 2003 a 2013, fundamentando-se na teoria histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vygotsky. A pesquisa foi realizada em 5 redes da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Na análise de dados, foram contemplados os anos de 2013 e 2014.

As autoras trouxeram relevantes discussão e divergências com o formato da PNEEPEI (2008), que apresenta como eixo principal para a efetivação da inclusão escolar o AEE/SRM. Ao se contraporem a esse formato, argumentam que o Estado deveria priorizar uma ampla reforma da Educação Básica, e não adotar modelos vinculados à cultura norte-americana de educação inclusiva, balizada pelos pressupostos neoliberais, disseminados por Organismos Internacionais (OI), como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (SOUZA; PLETSCHE, 2015).

Asseveram, ainda, que essa política tirou o foco da escolarização das salas de aula comuns direcionando-o para o atendimento complementar na SRM. Souza e Pletsch (2015) discordam desse projeto político, por dois motivos: primeiro, acreditam nas ideias de Vygotsky quanto ao processo ensino-aprendizagem, que se constitui processualmente, nas relações sociais, interpessoais e nas práticas diárias entre professores e alunos; segundo, devido ao desvio de investimentos da Educação Básica para o AEE/SRM.

As autoras elencaram como resultados encontrados a partir do estudo empreendido: inúmeros materiais enviados pelo Ministério da Educação e Cultura

(MEC), em 2009, não haviam sido instalados até 2012 nas SRM de várias escolas; compreensões organicistas e condições estáticas do desenvolvimento de aluno com DI por parte dos professores; SRM superlotadas; poucas expectativas na possibilidade de aprendizagem do aluno com DI, restringindo o desenvolvimento deste à socialização no contexto escolar; formações precárias e sem continuidade para aprimoramento de professores; trabalho do AEE não é sobre o processo de mediação entre o aluno com DI e o professor de sala de aula; pouca compreensão dos professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na SRM.

Pode-se afirmar que Souza e Pletsch (2015) contemplaram o objetivo proposto para o estudo. Assim, como contribuições da pesquisa dessas autoras, podem ser citadas as reflexões sobre a sedimentação do discurso e das práticas neoliberais na implantação e implementação das SRM. Nota-se a ausência ou pouca prioridade por parte do Governo Federal, do MEC e do município em cumprir a legislação – PNEEPEI (2008) –, dificultando a minimização das desigualdades de condições para a inclusão do aluno com DI. Soma-se a isso, a consideração quanto ao trabalho da SRM, que não deve incidir sobre o aluno com DI, mas no processo de mediação entre este e o professor da sala de aula.

Como fatores limitantes, verificou-se a ausência, no estudo, em abordar a importância da formação de professores para a condução do processo-ensino aprendizagem, seja na sala de aula comum, seja na SRM, contrapondo o tipo de formação que a PNEEPEI (2008) subsidia para a Educação Inclusiva.

Libâneo (2010) esclarece que a educação, quando utilizada como instrumento de ajustes das exigências da sociedade de cada época, correlaciona-se a modelos socialmente dominantes, que exprimem ideologias política, econômica, social e cultural de uma determinada classe. Enquanto instituição social, a escola reproduz a ideologia do Estado. Severino (1986 *apud* LIBÂNEO, 2010) pontua que a educação, usada para reafirmar a reprodução ideológica das relações sociais, pode romper, por meio da práxis humana, com as práticas reprodutivistas. Assim sendo, conhecer e refletir sobre as políticas educacionais é imprescindível para a compreensão das contradições do sistema capitalista.

O estudo de Santos *et al.* (2017) objetivou apresentar e discutir as ofertas das SRM na rede de ensino de Manaus. Os autores procederam a uma pesquisa documental, com base na PNEEPEI (2008), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no período de 2009 a 2015/2016, sobre a demanda no AEE/SRM.

A discussão gira em torno da relação de alunos oriundos da Educação Especial matriculados na rede pública de ensino e a implantação de SRM, dos critérios de distribuição por proporcionalidade para a implantação dessas salas (não há clareza se atendem somente alunos com deficiência mental/intelectual), da organização do atendimento aos alunos (em grupos, nas SRM); da hora-aula do professor, que tem 16 horas de trabalho efetivo com os alunos, e 4 horas-atividade para organizar estudos, materiais de suportes, atividades, atendimentos às escolas e planejamentos (SANTOS *et al.*, 2017).

Os principais resultados encontrados pelos autores foram: aumento de matrículas de alunos com DI, em níveis nacional e local, nas classes comuns, em instituições públicas e privadas; diminuição das classes especiais; instalações de SRM em Manaus entre 2014 a 2016 oscilaram entre 42, 50 e 46, respectivamente; SRM atendeu até 40 alunos, 2 vezes por semana cada um, no diurno, em pequenos grupos e, individualmente, a depender da particularidade do aluno; desproporcionalidade na distribuição de instalações de SRM por regiões no município; e insuficiência de 40% para atender à demanda dos alunos da educação especial. Santos *et al.* (2017) concluíram que o espaço AEE/SRM é importante e necessário para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Este trabalho trouxe contribuição para a presente pesquisa, ao evidenciar o panorama preocupante da implantação da PNEEPEI (2008) no município de Manaus, permitindo estabelecer uma relação com o município de Goiânia. Observa-se que boa parte dos alunos não é contemplada pelo AEE, devido à ausência de SRM em Manaus. A escassez de atendimentos nas SRM em Manaus evidencia o descompasso entre o PNEEPEI (2008) e o relativismo político direcionado à educação inclusiva. Assim, indaga-se: como está a situação no município de Goiânia? Como é organizada a logística de atendimentos aos alunos com DI nas SRM?

A pesquisa de Santos *et al.* (2017) atingiu o objetivo proposto. Porém, demonstrou limitações quanto à ampliação da reflexão sobre as formações dos professores da SRM recebem visto que essas impactam no tipo de atendimento educacional especializado prestado.

O estudo de Capellini *et al.* (2015) teve como objetivo identificar pesquisas nacionais com foco em temáticas do AEE. As autoras realizaram uma revisão bibliográfica, em base nacional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, sem delimitação de período. Sinalizaram que a PNEEPEI (2008) deixa lacunas quanto aos atendimentos gratuitos aos alunos da educação especial em todos os níveis, preferencialmente na rede regular de ensino. Pontuaram, ainda, a falta de clareza dos poderes públicos municipais no que diz respeito à organização e ao funcionamento do AEE/SRM, o que leva a alguns equívocos, como a substituição do ensino regular pelo AEE/SRM, descaracterizando-o como complemento à escolarização da sala de aula.

Conforme os resultados apresentados por Capellini *et al.* (2015), verificou-se: aumento de publicações entre 2009 a 2012 em 84%; predominância de trabalhos nas universidades públicas, em Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação, contemplando o Ensino Fundamental das redes municipais, com ausência de pesquisas na modalidade Educação Infantil. É importante destacar esse ponto, pois a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica; é onde as crianças são preparadas para ingressarem no Ensino Fundamental.

Percebe-se que os estudos, em sua maioria, têm como foco a DI. Os participantes são professores regentes e especialistas. Compreende-se que isso seja positivo, uma vez que a própria pesquisa apresenta percentual de 20% a mais de DI em detrimento das demais deficiências, dos transtornos de condutas e altas habilidades. Contudo, Capellini *et al.* (2015) ressaltam que esse percentual pode ser ainda maior, visto que 40% dos trabalhos não identificaram o público das pesquisas.

Menciona-se que, na revisão aqui empreendida, essa incidência da DI também apareceu nas pesquisas de Santos e Martins (2015), Ghedini *et al.* (2016), Pletsch *et al.* (2017) e Dainez e Smolka (2019). Isso denota que a literatura especializada confirma que esse tipo de deficiência é a mais desafiadora e difícil de ser trabalhada nas escolas.

Com relação ao AEE, a formação de professores da SRM, enquanto objeto de pesquisa, encontra-se abaixo dos estudos sobre implantação da SRM e práticas de professores. Capellini *et al.* (2015) reconhecem que é preciso repensar essa situação, posto que a formação viabiliza melhores caminhos para o desenvolvimento e a inclusão escolar, o que possivelmente poderá oportunizar novas reflexões sobre a PNEEPEI (2008) e a educação inclusiva. Salienta-se que a maioria das pesquisas foi realizada nas regiões Sul e Sudeste, apenas 8% no Centro Oeste, no Distrito Federal e em Mato

Grosso do Sul, o que leva à reflexão acerca da responsabilidade do presente estudo sobre o papel da PNEEPEI (2008) na aprendizagem de alunos com DI no município de Goiânia.

Capellini *et al.* (2015) contemplaram os objetivos propostos. Considerando os aspectos abordados, Mantoan (2015) ensina que a inclusão escolar requer esforços políticos contínuos. Assevera, ainda, que a mudança na Educação é necessária para garantir o acesso, indistintamente, de todos à Educação Básica. No entanto, a ausência de desafios neutralizadores dos desequilíbrios compromete essa mudança. Contraditoriamente, o próprio sistema educacional que propõe as mudanças é o mesmo que neutraliza as políticas educacionais, os investimentos e a construção da escola inclusiva.

A pesquisa de Cavalcante (2011) teve como objetivo discorrer sobre os resultados de orientações de 8 trabalhos de conclusão de curso de especialização a distância em AEE, ministrado pela Universidade Federal do Ceará, de 02/2010 a 10/2011. Empregou-se como metodologia o estudo de casos, com elaboração e aplicação de Planos de Atendimentos Educacionais Especializados (PAEE) pelos cursistas em escolas municipais de Goiânia, onde atuavam. A pesquisa, de natureza bibliográfica, teve como base documentos internacionais e nacionais que defendem os direitos dos sujeitos da educação especial no âmbito escolar.

Sobre essa pesquisa é importante mencionar que o AEE é uma prestação de serviço educacional configurado como direito social e, por isso, quando utilizado com outra finalidade que não a de complementar ou suplementar a formação de alunos da educação especial, em substituição ao ensino regular, implica negação de direitos pela inclusão escolar na perspectiva da PNEEPEI (2008). Além disso, houve avanço dessa política enquanto rede colaborativa entre o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, parcerias entre equipes multiprofissionais e as famílias. Cavalcante (2011) ressalta que diferenciações referentes às deficiências não são discriminações, desde que sejam utilizadas para assegurar o exercício de direitos, e não para negligenciá-los ou negá-los.

De acordo com Cavalcante (2011), o curso de especialização intitulado “Formação Continuada de Professores para o AEE” teve como objetivos: qualificar 3.369 professores pedagogos e de licenciaturas da rede pública e dar a conhecer a função do AEE para efetivar práticas nas SRM. A metodologia desenvolvida ocorreu

por meio do estudo de situações-problema que os cursistas selecionavam em seus locais de trabalho. Essa forma de aprendizagem mediada por problemas é denominada de *Problem Based Learning* (PBL). Os professores trabalharam com os seguintes temas: autismo, síndrome de Angelman, surdez profunda bilateral, deficiência física e deficiência intelectual.

As elaborações dos PAEE para os estudos de caso de alunos selecionados foram constituídas por etapas criteriosas, sendo que a última avaliação de resultados poderia indicar o replanejamento do PAEE, caso os objetivos não fossem alcançados. Esse instrumento de trabalho foi elaborado com base em: observações de alunos no contexto escolar; entrevistas com professores, demais profissionais da instituição e com as famílias; nas análises de laudos e diagnósticos da área da saúde; e na apreciação do Projeto Político Pedagógico das escolas. Segundo Cavalcante (2011), esse instrumento deveria atender às necessidades educacionais específicas dos alunos da SRM, conforme define a PNEEPEI (2008).

Os resultados apresentados referentes aos Planos de AEE foram: consistem em instrumentos elaborados por professores qualificados, com o objetivo de auxiliar professores, coordenadores, gestores; devem favorecer o trabalho colaborativo entre professores; sugestão de práticas pedagógicas conforme cada caso; devem ser construídos para sujeitos reais, de modo a promover o desenvolvimento de suas potencialidades e orientar as famílias no atendimento às necessidades de seus filhos, propiciando a estes mais autonomia.

Pode-se afirmar que o estudo de Cavalcante (2011) trouxe como contribuição para a presente pesquisa noções sobre formação e especialização promovida pela PNEEPEI (2008) em parceria com a Universidade Federal do Ceará, no formato de Educação a Distância, bem como sobre a utilização do PAEE, de modo a direcionar os trabalhos do AEE/SRM junto aos sujeitos da educação especial e aos professores de salas de aula comuns.

O trabalho de Cavalcante (2011) atingiu o objetivo proposto. Todavia, poderia apresentar mais elementos sobre a formação dos professores a distância, bem como as dificuldades desse processo.

Diante desse cenário, é oportuno propor uma reflexão em torno da viabilidade da escola inclusiva na perspectiva da PNEEPEI (2008). Seu elemento primordial, o

AEE/SRM, muitas vezes não se encontra instalado e/ou em funcionamento, apresenta-se com quantidade reduzida e aparenta fragilidade na objetivação da caracterização da política nacional por parte de cada ente federativo. Assim, como os atendimentos a alunos da educação especial, matriculados nas classes comuns e/ou nas SRM, poderão contemplar as necessidades específicas deles? Os processos de ensino e aprendizagem consideram adequações curriculares para possibilitar novas aprendizagens a esse grupo e impulsionar o desenvolvimento de novas funções psíquicas? As formações continuadas e as especializações, direcionadas aos professores das escolas especiais e da SRM, realizadas de forma aligeirada, contribuem para a materialização/efetivação da inclusão escolar?

Como base nos artigos selecionados (2010 – 2021), observa-se que a inclusão escolar de alunos com DI no ensino formal/regular, nas salas de aula comuns, consiste em um processo que tem se constituído a duras penas. Situações envolvendo desgastes, tensionamentos, fracassos e exclusões nas escolas foram mencionados nas pesquisas.

Dos 26 artigos, 22 confirmaram que as formações dos professores, inicial e continuada, são inconsistentes e insuficientes, devido à forma de abordagem da DI, como evidenciado por Lopes e Marquezine (2012), Leonel e Leonardo (2014), Lima (2014), Fanticine e Dias (2015), Mendonça e Silva (2015), Souza e Pletsch (2015), Mendes e Maturama; Ghedini *et al.* (2016), Santos *et al.* (2017), Oliveira (2018) e Dainez e Smolka (2019). A essa condição de precariedade no processo de formação de professores, acrescentam-se a falta de condições nas estruturas físicas, administrativas e pedagógicas para o atendimento básico aos alunos em questão, ausência de clareza quanto à função das SRM, bem como quantitativo insuficiente de espaços para atender à demanda real.

Os estudos de Freitas (2012), Silveira *et al.* (2012), Leonel e Leonardo (2014), Santos e Martins (2015) e Marin e Braun (2018) mostraram como um dos obstáculos ao exercício da função na escola a pouca compreensão dos professores sobre as deficiências. As visões de muitos docentes ainda se encontram impregnadas de discursos médico, assistencialista e socializador, o que limita a capacidade dos alunos com DI, reverberando na desresponsabilização em promover práticas pedagógicas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento deles. Com isso, reforça-se a DI e responsabiliza, exclusivamente, a escola especializada. Essas concepções interferem na inclusão ou na exclusão do sujeito com ou sem deficiência.

Neste sentido, a inclusão do aluno com DI no ensino comum/regular torna-se mais desafiadora. Isso porque a limitação não é apenas biológica, com variações de graus de sujeito para sujeito, mas também política, social, atitudinal, dentro e fora da escola. Essas questões têm impactado a estrutura educacional cristalizada e a reorganização dos espaços escolares.

Como explica Mantoan (2015), os sistemas escolares estão organizados em recortes da realidade, isto é, dentro de uma visão reducionista do sujeito, determinista, mecanicista, fechada em categorias distintas e opostas, o que caracteriza o pensamento científico moderno.

Com relação à teoria histórico-cultural, foram apresentados alguns estudos que a contemplaram, a saber: Sierra e Facci (2011), Freitas (2012), Boraschi (2013), Leonel e Leonardo (2014), Mendonça e Silva (2015), Souza e Batista (2016), Pletsch *et al.* (2017), Oliveira (2018) e Dainez e Smolka (2019). Todos trouxeram discussões relativas à importância do papel da educação escolar no atendimento a pessoas com DI. Argumentaram que, perspectiva histórico-cultural, o ensino voltado para esses sujeitos deve contemplar os mesmos princípios de desenvolvimento de qualquer indivíduo, pois o aluno com DI tem condições de aprender, e aprende de maneira diferente.

Conforme os estudos mencionados, a condição biológica não deve servir de empecilho. A partir dela é possível criar novas possibilidades mediatizadas pelo meio cultural, pela linguagem, pelas interações sociais, pelas ações pedagógicas do professor e de pares mais experientes.

Ao discorrerem sobre a obra “Fundamentos da Defectologia”, de Vigotski, os referidos estudos mostraram que esse psicólogo se contrapunha às concepções organicista e quantitativa do desenvolvimento da criança, valorizando a qualidade das relações acadêmicas para viabilizar o bom ensino.

Outros artigos contemplaram pesquisas bibliográficas embasadas em documentos internacionais e dados oficiais nacionais, como PNEEPEI (2008) e Decretos, a saber: Santos *et al.* (2017), Fanticini e Dias (2015), Santos e Martins (2015), Boraschi (2013), dentre outros.

Lima (2014), Lopes e Marquezine; Silveira *et al.* (2012) e Nascimento e Carreta (2014) apontaram a resistências de professores à inclusão do aluno com DI. Segundo as pesquisas de Santos e Martins (2015), Ghedini *et al.* (2016), Pletsch *et al.* (2017) e

Dainez e Smolka (2019), as matrículas desses sujeitos em escolas públicas são mais elevadas e crescem a cada ano. E ainda, os estudos de Ghedini *et al.* (2016), Marin e Braun (2018) e Oliveira (2018) mostraram que muitos desses alunos não apresentam diagnósticos/laudos médicos às instituições escolares, dificultando o acolhimento; por conseguinte, a inclusão escolar.

Essa falta de articulação entre os serviços sociais é prejudicial para o atendimento aos alunos com DI. Isso porque, a ausência de informações referentes às especificidades de cada aluno com DI dificulta as intervenções pedagógicas e o atendimento assertivo. Neste sentido, os trabalhos de Lima (2014), Fanticini e Dias (2015), Nascimento e Carreta (2014), Santos *et al.* (2017) e Oliveira (2018) destacaram a importância de redes de apoio, contemplando outras áreas do conhecimento, de modo a contribuir com a reorganização curricular e a atuação dos professores no âmbito da inclusão escolar e das intervenções pedagógicas no processo ensino-aprendizagem junto a alunos com DI.

A importância da articulação e a ausência desta no trabalho coletivo entre professores regentes e entre estes e professores das SRM foram contempladas em Lopes e Marquezine (2012), Silveira *et al.* (2012), Boraschi (2013), Fanticini e Dias (2015), Nascimento e Carreta (2014), Santos *et al.* (2017) e Oliveira (2018). Esses estudos evidenciaram uma desarticulação no trabalho pedagógico. Isso porque, os professores não dialogam entre si, ou seja, não buscam cooperação para a reorganização do currículo e o atendimento às reais demandas escolar. Portanto, não há ações pedagógicas heterogêneas, que considere as diferenças entre os alunos, bem como suas potencialidades.

As aproximações e articulações entre os docentes, tanto das salas de aula comuns quanto da SRM, são fundamentais para a superação dos obstáculos impostos pela DI, bem como para a construção de ações pedagógicas inclusivas, no enfrentamento a práticas assistencialistas, reforçadoras da menos-valia desses alunos. Entende-se que o trabalho colaborativo promove interações entre os profissionais, permitindo a reorganização de situações pedagógicas, mediadas pela assunção coletiva.

Posto isso, Adler (1928, *apud* VIGOTSKI, 2019) afirma que os fatores biológicos caracterizadores da deficiência representam estímulos que devem convergir para a atividade de compensação do órgão comprometido. Desse modo, a deficiência

torna-se o ponto de partida, passando a direcionar o percurso individual para promover o desenvolvimento psíquico da criança. Todavia, compreende-se que outros elementos também interferem nesse processo, haja vista que as condições de apoio ao trabalhador da educação, pelo Estado democrático e pela gestão escolar, são imprescindíveis para viabilizar atendimentos mais profícuos aos alunos com DI.

Conforme a PNEEPEI (2008), o AEE/SRM é considerado suporte fundamental para a inclusão escolar do aluno da Educação Especial na escola comum. Neste espaço, considerado pedagógico, o documento prevê que se deve “[...] identificar, priorizar a elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16).

Dentre os estudos selecionados para esta revisão, muitos apresentaram algumas das dificuldades relacionadas com a implantação das SRM, sendo favoráveis à existência dessas salas, por considerarem a importância da viabilização do processo de inclusão escolar, a saber: Boraschi (2013), Freitas (2012), Lopes e Marquezine (2012), Prestes (2017), Santos e Martins (2015), Santos *et al.* (2017) e Sousa e Milhomem (2018).

Salientamos, porém, que as pesquisas de Mendes e Maturama (2016) e Sousa e Pletsch (2015) não estão em conformidade com o formato instituído pela PNEEPEI (2008), uma vez que esta confere primazia às funções do AEE/SRM em detrimento de investimentos e valorização da educação escolar para promover a educação inclusiva.

Considerando os aspectos abordados nos estudos selecionados, pode-se destacar que: a inclusão escolar das pessoas com DI nas escolas comuns/regular está comprometida por questões políticas, econômicas, culturais e sociais; as legislações regulamentadas são constituídas de leis que desconhecem as realidades vivenciadas nas unidades educacionais; considerando o contingente de matrículas dos sujeitos em questão na educação escolar pública, no Ensino Fundamental, nota-se que os investimentos são poucos, bem como há escassez de suportes específicos para a inclusão escolar.

Esta revisão de literatura permitiu constatar que as dificuldades dos professores em atender a alunos com DI pouco diferem entre o que atuam em escola especial e em escola pública, como demonstrado por Mendes e Maturama (2016) e Leonel e Leonardo

(2014). A concepção mais evidenciada acerca do processo da aprendizagem e desenvolvimento vincula-se ao reducionismo orgânico, médico, individualista, ressaltando as incapacidades em detrimento das potencialidades, como mostraram Sierra e Facci (2011), Silveira *et al.* (2012), Vieira e Oliveira (2013), Leonel e Leonardo (2014), Lima (2014), Nascimento e Carreta (2014), Mendonça e Silva (2015), Santos e Martins (2015), Sousa e Pletsch (2015), Mendes e Maturama (2016) e Marin e Braun (2018).

Na categoria “Concepções de professores sobre inclusão escolar”, as contribuições de Ghedini *et al.* (2016) foram referentes ao número significativo de professores com pouco conhecimento sobre a compreensão de DI e ao atendimento de alunos com DI reduzido às SRM. Nascimento e Carreta (2014) trouxeram contribuições relativas à escassez de condições para o atendimento educacional ao aluno com DI. Silveira *et al.* (2012) e Leonel e Leonardo (2014) apresentaram as baixas expectativas dos professores com relação à aprendizagem dos alunos com DI, atribuindo a esse profissional mínima relevância no processo de mediação da aprendizagem, dissociando ensino e aprendizagem.

Dainez e Smolka (2019) e Freitas (2012) partiram da compreensão de que as implicações das relações interpessoais de professores são propositivas no processo da aprendizagem do aluno com DI, principalmente quando suas visões são ampliadas para perspectivas de valorização da própria atuação. Freitas (2012) abordou a compreensão da dimensão simbólica para oportunizar atividades motivacionais aos alunos em situações de interações colaborativas.

Corroboram essa ideia Santos e Martins (2015), para quem a visão propositiva do professor deve considerar a capacidade de aprendizagem do aluno com DI, com vistas à construção e à participação desse sujeito no processo ensino-aprendizagem.

Apesar dos significativos trabalhos destacados, os resultados revelam algumas limitações, tais como: ausência de identificação das concepções de professores sobre DI e inclusão escolar; não identificação da compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com DI; não evidência de práticas mediacionais de professores nas interações com alunos; não compreensão, por parte de professores, da finalidade do trabalho do AEE/SRM.

Na categoria “Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual versus

formação docente”, foram apresentadas as contribuições de Sierra e Facci (2011) sobre a valorização do professor no âmbito da organização do bom ensino. Nota-se a necessidade de os docentes ampliarem os conhecimentos com base em teorias como a histórico-cultural, a fim de compreender mais profundamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com DI, vislumbrando as potencialidades a serem desenvolvidas.

Nesta perspectiva, Souza e Batista (2016) abordaram o nível de desenvolvimento potencial de alunos com DI, sinalizando indícios de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, reforçaram a importância das informações fornecidas pela escola e pela família adicionadas ao experimento.

Padilha (2017) atribuiu relevância ao professor em compreender que o processo de aprendizagem de alunos com DI é constituído pela mediação simbólica. Isso pode auxiliar esse profissional na promoção de alternativas propositivas, possibilitando a formação de conceitos.

Pletsch *et al.* (2017) fizeram reflexões sobre a formação continuada para professores por meio da PNEEPEI (2008), à luz da perspectiva histórico-cultural, de Vigotski. As autoras evidenciaram as influências dessa formação nas práticas de professores, no processo de escolarização do aluno com DI.

Lima (2014) tratou das qualidades das interações sociais na promoção do desenvolvimento infantil, ressaltando a relevância da imitação em crianças para o seu processo da aprendizagem.

Mendonça e Silva (2015) versaram sobre uma nova proposta de formação, que dialoga com as necessidades prementes da instituição escolar em fomentar a inclusão de alunos com DI, de modo a viabilizar formações mais reflexivas, próximas à realidade das questões educacionais, em comunhão com perspectivas propositivas, embasadas na Metodologia da Clínica da Atividade.

Marin e Braun (2018) dissertaram sobre as práticas avaliativas enquanto ato educativo complexo, o que demanda um processo, pois a avaliação não é um fim em si mesma. Assim, foram apresentadas práticas importantes para a compreensão da organização dos professores, do espaço escolar e da participação dos alunos com DI.

Oliveira (2018) trouxe para a discussão das práticas avaliativas os tipos de avaliações realizadas pela área da saúde e as imprecisões geradas pela escassez de

informações e orientações à educação, dificultando, inclusive, a mediação do processo ensino-aprendizagem entre professores e alunos com DI.

Com relação às limitações nessa categoria, a pesquisa de Souza e Batista (2016) evidenciou o contato das crianças apenas com as pesquisadoras, reduzindo as observações individuais, em ambiente alheio a interferências sociais e destituído de interações.

Em Padilha (2017), não foi dada relevância à temática formação de professores. Compreende-se que essa temática seja relevante por interferir nas visões dos docentes sobre concepções e práticas pedagógicas.

Mendonça e Silva (2015) apresentaram uma visão limitada acerca da formação de professores, sendo essa desenvolvida apenas no ambiente de trabalho. Isso porque, segundo as pesquisadoras, os docentes têm uma visão negativa sobre formações ampliadas, em virtude das inconsistências delas.

Na categoria “Sala de Recurso Multifuncional: dilemas e suporte à inclusão escolar”, Vieira e Oliveira (2013) contribuíram ao discorrer sobre as fragilidades da função do professor da SRM nas dimensões política e educacional, bem como sobre as implicações no atendimento aos alunos com DI.

Boraschi (2013) questionou a relevância da compreensão dos professores da SRM sobre o processo de alfabetização/letramento de alunos com DI, e as consequência disso na aprendizagem desses sujeitos.

Fanticini e Dias (2015) e Prestes (2017) pontuaram a falta de criticidade e as contradições manifestadas pelos professores do AEE em suas atuações no atendimento a alunos com DI.

Mendes e Maturama (2016) abordaram as distorções do trabalho de escolas especiais no atendimento a alunos com DI, nas SRM. Este estudo, assim como os demais, apontou a precarização das formações destinadas à Educação Especial.

Souza e Milhomem (2018), Santos *et al.* (2017) e Lopes e Marquezine (2012) socializaram experiências exitosas do ensino colaborativo entre professores da SRM e da sala de aula comum, a fim de subsidiar o atendimento aos alunos com DI.

Boraschi (2013) e Souza e Pletsch (2015) promoveram reflexões em torno das interferências dos OI na política educacional brasileira, estimulando a priorização da

PNEEPEI (2008) em detrimento de maiores investimentos na Educação Básica.

Ao questionarem a função da SRM, Santos *et al.* (2017) e Capellini *et al.* (2015) apresentaram dados quantitativos referentes ao descompasso entre a PNEEPEI (2008) e as realidades municipais, demonstrando a necessidade de se pensar sobre o tipo de relevância atribuída por essa política ao atendimento ao aluno da Educação Especial.

Por sua vez, Cavalcante (2011) abordou o formato da especialização organizada pela Universidade Federal do Ceará, conforme a PNEEPEI (2008), para professores do AEE/SRM.

Mesmo diante das várias contribuições para essa categoria, verifica-se, ainda, algumas limitações. Em Boraschi (2013), pode ser citada a falta de análise crítica da PNEEPEI (2008); em Fanticini e Dias (2015), não foram identificadas as visões dos professores sobre o desenvolvimento de alunos com DI; Prestes (2017) apresentou uma visão bem restrita acerca da inclusão de alunos com DI; Souza e Pletsch (2015) e Santos *et al.* (2017) não contemplaram questões sobre a importância das formações para os professores da SRM.

Diante dos argumentos apresentados nas três categorias, percebe-se que a formação deficitária, aligeirada, de perspectiva utilitarista, tem priorizado a prática no AEE/SRM em detrimento das fundamentações teóricas que viabilizam a reflexão crítica. De acordo com Freire (1996), é imprescindível aos professores uma exigência ética, para melhor compreender a relação entre teoria e prática, e vice-versa. Desse modo, essa práxis deve estar intrinsecamente relacionada com o papel do professor, de modo a fundamentar as tomadas de decisões e as ações pedagógicas destinadas aos alunos com DI.

As políticas educacionais ainda não contemplam a complexidade das relações dinâmicas da educação inclusiva, das quais fazem parte alunos, professores, profissionais das redes de apoio e famílias. Alunos com DI compõem boa parte das matrículas nas regulares do Ensino Fundamental. Como mostra o Censo 2021, o número de alunos identificados como sujeitos da educação especial chegou a 1.3 milhões de matriculados em 2020. A maioria está no Ensino Fundamental, totalizando 911.506 alunos, sendo 526.326 atendidos nos anos iniciais. Nesse contexto, o atendimento a esses sujeitos nas salas de aula comuns chega a 90,4%. Ainda de acordo com o Censo 2021, desse contingente de alunos, 37,5% são atendidos em classes comuns e no AEE;

55,8% estão incluídos apenas nas salas comuns; e 6,7% somente em classes especiais. Menciona-se que 198.396 estão matriculados em escolas da rede privada, estando a maioria, na rede pública.

Neste sentido, discutir, propor e promover alternativas compromissadas com a democratização e a qualidade da educação é dever do Estado e da sociedade civil, dos sujeitos coletivos. Portanto, deve-se exigir melhorias políticas, econômicas e culturais, por meio de novas configurações das políticas educacionais.

Com base no exposto, apresenta-se o seguinte problema a ser investigado: Qual a visão do professor da Sala de Recurso Multifuncional sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com DI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Ao propor investigar essa questão, intenta-se conhecer as possibilidades que o paradigma da educação inclusiva sustenta no processo de aprendizagem de alunos com DI e na inclusão escolar deles no ensino regular.

Saviani (2013) compreende a educação enquanto fenômeno tipicamente humano. É uma atividade com finalidade específica, caracterizada como processo de trabalho não material, pois elabora um conjunto de saberes, fruto de uma produção humana histórica e coletiva.

Assim sendo, o próximo capítulo aborda a teoria histórico-cultural, com base nos estudos de Lev S. Vigotski sobre defectologia. Entende-se que esse amparo teórico possibilita reflexões acerca do processo da aprendizagem e desenvolvimento de alunos com DI e das mediações da educação escolar nas visões de professores das SRM.

II – A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO PSÍQUICA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A teoria histórico-cultural, corrente da psicologia soviética, elaborada nas primeiras décadas do século XX, teve como precursor Lev Semenovich Vigotskii. Este, influenciado pela teoria de Karl Marx, desenvolveu seus trabalhos fundamentando-os no materialismo histórico e na concepção dialética, contrapondo-se às correntes predominantes da psicologia, à época, a naturalista e a idealista ou mentalista (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2018).

Lev Semenovich Vigotskii nasceu em 1886, na cidade de Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu em 1934, acometido por uma tuberculose. Graduou-se em Direito e Filologia pela Universidade de Moscou, em 1917. Entre 1917 a 1924, residiu em Gomel, onde lecionou Literatura e Psicologia. Também estudou Medicina por um período muito breve, apenas um mês. Regressou a Moscou em 1924, onde trabalhou no Instituto de Psicologia e, posteriormente, no Instituto de Defectologia, criado por ele. Esteve à frente do Departamento de Educação para deficientes físicos e retardados mentais. Lecionou nos cursos de Psicologia e Pedagogia entre os anos de 1925 a 1934, em Moscou e Leningrado (Idem, ibidem).

Vigotskii juntamente com Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev formaram um grupo para estudar uma nova proposta denominada de Psicologia Social. Sua morte precoce aos 38 anos interrompeu uma vigorosa carreira. Contudo, deixou inúmeras contribuições para as áreas da Psicologia, da Pedagogia, da Linguística, dentre outras, que são utilizadas por diversos educadores e pesquisadores (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2018).

As influências do materialismo dialético de Karl Marx repercutiram nos estudos das origens do processo das funções psicológicas superiores. Foram acrescidos a essa compreensão, a relevância das relações sociais do indivíduo e o contexto histórico do meio no qual o sujeito é partícipe.

A teoria dialético-materialista, de Marx e Engels, foi valiosa para a constituição das teses da teoria histórico-cultural, visto que a utilização das “concepções destes sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o

homem e a natureza” (REGO, 2020, p. 32) embasaram os estudos sobre o desenvolvimento humano considerando a dimensão sociocultural.

2.1 O SOCIAL, A CULTURA E A FORMAÇÃO HUMANA

Conforme Prestes (2010), entre os anos 1925 a 1930 houve uma revolução na interpretação da consciência, em decorrência dos estudos de um grupo de pesquisadores coordenados por Vigotski. Sob essa nova concepção, a forma de organização do comportamento humano passou a ser fundamentada pelas dimensões social, histórica e cultural. Nesta perspectiva, o papel da nova concepção psicológica e, também, pedagógica atribuiu um outro sentido para a formação dos professores, deixando no passado a “velha escola”, haja vista que, “para a formação de um homem novo fica perfeitamente claro que, do ponto de vista da influência consciente sobre o curso do processo educativo, a nova escola surge como uma das tarefas essenciais” (LUNATCHARSKI, 1988, p. 209 *apud* PRESTES, 2010, p. 31).

Com base nessa perspectiva contemporânea, o desenvolvimento dos processos psíquicos não se reduz à maturação biológica, sendo consequência de aprendizagens e do desenvolvimento cultural da criança em um tempo histórico determinado pelas condições sociais adequadas.

O relato a seguir, mostra a visão de um professor (PSRM05), que trabalha com um aluno com DI, sobre a plasticidade do cérebro e as funções do intelecto desenvolvidas a partir das inter-relações sociais e escolares. Esse relato consiste em um exemplo de perspectiva que enxerga no sujeito com DI potenciais de aprendizagem, por meio de mediações culturais.

PSRM05- Para mim, a deficiência em si ela é apenas um diagnóstico que não pode ser colocado no centro das minhas perspectivas, uma vez que o sujeito, ele é um ser crescente, independente (sic) de qualquer tipo de deficiência biológica que ele apresenta. A DI está neste contexto, mas eu sempre acredito que por se tratar de um cérebro que é muito inteligente, ele com estímulo vai criando conexões cerebrais diversas; criando novos caminhos de aprendizagem, levando este sujeito com DI, que muitas vezes teve alguma lesão cerebral, a alcançar caminhos que muitas vezes foi desenganado desde o diagnóstico. Acredito que é um sujeito, um ser como qualquer outro, com muitas possibilidades de aprendizagem, de ascensão, de crescimento, e que é preciso ter um olhar enquanto sujeito, e não enquanto deficiência.

Esse professor mencionou que, desde a graduação, demonstrava interesse pela Educação Especial. Seu trabalho de conclusão de curso foi sobre a pedagogia hospitalar. Ele atua no magistério, no Ensino Fundamental, atendendo alunos com DI há mais de 11 anos. Nota-se que o tempo de experiência do professor SRM05 possibilitou-lhe compreender o processo de aprendizagem do aluno com DI sob uma perspectiva mais positiva, de um sujeito capaz, que consegue aprender. Essa compreensão, derivada não somente de sua experiência, mas também de formações permanentes, forneceu-lhe condições para entender os elementos essenciais desse processo, como destacado por Vigotski (2019), os níveis de desenvolvimentos real e potencial e os processos de compensação que viabilizam caminhos alternativos.

As concepções da teoria histórico-cultural e a do materialismo dialético coadunam-se, dados que trazem pressupostos que definem outras visões para a compreensão da constituição do ser humano e suas atividades empreendidas no meio social. O desenvolvimento das complexas estruturas humanas e sociais é concebido como processos de apropriações mediadas nas interações sociais vivenciadas em diferentes tempos históricos e cultural (SIRGADO, 2000).

Segundo Prestes (2010), a psicologia histórico-cultural, antes de receber esse nome, era denominada de psicologia instrumental. Sob essa nova concepção teórica, a atividade humana passou a ser concebida como:

[...] uma atividade instrumental. Ela possui uma estrutura de processo mediado. Em outras palavras, ela contém dois elos principais e constituintes: o objeto e o procedimento. Os processos psíquicos e as funções psíquicas adquirem a mesma estrutura no ser humano. O lugar que é ocupado pela ferramenta na estrutura do processo do trabalho físico é ocupado pelo signo, na estrutura dos processos psíquicos. O signo realiza a função de procedimento, de 'ferramenta psicológica', de instrumento psicológico. Por isso, nas primeiras etapas do desenvolvimento de sua teoria, Vigotski chamava-a de instrumental (LEONTIEV, 1983, p. 24 *apud* PRESTES, 2010, p. 37).

Nesta perspectiva, as origens das formas superiores de comportamentos conscientes são investigadas nas relações sociais entre o ser humano e o mundo externo. São nestas inter-relações, permeadas pela interação dialética, que o ser humano, enquanto agente ativo, transforma o meio para atender às suas necessidades básicas,

constituindo-se mutuamente. O sujeito é produtor e produto do ambiente do qual é partícipe.

É o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico, pois expressa os princípios das condições concretas da produção do conhecimento, ou seja: (a) a distinção entre o real e o conhecimento desse real e (b) a primazia do real sobre o conhecimento. O primeiro desses princípios, além de permitir escapar das concepções racionalistas e empiricistas, implica no fato de que entre o real e o conhecimento desse real existe um distanciamento em que opera a atividade produtiva do sujeito. O segundo faz do real o ponto de partida do conhecimento, não de chegada como decorre do idealismo hegeliano – mas um ponto de partida que não se perde no processo de produção do conhecimento. O objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto de razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência (SIRGADO, 2000, p. 50-51).

Esse sujeito histórico, social e cultural que se constrói nas relações revela, em suas ações, as contradições de uma sociedade que evoluiu com o tempo. Foi com o propósito de explicar como se constitui a consciência humana na visão do materialismo dialético, que Vigotski fez suas considerações acerca das relações entre natureza e a cultura. Para ele, o desenvolvimento humano está associado a conhecimentos que são produzidos historicamente, nas relações entre as pessoas e o contexto social. Esses conhecimentos são chamados de cultura.

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (SIRGADO, 2000, p. 51).

De acordo com Luria (2018), Vigotskii acreditava que a teoria histórico-cultural poderia superar as correntes naturalista e fenomenológica, quando chegassem a descobrir como ocorre

[...] os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim

dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica (LURIA, 2018, p. 25-26).

Desse modo, para compreender a constituição da natureza humana, faz-se necessário um aprofundamento nas funções psicológicas superiores, que se constroem nas inter-relações sociais e, posteriormente, na internalização singular e individual.

Para ele, Vigotski, a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano (PRESTES, 2010, p. 36).

Segundo Vigotski (*apud* SIRGADO, 2000), há algumas relações importantes a serem compreendidas para a formação do conceito social e cultural, sendo elas: a relação entre o social e a cultura; o social e o simbólico; e o social com as funções superiores. A primeira relação diz respeito a um vasto campo, em que o social ultrapassa as dimensões do cultural. Para ele, o social representa as próprias formas de construção da existência humana. Isso contempla a cultura, naquilo que Vigotski compreende por sociabilidade social. Sendo assim, a cultura é definida por ele como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VIGOTSKI, 1997, p. 106, *apud* SIRGADO, 2000, p. 54).

Neste sentido, para Sirgado (2000), ao mesmo tempo em que a cultura representa uma prática social, ela configura-se como tudo aquilo que não é dado pela natureza, ou seja, é algo que nasce das relações entre as pessoas, atribuindo-lhe um caráter totalmente humano ou, em outros termos, como resultado das ações humanas.

A relação entre o social e o simbólico evidencia-se quando o simbólico é visto como algo externo ao organismo humano, ou seja, como uma criação das relações mediadas e internalizadas, e não da natureza. Neste sentido, a significação cumpre papel fundamental na internalização e na formação dos conceitos, que se configuram na aprendizagem.

Para Vigotski (*apud* SIRGADO, 2000, p. 60), as funções superiores apresentam:

[...] caráter social, não só porque elas não emergem das funções biológicas, mas porque sua natureza é social. ‘Elas são’, diz Vigotski, ‘relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e

base da estrutura social da personalidade' (1989, p. 58). Tudo nelas é social: sua composição, sua estrutura genética e seu modo de funcionar. De tal modo que, mesmo sendo transformadas em processos mentais, permaneçam quase sociais, como ele diz (1997, p. 106).

Neste sentido, percebe-se que há uma relação intrínseca entre os componentes históricos e a cultura. Isso significa que os instrumentos criados e utilizados pelo ser humano foram e continuam sendo aprimorados no transcurso dos processos históricos e sociais de cada época. São instrumentos culturais: a linguagem, a escrita e a aritmética, dentro outros, e ocupam grande relevância na organização e no desenvolvimento dos processos cognitivos superiores (LURIA, 2018).

Ainda, conforme Sirgado (2000), o caráter histórico, enquanto matriz da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, é compreendido sob os aspectos genérico e restrito.

A história é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa 'uma abordagem dialética geral das coisas'; em sentido restrito, significa 'a história humana'. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: 'a primeira história é a dialética; a segunda é materialismo-histórico' (SIRGADO, 2000, p. 48).

Sob a perspectiva vigotskiana do duplo significado, a dimensão histórica, embasada nas concepções de Marx e Engels, contrapõe-se a outras vertentes da época, dentre elas a de Hegel e seus seguidores. A história é compreendida como uma ciência constituída através da produção humana, realizada sob determinadas condições reais, materiais e sociais. Não é apenas a encarnação manifestada da natureza, mas também,

Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção [...] a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a história humana na forma de ciência da natureza. A natureza em si não tem história. [...] o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética (SIRGADO, 2000, p. 49).

Considerando o processo de evolução da espécie humana, Vigotski (*apud* SIRGADO, 2000) discorre sobre a necessidade da articulação entre a história individual, denominada de plano ontogenético, e a história da espécie humana/cultura, plano filogenético. Sob esta perspectiva, as interações sociais nas quais o ser humano está inserido possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma

vez que estas são construídas em um sistema de relações complexas, combinadas às determinações sociais, gênese da condição humana, uma vez que “toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social” (VIGOTSKI, *apud* SIGARDO, 2000, p. 46).

Para melhor compreensão do processo de transformação dos conceitos nas funções mentais superiores e do desenvolvimento humano, faz-se necessário evidenciar a importância do meio social nessa constituição. São as relações sociais que transformam as funções mentais superiores, dando origem ao processo de internalização. Essa conversão implica modificação de algo existente no plano físico para uma nova configuração (VIGOSTKI, 2007).

A teoria histórico-cultural rompe com o dogmatismo perpetuado sobre aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, demarcado, exclusivamente, por questões biologizantes, determinações inatas do ser humano. Essa teoria não desconsidera a relevância da dimensão biológica para o aprendizado, mas o seu processo é compreendido e aplicado a partir da natureza social.

[...] na lógica do pensamento de Vigotski, a internalização das relações sociais consistiria na conversão das relações físicas entre pessoas numa réplica delas na esfera privada da pessoa. O que implica, ao mesmo tempo, mudança de estado – de mundo público para mundo privado – e mudança de sentido – significação que as relações sociais tem para o indivíduo. A conversão não é um processo automático; ao contrário, ela pressupõe a atividade do sujeito, o que deveria acalmar o temor de alguns, como diz J. Valsiner (1988,1994) de destituição do estatuto do sujeito sob um suposto determinismo do meio social-cultural (SIRGADO, 2000, p. 68).

A conversão das relações sociais defendidas por Vigotski está ligada à significação que cada um atribui na interação com o outro. É por meio dessa interação que o eu (subjetividade) se constitui, configurando uma relação intrínseca e determinante entre as interações sociais e a constituição das estruturas internas e psicológicas do ser humano, eminentemente social. Vigotski, com base na perspectiva do social, pontua que o papel do outro se apresenta com dupla significação: ora como objeto e agente, ora como mediador: “[...] objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização” (SIRGADO, 2000, p. 67).

Compreende-se que essa mediação simbólica constitui a unidade entre aqueles que se fazem presentes – ainda que ausentes fisicamente – e o eu. Neste sentido, a concepção de psiquismo para Vigotski é imbuída de um conjunto de funções, denominado de funções de socialização, isto é, das relações que se constituem em funções psicológicas superiores.

[...] ou, em outros termos, as funções psicológicas são funções da significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais (SIRGADO, 2000, p. 72).

O ser humano é uma pessoa social constituída de uma gama de relações sociais. Por isso, exerce papéis diferentes, dependendo das relações estabelecidas. Sendo assim, a relação entre a pessoa social e suas funções psicológicas superiores variam de pessoa para pessoa, operando as leis internas que regulam as funções psíquicas de modos distintos, apesar de serem reguladas pela mesma lei, retratando o contexto social de cada um que se materializa no plano histórico e cultural (OLIVEIRA, 1992).

Vygotsky, em suas proposições sobre a importância do desenvolvimento psicológico, especificamente sobre o funcionamento do cérebro humano, afirma que “as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24). Além disso, faz referência à duplicidade da natureza humana, isto é, indivíduos pertencentes a uma espécie biológica que se desenvolve na sua relação com o mundo, no interior de um grupo cultural.

Segundo Luria (*apud* OLIVEIRA, 1992), a aplicação dessa teoria se dá por meio das interações entre crianças, adultos e cultura. É através de ferramentas de mediações utilizadas por pessoas mais experientes, que as crianças, no seu fazer-se no mundo, avançam dos processos naturais biológicos para os processos psicológicos instrumentais mais complexos. Portanto, a interiorização dos meios de operação das informações construídos historicamente e organizados culturalmente possibilitou a natureza social das pessoas constituir a natureza psicológica de cada ser humano.

Para Luria, o desenvolvimento psicológico constituído de suas funções mentais compõe um sistema funcional aberto com grande plasticidade, tendo seu modo de funcionamento associado às circunstâncias históricas da espécie e do desenvolvimento individual. Sobre essa questão, “dadas às imensas possibilidades de realização humana,

essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico” (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Portanto, a concepção de organização do cérebro baseada em sistemas funcionais representa implicações significativas para o desenvolvimento psicológico humano, posto que demandam articulações entre a estrutura dos processos mentais e as relações entre os sistemas funcionais. Essas são modificadas no decorrer do desenvolvimento de cada indivíduo, inserido em um contexto sócio-histórico específico. As atividades mentais, no início do desenvolvimento, têm o suporte das funções mais elementares. Nos estágios posteriores, as funções superiores são as mais utilizadas. Isso se dá porque os processos das aprendizagens subsidiam o aprimoramento dos processos de desenvolvimento (LURIA *apud* OLIVEIRA, 1992).

2.1.1 A Mediação Cultural

Para compreender a constituição da formação psíquica e os seus desdobramentos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, são oportunos alguns esclarecimentos sobre o que são instrumento e signo, e o papel destes na ampliação das capacidades voluntárias e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para não correr o risco de dar significado diferente ao instrumento e ao signo, Vigotski buscou compreender, através de estudos empíricos, que funções esses elementos desempenhariam no desenvolvimento das atividades mediadas. Segundo ele, a função do instrumento é a de

[..] servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Com relação ao signo, pontuou: “[...] por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o

controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VIGOSTKI, 2007, p. 55).

Observa-se que os conceitos de instrumentos e signos, embora estejam relacionados com a atividade desempenhada pelo indivíduo, não são idênticos não cumprem a mesma função. O instrumento, como mencionado, é externo ao indivíduo, e tem a função de controlar e dominar a natureza; enquanto o signo tem uma função interna ligada diretamente ao controle do próprio indivíduo.

Ao relacionar o instrumento e o signo às suas respectivas funções no desenvolvimento cultural da criança, Vigotski elencou três condições, quais sejam:

A primeira está relacionada a analogia e pontos comuns aos dois tipos de atividades; a segunda esclarece suas diferenças; e a terceira tenta demonstrar o elo psicológico real existente entre uma e outra ou pelo menos dar um indício de sua existência. Como já dissemos, a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, serem incluídos na mesma categoria (VIGOTSKI, 2007, p. 53-54).

Assim sendo, entende-se que tanto o instrumento quanto o signo pertencem à atividade mediadora, cuja função é indireta, mas não há nenhuma relação de semelhança entre ambos. Vigotski (2007) menciona, ainda, que, para além do instrumento e do signo, existem outras atividades mediadas que contribuem para o desenvolvimento da atividade cognitiva, sendo a linguagem um exemplo.

A seguir, será apresentada a fala do professor SRM01. Em seu discurso, aborda implicitamente a relevância da mediação cultural através do uso da linguagem e outros instrumentos de trabalho utilizados por ele nos atendimentos a alunos com DI. Esse profissional atua há mais de 13 anos na educação pública, no Ensino Fundamental. Após 8 anos de experiência na SRM, defende que o trabalho precisa ser diferenciado, em função da peculiaridade de cada um dos sujeitos que ele atende, seja nas limitações do próprio organismo, seja nas determinações imputadas, muitas vezes, pela sociedade.

Ao discorrer sobre a sua inserção na SRM, relatou que, quando professor na sala de aula comum, percebia, muitas vezes, que os alunos com DI não eram vistos como indivíduos que precisavam de uma atenção diferenciada para fazer parte do contexto escolar. Por isso, quando teve a oportunidade para desempenhar a função de professor da SRM e atender a esses alunos, não pensou duas vezes. Foi um momento em que se

encontrou na educação. O referido professor demonstra ter confiança na intervenção do trabalho pedagógico desenvolvido por meio de atividades/instrumentos que, de alguma maneira, minimizam as dificuldades de alunos com DI e contribuem para a potencialização de uma nova forma de aprender.

PSRM01 – Hoje, depois de um tempo na SRM, a gente vê a deficiência intelectual com outro olhar. Hoje, ela não chega a ser uma barreira para o aprendizado da criança. Nós não vimos isso dessa forma. Nós observamos que tem uma dificuldade, e que esta dificuldade, que é a DI, ela pode ser suplementada, trabalhada, feita de uma forma diferente este trabalho com essas crianças. Existe a deficiência, existe uma diferença, existe algumas limitações que precisam ser trabalhadas, mas, quando trabalhadas, estas crianças têm uma potencialidade a ser desenvolvida, que é muito importante.

Esse professor, em conformidade com a PNEEPEI (2008), destaca que o trabalho na SRM se dá por meio de complementação e/ou suplementação para alunos atendidos nesse espaço educacional especializado. Em nenhuma hipótese, essa política nacional prevê que a SRM deverá substituir a escolarização desses sujeitos, pois esta deve ser desenvolvida nas salas comuns. Ou seja, os instrumentos utilizados através da mediação do professor, para desenvolver mecanismos de aprendizagens, como a atenção, a concentração, a memória, dentre outros, podem favorecer o processo alternativo para a aprendizagem escolar e social de alunos com DI.

Ao relacionar a função do instrumento e do signo na constituição das funções psicológicas superiores, Vigotski afirma que:

Na fase inicial o esforço da criança depende, de forma crucial, dos signos externos. Através do desenvolvimento, porém, essas operações sofrem mudanças radicais: a operação da atividade mediada (por exemplo, a memorização) como um todo começa a ocorrer como um processo puramente interno. Paradoxalmente, os últimos estágios do comportamento da criança assemelham-se aos primeiros estágios de memorização, que se caracterizavam por um processo direto. A criança muito pequena depende de meios externos; em vez disso, ela usa uma abordagem 'natural', 'eidética'. Julgando somente pelas aparências externas, parece que a criança mais velha começou, simplesmente, a memorizar mais e melhor; ou seja, que ela, de alguma maneira, aperfeiçoou e desenvolveu seus velhos métodos de memorização. Nos níveis mais superiores, parece que ela deixou de ter qualquer dependência em relação aos signos. Entretanto, essa aparência é apenas ilusória. O desenvolvimento nesse caso, como frequentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior (2007, p. 56).

Vigotski (2007) evidencia que o percurso da internalização se inicia com a atividade externa, de ordem cultural, e vai se constituindo no processo de reconstrução interna. Isso significa que o processo de internalização não é simplesmente transferido de fora para dentro, não ocorre de forma linear, mas requer transformação contínua, por meio de um sistema de funções psíquicas reorganizadas a cada novo estágio completado.

Ao exemplificar como ocorre o processo de internalização através dos signos e sua relação com a função psicológica superior, Vigotski ressalta que há uma ressignificação de uma ação em relação a uma operação externa. Ao comparar a ação de criança em momentos distintos de sua vida, em relação a um objeto, percebe-se que há uma reconstrução processual interna do significado deste.

De acordo com Prestes (2010), para Vigotski a compreensão do significado (em russo, denominado de *osoznanie*), refere-se ao quanto a criança tem consciência da sua situação vivenciada. A estrutura de vivências, denominada de *perejivanie*, constituída mediante situações sociais de desenvolvimento, viabiliza orientações conscientes em suas próprias vivências. Acerca do conceito “situação social de desenvolvimento”, Vigotski explicita-o da seguinte forma:

[...] é muito diferente a percepção das vivências de um bebê de uma criança de sete anos, pois existe uma enorme diferença entre sentir fome e saber que está com fome. O bebê não sabe de suas vivências, não tem consciência dela. O que muda numa criança de sete anos é que surge a estrutura de vivências quando a criança começa a entender o significado ‘estou feliz’, ‘estou triste’, ‘estou zangada’, ou seja, surge uma orientação consciente em suas próprias vivências. Assim como a criança de três anos descobre suas relações com as pessoas, da mesma forma uma criança de sete anos descobre o próprio fato de suas vivências. Esta análise é a mesma quando relaciona que pensamento e a fala formam uma unidade é utilizada por ele para dizer que a situação social de desenvolvimento e as especificidades da criança formam uma unidade (VIGOTSKI, 2004 *apud* PRESTES, 2010, p. 119-120).

Importa reportar ao processo ontogenético, que representa o percurso de desenvolvimento do indivíduo de uma mesma espécie, para demonstrar que as transformações produzidas com o auxílio das atividades mediadas advêm das relações históricas, das interações sociais humanas e da ordem da cultura.

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural) que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural (REGO, 2020, p. 61).

Nesse mesmo sentido, Vigotski (*apud* ZANELLA, 2020) menciona que o psiquismo humano é formado por uma parte psicológica e outra fisiológica, e que ambas formam uma só estrutura, um todo.

[a psique] é uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como a própria natureza, não tem sido criada, pois tem surgido em um processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva se mantém as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas (VIGOTSKI, 1991, p. 99-100 *apud* ZANELLA, 2020, p. 30).

Entendendo que o processo de desenvolvimento humano está condicionado às relações sociais mediadas por meio de instrumentos e signos, o próximo tópico trata da importância da linguagem na constituição do pensamento, no desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores.

2.2. RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

Com base em estudos genéticos realizados com crianças, Vigotski constatou que as funções do desenvolvimento do pensamento e da linguagem possuem modos e origens distintas, visto que seus processos são delineados, construídos por curvas evolutivas dinâmicas independentes, mas não lineares. Em determinados períodos essas curvas se convergem, equiparando-se (SIRGADO, 2000).

De acordo com Vigotski (2000), essas relações passam por constantes alterações, impactando, sobremaneira, os aspectos quantitativo e qualitativo em seus processos, sejam no campo filogenético, sejam no ontogenético. Importa salientar que anterior às investigações com crianças, foram realizadas pesquisas com animais antropóides (macacos e orangotangos), com o objetivo de conhecer o desenvolvimento

do intelecto e da linguagem deles em relação ao da espécie humana. Os pesquisadores Kohler e Yerkes se destacaram nesses experimentos científicos.

Kohler constatou que o surgimento do intelecto nos macacos não está associado ao desenvolvimento da sua fala. São vias independentes, embora esses animais façam uso de instrumentos, utilizando-os por meio do processo tentativa e erro, para contemplar suas necessidades e resolver determinadas situações. Esse tipo de intelecto/pensamento, considerado embrionário, foi classificado como fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento. O pesquisador concluiu que os chimpanzés e os seres humanos apresentam, embrionariamente, os mesmos comportamentos, no que tange à função intelectual. Entretanto, “a ausência de linguagem e as restrições dos ‘estímulos residuais’ das chamadas ‘representações’, são as causas principais da imensa diferença que existe entre os antropoides e o mais primitivo dos homens (VIGOTSKI, 2000, p. 112).

Assevera Vigotski (2000) que diferentes correntes psicológicas reconhecem as contribuições de Kohler e a veracidade de que a linguagem dos antropoides não tem conotação intencional para estabelecer o tipo de comunicação verbal. Seu aparelho fonador está limitado a sons fonéticos, que indicam manifestações associadas a estados subjetivos, emocionais, às formas expressivas realizadas através das ações diretas, ou seja, os movimentos e os gestos executados pelos antropoides não estão condicionados a mediações de signos e instrumentos significativos culturalmente.

Os chimpanzés de Kohler brincavam com barro colorido, ‘pintando’ primeiro com os lábios e a língua, e depois com pincéis de verdade; mas esses animais, que normalmente transferem para as brincadeiras o uso de instrumentos e outras formas de comportamento aprendidas ‘seriamente’ (isto é, em experiência) e que, inversamente, transferem seu comportamento brincalhão para a ‘vida real’, nunca demonstraram a menor intenção de criar signos quando faziam os seus desenhos (VIGOTSKI, 2000, p. 117).

Os experimentos de Kohler indicaram que o intelecto dos antropoides apresenta limitações específicas para o desenvolvimento da imaginação e da construção da imagem. O funcionamento do intelecto deles está relacionado diretamente com o uso do seu campo visual e as experiências reais, as ações instintivas simultâneas, dado que a atuação ocorre em função da percepção visual com o campo do objeto (VIGOTSKI, 2000).

Por outro lado, a linguagem antropomorfa está ligada basicamente às reações emocionais e afetivas. Ambas são favoráveis às manifestações de sons. Contraditoriamente, são prejudiciais ao funcionamento do intelecto. As reações afetivas demonstraram ser altamente destrutivas para as operações intelectuais. As duas funções, no campo da filogênese, não se desenvolvem paralelamente, mas por vias diferentes.

Quanto às pesquisas de Yerkes com orangotangos, ficou demonstrado que, mesmo esses animais dispoendo do aparelho fonador desenvolvido e em bom funcionamento, não é possível que desenvolvam a mesma linguagem dos seres humanos, pois as condições embrionárias não as permitem. Faltam maiores capacidades para imitar os sons e, principalmente, o uso funcional dos signos, que é característica da espécie humana, enquanto seres dotados de desenvolvimentos superiores e conscientes.

Yerkes não partilha da mesma concepção de Kohler sobre o desenvolvimento da fala relacionada ao campo óptico, por compreender que são nas operações intelectuais que ela é produzida.

Considerando esses estudos, Vigotski destaca duas teses:

Primeira: o emprego racional da linguagem é uma função intelectual que em nenhuma condição é determinada diretamente pela estrutura ótica. Segunda: em todas as tarefas que não disserem respeito à estrutura visual atual, mas a uma estrutura de outra espécie (estrutura mecânica, por exemplo), os chimpanzés passaram do tipo intelectual de comportamento para o puro método de provas e erros (VIGOTSKI, 2000, p. 123).

Portanto, o desenvolvimento filogenético do pensamento e da linguagem nos antropoides e nos seres humanos são de origens diferentes, assim como os percursos de suas curvas evolutivas, constatados tanto pela psicologia animal quanto pela psicologia humana. Mesmo que em alguns períodos as linhas dessas funções se cruzem, demonstrando aparente semelhança de determinados comportamentos (uso de instrumentos de forma rudimentar, gestos em fase transitória da linguagem emocional para a linguagem objetiva), não se coincidem, nem por parte da concepção biológica, nem da psicológica.

Na linha ontogenética, as relações têm percursos de desenvolvimentos diferentes, bem como suas origens genéticas. As pesquisas apresentadas por Kohler e

Buhler com crianças demonstraram a independência entre o pensamento e a linguagem, desde suas reações mais rudimentares.

Destarte, o desenvolvimento da fala passa por estágios que gradualmente indicam seu enriquecimento. São indicativos da fala infantil: gritos, gestos, risadas, balbucios, palavras soltas. Esses períodos foram denominados de estágios pré-intelectuais. Nestes, a fala já se apresenta como função social. Os contatos sociais experimentados são enriquecedores e complexos. Sendo assim, identificou-se que, desde o primeiro ano de vida, as funções da fala encontram-se presentes no desenvolvimento ontogenético da criança (VIGOTSKI, 2000).

Por volta de 1 ano e meio a 2 anos de idade, as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ambas independentes, entrecruzam-se e unem-se, formando um novo comportamento psicológico infantil. A esse comportamento atribui-se a descoberta do significado da palavra através do objeto, pois cada um tem um nome. Essa é a fase dos “porquês”, em que a criança procura assimilar e associar o signo (palavra) à um determinado objeto, em interação com um grupo social que possibilita novas aprendizagens. Nesse processo de transformação, a criança evolui e amplia substancialmente seu vocabulário, vivenciando saltos qualitativos para o desenvolvimento da linguagem. Nessa fase, a fala torna-se intelectual, e o pensamento, verbalizado.

A própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar. Se, como mostrou acertadamente Meumann, o primeiro estágio do desenvolvimento da fala infantil, é, por seu sentido psicológico, afetivo-volitivo, então a partir desse momento, a fala entra na fase intelectual do seu desenvolvimento. É como se a criança descobrisse a função da linguagem (VIGOTSKI, 2000, p. 131).

As investigações de Vigotski (2000) mostraram que o desenvolvimento da função do pensamento está relacionado com os processos da linguagem interior. A via metodológica dessa afirmação objetiva consistiu na investigação da possibilidade de haver um elo intermediário no processo da linguagem, que se entreponha entre as linguagens externa e interna.

Essa metodologia, adotada por inúmeros pesquisadores, foi desenvolvida por Watson. No entanto, a abordagem da teoria histórico-cultural, apesar de concordar com a via metodológica, discorda da concepção que Watson estabelece para a relação entre pensamento e linguagem, visto que a concebe como uma condição mecânica, de modo que a diminuição da fala alta (linguagem exterior) ocasiona o surgimento de uma fala semissonora (sussurros), sendo a esta atribuída o elo de transição para a constituição da fala velada ou fala surda (linguagem interior).

Com base nos estudos experimentais realizados com crianças pequenas, Leontiev e Luria concluíram que a fala sussurrada desenvolve-se por meio de um processo social, a partir do ingresso da criança na vida escolar, e que não há estruturalmente distinção entre a fala explicitada e a fala semissonora. A função desta (sussurro) é diferente da função da fala velada, e não se aproxima nem em termos de características. Considerando essas investigações e estudos anteriores, consideraram que o elo intermediário entre as duas linguagens na criança é a chamada linguagem egocêntrica, difundida por Jean Piaget, mas a partir da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000).

Posto isso, Vigotski e seus colaboradores atribuem às novas etapas (linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior) outro modo de relacionar o pensamento e a linguagem. Ao considerar características referentes às estruturas e às funcionalidades em seu processo de formação, eles estabeleceram quatro estágios básicos:

- I- Estágio natural ou primitivo, no qual a evolução da fase primitiva do comportamento é promovida pelas primeiras operações em estado original, natural. Associa-se à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal.
- II- Estágio da psicologia ingênua, que compreende o princípio do desenvolvimento da inteligência prática, desde as primeiras experiências físicas, utilizando, de maneira ingênua, o próprio corpo e instrumentos na realização de operações básicas do comportamento infantil.

No campo do desenvolvimento da linguagem infantil, esse estágio é notório e se manifesta no fato da criança assimilar as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas. A criança assimila oração subordinada, as formas de linguagem como 'porque', 'uma vez que', 'se', 'quando', 'ao contrário', 'mas', muito

antes de assimilar as relações causais, temporais, condicionais, de oposições, etc. A criança assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 64).

III- Estágio correspondente ao suporte que os signos e as operações externas viabilizam enquanto recursos auxiliares para a criança resolver conflitos internos, ou seja, o estágio do uso da situação concreta mediando a construção da memorização. Neste período, a fala está caracterizada pelo desenvolvimento da linguagem. Esta é considerada ponto crucial no processo de transição, visto que a linguagem advinda da linguagem social assimila “[...] formas sociais de pensamentos e formas de colaboração coletiva para o campo das funções psicológicas pessoais” (VIGOTSKI, 2000, p. 64).

Desse modo, a linguagem egocêntrica da criança é composta pela realidade social, pela atividade prática, pela adaptação da criança, pois:

[...] essa linguagem é um momento composicional da atividade racional da criança, que ela mesma se intelectualiza e ocupa a mente nessas ações primárias e racionais, e começa a servir de meio de formação da intenção e do plano numa atividade mais complexa da criança (VIGOTSKI, 2000, p.71).

A linguagem egocêntrica tem como uma de suas funções o desenvolvimento do pensamento da criança, haja vista que a apreensão da mediação de instrumentos e a interação com outros sujeitos refletem processualmente na organização desse pensamento.

IV- Estágio de crescimento para dentro, que representa as operações e os signos externos, apropriados e interiorizados mentalmente, reverberando em alterações significativamente qualitativas para as funções do pensamento e da linguagem. O processo da fala passa a constituir a linguagem interior (reflexão silenciosa). As relações dessas funções, neste período, estão condicionadas pelas interações intensas entre as operações exteriores e interiores e suas constantes transformações.

Em consonância com o IV estágio, Rego (2020) afirma que Vygotsky atribuiu à linguagem interior mais uma função, a planejadora interna, somando-a às funções emocionais e comunicativas da fala. Isto é, a criança assume o controle sobre suas ações

por meio da internalização de suas experiências socioculturais. Logo, a fala interior passa a preceder as ações planejadas, dirigindo seu agir futuro. Ressalta-se que esse planejamento difere daquele que também pode ocorrer na linguagem egocêntrica. Nesta, a fala é verbalizada em voz alta, direcionada para si mesma, em um monólogo.

Para Vygotsky, o domínio da linguagem pela criança provoca transformações de grande importância no desenvolvimento da sua existência biológica e cultural, visto que determina suas formas de comunicação, seus comportamentos interpessoais e intrapessoais. A organização do pensar e do agir, na complexidade desse processo, está relacionada com a constituição dos seres humanos (REGO, 2020).

Entendendo a importância do papel dos instrumentos, dos signos, da mediação e o próprio conceito de psiquismo humano, aborda-se, a seguir, a forma como ocorre o processo de aprendizagem e como este influencia o desenvolvimento, de acordo com a teoria histórico-cultural.

2.3 APRENDIZAGEM ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento inicia-se antes de as crianças serem inseridas na educação formal. Essas, em suas histórias pregressas, realizaram outros tipos de aprendizagens, desenvolvendo-se desde os primeiros anos de vida. Essas aprendizagens, assim como as escolares, são de natureza social, mas distintas quanto à finalidade educativa. O aprendizado escolar, além de sistematizado, traz novos elementos para o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2007).

Nesta perspectiva, Vygotsky contribui com a análise da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, ao fundamentar-se na ciência da pedologia, contemplando os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos, os quais se convergem para a compreensão do desenvolvimento infantil (REGO, 2020).

Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana (REGO, 2020, p. 25).

Pontua-se que os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky estão associados à área da psicologia genética. Ele considera relevante a infância para compreender a formação dos processos psíquicos humanos, desde sua gênese até a evolução dos processos psicológicos elementares para processos psíquicos superiores, mais complexos. Estes se constituem nas interações entre a dimensão biológica de cada sujeito e a dimensão cultural, produzidas nos processos da história social (REGO, 2020).

Para Vygotsky (1998), a dimensão social e as determinações históricas são essenciais para a aquisição da aprendizagem e a promoção do desenvolvimento humano. Neste sentido, ele propõe investigar o desenvolvimento infantil sob essa perspectiva, por considerá-la mais adequada do que aquelas desenvolvidas por seus contemporâneos, com vistas à análise da relação entre aprendizagem e desenvolvimento vinculada ao contexto educacional.

Dessa forma, é importante mencionar as três correntes de maior destaque em sua época, a fim de compreender o contexto mais amplo das visões estabelecidas nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento.

A primeira apresenta como pressuposto que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são independentes. A aprendizagem é concebida como processo basicamente exterior, autônomo, não interferindo no desenvolvimento da criança. Essa teoria defende que o desenvolvimento precede a aprendizagem, por isso sempre está à sua frente. Neste sentido, a aprendizagem não incide sobre o desenvolvimento e nem sobre a maturação das funções psicológicas.

Esta teoria se baseia na observação simples de que qualquer aprendizado exige um certo grau de maturidade de determinadas funções: não se pode ensinar uma criança de um ano de idade a ler, ou uma criança de três anos a escrever. Desse modo, a análise da aprendizagem reduz-se à determinação do nível de desenvolvimento que várias funções devem atingir para que a aprendizagem se torne possível. [...] De acordo com essa variante da primeira teoria, o aprendizado mal consegue acompanhar o desenvolvimento. O desenvolvimento tem que completar certos ciclos antes que o aprendizado possa começar (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

A segunda teoria contrapõe-se à primeira ao afirmar que aprendizagem e desenvolvimento são a mesma coisa. Desse modo, não é possível estabelecer uma relação entre ambos.

O desenvolvimento e a aprendizagem sobrepõem-se constantemente, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais. O problema de saber qual é o processo que precede e qual é o que segue carece de significado para essa teoria. O seu princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos (VIGOTSKII, 2018, p. 105).

A terceira corrente, ao tratar do desenvolvimento mental da criança, concilia as duas anteriores. Kofka, um dos defensores dessa teoria, compreende que o desenvolvimento é constituído por dois fatores: a maturação e a aprendizagem. A maturação de um órgão precisa ser exercitada através do funcionamento, e aperfeiçoada através da aprendizagem e da prática. A maturação é dependência direta do sistema nervoso. A aprendizagem, por sua vez, é concebida tanto como processo independente do desenvolvimento quanto coincidente deste. Por isso, Kofka classifica a aprendizagem como processo de desenvolvimento. Todavia, não avança no estudo acerca da influência mútua entre a natureza da maturação e da aprendizagem no desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998; VIGOTSKII, 2018).

Para essa terceira corrente, a relação temporal entre aprendizado e desenvolvimento amplia-se em detrimento das duas anteriores. O processo da aprendizagem atinge uma natureza intelectual desdobrando-se em capacidades que possibilitam a realização de tarefas, e não se restringe à formação de hábitos e comportamentos.

Já que a instrução dada em uma área pode transformar e reorganizar outras áreas do pensamento infantil, pode não apenas seguir o amadurecimento, ou manter-se no mesmo nível que ele, mas também precedê-lo e favorecer o seu progresso. Admitir que diferentes sequências temporais são igualmente possíveis e importantes é uma contribuição da teoria eclética que não deve ser subestimada (VYGOTSKY, 1998, p. 120).

A organização da dimensão do aprendizado escolar não se dá meramente pelo viés da sistematização do conhecimento, mas também pela instrução, por meio de uma didática elaborada. Sob os pressupostos da teoria histórico-cultural, há de se ater ao movimento do sentido, em vista do significado, e não de forma inversa (VYGOTSKY, 2021). Assim, pode-se questionar: qual o sentido do conteúdo formal, do currículo escolar para a escolástica e para a vida de estudantes?

Provavelmente, é exatamente por isso que a instrução ‘escolástica’ não conduz ao desenvolvimento e o resultado dela corresponde àquela famosa frase de um conhecido filme: ‘do mesmo jeito que você era, assim ficou’⁵, apesar de todos os esforços dos pedagogos, dos responsáveis e até mesmo do esmero do próprio estudante (VYGOTSKY, 2021, p. 31).

Neste sentido, é importante que pedagogos e psicólogos conheçam e considerem os tipos de instruções, que estão classificadas em espontânea e reativa⁶. Esse conhecimento possibilita a esses profissionais a compreensão dos processos de transição no percurso do desenvolvimento de estudantes no contexto escolar. Com base na perspectiva vygotskyana, considera-se relevante a relação em que o aprendiz estabelece com o conhecimento sistematizado:

[...] é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1984, p. 71 *apud* REGO, 2020, p. 99).

As relações entre aprendizado e desenvolvimento na idade escolar sugerem nova perspectiva de aprendizagem a partir da compreensão de outros novos elementos para o desenvolvimento infantil. Esses elementos são compreendidos por Vigotski (2007) como níveis de desenvolvimento.

Os conceitos criados foram organizados para definir a efetiva relação entre o nível de desenvolvimento da criança e a capacidade potencial de sua aprendizagem. Para compor essa efetiva relação, é imprescindível considerar, no mínimo, os dois níveis de desenvolvimentos da criança; caso contrário, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não se efetiva.

O primeiro nível foi identificado como nível do desenvolvimento real da criança e expressa os ciclos evolutivos do desenvolvimento psíquico alcançado por ela. Neste nível, a criança é capaz de realizar atividades sozinhas, sem orientações ou auxílios de

⁵A frase “Do mesmo jeito que você era, assim ficou” é empregada referindo-se à falta de sentido que os conteúdos escolares têm para os estudantes no processo de instrução escolar.

⁶Vygotsky compreendia a instrução espontânea a partir do uso, por parte do estudante, de seu próprio programa de estudo. No processo de instrução e na instrução reativa, o estudante utiliza o programa do outro para instruir-se.

outras pessoas. Essa independência revela que determinadas funções psicológicas foram amadurecidas, estando, portanto, consolidadas. Além disso, esse nível é caracterizado de retrospectivo. O segundo, chamado de nível de desenvolvimento potencial, é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Entre o nível de desenvolvimento real e o potencial encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, sendo esta

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Segundo Prestes (2010), a expressão *zona blijaichego razvitia* mostra maior conformidade com a perspectiva vigotskiana ao ser traduzida como zona de desenvolvimento iminente (ZDI). Isso porque, tem como característica essencial proporcionar possibilidades de desenvolvimento da criança, em determinados períodos da vida, sob a colaboração de pessoas mais experientes, que poderão contribuir para o amadurecimento de funções intelectuais. Ressalta-se que o conceito de ZDI foi defendido por Vigotski a partir de resultados de pesquisas realizadas por pedólogos. Dessa forma,

[...] deve-se verificar o duplo nível de desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. Esta diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A zona de desenvolvimento iminente em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2004, p. 485 *apud* PRESTES, 2010, p. 173-174).

Esse tipo de aprendizagem promove o despertar de novos processos internos, quando a criança interage em seu meio com outras pessoas, estabelecendo relações de cooperação com os colegas. Assim, a forma prospectiva, caracterizada de ZDI ou ZDP, mostra que o desenvolvimento mental da criança se encontra em processo de maturação, e as funções psicológicas superiores, em formação (VIGOTSKII, 2018).

Conforme Vigotski (2007), o método prospectivo indicado pela ZDP é fundamental para que psicólogos e professores compreendam o desenvolvimento psicológico da criança, visto que demonstra os processos de aprendizagem completos e aqueles em vias de desenvolvimento, que se encontram em amadurecimento. Pode apresentar processos de desenvolvimentos dinâmicos distintos entre crianças de mesma faixa etária, que aparentemente indicam mesmo nível de desenvolvimento mental. Isso foi constatado em pesquisas experimentais com crianças de 10 anos de idades, em idade escolar. Nesses experimentos, elas foram auxiliadas de maneiras variadas para as resoluções de determinadas tarefas. Percebeu-se que, sob a assistência de professores ou experimentadores:

[...] poderiam empregar diferentes modos de demonstração em diferentes casos: alguns poderiam realizar uma demonstração inteira e pedir à criança para repeti-la, outros poderiam iniciar a solução e pedir à criança para terminá-la ou, ainda fornecer pistas. Em resumo, de uma maneira ou de outra, proponho que as crianças solucionem o problema com minha assistência. Nestas circunstâncias, torna-se evidente que a primeira criança pode lidar com problemas até o nível de doze anos de idade, e a segunda, até o nível de nove anos de idade. E agora, teriam estas crianças a mesma idade mental? (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Sendo assim, as inter-relações estabelecidas entre professores, alunos e as didáticas para a construção de novos conhecimentos determinam o percurso iminente do processo de aprendizagem, diferentemente entre estudantes de mesma idade cronológica.

Conclama-se à educação escolástica conferir importância maior ao nível de desenvolvimento potencial em detrimento do nível de desenvolvimento real, visto que este não indica a capacidade mental da criança, sendo essa uma visão inadequada que ainda persiste entre muitos educadores.

Segundo Prestes (2010), Vigotski assegura, em seu estudo intitulado “A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar relacionado com a instrução” (*Dinamika unsvnennogo razvitiia chkolruka sviazi obutcheniem*) que, na infância:

[...] somente é boa aquela instrução que ultrapassa o desenvolvimento, ou seja, aquela instrução que puxa o desenvolvimento, desperta para a vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento, mas que apenas toma impulso com ele sem se apoiar nos processos prontos e nas funções amadurecidas (VIGOTSKI, 2004, p. 386 *apud* PRESTES, 2010, p. 168).

Compreende-se que, para a educação, esta apreensão é muito importante, pois possibilita enxergar de maneira diferente a relação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes. Pontua-se que, enquanto a educação escolástica persistir orientando as crianças a permanecerem no nível de desenvolvimento real, não promoverá avanços na aprendizagem delas; conseqüentemente, não haverá desenvolvimento.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Em síntese, para a teoria histórico-cultural a aprendizagem representa a apropriação dos conceitos culturais por meio das interações sociais entre a criança e outros indivíduos mais experientes. Quando ela ingressa na escola, já traz consigo os conhecimentos empíricos, aqueles vivenciados na realidade do seu contexto familiar e social. Dessa forma, a função da escola é a de oferecer condições para que ela consiga transpor esses conhecimentos adquiridos, transformando-os em conhecimentos teóricos.

Nesse contexto, o papel do docente é fundamental. Assim, este deve ter conhecimento sobre os níveis de desenvolvimento em que se encontra cada aluno, planejando tarefas desafiadoras, fazendo-os avançar em direção à ZDP. Portanto, a função do professor é de grande relevância, visto que seu trabalho deve viabilizar, por meio de atividades adequadas, um ensino prospectivo, que possibilite ao aluno a apreensão e a internalização no processo de aprendizagem do conhecimento. Assim,

cabe ao professor ministrar um bom ensino, pois é através deste que o desenvolvimento é promovido, sob condições reais, históricas e sociais.

O termo *obutchenie* é conceituado tanto por Vigotski quanto por seus Leontiev e Elkonim como atividade-guia no período escolar.

Toda atividade é um processo na perspectiva de Vigotski. Mas quando se fala de aprendizagem, importa o resultado a que se chega. Por sua vez, *obutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 185).

Portanto, *obutchenie* não é uma atividade qualquer, mas um tipo de atividade-guia que viabiliza o processo da aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento da criança. Desse modo, não deve ser compreendida como aprendizagem, e sim instrução.

De acordo com Prestes (2010), os estudos de Vigotski considera a atividade *obutchenie* como um processo que considera o conteúdo e as relações da pessoa com o mundo, em sua concreticidade. Assim sendo,

[...] despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que incitam à vida, põem em movimento, dão partida esses processos. [...] como uma atividade autônoma da criança, é orientada por adultos e colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. [...] ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. Segundo esse entendimento, caberia dizer que o estudo de um livro também é *obutchenie*, pois nele pode também está implícita a intencionalidade de instruir (PRESTES, 2010, p. 188-189).

De modo complementar a essa reflexão, Prestes e Tunes (2021) discorrem acerca da instrução e de seus respectivos resultados no percurso da ZDI. Segundo elas, uma pesquisa realizada por J. P. Chopina, para conhecer a estrutura da ZDI, baseou-se na perspectiva vigotskiana, que tomava como ponto central a relação de convivência do indivíduo para o desenvolvimento dos campos psíquico e pessoal.

As análises da relação de convivência entre o sujeito que aprende com o outro colaborador (professor), auxiliando-o na resolução de uma tarefa, evidenciaram a necessidade de se estruturar alguns níveis de ajuda para promover, de maneira eficaz, o

percurso da ZDI do aprendente. Assim, Prestes e Tunes (2021) estabelecem uma estruturação para que o aprendente consiga chegar à ZDI:

- Considerar o tamanho individual da ZDI, que é determinado pela relação de duas questões problemas;
- A primeira questão está relacionada com os conteúdos da disciplina escolar. O domínio de determinados conhecimentos é necessário para que o aluno estabeleça relações, compreenda e aproprie-se de novos conhecimentos.

O limiar da zona de desenvolvimento iminente, por um lado, foi esboçado por L. S. Vigotski. É o nível de desenvolvimento atual. Por outro lado, como destaca o autor da psicologia histórico-cultural, se a criança não pode fazer algo com a ajuda externa, isso significa que um dado conteúdo está fora da zona de desenvolvimento iminente. O que está para além dos limites da zona de desenvolvimento iminente e, principalmente, de que modo esse conteúdo passa a fazer parte dela são questões muito importantes (PRESTES e TUNES, 2021, p. 40).

- A segunda refere-se à dificuldade na relação de convivência, por exemplo: o aluno saber compreender a linguagem utilizada pelo professor na relação pedagógica e permitir ser auxiliado no desenvolvimento das atividades.

As autoras salientam que é necessário conhecer e compreender as questões abordadas para saber interpretar a inter-relação entre a instrução e o desenvolvimento, “bem como estruturar e efetivar a instrução que visa ao desenvolvimento na prática educacional” (PRESTES e TUNES, 2021, p. 40).

Neste sentido, o papel determinante da ZDP e/ou ZDI para o ensino prospectivo é condição fundamental para que o professor execute com maestria as mediações necessárias e condizentes com as novas possibilidades de aprender. Assim sendo, a instrução que promove o desenvolvimento tem caráter imprescindível no direcionamento das vias de aprendizagem e na formação cultural da personalidade humana.

Com base nessas considerações, aborda-se, no próximo tópico, a importância da atividade no processo de instrução e desenvolvimento da criança.

2.4 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DA PSIQUE INFANTIL

Segundo Prestes e Tunes (2021), a concepção histórico-cultural propõe para a educação uma metodologia diferenciada, de modo a respeitar o princípio da “primazia do sentido em relação ao significado” (2021, p. 30). As autoras defendem que é preciso inverter a lógica de programas educacionais, conforme destacaram Vigotski e Leontiev (1975), partindo “do significado objetivo externo da palavra ou da ação para seu sentido pessoal interno” (idem, p. 31).

Neste sentido, são imprescindíveis os estudos de Leontiev, quanto ao desenvolvimento da psique infantil, e de Vigotski, sobre a educação à luz da defectologia contemporânea, visando uma fidedigna compreensão.

Conforme Prestes (2010), foi na teoria histórico-cultural que Leontiev baseou-se para desenvolver a teoria da atividade. A teoria da atividade foi um estudo desenvolvido em muitos dos trabalhos de Vigotski, como: “Fundamentos da Defectologia”, “O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança” e a “Psicologia do Desenvolvimento Infantil”, este último organizado e editado por Leontiev. Em Vigotski, a atividade tem papel central, principalmente na relação entre o desenvolvimento e a instrução da criança. A contribuição desse autor foi fundamental para a ampliação desse estudo por seus colaboradores e outros pesquisadores, dentre eles Elkonim (1904 – 1984) e Leontiev (1903 – 1979).

[...] No que tange à questão da teoria da atividade, podemos dizer que ele (Vigotski) [...] realizou estudos importantes que serviram de impulso para que seus colaboradores desenvolvessem pesquisas em diferentes direções; não denominava suas ideias de teoria, mas, com toda certeza, podemos afirmar que em seus trabalhos, dedicados ao desenvolvimento psíquico da criança, utilizou com muita frequência a palavra ‘atividade’ (DAVIDOV, 2008, *apud* PRESTES 2010, p. 153-154).

Prestes (2010) destaca que Vigotski era um homem de uma cultura vasta nas áreas da Filosofia, da Psicologia, da Culturologia e em outras disciplinas humanas, o que possibilitou o uso da palavra atividade em um sentido mais fidedigno, real.

De acordo com Vigotskii (2018), a criança, antes de ingressar na escola, já tem algumas obrigações. Entretanto, objetivamente, as exigências tomam sentido mais real com a sua inserção no meio escolar. Os deveres e as obrigações assumem conotações

que poderão determinar o conteúdo de sua vida futura. Quando a criança realiza suas lições escolares, sente-se, muito provavelmente, ocupada com assuntos importantes. Os irmãos não devem importuná-la, e os adultos devem auxiliá-la, sempre que necessário for. Tudo se torna diferente do período que antecede a escola. As relações tornam-se mais objetivas, em atendimento à chamada objetividade da nota escolar.

No contexto escolar, a criança desenvolverá relações peculiares com outras crianças e com adultos (professores e demais profissionais da escola). Dessa forma, novos vínculos são construídos nesse grupo denominado de secundário, diferindo do grupo familiar, o primário. O mundo das relações humanas desdobra-se diante dela em função da posição que a criança ocupa nessas relações.

As alterações na mudança do lugar, ocupado pela criança no sistema das relações sociais, é a primeira constatação das forças condutoras do desenvolvimento da sua psique, a qual denota que o estágio já foi alcançado. Assim sendo,

[...] o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida, em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna (VIGOTSKII, 2018, p. 63).

Para compreender o desenvolvimento da psique infantil, é necessário observar e analisar a atividade da criança, sob quais condições concretas da vida ela é construída. A análise do conteúdo da atividade infantil, em desenvolvimento, possibilita a compreensão do “papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (LEONTIEV, 2018, p. 63).

Conforme Prestes (2010), aos olhos de Vigotski e Leontiev, o papel da atividade no processo educativo representa um novo sentido para o desenvolvimento psíquico, haja vista que:

A criança ingressa no caminho de colaboração, socializando o pensamento prático por meio da divisão de sua atividade com outra pessoa. A socialização do intelecto prático leva à necessidade de socialização não só dos objetos, mas também das ações. E mais adiante conclui: a própria atividade da criança está dirigida para um determinado objetivo (VIGOTSKI, 2002, p. 843 *apud* PRESTES, 2010, p. 33).

Portanto, a atividade é compreendida como parte de um processo psicológico desenvolvida nas relações da criança com o meio em que está inserida. O objetivo relacionado com a atividade deve responder a um motivo associado a uma necessidade da criança. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo previsto na tarefa.

Vigotskii (2018) afirma que a atividade é constituída de traços psicológicos relacionados com as experiências psíquicas, como emoções e sentimentos. Essas experiências estão ligadas particularmente à atividade, dado que são determinadas pelo objetivo, pela direção do processo, pelo resultado da atividade na qual estão imersas.

Ressalta-se que atividade e ação não são sinônimas. A atividade pedagógica educativa é constituída por um conjunto de ações articuladas com uma finalidade intencional. A ação da atividade, por sua vez, desvinculada de sentido e significado social, torna-se apenas um ato isolado, mecânico; logo, não é uma atividade pedagógica.

Para Leontiev (*apud* Vigotskii, 2018), existem dois tipos de motivos: “motivos apenas compreensíveis” e “motivos realmente eficazes”. Os primeiros existem na consciência da criança, mas não são psicologicamente eficazes, não a induzindo a concretizar ações na atividade. Esses motivos tornam-se motivos eficazes em certas condições. Dessa maneira, novos motivos surgem e, conseqüentemente, novos tipos de atividades, como retratado pela situação a seguir:

Admitamos que uma aluna do primeiro ano não consegue obrigar-se a fazer suas lições. Ela tenta, de todas as formas, adiar sua tarefa e é distraída por coisas externas assim que começa a trabalhar. Será que ela compreende? Será que ela sabe que trata de sua obrigação, que é seu dever estudar?... É claro que uma criança bem desenvolvida sabe de tudo isso, todavia, não basta para conseguir que ela faça suas lições. Suponhamos que se diga à criança: Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições. Admitamos que isto resolva o problema e a criança faça os deveres estabelecidos (VIGOTSKII, 2018, p. 70).

Nesse exemplo, a criança apresenta uma consciência que deve ter boas notas e fazer suas tarefas. Todavia, esses motivos compreensíveis não são psicologicamente eficazes. O motivo que se tornou realmente eficaz diz respeito à permissão para sair e brincar após a realização das lições. A princípio, a criança começa a executar suas lições de casa sob a influência do referido motivo. Porém, no decorrer dos dias, esse

comportamento é alterado, e ela realiza as atividades habitualmente. O motivo realmente eficaz, que induziu a criança a fazer a lição de casa foi, anteriormente, apenas compreensível para ela.

Nos casos, em que o desenvolvimento de um novo motivo não corresponda às reais possibilidades da atividade da criança, a atividade, nesse estágio, será desenvolvida não como atividade principal, e sim sob o viés secundário. Vigotskii (2018) destaca que as atividades, no entanto, não devem ser construídas mecanicamente, isoladas entre elas. Salienta que no decorrer do desenvolvimento do indivíduo existem atividades que são consideradas principais em determinados estágios, e outras apresentam-se com papéis secundários. Para cada estágio do desenvolvimento psíquico, existe uma

[...] relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade (VIGOTSKII *apud* LEONTIEV, 2018, p. 64).

Destarte, a atividade principal da criança é caracterizada por Leontiev (*apud* VIGOTSKII, 2018) com base nos seguintes atributos:

- Da sua forma são construídos outros tipos de diferenciadas atividades;
- Os processos psíquicos particulares podem tomar formas que governam mudanças muito importantes;
- Proporciona as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento.

A atividade principal também é conhecida, na tradução de Prestes (2010), por *veduchaia deiatelnost*, atividade-guia. Essa autora explica que o termo atividade-guia denota uma compreensão mais real do sentido desse tipo de atividade do que aquelas adjetivadas nas traduções do Brasil, como atividade principal ou predominante. Importa salientar que essas traduções não contemplam a ideia de Vigotski desenvolvida por Leontiev e Elkonim. Neste sentido, a atividade-guia:

[...] não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem que realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias (PRESTES, 2010, p. 163).

Para a autora supracitada, a atividade-guia para Leontiev tem um papel essencial nas mudanças psíquicas da criança entre estágios etários de desenvolvimento. É no contexto dessa atividade, em determinados estágios, que são constituídas novas formações psicológicas determinantes para todo o desenvolvimento da criança.

De acordo com Vigotskii (2018), os estágios etários do desenvolvimento apresentam conteúdos precisos em sua atividade-guia, devendo ter consonância com a idade da criança. Esta depende das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. Portanto, as condições históricas concretas determinam o conteúdo concreto de cada estágio individual, o percurso de todo o processo de desenvolvimento psíquico.

Deve-se atentar para o fato de que as alterações das condições histórica e sociais determinam o conteúdo do estágio de desenvolvimento, bem como os limites de idade de cada estágio, não sendo a idade da criança o determinante desse conteúdo.

À medida que o tempo passa, a criança adquire novos conhecimentos, ampliando suas aprendizagens e seu desenvolvimento infantil. As atividades antes desenvolvidas, por exemplo, no jardim de infância, não mais interessam à criança em um próximo estágio, devido ao aumento de suas capacidades intelectuais com as aprendizagens adquiridas (VIGOTSKII, 2018).

Observa-se que a atividade pedagógica é constituída e constitutiva de um processo de ensino escolar. Esse ensino, explica Saviani (2013), faz parte do fenômeno da educação. Esta, através do trabalho educativo, configura-se no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2013, p. 13). Se, por um lado, o objetivo da educação é humanizar os indivíduos, por outro, viabiliza a apropriação do conhecimento elaborado, metódico e sistematizado, como exposto:

Vigotski recorre ao conceito de zona de desenvolvimento iminente para dizer que ela se configura, na idade pré-escolar, por meio da brincadeira; na brincadeira a criança se comporta como se fosse mais velha do que a idade que tem; a brincadeira contém em si tendências do desenvolvimento e a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. É a brincadeira como atividade-guia que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou ensino está para o desenvolvimento da criança na idade escolar. Portanto, a relação não é entre desenvolvimento e aprendizagem na brincadeira ou na instrução e sim a relação entre a atividade e desenvolvimento. Na idade pré-escolar a *zona blijaichego razvitia* é formada pela brincadeira, que é a atividade-guia da criança nessa idade; para Vigotski a *zona blijaichego razvitia* não é criada por nada e não tem a ver com o processo de aquisição ou assimilação, e sim com a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento; são as funções que amadurecerão amanhã, que estão em estado embrionário, mas de brotos do desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 164).

Ainda de acordo com a autora, a brincadeira, ao promover o desenvolvimento da criança, é caracterizada por Vigotski como atividade-guia, pois possibilitou progressos intelectuais. A criança, quando motivada pela atividade do brincar, através dos motivos, encontra, na brincadeira, possibilidades de ampliar seu desenvolvimento, constituindo assim a ZDI, que desvela novas aprendizagens. Entretanto, Prestes (2010) ressalta que, apesar de a ZDI revelar possibilidades do que a criança possa desenvolver, nem sempre o desenvolvimento ocorrerá.

Prestes e Tunes (2021) esclarecem não há somente uma ZDI, seja na criança ou no adulto. Isso porque, existem muitas compondo cada indivíduo. A ZDI é diferente de pessoa para pessoa. Inclusive, em um mesmo indivíduo, pode ter tamanhos distintos em razão das inter-relações sociais, de determinados conteúdos apreendidos e consolidados no nível de desenvolvimento atual. O tamanho da ZDI tem correspondência com o auxílio externo, isto é, depende da colaboração de outras pessoas na relação de convivência, de modo que o sujeito assimile novos conhecimentos, transformando-os em conteúdos do nível de desenvolvimento atual.

A pessoa pode ter uma zona de desenvolvimento iminente grande em relação a um determinado conteúdo e, em relação a um outro, pode mostrar-se pouco competente e incapaz, ou seja, no contexto do conceito de zona de desenvolvimento iminente pode precisar de uma significativa ajuda externa (PRESTES e TUNES, 2021, p. 34).

Neste sentido, a contribuição da teoria histórico-cultural para a compreensão da constituição social humana, através da educação social defendida por Vigotskii, Leontiev, Luria e outros colaboradores, é essencial para a psicologia e a pedagogia vislumbrarem novos caminhos para o desenvolvimento humano. Ressalta-se que o foco principal dessa teoria são pessoas deficientes. Estas representam a fonte de inspiração da defectologia. Assim sendo, é importante compreender a deficiência intelectual sob as bases da defectologia, por meio da perspectiva vigotskiana.

2.5 A DEFECTOLOGIA E A CONCEPÇÃO DE VIGOTSKI

Desde o início do século XX, instaurou-se uma crise mundial envolvendo a ciência psicológica. Muitas correntes que a compunham possuíam concepções diversas para investigar e compreender os comportamentos humanos. Desse modo, essa ciência encontrava-se fragmentada.

[...] crise essa caracterizada pela contradição entre, por um lado, o acúmulo de dados obtidos por meio das pesquisas empíricas e, por outro lado, a total fragmentação da psicologia em uma grande quantidade de correntes teóricas construídas com base e pressupostos muito pouco consistentes (DUARTE, 2003, p. 40 *apud* LIMA *et al.* 2010, p. 51).

Vigotski, grande pesquisador da psicologia histórico-cultural, era defensor do materialismo dialético e de uma nova psicologia, a Psicologia Geral. Contribuiu com a criação dessa psicologia ao participar dos trabalhos no Instituto de Psicologia de Moscou, onde desenvolveu estudos voltados para a psicologia marxista, sob a direção de Konstatin Nikolayevich Kornilov. Este convidou Vigotski para os referidos estudos após assistir sua conferência no II Congresso de Psiconeurologia sobre os métodos na investigação reflexológica e psicológica. Assim, passou a integrar a equipe já composta por Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexei Nikalaevich Leontiev (1903-1979) e outros pesquisadores do instituto. Assim, constituiu-se a escola de psicologia de Vygotsky (LIMA *et al.*, 2010), mediante a defesa da construção de uma psicologia geral unificada cientificamente sob as bases do marxismo.

A psicologia geral, sob a perspectiva da escola vigotskiana, muito contribuiu para a compreensão de outra defectologia, contrapondo-se à defectologia terapêutica da época. Organizou-se, assim, o arcabouço teórico da defectologia contemporânea, também conhecida como pedagogia especial em vários teóricos, como: Alfred Adler (1870 – 1937); Ivan Petrovich Pavlov (1849 – 1936), William Stern (1871 – 1938); Adrian Sergueevich Griboiedov (1875) (VIGOTSKI, 2019).

A defectologia terapêutica ou velha defectologia era concebida como ciência de menor valor. Nela, os problemas eram relacionados e solucionados através de uma concepção estritamente quantitativa. Os métodos psicológicos mais utilizados para o estudo das crianças anormais eram o de Alfred Binet (1857-1912) e Gregory Ivanovich Rossolimo (1860-1926). Esses métodos reduziam o desenvolvimento infantil complicado pela deficiência, determinando:

[...] o grau de redução do intelecto; porém, não se caracteriza o próprio defeito e a estrutura interna da personalidade originada por ele. [...] Aqui, a escala e o volume são as categorias fundamentais da investigação, como se todos os problemas da defectologia fossem os problemas das proporções e toda a diversidade de problemas estudados pela defectologia fossem incluídos em um esquema único: maior-menor. Na defectologia, começou-se a medir e contar antes de experimentar, observar, analisar, dividir e generalizar; a descrever e a determinar de forma qualitativa (VIGOTSKI, 2019, p. 29-30).

Segundo Prestes e Tunes (2021), na pedagogia terapêutica desenvolvida pela velha defectologia, predominava o espírito hospitalar, atribuindo cura ou superação das enfermidades por meio de processos terapêuticos, sem considerar qualquer relação com o desenvolvimento social da criança. O foco central dessa pedagogia residia na deficiência em si, e não no desenvolvimento das possibilidades positivas.

A defectologia contemporânea combatia com rigor o método da subtração advindo da peculiaridade quantitativa. A soma das deficiências era atribuída aos problemas teóricos e práticos pela velha defectologia. Assim, constituída enquanto ciência, defendia “que a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 2019, p. 31). Desse modo, o processo do desenvolvimento da criança com deficiência deve ser analisado em seus aspectos qualitativos, visto que as etapas do desenvolvimento sofrem transformações

peculiares, tanto na estrutura do organismo e da personalidade da criança normal quanto na daquela com deficiência.

A variação das duas concepções defectológicas, com ideias e princípios opostos, passou a constituir a crise que favoreceu o desenvolvimento mundial dos novos “conhecimentos científicos da atualidade” (VIGOTSKI, 2019, p. 31). A constituição social humana por meio da educação social é defendida por Vigotski, Leontiev, Luria e outros colaboradores não somente para crianças e adolescentes classificados como normais, mas também – e principalmente – para aquelas crianças e adolescentes deficientes, fontes de inspiração para a defectologia contemporânea.

No próximo tópico é feita uma discussão sobre a deficiência mental/intelectual sob as bases dessa defectologia.

2.5.1 Vigotski e a perspectiva da defectologia para a deficiência intelectual

De acordo com Vigotski (2019), o desenvolvimento da deficiência intelectual infantil tem peculiaridades qualitativamente distintas, que não se restringe ao reducionismo de variações quantitativas estabelecidas em detrimento do padrão de normalidade. Para ele, aos olhos da defectologia contemporânea, é inconcebível estudar os fenômenos e os processos de desenvolvimento dessa deficiência sob a visão do princípio da subtração, da negação, conforme o faz a velha defectologia. Isso porque, “a personalidade da criança com deficiência intelectual, do ponto de vista qualitativo, não é somente uma simples soma de funções e propriedades desenvolvidas de modo insuficiente” (GURTLER, 1927 *apud* VIGOTSKI, 2019, p. 32).

Dessa forma, a defectologia tem como desafio investigar cientificamente o desenvolvimento cultural da criança com deficiência na sociedade. Diante disso, deve-se reportar à formação da personalidade, que, apesar de constituir-se “como um todo único” (VIGOTSKI, 2019, p. 48), não se caracteriza de forma simplesmente homogênea, e sim diversificada e complexa.

Nesta perspectiva, as alterações no organismo promovidas pela deficiência encontram apoio na personalidade, que mobiliza várias funções autônomas entre si, complementando-se e reconstruindo um sistema de adaptações no processo de

desenvolvimento da criança. Essa nova psicologia assegura que, independentemente do tipo de deficiência,

[...] não apenas a personalidade em geral, mas também seus diferentes aspectos, ao serem investigados atentamente, manifestam a mesma unidade na variedade, a mesma estrutura complexa e a mesma inter-relação das diferentes funções. [...] ao avançar nesta direção, tem destruído quase definitivamente a ideia sobre a unidade e a homogeneidade do intelecto e da função que, em russo, designa-se de um modo totalmente correto com o termo talento e que os autores alemães denominam Intelligenz (VIGOTSKI, 2019, p. 49).

Nas investigações da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento da criança com atraso mental demonstra que o sistema de particularidades primárias forma a base da deficiência intelectual. Além disso, o meio social e suas influências impactam o processo de desenvolvimento da criança. Se as condições proporcionadas forem desfavoráveis, estas não somente acrescentarão experiências negativas à personalidade, como também reforçarão a deficiência inicial (VIGOTSKI, 2019). Dessa maneira, torna-se imprescindível conhecer o atraso cultural e diferenciá-lo em cada criança, uma vez que:

As particularidades de segunda, terceira, quarta, quinta, sexta ordem etc., forma-se quando a criança encontra, durante a formação em determinado meio, dificuldades e complicações adicionais. As particularidades que surgem das formações primárias tornam necessário diferenciar as investigações do atraso mental (VIGOTSKI, 2019, p. 196).

Desse modo, as peculiaridades psicológicas de crianças acometidas por deficiências têm como núcleo fulcral a dimensão social. Evidencia-se que a deficiência não é constituinte direta da personalidade, uma vez que o organismo humano é impactado pelas relações com o meio social. Ela deve ser analisada como problema social tanto para a psicologia quanto para a pedagogia (VIGOTSKI, 2019).

À luz da defectologia contemporânea, a deficiência é considerada de relevância essencial, não ficando mais em segundo plano, mesmo porque o desenvolvimento humano não se configura meramente por fatores orgânicos, inatos, mas também como produto das condições sociais. Portanto, a convivência social de pessoas com deficiência é fundamental para o desenvolvimento delas, visto que é por meio da cultura que cada indivíduo constitui sua subjetividade.

Para Vigotski, há distinção entre os conceitos de defeito e deficiência. O defeito não repercute em todo o desenvolvimento do sujeito; a deficiência configura-se, quando não se promove nas relações interpessoais possibilidades compensatórias para viabilizar a atuação do sujeito na cultura, pois o modelo social não o permite em função das barreiras obstaculizadas pela sociedade (PRESTES E TUNES, 2021).

O compromisso de Vigotski em conhecer os processos de desenvolvimentos das crianças com deficiência é endossado também pelo princípio dos processos psicológicos superiores compensatórios, através de compensações sociais, *locus* da singularidade de todo sujeito. Prestes e Tunes (2021) ressaltam que, para Vigotski:

Os processos compensatórios são a chave para a compensação e a formulação da lei geral da diversificação dos modos de desenvolvimento cultural, uma das mais importantes tarefas com os quais os estudiosos da defectologia deveriam se ocupar (Idem, p. 23).

Nesta perspectiva, o intelecto é a função responsável pela percepção das relações, distinguindo os seres entre humano e animal, e transforma as representações da vida social em memória, no pensamento.

A DI tem como base a diversidade de fatores apresentados nas percepções das relações. Vigotski destaca que a pessoa acometida por essa deficiência não deve ser considerada completamente deficiente intelectual, visto que a complexidade do intelecto evidencia diferentes tipos de carência intelectual (LINDSVORSKY, 1923 *apud* VIGOTSKI, 2019). Assim sendo, é importante conhecer as peculiaridades da DI para propor alternativas relevantes que promovam compensações em conformidade com a complexidade das distintas estruturas que formam o intelecto.

A lei da compensação é utilizada tanto para o desenvolvimento da criança normal quanto para o da criança com deficiência. A perspectiva vigotskiana acerca do processo de compensação defende que o desenvolvimento ocorre mediante a

[...] vida social e coletiva da criança e o caráter coletivo de sua conduta, nos quais ela encontra material para a formação das funções internas que surgem no processo de desenvolvimento compensatório, constituem em grande medida, a reserva da compensação. Sem nenhuma dúvida a riqueza ou a pobreza da reserva interna da criança, ou seja, o grau do atraso mental é o momento essencial e primário que determina até que ponto a criança é capaz de utilizar esse material (VIGOTSKI, 2019, p. 187).

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da compensação da criança com atraso mental, Vigotski (2019) propôs os seguintes postulados:

1º Postulado – refere-se à substituição das funções comuns tanto para as crianças normais quanto para as anormais. As operações psicológicas podem percorrer caminhos aproximados, devido às situações vivenciadas externamente, mesmo que suas estruturas e naturezas sejam incomuns. Isso é possível em razão do princípio do processo de simulação das funções psicológicas, fundado por Binet⁷. Esse postulado é ilustrado envolvendo pessoas com memórias mediana e excepcional. Aquelas com memória mediana:

[...] eram capazes de reter na memória uma grande série de cifras e palavras que superava em várias vezes o que pode memorizar qualquer um de nós. A pessoa que tinha uma memória mediana por um processo de combinação, de pensamento. Quando lhe apresentavam uma grande série de cifras, ela as substituía por letras, figuras, palavras ou por um relato rico em imagens. Isso constituía a chave com cuja ajuda essa pessoa restabelecia as cifras e, como consequência, alcançava os mesmos resultados que as pessoas que, de fato, possuíam uma memória excepcional; porém, conseguia isso com a substituição. Binet denominou esse fenômeno de simulação de uma memória excepcional (VIGOTSKI, 2019, p. 189).

Esse postulado não foi vinculado ao campo da exceção, e sim relacionado com as leis gerais do desenvolvimento infantil, visto que a ciência comprovou que o desenvolvimento da memória é impulsionado pelo sujeito, através da utilização de métodos individuais, procedimentos que se ajustam às suas necessidades. Por isso, esse postulado contempla também o desenvolvimento de crianças com atraso mental.

Observações foram realizadas e notou-se que a memória e a atenção, ambas funções psicológicas, são utilizadas de maneiras variadas, não se restringindo ao uso de um único método (VIGOTSKI, 2019).

Consequentemente, onde temos uma dificuldade, uma insuficiência, uma limitação ou simplesmente uma tarefa que está acima das forças das possibilidades naturais de uma função, ela não acaba eliminada

⁷Alfred Binet (1857-1912) foi um Psicólogo Francês. Interessou-se pelas questões da oligofrenia, fundamentou os princípios do trabalho com as crianças com atraso mental. Foi um dos primeiros que, junto com Simon, elaborou o sistema das metodologias de teste para a medida do nível do desenvolvimento mental das crianças e o estudo das diferenças individuais (Vigostki, 2019, p. 29).

mecanicamente: ela reaparece, volta à vida, realiza-se com a ajuda do que não tem, por exemplo, o caráter da memorização direta, mas converte-se em um processo de combinação, de imaginação, de pensamento, etc. (VIGOTSKI, 2019, p. 189).

Neste sentido, deve-se mencionar a relevância dos meios auxiliares no processo de substituição. A linguagem, a palavra, e outros tantos signos são essenciais no processo de substituição e desenvolvimento social da criança, visto que lhe proporciona estímulos.

2º Postulado – ratifica a importância do coletivo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para crianças típicas/normal e atípicas. Segundo essa base, a linguagem apresenta funções variadas, como a função social para os sujeitos se comunicarem e conviverem coletivamente. No entanto, a mesma linguagem também sofre modificações quanto à sua estrutura e função, sendo transformadas em linguagens egocêntrica e interior. Esta última viabiliza a construção do pensamento, a existência de funções psicológicas superiores individuais, exclusivas da espécie humana. Conforme a lei que trata do desenvolvimento das funções superiores,

[...] qualquer função psicológica superior, no processo do desenvolvimento infantil, manifesta-se duas vezes, isto é, primeiramente como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, e logo depois, como uma função individual da conduta, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato dessa palavra (VIGOTSKI, 2019, p. 191).

Desse modo, o coletivo é essencial, principalmente para a criança com atraso mental, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ressalta-se que a diferença de níveis intelectual vivenciada em um coletivo infantil promove condições mais promissoras para a consolidação de funções psicológicas superiores. Por conseguinte, é um equívoco acreditar que crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental sejam mais propícias para desenvolver aprendizagens e processos complexos.

3º Postulado – afirma que o intelecto é constituído como unidade complexa, formada por funções diversas e dinâmicas. Mediante fatos constatados, os pesquisadores formularam outro postulado:

[...] o postulado de que é impossível que, no caso do atraso mental, todas as funções do intelecto encontrem-se afetadas por igual, já que, no intelecto, ao constituir uma peculiaridade qualitativa, cada uma das funções influi, portanto, de modo qualitativamente peculiar nesse processo que constitui a base do atraso mental (VIGOTSKI, 2019, p. 193).

A relativa independência das funções, mesmo formando a unidade do intelecto, contribuiu para que o desenvolvimento de uma função reverbere em outra, promovendo compensações. Essas relações interfuncionais formam-se diferentemente, e de modo peculiar no desenvolvimento da criança com atraso mental em relação ao desenvolvimento daquela considerada normal (VIGOTSKI, 2019).

A formação da personalidade da criança com deficiência pelos processos psicológicos superiores de compensação está correlacionada com as variações de vínculos e as relações interfuncionais, e com a variação interna da unidade do sistema psicológico. O aparecimento de uma nova formação qualitativa do desenvolvimento por meio de vias indiretas, como a influência do suporte afetivo, é fundamental para o desenvolvimento, visto que impulsiona a criança a enfrentar e a superar as dificuldades.

Dessa maneira, a criança, ao ser constituída por estruturas complexas de comportamento, também é contemplada com a formação de estrutura de caminhos indiretos, para realizações de operações psicológicas que não foram desenvolvidas pelo caminho natural; isto, é direto. Contudo, é importante compreender que esses caminhos indiretos são:

Adquiridos pela humanidade, no desenvolvimento cultural, histórico, [...] A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo no caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; [...] a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

Conforme Vigotski (2019), os processos de compensação nem sempre ocorrerão de maneira exitosa. Essa compõe um dos princípios que complementam o processo do desenvolvimento da criança com atraso mental, bem como da criança normal. Para o autor, outro elemento que pode desfavorecer o desenvolvimento infantil é o meio social,

com maior intensidade para as crianças com atraso mental. O ambiente desfavorável tende a reforçar a deficiência primária, de tal modo que os aspectos negativos são maximizados, dificultando os avanços da criança com DI.

O sentimento de menos valia, introduzido por Adler (1927), está vinculado à lei da compensação da deficiência. A partir das situações secundárias, relacionadas com o meio social, há uma valoração atribuída à posição social do deficiente, como explicado:

[...] a menos valia dos órgãos que conduz à compensação, segundo Adler, cria uma posição psicológica peculiar para a criança. Por meio dessa posição e somente por meio dela, o defeito influi no desenvolvimento da criança. Esse complexo psicológico que surge sobre a base da inferiorização da posição social devido ao defeito, Adler denominou de sentimento de menos-valia (VIGOTSKI, 2019, p. 40).

Por meio dessa concepção desenvolvida à luz do materialismo dialético, Adler argumenta que o desenvolvimento da personalidade da criança se move

[...] pela contradição; o defeito, a inadaptação e o sentimento de inferioridade não são apenas o menos, a insuficiência, uma valoração negativa, mas também o estímulo para a supercompensação. [...] O estudo de Adler quer demonstrar também como o racional e superior surgem necessariamente do irracional e inferior (PRESTES e TUNES, 2021, p. 59- 61).

Conforme Vigotski (2019), a lei da supercompensação tem como essência as reações de proteção ao organismo de maneiras intensas e fortes, para impedir progressos da deficiência. Assim, o organismo possui forças potencializadoras. No entanto, essas se encontram ocultas e só serão acionadas quando houver a necessidade de superar algum perigo imediato. Neste sentido, o organismo é constituído por um sistema que:

[...] atua nos momentos de perigo como um todo único, mobilizando as reservas ocultas das forças acumuladas e concentrando, no lugar do perigo, com grande abundância, doses de antídoto maiores que a dose do tóxico da ameaça. Dessa maneira, o organismo não só compensa o prejuízo causado a ele, mas também produz um excesso, uma superioridade, perante o perigo, que o leva a um estado mais alto de proteção que aquele que tinha antes do surgimento do perigo (VIGOTSKI, 2019, p. 70).

A deficiência em si mesma não determina a formação da personalidade da criança, mas a escola tem um papel primordial nesse processo. Conforme esta perspectiva, a educação escolar cumpre papel essencial, haja vista que a atuação junto a crianças com DI deve ocorrer a partir da deficiência, por meio das vias indiretas, para que novas possibilidades sejam promovidas, e progressos, efetivados.

[...] o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe com o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 169).

Considerando a estrutura complexa do intelecto, pode-se afirmar que a DI não é simples e, muito menos, composta de uma estrutura homogênea. As manifestações podem ser desenvolvidas em determinadas funções, e outras ficarem insuficientes.

Vigotski (2019) explica que Stern e Bogan, ao realizarem experimentos com crianças normais e com DI, constataram que há uma diversidade de talentos. Nas investigações, foram verificados tipos de intelectos e de deficiências intelectuais.

Lindemann (1926 *apud* VIGOTSKI, 2019), ao investigar o desenvolvimento de crianças com DI profunda, observou que elas possuíam capacidades para a ação intelectual prática. Esse intelecto é considerado um tipo independente de organização qualitativa especial do desenvolvimento e da conduta da criança. Essa teoria, intitulada de intelecto prático, afirma que as crianças têm capacidades para desempenhar ações racionais (condições de criar instrumentos, utilizando-os racionalmente), o que contribui para o desenvolvimento das compensações; por conseguinte, pode proporcionar o equilíbrio entre diferentes deficiências intelectuais. A essa teoria é atribuída importância revolucionária para a defectologia, nas dimensões teórica e prática.

Sob a percepção da defectologia prática, Bacher (1925 *apud* VIGOTSKI, 2019) pontua que as crianças com atraso mental débil fazem uso melhor do intelecto prático em detrimento do intelecto teórico. Isso ocorre em virtude da ausência do uso funcional da linguagem, da palavra como instrumento psicológico fundamental de comunicação e formação de conceitos, essencial para a constituição das funções psicológicas superiores

do intelecto. Essas funções, por sua vez, coordenam as operações mentais e a construção de conceitos abstratos. Salienta-se que a limitação da função psicológica natural não impossibilita a criança com DI de desenvolver operações intelectuais lógicas condicionadas ao pensamento prático, à dedução pela utilização do concreto.

Entende-se, dessa forma, que, para o desenvolvimento dos quadros pedagógico e psicológico da criança com DI, deve-se considerar as peculiaridades do sujeito, de modo que não sejam classificados erroneamente. Destarte, é imprescindível atentar-se para o processo do desenvolvimento e não permanecer focado na natureza patológica, a fim de compreender complexidade da estrutura.

[...] não basta falar, acerca da criança, que ela é “retardada mental” (isso é o mesmo que dizer ‘está enferma’ e não curá-la). Isso significa apenas delimitar o problema, e não solucioná-lo. Em outras palavras, é necessário esclarecer qual é o atraso cultural que temos perante de nós, qual é sua estrutura, qual é a importância e quais são os mecanismos dos processos de formação dessa estrutura, qual é o encadeamento dinâmico de seus diferentes sintomas, dos complexos, com os quais se forma o quadro do atraso mental da criança e a diferença dos tipos de criança com atraso mental (VIGOTSKI, 2019, p. 196).

De acordo com Barroco *et al.* (2021), a perspectiva vigotskiana compreende que as limitações apresentadas pelo organismo não são inalteráveis, mas podem passar por modificações por meio das relações sociais e culturais. Nesse âmbito, o papel da educação é o de estabelecer uma reconfiguração da relação aprendizagem e desenvolvimento para pessoas com DI. As referidas autoras pontuam, ainda, que a teoria histórico-cultural argumenta que a formação da personalidade de qualquer pessoa está condicionada às capacidades individuais desenvolvidas por meio das relações e ações sociais e educativas, intencionais, promovidas pelo conjunto de atividades específicas às peculiaridades de cada indivíduo, oportunizando os devidos processos de aprendizagem e desenvolvimento internos.

2.5.2 A deficiência intelectual à luz da defectologia

A Revolução Russa de 1917 transformou a organização da escola tradicional da República Tcheca em um sistema de princípios e métodos gerais da educação social. No entanto, poucas alterações foram realizadas na escola especial ou auxiliar, que, naquela

época, era conduzida pelos pressupostos da defectologia terapêutica, também chamada de velha defectologia. Esta tinha um sistema fechado, mantinha as crianças com deficiências encarceradas em um mundo paralelo ao mundo real da convivência social, fomentando a separação e a segregação, isoladas em um restrito círculo de coletividade escolar. Essa educação centrava-se na deficiência das crianças, na acomodação dos alunos às suas deficiências. Assim, elas não desenvolviam hábitos, alternativas de serem inseridas no campo social. Essa compreensão da defectologia terapêutica foi refutada por Vigotski, Leontiev e Luria, que observaram nela alguns equívocos, como os mencionados (PRESTES; TUNES, 2021).

Ao pesquisar e propor os fundamentos da defectologia contemporânea para o processo da educação de crianças com deficiências, Vigotski (2019) contrapôs-se às concepções de desenvolvimentos biologizantes, que enfatizavam a deficiência, postulando que:

[...] a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social, enfatizando, dessa forma, que o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito deve ser essencialmente à ausência de uma adequada educação, baseada em métodos e procedimentos especiais, que permitam, um desenvolvimento semelhante ao de crianças normais (2019, p. 20).

Ao tecer severas críticas à escola especial soviética, devido ao formato da denominada pedagogia terapêutica, dissociada do enfoque social, o defensor da educação social pontua que as crianças com deficiências “devem ser educadas de forma mais semelhante à das crianças normais e, inclusive, educadas conjuntamente, o que ajuda o desenvolvimento psíquico e físico e a compensação e correção dos defeitos” (VIGOTSKI, 2019, p. 21).

Ele salienta que a escola deve atentar-se para o lado saudável da criança com deficiência. Para tanto, pensando em um contexto escolar, é preciso que o pedagogo, tenha formação técnica-pedagógica especial. É por meio do conhecimento técnico-científico que esse profissional poderá mediar, conscientemente, suas ações e atender às crianças com deficiências em suas reais necessidades. Nesta perspectiva, ele precisa inseri-las ao meio social, à vida cotidiana, e romper com o círculo vicioso antissocial da escola especial.

Assim sendo, deve haver uma articulação direta entre a escola geral e a escola especial. Esta deve, inclusive, conduzir o ensino como parte do trabalho pedagógico educativo geral. Com base nesse raciocínio, os interesses infantis devem ser considerados, sendo que o pedagogo, ao trabalhar a superação da deficiência e do atraso mental, deverá promover o fortalecimento das forças positivas, da participação ativa da criança com DI no processo de inclusão escolar e inserção social, uma vez que o ambiente escolar, para a defectologia contemporânea, é instrumento da educação social (VIGOTSKI, 2019).

À época, a defectologia contemporânea defendia as anormalidades como percurso que passava da visão quantitativa para a qualitativa. As particularidades positivas deviam ser consideradas, e não encobertas pelas características negativas da deficiência. Dessa maneira, a escola especial (também denominada de auxiliar), tinha como desafios integrar as crianças na coletividade, respeitando as peculiaridades individuais. Infelizmente, existia uma carência acerca da percepção das características positivas dessas crianças, devido aos limites impostos à deficiência

[...] pela condicionalidade social desse desenvolvimento. Com efeito, como já se expressou as crianças com defeito não dão origem a ‘uma raça peculiar de pessoas’, segundo a expressão de Burklen, mas, com toda a peculiaridade do desenvolvimento, manifestam a tendência à aproximação de determinado tipo social normal. E, nessa aproximação, a escola deve desempenhar o papel decisivo (VIGOTSKI, 2019, p. 64).

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola auxiliar estava relacionada com o estabelecimento de objetivos comuns, como forma de considerar as peculiaridades entre as crianças, visando o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso significa que, “precisamente, para que a criança com defeito possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem ser utilizados meios absolutamente especiais” (Idem, p. 65).

No que concerne à questão psicológica, os processos criativos são mais acentuados nas crianças com DI do que nas normais. Essa assertiva é esclarecida por Vigotski (2019) ao relatar que, para a criança com atraso mental compreender e dominar as quatro operações da matemática, seu processo da criatividade é mais intenso do que na criança normal. Desse modo, quando a instituição educacional possibilita o

desenvolvimento da criatividade desses alunos, rompe com a caracterização da criança com atraso mental e se reconhece enquanto instituição de compensação social.

Além disso, outro problema a ser superado pela escola especial (auxiliar) refere-se à utilização exagerada de materiais concretos como metodologia para levar à abstração. A criança com DI, ao ficar dependente das sensações sensoriais, tem a ascensão do pensamento em direção a formação dos conceitos abstratos bloqueada. “Em outras palavras, a escola deve não apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las” (VIGOTSKI, 2019, p. 67).

Assim sendo, a educação escolar auxiliar não deve fundamentar o trabalho pedagógico com atividades negativas, reforçadoras da deficiência intelectual primária, dado que essa condução demonstra limitações em seus postulados sociopedagógicos e psicológicos, acentuando a perspectiva de pedagogia terapêutica. Reforça-se que “a supervalorização da doença influencia no tipo geral do desenvolvimento da criança com atraso mental” (VIGOTSKI, 2019, p. 66).

Neste sentido, a educação da escola especial deve aproximar seu programa curricular da escola geral, desenvolvida com os alunos normais. Essa aproximação é vista como a viabilidade fundamental para a criança com DI ser contemplada pela norma social. Desse modo, a convergência dos currículos educacionais promove o desenvolvimento da criança com atraso mental, inserindo-a nas questões coletivas e sociais. Por conseguinte, não fica aprisionada ao plano restrito, classificatório e segregador da pedagogia terapêutica, propagada pela velha defectologia (VIGOTSKI, 2019).

Nesta perspectiva, a deficiência deve ser percebida para além da dimensão estática, de menos valia. Deve ser entendida como força positiva para a superação das deficiências (intelectual, motora, visual ou surdo-mudo), conforme tratado nos estudos de Adler. Logo, as possibilidades advindas das compensações para o combate às deficiências devem estar associadas, primeiramente, ao plano do desenvolvimento da criança, e vistas como forças propulsoras no processo educacional.

Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem no defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo

de formação de toda a personalidade sob o novo ponto de vista” (VIGOTSKI, 2019, p. 78).

Com base no exposto, pode-se afirmar que teoria histórico-cultural, ao fundamentar essa nova defectologia e seus pressupostos, atribui, no campo educacional, relevância maior às atuações de pedagogos e demais professores. A nova significação acerca dos papéis desses profissionais na educação escolar é desafiadora e, ao mesmo tempo, salutar, dado que as crianças com deficiências passaram a ser notadas como indivíduos constituídos de capacidades, talentos, mesmo contendo em seus organismos barreiras psicofisiológicas. Dessa maneira, compreender que as leis gerais do desenvolvimento das crianças normais são as mesmas das crianças com DI é essencial para que professores saibam traçar o percurso da via pela qual a criança deverá trilhar.

Prestes (2010), ao abordar a compreensão de Vigotski sobre a relevância da atividade no processo de desenvolvimento do aluno, menciona que a atividade de criação se constitui como atividade combinatória ou criadora, e não meramente reprodutiva, haja vista que:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossas experiências anteriores, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2004, p. 237, *apud* PRESTES, 2010, p. 77).

Na concepção vigotskiana, o educador deve estabelecer relação com as consequências sociais da criança com atraso mental, e não delimitar sua intervenção ao caráter biológico, ao campo do fisiológico. Portanto, seu trabalho deve viabilizar um ensino prospectivo, que propicie novas aprendizagens e novos desenvolvimentos, tendo como base as condições reais, históricas e sociais. Com isso, a ZDI consiste em condição para que o professor execute as mediações necessárias e condizentes com as novas possibilidades do aprender.

Em Vigotski, nota-se que a instrução adequada, amparada pelas condições essenciais, cumpre papel imprescindível no direcionamento da aprendizagem e da formação cultural da personalidade humana.

Outro elemento de suma importância diz respeito às políticas elaboradas para esse fim. Desse modo, o próximo capítulo aborda as políticas públicas educacionais brasileiras para a Educação Especial.

III – PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS PRÁTICAS SOCIAIS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Com relação à educação inclusiva, nota-se que pesquisadores de diferentes áreas visam compreender as dificuldades pedagógicas dos alunos no processo de aprendizagem. Na maioria das vezes, o pré-diagnóstico é elaborado dentro da própria sala de aula e repassado às famílias, de modo que estas busquem esclarecimentos com profissionais de medicina, a fim de minimizar o impacto na trajetória acadêmica do aluno com algum tipo de deficiência.

Essa questão chama à atenção devido aos diferentes olhares lançados à Educação Especial, sejam vinculados às dificuldades pedagógicas, sejam mediante políticas voltadas para o atendimento a crianças e adolescentes. Nesse contexto, percebe-se que muitas análises em torno de práticas sociais e históricas são postas em segundo plano, o que é contraditório, uma vez que o ser humano é um ser social. Portanto, constitui-se no seio das dinâmicas históricas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. É na comunhão com o outro que ele se forma e se transforma. É na relação com os mundos natural e social que o indivíduo se educa e se supera.

Nessa dinâmica, as condições sociais estão sujeitas a interesses ideológico, político e econômico, sendo que, na sociedade contemporânea, esses interesses são determinados pelo neoliberalismo, cuja prática define-se no campo do poder. Nesse campo, não há espaço para neutralidade, uma vez que, em toda ação, há uma intenção permeada de anseios próprios da lógica mercadológica.

Com isso, as políticas educacionais têm sido impactadas diretamente e utilizadas como elemento norteador da disseminação dos princípios neoliberais. Segundo Gentili (1996), esses princípios estão vinculados à construção da hegemonia e se basearam em duas tendências: a primeira, que diz respeito a um conjunto de estratégias políticas, econômicas e jurídicas para viabilizar soluções para a crise no sistema capitalista das décadas de 1960 e 1970; a segunda, relativa ao projeto grandioso com instalação de reformas ideológicas, reafirmando a legitimidade das intenções do bloco dominante.

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência (GENTILLI, 1996, p. 1-2).

A educação, nessa perspectiva, tem sido direcionada para atender ao projeto ideológico do referido sistema, em que o atendimento às demandas imediatas valoriza a formação profissional em detrimento da intelectual. Não se nega aqui a importância da formação profissional, posto que o trabalho garante a subsistência do ser humano. Contudo, não cabe à escola formar apenas trabalhadores, mas também sujeitos pensantes e conscientes do seu papel na sociedade. Conforme Saviani (2013, p. 6):

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ela produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Neste sentido, é importante tratar das práticas sociais e educacionais no decorrer dos tempos, buscando compreender o percurso histórico da Educação Especial e as políticas públicas constituídas para o atendimento ao aluno com DI da escola pública.

3.1 PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

Nas sociedades primitivas, a eliminação de pessoas com deficiência era considerada natural, pois eram tidas como improdutivas, não contribuindo com as atividades coletivas, em defesa da comunidade e delas mesmas. O ideal de ser humano perfeito criou, no mundo antigo, o sistema eugênico, disseminando a cultura do extermínio ou exclusão daquelas que destoavam do perfil de normalidade (MARTINS, 2015).

Dependendo da cultura, as pessoas com deficiências eram tratadas de maneiras distintas. Na Roma antiga, o deficiente só poderia ser abandonado por seus pais caso fosse endossada sua anormalidade por um grupo constituído de cinco pessoas (Lei das XII Tábuas). Em outras situações, eram comercializados para a realização de trabalhos mais pesados, para a função de remadores de galés (os cegos, por exemplo) e, ainda, eram utilizados como “bobos das cortes”, principalmente os deficientes mentais.

Na Grécia Antiga, em Esparta, as crianças com deficiências eram mortas ou segregadas ao nascerem. Em Atenas, aqueles que não dispusessem de condições para o exercício da criação deveriam ser levados à morte, visto que essa sociedade pregava a cultura da valorização intelectual em detrimento das habilidades manuais (MARTINS, 2015).

Para o povo hebreu, a deficiência era compreendida pelo viés teológico. Não impunha extermínio a essas pessoas, mas elas eram estigmatizadas perante o olhar da perfeição divina, sem serem ridicularizadas (MIRANDA, 2003).

No Egito, muitas deficiências físicas advinham das penalidades em forma de mutilações pelos crimes cometidos na sociedade. No entanto, especificamente, os cegos eram direcionados para realizarem atividades, tornando-se pessoas ativas.

[...] Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido (MIRANDA, 2003, p. 2).

Com o advento do Cristianismo⁸, a compreensão acerca dos deficientes foi ampliada, e esses indivíduos passaram a ser vistos sob outras perspectivas. À época, segundo Miranda (2003), não havia ainda preocupação das sociedades com os atendimentos institucionais para as pessoas com deficiências.

⁸Cristianismo é uma religião monoteísta centrada na vida e nos ensinamentos de Jesus de Nazaré. A fé cristã acredita, essencialmente, em Jesus como o Cristo, Filho de Deus, Salvador e Senhor. O Cristianismo teve início como uma seita Judaica, sendo classificado como religião abraâmica. Originária do Mediterrâneo Oriental, a religião expandiu-se. No século IV, tornou-se a religião dominante do Império Romano. Já na Idade Média, atingiu a maior parte da Europa, espalhando também para o Oriente Médio, e partes da África e Índia. Teve grande influência na formação da civilização ocidental desde o século IV. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/>. Acesso em 27 jul. 2022.

É importante mencionar que o ciclo da institucionalização se iniciou no século XVIII, estendendo-se para o século XIX. Nessa época, os deficientes passaram a ser segregados ao convívio social, e confinados em instituições residenciais.

Até o século XVIII, a ciência não dispunha de conhecimentos científicos para tratar as deficiências. Estas eram explicadas com base no misticismo e no ocultismo. A ausência da base científica colaborou para a discriminação e o apartamento das pessoas com deficiência do convívio social. Prevalencia a concepção determinista de que o indivíduo com deficiência era incapaz, dado que sua condição era concebida como imutável. Observa-se que a sociedade se mantinha alheia “[...] à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicos dessa população” (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

Conforme Martins (2015), com a ascendência da burguesia ao poder, em virtude de mudanças sociais, econômicas e políticas, a visão medieval de deficiência passou a ser contestada e associada a natureza orgânica. Desse modo, a nova concepção acerca das deficiências defendia que as disfunções do organismo precisavam de tratamentos, e não de punições. No entanto, somente no século XIX é que tiveram início os estudos direcionados à deficiência intelectual.

A Europa foi palco dos primeiros movimentos em prol do atendimento às pessoas com deficiência em âmbito educacional. As instituições que prestavam atendimento obtiveram reconhecimento inicial dos Estados Unidos e do Canadá, expandindo-se para outros países, incluindo o Brasil. Até o final do século XIX, no atendimento a esses sujeitos, eram empregadas expressões como “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (MAZZOTTA, 2011, p. 18).

O atendimento educacional às pessoas com deficiências vem evoluindo no decorrer do tempo, com maior destaque a partir do século XVIII. A primeira instituição especializada para surdos-mudos surgiu em Paris, França, no ano de 1770, tendo como idealizador Charles. M Eppée⁹. Concomitantemente, foram inaugurados institutos destinados a surdos-mudos, na Inglaterra e na Alemanha, tendo como idealizadores,

⁹ Charles. M Eppée foi o inventor do método de sinais, que veio para completar o alfabeto manual, bem como designar muitos objetos que não podem ser percebidos pelos sentidos. Sua obra escrita mais importante foi publicada em 1776: “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” (MAZZOTTA, 2011, p. 18).

respectivamente, Thomas Braidwood (1787 – 1851) e Samuel Heinecke¹⁰. Este teve importância singular nesse processo, pois criou o Método Oral para o desenvolvimento da comunicação entre deficientes e outras pessoas. Naquele século, foi criado também o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, em 1784, cuja preocupação estava voltada para a educação, e não simplesmente para o assistencialismo (alojamento), como na maioria dos casos. Em 1829, Louis Braille¹¹ adaptou um tipo de comunicação a ser utilizada pelos cegos, o Sistema Braile (MAZZOTTA, 2011).

Mazzotta (2011) menciona que profissionais da medicina contribuíram significativamente para o desenvolvimento dos atendimentos educacionais às diferentes deficiências. Jean Marc Itard (1774 – 1838), por exemplo, criou o método sistematizado para o ensino de deficientes mentais, baseado em um estudo com Vitor, vulgarmente conhecido como “Selvagem de *Aveyron*”. Em 1801, seus estudos deram origem ao “Manual de Educação de Retardados”. Edward Séguin (1812 – 1880), um dos seus alunos, criou o método fisiológico de treinamento, com o objetivo de estimular o cérebro através de atividade sensório-motora. Além de fundar uma escola para idiota, ele também presidiu a Associação Americana de Retardamento Mental (AAMR).

Outra importante contribuição foi dada pela médica Maria Montessori (1870 – 1952), que desenvolveu um projeto de treinamento com crianças acometidas pelo retardo mental. Durante o treinamento, fazia-se o manuseio de objetos concretos para o desenvolvimento cognitivo e sensório-motor. O objetivo era o de atender, inicialmente, apenas crianças com deficiência mental. No entanto, estendeu-se às crianças consideradas normais. O método de Montessori foi além da didática, uma vez que proporcionava o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e dos valores. Os seus fundamentos estavam relacionados com a atividade, a liberdade e a individualidade (MIRANDA, 2003). Nesse contexto, a educação formal era fundamental para o processo de intervenção no desenvolvimento. Defendia-se a ideia da existência de um espaço escolar adequado às necessidades do educado. Sobre o professor nessa configuração pedagógica, tem-se:

¹⁰ Inventou o chamado Método Oral para ensinar os surdos-mudos a lerem e falarem mediante movimentos normais dos lábios. Hoje, esse método é chamado de “leitura labial ou leitura orofacial” (MAZZOTTA, 2011, p. 18-19).

¹¹ Pedagogo francês conhecida em todo o mundo, inventor das letras formados por pontos em relevo para leitura e escrita dos cegos (VIGOTSKI, 2019, p. 59).

[...] não atuava diretamente sobre a criança, mas, de forma assídua, cuidadosa, deveria preparar o ambiente, dispondo o material didático com habilidade, introduzindo a criança nos trabalhos da vida prática e estando sempre pronto a ajudá-la (MARTINS, 2015, p. 55).

Portanto, o conhecimento do professor acerca do método, das particularidades de cada educando e das possibilidades a serem oportunizadas indireta e intencionalmente, eram imprescindíveis para o processo ensino-aprendizagem.

Os Estados Unidos também empreenderam práticas educacionais importantes para a evolução da Educação Especial. Em 1817, fundaram a primeira escola pública para surdos, a *American School, de West Hartford*, em Connecticut. Em 1837, fundaram a primeira instituição escolar pública para cegos, *Ohio School for the Blind*. Em 1848, em Massachusetts, foi criado o primeiro internato público para pessoas com deficiências mentais, com práticas baseadas no método desenvolvido por Edward Séguin (MAZZOTTA, 2011).

Assim, o Estado americano iniciou seu processo de responsabilização para oferta de educação para pessoas com deficiências. Ao final do século XIX, os Estados Unidos foram questionados sobre o papel das escolas residenciais para a educação de pessoas com deficiências mentais. O rompimento com esse tipo de cultura, originária da Europa, desencadeou no país um movimento de criação de classes especiais.

O surgimento dessas classes começou a ocorrer a partir 1896, em Providence, estado de Rhodes Island, com a primeira classe diária para retardados mentais. Na sequência, surgiram a primeira classe para cegos e outra para crianças aleijadas de escola pública, ambas em Chicago, no ano de 1900 (MAZZOTTA, 2011, p. 25). A partir desse período outras classes especiais foram abertas em várias partes dos Estados Unidos. Além disso, foram criadas associações por pais de crianças com deficientes, que lutavam por mais investimentos em pesquisas, tratamentos e formações profissionais.

3.2 O SÉCULO XX E A MUDANÇA DE PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No início do século XX, segundo Jannuzzi (2012), os estudos realizados por Alfred Binet (1857 – 1911) e seu colaborador, Théodore Simon (1871 – 1961), contribuíram para o desenvolvimento de um método que se valia de escala métrica de inteligência para trabalhar com crianças francesas retardadas. Binet, ao elaborar testes de inteligência (1905), trouxe outra compreensão acerca da classificação de deficiente mental, diferenciada das taxonomias determinadas pela medicina da época.

[...] a medicina só conhecia os aspectos profundos de deficiência mental, que eram o idiota e a imbecilidade, nas quais a inteligência não representava papel significativo no conjunto da complexa patologia. Eram perturbações somáticas e uma complexa sintomatologia que faziam a medicina classificá-los de idiotas. Binet vai romper esta taxonomia. Comparou deficiência ao estado de normal e estabeleceu uma variação quantitativa, cujo parâmetro foi a escola. Isto é admitido pelo próprio Binet: ‘[...] se se pode dizer que a maneira de julgar a inteligência de uma pessoa é examinar seu rendimento social, o rendimento social dos escolares é o grau em que ele assimila os conhecimentos da escola’ (PINELLI, 1977, p. 357-358 *apud* JANNUZZI, 2012, p. 49).

A intervenção da educação junto àqueles denominados de anormais foi utilizada como forma de mensurar em graus e tipificar a inteligência deles. A utilização dessa escala métrica de inteligência atribuiu à escola a responsabilidade em identificar possíveis deficientes mentais, pondo em prática o processo de seleção, baseando-se em critérios de aproveitamento ou atraso escolar. Na época, o conceito de anormalidade transitava entre “a hereditariedade, sífilis, embriaguez, tuberculose, sem aprofundar em causas mais estruturais” (JANNUZZI, 2012, p. 41).

A concepção exposta defendia que os anormais deveriam ser atendidos em classes separadas. Isso porque, além de não aprenderem como os considerados normais, atrapalhavam-nos durante o processo de instrução adequada.

Esse conceito de debilidade mental foi absorvido pelo Estado brasileiro, sendo as causas da anormalidade associadas, geralmente, à hereditariedade, a questões orgânicas e à embriaguez. Por isso, a educação deveria atender a essa demanda em nome da defesa do equilíbrio da ordem social. Assim, a intervenção da educação junto aos considerados anormais tinha a intenção de economia “dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares” (JANNUZZI, 2012, p. 45), com vistas à redução de gastos com manicômios, asilos, etc. O objetivo era o de promover a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, tornando-os produtivos. Esse discurso reafirmava que a educação

deveria preparar o indivíduo para a modernidade, pois, em um futuro próximo, as sociedades selecionariam seus cidadãos, conforme as exigências de mercado.

De acordo com Pletsch (2009), essa nova concepção de “educação para todos”, disseminada pela Declaração dos Direitos Humanos (1948), teve crescente ascensão até o final da década 1960, estando amparada por diversas conferências que abordavam a ampliação do conceito de educação. O direito à instrução deveria ser assegurado a todos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (à época, Ensino Primário), para atender às demandas do neoliberalismo.

Observa-se que, no século XX, a Educação Especial ganhou um novo impulso, principalmente após as duas grandes Guerras Mundiais. Em seu processo histórico, essa educação sofreu transformações, em função das concepções de homem, normalidade, e das diferenças concebidas nas sociedades de cada época (KASSAR, 2011).

Em 1945, teve fim a Segunda Guerra Mundial. Países destroçados pelas perdas irreparáveis de vidas humanas recebiam combatentes mutilados, considerados, a partir daquele momento, como deficientes. Essa situação gerou preocupação à Organização Internacional do Trabalho (OIT), que haveria de viabilizar novas formas de empregos a esses indivíduos ou pagar indenizações (KASSAR, 2011).

Naquele mesmo ano, foi criada e fundada oficialmente a Organização das Nações Unidas (ONU), que visava discutir os novos rumos a serem trilhados pela humanidade. Ao proclamar a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹², intentou-se fazer valer o respeito aos direitos fundamentais do indivíduo, manter a paz e a segurança internacional, bem como promover o desenvolvimento social, econômico, cultural e humanitário para a melhoria das condições de vida (KASSAR, 2011).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao propor a construção de uma sociedade mundial, com um ideal comum, apôs-se a qualquer tipo de discriminação. Isso levou a discussões e à criação de outros documentos/legislações, que corroboraram o discurso em defesa dos direitos humanos e o respeito às diferenças. Essa afirmação pode ser verificada no II artigo do referido documento:

¹² Cf. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 10 jun. 2022.

Todo ser humano tem capacidade para gozar os seus direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 5).

Nesse momento, a educação passou a ter uma nova configuração, inclusive para a Educação Especial. Outros documentos foram elaborados a partir dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dentre eles: Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, formulado pela ONU em 1975; a Resolução n.º 37/52, também elaborada pela ONU; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1990; a Declaração de Salamanca - Resolução das Nações Unidas (1994); a Convenção de Guatemala, elaborada pela Organização dos Estados Americanos (OEA, 1999); o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, empreendido pela Unesco (2000); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU (2006), dentre outros.

A concepção de educação difundida a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945) apresenta, aparentemente, um cunho humanista e progressista, principalmente por defender a universalização da educação básica. Essa concepção de política pública “reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades” (SANTIAGO, 2006, p. 27 *apud* PLETSCHE, 2009, p. 20).

Neste contexto, o atendimento institucional às pessoas com deficiências consolida gradativamente a Educação Especial em diversos países, dentre eles, o Brasil. Esse novo paradigma conclama a sociedade para a integração social das pessoas com deficiências, repudiando a segregação ou a delas.

Para Martins (2015), a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência¹³(1975) é um documento que agrega princípios e assegura direitos humanos fundamentais para a criança e pessoas mentalmente retardadas. Além disso, traz parâmetros delineados para o progresso social para o trabalho, a educação, a assistência, dentre outros. Neste sentido, a ONU assevera que esse documento deve ser utilizado

¹³ Cf. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf . acesso em: 10 jun. 2022.

como referência, para garantir os direitos contemplados tanto em âmbito internacional quanto nacional.

Diante dessa nova realidade para a Educação Especial, surgiu, também, no Brasil, a necessidade de repensar a práxis pedagógica e as possibilidades de aprendizagem, por meio do atendimento às pessoas com deficiências, inclusive deficiência intelectual/cognitiva. Começou-se a propagar a ideia de igualdade de direitos e oportunidades, bem como a participação ativa desses indivíduos na sociedade.

No Brasil, na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova. Para isso, vários professores-psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País. Em 1929, chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender os deficientes. Essa psicóloga contribuiu para a formação de Cadernos de História da Educação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da Educação Especial pelo país (MIRANDA, 2008, p. 32).

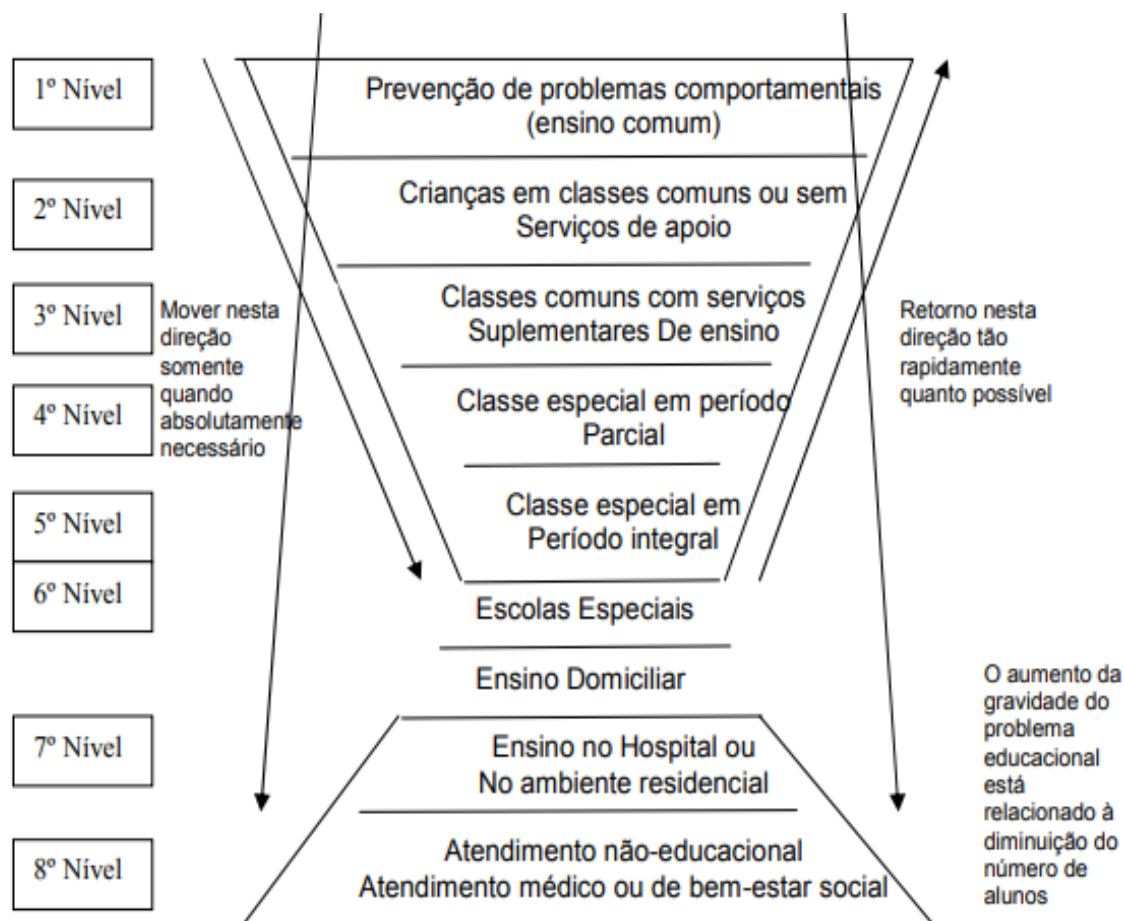
Por meio dessas qualificações, começou-se a promover o atendimento às crianças com deficiência em maior escala. As escolas e os profissionais estavam se readequando para acolherem e desenvolverem um trabalho voltado ao desenvolvimento humano, considerando as especificidades e particularidades dos alunos.

A necessidade de integrar a criança com deficiência nos diferentes ambientes sociais, surgiu com o princípio da normalização. Este assegura o direito à participação ativa dos deficientes em quaisquer aspectos sociais, de assistência médica, psicológica, funcional, educacional, dentre outros. Neste sentido, ao possibilitar a inclusão do deficiente na sociedade e na escola reafirma-se um dos princípios da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, qual seja:

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (ONU, 1975, p. 2).

Portanto, ao proporcionar a inclusão dos deficientes nos mais variados âmbitos sociais, especialmente na educação, efetiva-se o direito à integração, conforme demonstrado por Deno (1970 *apud* SILVA, 2011), na Figura 1:

Figura 1 – Sistema de Cascata dos Serviços de Educação Especial



Fonte: (DENO, 1970, p. 37. *apud* SILVA, 2011, p. 53)

Considerando as diversas possibilidades de atendimento trazidas pelo sistema de cascata, nota-se que não houve adequação da escola comum para o atendimento aos deficientes; houve apenas a integração.

Esse processo de normalização, argumenta Mantoan (2015), não garante a inclusão como direito fundamental aos sujeitos com deficiências, visto que não foram contempladas as modificações essenciais para promovê-la.

Martins (2015, p. 15) menciona que:

Várias críticas foram empreendidas a esse processo de integração, com base na alegação de que – embora teoricamente buscasse privilegiar um ambiente o mais normal possível e permitisse a passagem de um tipo (ou nível de serviço) para outro, em ambas as direções – o envio ou retorno de um aluno para a classe regular se processava em pequena escala, ficando esses educandos mais nas classes denominadas especiais (DORÉ *et al.*, 1997). Por frequentarem esses ambientes especiais, os alunos dificilmente eram percebidos como alunos da escola, mas, sim, como um aluno especial, sendo muitas vezes excluídos de atividades comuns e, às vezes, até o professor responsável pelo atendimento especializado era um tanto discriminado, pois não era considerado docente da escola, mas docente da Educação Especial.

Percebe-se que o aluno com deficiência foi inserido na escola regular, em salas de aula comuns com alunos considerados normais, tendo de se adaptar ao contexto educacional, e não o contrário.

A partir da década de 1980, esse modelo apresentou-se inconsistente para garantir a inserção ou reinserção social das pessoas com deficiência e sua participação ativa na sociedade.

Assim, em 1990, foi realizada, em *Jomtien*, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁴. Esse evento contou com a participação de 155 governos, agências internacionais, organismos não governamentais, profissionais e personalidades da área educacional. O objetivo foi o de discutir e estabelecer compromissos para assegurar uma educação básica de qualidade que atendesse a todos. Dentre os participantes dessa Conferência, estavam o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Essas instituições, ainda que financiadoras de uma conferência que advogou em defesa da universalização da educação, defendiam a subordinação da educação às novas exigências do mercado internacional.

Shiroma (2004) relata que nessa Conferência os países com as maiores taxas de analfabetismo eram: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Destes, foram exigidas ações mais pontuais, como promoções de políticas públicas educacionais que viabilizassem melhorias nos índices do analfabetismo e políticas públicas nos campos econômico, social e cultural. Considerava-se urgente reverter esse panorama. “O quadro estatístico com o qual se deparou a conferência era sinistro: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo” (SHIROMA, 2004, p. 57).

¹⁴Cf. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Pletsch (2009) explica que, na década de 1990, a conjuntura mundial sofria com os impactos das crises econômicas e de ajustes fiscais alavancados pela política neoliberal. Os indicadores sociais, como os da educação, tornaram-se secundários frente aos níveis de desigualdades socioeconômicas, oriundos de “políticas de privatização, ajuste fiscal, desregulamentação da economia e desregulação financeira” (PLETSCH, 2009, p. 19).

Na Conferência, os discursos para contemplar as Necessidades Básicas de Aprendizagem de Todos (NEBAs) ampliaram a compreensão do conceito de educação escolar, atribuindo a outros segmentos da sociedade responsabilidades de natureza educacional, como os meios de comunicação e a família. A universalização do ensino primário tornou-se prioridade. Naquele contexto, foi promulgada “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”¹⁵. De acordo com Shiroma (2004, p. 58-59), as estratégias definidas na Conferência resumiram-se em:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem;
2. Dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
3. Dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
4. Concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados;
5. Valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;
6. Fortalecer o consenso entre vários interesses reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente;
7. Ampliar o alcance e os meios de comunicação da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidades não formais e informais (2004, p. 58-59).

¹⁵Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/declaração-mundial-sobre-educacao-para-todos-satisfação-das-necessidades-basicas-de-aprendizagem>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Como observado nas estratégias da Conferência, a prioridade foi a de estabelecer compromissos entre os Estados-membros, com foco na ampliação, na oferta e na melhoria da qualidade da educação. Neste sentido, a defesa da educação para todos, vinculada à garantia dos direitos mínimos e do bem estar social, aglutinaram-se, consolidando o regime liberal-democrático.

Pletsch (2009) ressalta que, novamente, os acordos internacionais definidos nessa Conferência ratificaram as políticas econômicas dos OI, e a perspectiva de universalização da educação implicou não apenas no ideal da igualdade de condições, mas também na substituição deste por outro pressuposto principal, a equidade de oportunidades.

O discurso defendia, aparentemente, o reconhecimento dos direitos sociais e individuais do cidadão. Entretanto, responsabilizava, exclusivamente, o indivíduo, o aluno, por seu sucesso ou insucesso na vida acadêmica, sem considerar as dimensões externas e sociais que promovem desigualdades sociais.

Em 1994, foi realizada, em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, com a participação de 92 governos. As discussões versaram sobre a inserção dos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A ideia de “educação para todos” foi reforçada nessa Conferência e firmada no documento produzido, a “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”¹⁶ (BRASIL, 1994, n. p.).

Ampliou-se a compreensão do conceito de pessoas com necessidades educacionais especiais, não ficando restrita às pessoas com deficiências, mas contemplando outras que se enquadram nessa acepção, tais como: aquelas que não tiveram acesso à escolarização na idade própria; crianças e adolescentes de classes sociais menos favorecidas; pessoas com dificuldades de aprendizagens associadas aos ambientes sociais e inadequações educacionais; pessoas com conhecimentos culturais restritos; mulheres e meninas; negros; indígenas etc. (BRASIL, 1994, s/p).

A Declaração de Salamanca difundiu os princípios neoliberais sob o formato de políticas públicas, a fim de promover educação para todas “as pessoas com

¹⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Necessidades Educativas Especiais” (NEE). A expressão educação inclusiva vincula, nesse contexto, à “educação para todos”. O objetivo é o de garantir a perspectiva da educação inclusiva, sob o apoio e a dependência de governos, com programas cooperativos internacionais e agências financiadoras, como: Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD); Banco Mundial; Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização Mundial da Saúde (OMS). É uma espécie de concessão de “cooperação técnica” para conferir maior eficiência às ações institucionais voltadas para as pessoas com NEE. Salienta-se que o termo eficiência possui sentido conotativo, haja vista que realidades culturais, sociais, econômicas e políticas são diversas entre os países e seus sistemas educacionais (SHIROMA, 2004).

Breitenbach *et al.* (2016) destacam, dentre os coparticipantes dos organismos internacionais que investem (sob forma de cooperações técnicas, assessoramento e patrocínio) nas reformas educacionais em todos os níveis e em todas as modalidades, o Banco Mundial. Essas reformas almejavam a racionalização financeira e a reorganização do trabalho internacional para os países que aderissem a elas. Desse modo, o Banco Mundial exerceu preponderância, visto que passou a ser agência financiadora de políticas educacionais, com uma ideologia camuflada, propagada pelos discursos de compromissos com a diminuição da pobreza e da desigualdade social e a educação para todos.

[...] pode-se afirmar que as orientações do Banco Mundial vêm acarretando significativas influências em todos os níveis e modalidades de ensino, pautando-se pela relação custo-benefício, ou seja, no caso da Educação Especial, também é imprescindível que se reduzam os custos tanto em termos de recursos¹⁷ quanto em termos de formação de professores (TONINI; MARTINS; COSTAS, 2012 *apud* BREINTENBACH *et al.*, 2016, p. 364).

Shiroma (2004) esclarece que o Banco Mundial, criado em 1944, junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), nos Estados Unidos, é um organismo internacional de financiamento composto por 176 países, sendo um deles o Brasil. Entretanto, apenas um pequeno e seletivo grupo (Estados Unidos da América, Japão, Alemanha, França e Reino Unido) define as políticas a serem seguidas, principalmente pelos denominados países

¹⁷ O recurso destinado à Sala de Recurso Multifuncional é menos oneroso financeiramente que uma Classe Especial ou uma Escola Especial.

periféricos. Ressalta-se que a Declaração de Salamanca consolidou a concepção de educação inclusiva em nível mundial.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, foi outro marco internacional que corroborou o respeito às diferenças, a equidade social e a não segregação. Nesse documento, está registrado o reconhecimento da evolução do conceito de deficiência, ampliando-o para além da dimensão orgânica, ou seja, contemplando a dimensão social:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p.16).

Os protagonistas dessa Convenção asseveram que a constituição do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência e as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiências são balizadores da formulação de políticas públicas, com o propósito de reparar e oferecer novas oportunidades a esses sujeitos.

Essas pessoas devem ter seus direitos humanos e suas liberdades asseguradas. A violação desses princípios consiste em discriminação por motivo de deficiência. O referido documento apresenta esse tipo de discriminação da seguinte forma:

Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com propósitos ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas políticas, econômicas, social, cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. Este tipo de adaptação significa a modificação necessária e adequada e os ajustes que não acarretam um ônus desproporcional ou indevido, quando necessário em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2007, p.17).

De acordo com Mantoan (2015), o Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, deve assegurar seus princípios e compromissos em seus documentos oficiais.

Entende-se que as mudanças de concepções sobre educação inclusiva são necessárias para a compreensão de que as diferenças existentes entre pessoas com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimentos não as impedem de aprender e desenvolver enquanto seres humanos. Como argumenta Vigotski (2019, p. 31), “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém desenvolvida de outro modo”.

A visão integrativa, contemplada em muitos contextos escolares, e amparada por documentos internacionais que endossam os princípios neoliberais, não viabiliza o processo inclusivo, posto que as transformações de comportamentos são destinadas apenas aos alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimentos, enquanto as estruturas educacionais e as concepções dos profissionais permanecem inalteradas. Sob essa perspectiva, concepção de educação é redimensionada, restringindo-se ao acesso e à permanência desses sujeitos na escola, tirando o foco das discussões e da dimensão política sobre as finalidades da educação e a qualidade do ensino e aprendizagem da escola pública (PLETSCH, 2009).

Portanto, o olhar inclusivo lançado ao sujeito da Educação Especial precisa avançar, considerando o percurso histórico, social e cultural vivenciado pela humanidade em épocas distintas, os objetivos explícitos e as intencionalidades política e econômica manifestadas pelas políticas internacionais e em suas ingerências nas políticas públicas nacionais.

Conforme a teoria histórico-cultural, para a efetivação de uma escola inclusiva, deve-se empreender todos os esforços, considerando a instrução, o bom ensino e o favorecimento do desenvolvimento das potencialidades individuais. Nesta perspectiva, a construção do sujeito sócio-histórico se dá através da valorização dos indivíduos, independentemente da sua condição orgânica. Nesse contexto, acredita-se na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência, mesmo que a sociedade crie barreiras, caracterizando a deficiência secundária.

3.3 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DA EDUCAÇÃO DO EXCEPCIONAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme Miranda (2008), a partir do surgimento do sistema capitalista, na Idade Moderna, a ciência demonstrou interesse em estudar a pessoa com deficiência. Os sentidos da institucionalização e da visão patológica persistiam. Entretanto, cresciam as tendências de socialização e educação desse indivíduo. Na fase da institucionalização, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, muitos países consideravam a deficiência mental decorrente de fatores hereditários, vinculados basicamente a concepção organicista, com possibilidades de degeneração da espécie.

Neste período, o Brasil não havia despertado interesse na nova perspectiva de atendimento às pessoas com deficiência, pois a situação educacional interna, no fim do século XIX, era bastante precária. Segundo Martins (2015), a escolarização realizada tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, mantidas por entidades religiosas, eram ínfimas, principalmente para as camadas populares. O desinteresse do governo não era apenas com relação à educação para pessoas com deficiência, mas para a educação de um modo geral.

Destaca-se que, em 1888, o país tinha em torno de 14 milhões de habitantes. As poucas escolas primárias existentes acolhiam 250 mil alunos, enquanto a educação popular encontrava-se abandonada. Nesse contexto eram assistidas apenas as pessoas com deficiência intelectual mais severa. Aquelas classificadas como mais leves, que não ofereciam risco ao meio social, eram aproveitadas para realizarem serviços simples.

A partir do ano 1854, o Brasil iniciou, oficialmente, o atendimento educacional aos deficientes, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, fundado pelo imperador Dom Pedro II. Esse foi o marco inicial do atendimento à Educação Especial no país. Após três décadas, essa instituição teve seu nome alterado para Instituto Benjamin Constant (IBC), mantendo-se até os dias atuais (MARTINS, 2015).

Segundo Mazzotta (2011), outro marco importante para a construção da história da Educação Especial foi a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, também fundado na cidade do Rio de Janeiro pelo imperador Dom Pedro II. No centenário desse instituto, o seu nome foi modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por meio da Lei n.º 3.198, de 6 de julho de 1957.

As ações isoladas do governo imperial pouco atendiam às necessidades dos deficientes em nível nacional, pois esses institutos atendiam, ainda em 1872, somente

35 cegos, de um total de 15.848 no país, 17 surdos, de uma população de 11.595. Quanto aos atendimentos, os deficientes mentais continuavam esquecidos (MIRANDA, 2008). De acordo com esses dados, o governo brasileiro, durante o período imperial, empreendeu poucas ações em favor da escolarização da população e da Educação Especial.

A partir da década de 1910, com o término da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), a economia brasileira foi impulsionada pelo crescimento do setor industrial e com a necessidade da nacionalização da economia. Essas ações necessitavam de mão de obra especializada. Conforme Miranda (2008), diante dessa conjuntura, entre os anos de 1920 a 1930, a escola primária foi popularizada, e o Ensino Primário, ampliado. Essa ampliação efetivou-se com o aumento dos turnos escolares diários, com impactos na diminuição do período de estudo.

De acordo com Kassar (2011), mesmo com a instauração do processo de ampliação do Ensino Primário, o acesso à escolarização tinha entraves. Com o crescimento dos centros urbanos, as crianças pertencentes à classe operária participavam mais nos trabalhos das fábricas do que frequentavam as escolas.

Outro problema constatado diz respeito à normatização da Educação Especializada. A título de exemplo, em São Paulo prevalecia o entendimento de que os débeis físicos, os débeis mentais, os doentes contagiosos, os cegos, os surdos-mudos e os delinquentes eram o público destinado à Educação Especial. Formavam o grupo de anormais. Com o isolamento desse grupo em instituições especializadas, o atendimento, nas salas comuns, seria padronizado apenas para os alunos normais, com vistas à efetivação de um trabalho escolar mais produtivo. Essa segregação era desejável à sociedade da época, pois representava harmonia ao convívio social (KASSAR, 2011).

O artigo 149, Capítulo II, da Constituição de 1934, sobre Educação e Cultura, mencionava que a educação era direito de todos e deveria ser realizada pela família e pelos poderes públicos, contribuindo para a vida moral e econômicas do país. Nesse dispositivo, não estava explícito o atendimento educacional para as pessoas com deficiências (BRASIL, 1934).

Na Constituição de 1937, o artigo 129 pontuava:

A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Infere-se desse dispositivo que o direito básico à educação para os alunos da Educação Especial estava sendo assegurado, ainda que de forma implícita. Dentre as décadas de 1930 e 1940, o Brasil ampliou expressivamente o número de entidades que atendiam pessoas deficientes.

Quanto ao atendimento dos deficientes mentais, a Sociedade Pestalozzi, fundada pela psicóloga russa Helena Antipoff, foi se estabelecendo gradativamente pelo país. Inicialmente, no Estado de Minas Gerais, nos anos 1932 e 1935; depois, no Rio de Janeiro, em 1945. Em São Paulo, foi criada em 1936 a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz. No Recife, foram criadas as Escolas Especiais Ulisses Pernambucano e Alfredo Freire, ambas em 1941. Essas entidades eram pertencentes ao setor privado e prestavam atendimentos a Educação Especial por meio da filantropia e do assistencialismo (DOTA; ALVES, 2007).

É válido destacar que outras instituições também apoiaram o atendimento ao deficiente mental. Segundo Martins (2015), a primeira Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) foi fundada no Rio de Janeiro, em 1954. No ano seguinte, criou-se uma APAE em Brusque, Santa Catarina. Em 1956, a cidade de Volta Redonda-RJ foi contemplada com essa fundação. Decorridos seis anos, inaugurou-se a Fundação da Federação de APAE, sediada em São Paulo. É importante mencionar que Helena Antipoff também colaborou com a criação da primeira APAE do país.

Embora existissem iniciativas na prestação de atendimentos aos deficientes mentais, a Constituição de 1946, Capítulo II, trouxe em seu artigo 172: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Esse dispositivo também não deixou explícita a regulação do ensino para as pessoas com deficiências (BRASIL, 1946).

Observa-se que os atendimentos dispensados às pessoas com deficiências mentais contaram com a participação de entidades privadas, de natureza assistencialista. Esse tipo de atuação, defendida pela corrente filosófica da Sociedade Pestalozzi,

“valorizava muito a organização do ambiente de trabalho, a metodologia usada pelo professor e a psicologia infantil. Entretanto, o conteúdo e o conhecimento ministrado ficavam relegados a segundo plano” (MIRANDA, 2008, p. 33).

Na década 1950, as discussões em torno da qualidade dos serviços educacionais destinados à Educação Especial estavam mais calorosas em muitos países. No Brasil, as ações concentravam-se na ampliação das classes e escolas especiais, tanto na rede pública quanto na privada (MIRANDA, 2003).

Nessa mesma década, o Governo Federal assumiu o atendimento educacional das pessoas com deficiência, também denominadas de excepcionais. Segundo Mazzotta (2011), foram organizadas campanhas educacionais específicas, regulamentadas por decretos federais. Em 1957, ocorreu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), conforme Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957; no ano 1958, foi desenvolvida a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, Decreto n.º 44.236, de 1.º de maio; em 1960, foram organizadas duas Campanhas Nacionais de Educação, sendo uma para Cegos, mediante o Decreto n.º 48.252, de 31 de maio, e uma para a Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), Decreto n.º 48.921, de 22 de setembro. A CADEME deveria promover, em todo o país, assistência às crianças retardadas e àquelas com os mais variados tipos de deficiências mentais.

De acordo com Miranda (2008), a década de 1950 evidenciou ampliação significativa do atendimento à Educação Especial, em sua maioria, no ensino público, nas escolas comuns. Na década de 1960, a maior expansão foi contemplada no ensino privado, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos. Salienta a autora que, diante desse novo cenário de crescimento das escolas privadas especializadas, no atendimento aos alunos com deficiência mental, o poder público desobrigou-se, paulatinamente, em assegurar o atendimento a esses deficientes nas instituições públicas.

Em 1962, a APAE já havia fundado 16 unidades pelo país, enquanto a Sociedade Pestalozzi alcançou esse quantitativo apenas em 1967. Em 1969, o país alcançara a quantidade de 800 instituições de ensino especial, incluindo públicas e privadas, para atender as pessoas com deficiências mentais.

Ressalta-se que 1961, com a regulamentação da Lei n.º 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o atendimento aos alunos excepcionais foi contemplado em seu título X, “Da Educação dos Excepcionais”, nos seguintes artigos:

Art. 88. “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no Sistema Geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Parte considerável dos recursos destinados à educação dos alunos excepcionais foi aplicada na esfera privada, em detrimento da pública, retirando a prioridade do poder público no investimento e na manutenção da Educação Especial. Conforme o artigo 93 dessa mesma lei, parágrafo 1.º, as bolsas de estudo eram consideradas despesas do ensino. Contudo, o parágrafo 2.º, inciso c, traz que as subvenções para fins de assistência não eram. Essa dicotomia evidencia um assistencialismo às entidades privadas, desconsiderando a escolarização desses alunos.

Salienta-se que a Lei n.º 4.024/61 e o Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962, contribuíram para legalizar a Educação Especial:

O I Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962, e voltado, principalmente, para distribuição de recursos, previu a destinação de 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a ‘[...] educação dos excepcionais e bolsas de estudos, preferencialmente, para assistir crianças deficientes de qualquer natureza’ (MARTINS, 2015, p. 100-101 *apud* MAZZOTTA, 1989, p. 10).

Apesar de a LDB de 1961 contemplar, em seus artigos 88 e 89, as peculiaridades da educação para os excepcionais nos sistemas de ensino público e privado, esse atendimento não foi explicitado na Constituição de 1967, promulgada em 24 de janeiro, e nem na Emenda Constitucional de 1969.

No início da década de 1970, a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, alterou a Lei n.º 4.024/1961, fazendo referência à Educação Especial somente em um artigo:

Art. 9º. Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A referida lei restringiu o atendimento da Educação Especial apenas a duas deficiências e à superdotação, desconsiderando as deficiências múltiplas, visuais, auditiva e os transtornos globais do desenvolvimento, com o agravante de abordar, em um mesmo artigo (9.º) a situação do aluno com defasagem idade-série, como se esse fato pertencesse à Educação Especial. O entendimento dúbio do referido artigo gerou muitas confusões, uma vez que foram realizados diversos encaminhamentos de alunos com defasagem idade-série para classes especiais (CARVALHO, 1998 *apud* MARTINS, 2015).

Entre as décadas de 1960 e 1970, o Brasil passava por um período conturbado no contexto político, econômico e social. Vivia-se no contexto da ditadura militar. No entanto, algumas iniciativas merecem ser destacadas: a criação do PNE, em 1962, e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Este foi responsável pela institucionalização da Educação Especial por meio da organização de políticas públicas. Esse órgão tinha como finalidade desenvolver a Educação Especial em todos os graus e tipos de ensino, através de planejamento e coordenação. Algumas ações desenvolvidas pelo CENESP fundamentaram-se no contexto da época. Naquela conjuntura, pregava-se o desenvolvimento do país aliado às parcerias internacionais, com interferência na constituição da concepção predominante para a Educação Especial. Tamanha foi a ingerência que dois professores norte-americanos participaram como assessores técnicos da equipe do CENESP (MAZZOTTA; KASSAR, 2011).

A nova concepção acerca do deficiente, advinda da cultura americana, evidenciava que uma pessoa com retardamento mental, quando devidamente tratada e educada, gerava economia aos cofres públicos. Essa visão baseava-se na teoria do capital humano e nos princípios da normalização e da integração.

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$ 250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode tornar uma pessoa útil e contribuir com a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (KASSAR, 2011, p. 45).

A teoria do capital humano aplicada à educação contribui com a formação de mão de obra qualificada e, ao mesmo tempo, confere a impressão de que muito dos investimentos públicos foram aplicados na área. No período do regime militar, a ideia era a de o deficiente mental contribuísse com o desenvolvimento do país.

Sobre essa teoria, Frigotto (2006, p. 39) explica que:

Do ponto de vista macroeconômico, a teoria do capital humano constitui-se num desdobramento e/ou um complemento, como a situa Shultz, da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico. De acordo com a visão neoclássica, para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. O conceito de capital humano, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país.

Essa política de integração da pessoa com deficiência à sociedade atribuiu aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) a responsabilidade de outorgar legalmente instituições de cunho educacional e/ou assistencial a prestarem atendimentos a alunos caracterizados como excepcionais.

Verifica-se, mais uma vez, a minimização do papel do Estado. Não foram dadas condições de trabalho aos órgãos oficiais para acompanhar e analisar as instituições em seus entes federados (estados e municípios). Isso reforçou e ampliou a precarização do atendimento à educação, como mostra a Tabela 3:

Tabela 3 - Estabelecimentos de ensino regular e especializado para deficiente mental (1876 a 1974).

Estabelecimento de Ensino Regular						Instituições Especializadas					Geral
ANO	FED.	EST.	MUN.	PART	TOTAL	FED.	EST	MUN.	PART	TOTAL	
1876/ 1929	-	13	-	-	13	-	1	-	2	3	16
1930/	1	26	-	-	27	-	3	-	11	14	41

1949											
1950/ 1959	-	143	3	2	148	1	3	1	38	43	191
1960/ 1969	1	586	16	09	612	-	35	6	168	209	821
1970/ 1974	-	454	19	27	500	1	22	46	213	282	782
Sem data	-	31	2	1	34	-	3	-	6	9	43
Total	2	1253	40	39	1334	2	67	53	438	560	1894

Fonte: Jannuzzi (2012, p. 204)

De acordo com os dados apresentados, observa-se, até o ano de 1974, um crescimento considerável na criação de estabelecimentos de ensino regular e instituições especializadas, nas esferas estaduais e municipais, nos setores público e privado, voltadas para o atendimento a pessoas com deficiências mentais. A partir de 1975, houve um decréscimo no número desses estabelecimentos em toda a estrutura nacional. O mesmo ocorreu com relação às outras deficiências, conforme Tabela 4:

Tabela 4 – Estabelecimento de ensino para as deficiências visual, auditiva, física e múltiplas

Deficiências Outras											
Estabelecimento de Ensino Regular						Instituições Especializadas					Geral
ANO	FED.	EST.	MUN.	PART	TOTAL	FED.	EST	MUN.	PART	TOTAL	
1876/ 1929	-	6	-	4	10	2	3	-	5	10	20
1930/ 1949	1	3	-	-	4	-	6	-	16	22	26
1950/ 1959	1	31	1	4	34	-	3	2	16	21	58
1960/ 1969	-	90	1	11	102	1	21	4	41	64	169
1970/ 1974	2	208	9	30	249	1	13	1	49	64	313
Sem data	-	28	-	-	28	1	6	-	2	9	37
Total	4	366	11	49	430	5	52	7	129	623	193

Fonte: Fonte: Jannuzzi (2012, p. 204)

Com base nos dados apresentados, existiam 655 instituições particulares de ensino regular e instituições especializadas. Os números mais expressivos encontram-se nas décadas 1960 e 1970, no período em que as duas primeiras LDBs foram sancionadas.

Segundo Jannuzzi (2012), nas décadas anteriores às mencionadas, a taxa de analfabetismo era alta, consistindo em um obstáculo para se pensar em um atendimento amplo aos excepcionais. Mesmo com as taxas sofrendo decréscimo, a situação ainda era caótica. Portanto, esse fato impactou a oferta de serviço educacional para pessoas com deficiências. O aumento progressivo de deficientes mentais/intelectuais fez com que aumentasse a demanda no Ensino Primário.

O II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC/1975-1979) contribuiu para a composição do I Plano Nacional de Educação Especial (1975-1979). Este redefiniu novas diretrizes para o desencadeamento de ações, tais como: extensão do acesso à educação, tanto em termos de ingresso no sistema educacional quanto em tratamento diferenciado, adaptado às condições dos alunos; melhor utilização de recursos disponíveis para o atendimento da demanda progressiva, viabilizada, principalmente, por meio de ações integradas entre as esferas administrativas e a diversidade de profissionais; foco no atendimento precoce e na importância do diagnóstico; aperfeiçoamento, visando a busca de soluções para os problemas do sistema de ensino, seguindo o princípio da “eficiência e o menor custo operacional possível” (MARTINS, 2015, p. 108); educação continuada, a ser desenvolvida com a família e o aluno cotidianamente; e educação permanente, para sustentar a eficiência da ação educativa.

Ainda na década de 1970, houve crescimento na implantação de classe especiais pelo poder público, com o objetivo de atender o aluno deficiente. Mas foi somente na década de 1980 que se alcançou o expressivo índice de 97,8% de matrículas desses sujeitos na rede regular de ensino (KASSAR, 2011).

De 1980 a 1985, foi implantado o III Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos (PSECD) pela CENESP. Esse plano propunha para a educação dos excepcionais a prevenção, a expansão e a diversificação de atendimentos compatíveis com suas aptidões, de modo atingir o grau de conclusão e a profissionalização. Em 1981, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) declarou o Ano Internacional das

Pessoas com Deficiência, oficializando o conceito de Sociedade Inclusiva, consagrando o discurso da garantia ao exercício dos direitos fundamentais e participação plena desse público nas sociedades (MARTINS, 2015).

No Brasil, foi elaborado o Plano de Ação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), conjugando, prioritariamente, os princípios da integração e da normalização por meio de programas envolvendo governo e sociedade civil. O princípio da normalização introduzido na educação propunha identificar, no indivíduo com deficiência, suas potencialidades, a fim de atingir o princípio de integração progressiva na escola, permitindo a ele estudar em uma escola comum. Todavia, apesar de os discursos e as ações enfatizarem a necessidade de transformações ambientais, “[...] a ênfase é na modificação, na ‘normalização’ do deficiente. O método apregoado era o individual e aconselhava a adaptação curricular” (JANNUZZI, 2012, p. 154).

Mazzotta (2011) considera que a nova caracterização da Educação Especial, enquanto modalidade da Educação, foi essencial para a definição das peculiaridades desse grupo e a prestação de atendimento. Nesse contexto, a expressão aluno excepcional foi alterada para educandos com necessidades especiais, mas sem modificar o caráter até então atribuído a esse perfil de aluno.

Em 1986, o CENESP sofreu alterações na sua estrutura administrativa e na nomenclatura, passando a ser denominado de Secretaria de Educação Especial (SEESP). Observa-se que, apesar de o órgão em questão ter ficado vinculado à estrutura básica e sob a supervisão do Ministério da Educação e Cultura, valendo-se da assistência técnica e financeira do Ministério, não houve alusão à importância do processo de escolarização dos alunos com deficiência. Portanto, a educação desses sujeitos ainda estava restrita à assistência, não estabelecendo relação com o *caput* do artigo 2.º do Regimento Interno.

A defectologia contemporânea refuta essa ideia, pois considera que a criança com deficiência deve ser estimulada por meio de um ensino prospectivo, que trabalhe positivamente as possibilidades de aprendizagem, potencializando-as, de modo a não reforçar a deficiência.

Com o fim do regime militar, em 1985, foi realizada a primeira eleição direta. Esse marco representou o retorno à democracia, depois de 21 anos sob a repressão de um governo autoritário. Com a reestruturação do país, rumo à retomada dos direitos fundamentais, como liberdade, saúde, educação, lazer, trabalho, dentre outros, foi

promulgada, em 5 de outubro de 1988, uma nova Constituição Federal (CF). Nesta, os atendimentos às pessoas portadoras de deficiências foram contemplados nos seguintes artigos:

Art. 203- Relacionado ao campo da Assistência Social em seus incisos IV e V; Art. 205; Art. 208. (Inciso III – ‘atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino’. Relacionado ao campo da Educação; Art. 227, § 1º, inciso II, referente a proteção do Estado a família, a criança, ao adolescente, ao Jovem e ao Idoso (BRASIL, 1988, s/p.).

A CF/1988 ampliou o atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais, assegurando a esses sujeitos matrícula e acesso ao ensino regular, em parte, na rede pública de ensino. Isso porque, o termo “preferencialmente” reafirmava precedentes das Constituições anteriores, condicionando-os a atendimentos nas instituições da rede privada. Continuaram, dessa maneira, os acordos e compromissos entre o poder público e a iniciativa privada, conforme consta no artigo 213: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei [...]” (BRASIL, 1988, s/p).

Em 1989, foi criada a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro. Esta balizou as normas gerais para o exercício dos direitos individuais e sociais, bem como a integração social das pessoas portadoras de necessidades especiais. Assim, compete ao poder público garantir aos portadores de deficiências o pleno exercício dos direitos básicos. Na área da Educação, o artigo 2º, inciso I, estabelece para os órgãos da administração direta e indireta medidas a serem viabilizadas. Das 6 medidas elencadas, 3 fazem referência à rede privada, as letras “b”, “e”, “f”. Em seu artigo 10, parágrafo único, determina à Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência a formulação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ressalta-se que foi somente em 1999, por meio do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro, que essa política nacional foi regulamentada, com 60 artigos. Desse total, 6 contemplam a Educação Especial, na seção II, “Do Acesso à Educação”.

Em 1990, o Ministério da Educação também passou por transformações, o que ocasionou a extinção do SEESP. A Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB)

incorporou em suas atribuições a implementação da Educação Especial, para melhor reorganização as competências para esse grupo (MENDES, 2001 *apud* DOTA; ALVES, 2007).

De acordo com Pletsch (2009), na década de 1990, o financiamento destinado à política da educação inclusiva sofreu reduções de investimentos públicos, estendendo-se à primeira década do século XXI, ficando o percentual destinado à educação geral do país em 3,5% do Produto Interno Bruto (PIB).

Segundo pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano 2007, entre 34 países, o Brasil destacou-se pelo menor investimento na educação. O MEC, em observância aos desdobramentos da Declaração de Salamanca de viabilidade da proposta para a educação inclusiva no país, reconheceu que a insuficiência de recursos públicos destinados à educação pública comprometia a efetivação do processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2009).

Observa-se que a assunção dos acordos internacionais estabelecidos entre o Brasil e os Organismos Internacionais/Multilaterais nas Conferências não logrou os êxitos esperados. Portanto, os interesses econômicos e as exigências do mercado nacional e global não foram atendidos.

De acordo com Pletsch (2009), o relatório da pesquisa “Desenvolvimento Inclusivo: uma abordagem universal da Deficiência”, produzido pela equipe do BM na América Latina e Caribe, assevera que o desenvolvimento inclusivo de um país ocorre por meio da prevenção e a inclusão de pessoas com deficiência no processo de redução da pobreza. Quando se trabalha com a prevenção, as causas sociais e os fatores ambientais que podem levar a algum tipo de deficiência têm 80% de chance de serem suprimidos; apenas 2% de todas as deficiências são de natureza congênita. Assim, com relação à inclusão, sob essa perspectiva, orienta-se assegurar a remoção de barreiras que impedem essas pessoas de participarem social e economicamente da sociedade.

As instituições especiais, além de atenderem apenas um pequeno e seletivo grupo de pessoas com deficiências (3% a 4%), encarecem os custos por aluno, conforme dados da OMS. E ainda, a não priorização do atendimento às necessidades básicas de 96% dessas pessoas reforçam a exclusão e acirram os problemas das ordens social e econômica. Diante dessa perspectiva do BM, a área da Educação pode promover a

inclusão das pessoas com deficiências psicofisiológicas para garantir que as exigências do mercado sejam atendidas, e não as necessidades básicas desses sujeitos.

Esse tipo de discurso referente à educação inclusiva, disseminado pelas agências internacionais, não se compromete com a garantia dos direitos sociais e individuais dessas pessoas. Busca assegurar o mínimo possível da relação custo-benefício que esses sujeitos representam para o Estado e para a estrutura do modelo econômico neoliberal. Essa perspectiva de educação do BM e dos OI não está em consonância com a concepção de educação social defendida pela teoria histórico-cultural, de Vigotski (2019). Para essa teoria, as barreiras impostas pela deficiência devem ser trabalhadas, utilizando como estímulo a própria deficiência, pois é a estrutura complexa do comportamento que mostra caminhos indiretos compensatórios.

Neste sentido, a educação inclusiva requer investimentos essenciais, desde formações sólidas e enriquecidas, com aprofundamento nos conhecimentos científicos, assegurando aos professores condições psicopedagógicas para promoverem o bom ensino, através de metodologias e atividades desafiadoras, visando a formação plena desses alunos. Essa ideia contrapõe-se à precarização da educação pública, à ingerência do Estado mínimo no que diz respeito aos direitos sociais, reforçada pelas políticas neoliberais.

Em 13 de julho de 1990, foi regulamentada a Lei n.º 8.069, ou Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse documento contempla os direitos e os deveres concernentes a crianças e adolescentes, sem distinções. No capítulo IV, “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, os artigos 53, incisos I, II e III, e 54, asseguram o acesso, a permanência, a expansão e a obrigatoriedade da Educação Básica para todos os alunos. O artigo 54, inciso III, evidencia: “O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Lei n.º 8.069, 1990).

Em um curto espaço de tempo, em 1992, o MEC passou por uma reestruturação, em virtude dos impactos das mudanças políticas, com a destituição do presidente Fernando Collor de Melo da Presidência da República. Naquele contexto, foi criada a Coordenação de Educação Especial para substituir a SEESP, que voltaria a fazer parte do MEC, em 1993 (MAZZOTTA, 2011). Desse modo, iniciou-se, enquanto política pública, o atendimento nas escolas comuns aos alunos da educação especial.

Destarte, a Educação Especial, denominada à época de Excepcional, foi regulamentada por diretrizes com viés de caráter clínico e terapêutico, sem assumir a natureza de educação escolar. Considera-se que, em parte, houve esforço do Governo Federal em delimitar os campos de atuações para a melhoria do atendimento educacional aos “excepcionais”. No entanto, deve-se reconhecer que:

A utilização de um diagnóstico classificatório para fins de encaminhamento e colocação escolar tem se constituído tarefa complexa no campo da Educação Especial, com implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade. Contudo, o que neste momento está sendo enfatizado não é propriamente esta dimensão do diagnóstico clínico ou médico-psicológico para fins educacionais, mas a sua correspondência, aparentemente harmoniosa, com o atendimento educacional propriamente dito. Nos termos definidos pelas Portarias Interministeriais analisadas, há fortes evidências de que tanto o diagnóstico quanto o atendimento educacional decorrem da opção por um ‘modelo clínico ou terapêutico’ para a prestação de serviços aos excepcionais (MAZZOTTA, 2011, p. 79).

A despeito das medidas prioritárias aos portadores de necessidades especiais, a legislação restringiu o atendimento a essas pessoas, não contemplando todo o grupo da Educação Especial.

Com o objetivo de atender às reivindicações de professores, associações vinculadas às pessoas com deficiências, universidades, secretarias de educação (estaduais e municipais), APAE, dentre outros, que não viam os direitos das pessoas com necessidades especiais garantidos na legislação, e nem as demandas acordadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, atendidas, o ministro da Educação, Murilo de Avelar Hingel, recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos, Políticos, Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de licenciaturas, nas áreas da saúde e no serviço social, visando assegurar os direitos de todos os estudantes à igualdade, à equidade e ao respeito à diversidade (MARTINS, 2015; UNICEF, 1990¹⁸).

¹⁸ Disponível em: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) (unicef.org). Acesso em: 16 jun. 2022.

Atendendo aos princípios da Declaração de Salamanca¹⁹, que assegurava oportunidade às pessoas com necessidades especiais, e à solicitação dos movimentos da sociedade civil, que clamavam por justiça social, foi promulgada, no ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 17 de dezembro (ALMEIDA, 2005).

A nova LDB contemplou a Educação Especial em seus artigos 58, 59 e 60, devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede comum/regular de ensino. O termo integração é o princípio norteador dos artigos 58, §2º, e 59, inciso II, que tratam da rede pública. O artigo 60 destina-se às instituições privadas, para fins de apoio técnico e de recursos financeiros do Estado.

Na Lei n.º 9.394/1996, não houve menção aos investimentos financeiros para a rede pública. Além disso, a formação do professor especialista foi concebida a partir do nível médio e/ou superior. Nota-se, novamente, a falta de compromisso por parte do governo com a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo, haja vista que a própria legislação, no Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, artigo 62, assevera que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 26).

A formação do professor em cursos de licenciatura deveria ser uma exigência desde os primeiros anos da implantação da referida Lei. Esta, no entanto, flexibilizou prazos para o cumprimento dessa exigência. Reforça-se, aqui, a importância da formação em nível superior para a atuação nos anos iniciais da Educação Básica. Conforme a referida lei, artigo 43, algumas das finalidades do Ensino Superior são:

¹⁹ Disponível em: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) (unicef.org). Acesso em: 16 jun. 2022.

- I- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; (ibidem, p. 20).

Segundo Shiroma (2004), no decorrer da década de 1990, a política educacional do país, sob a influência de OI, como UNESCO, CEPAL, Banco Mundial, cooperaram para o delineamento da Lei n.º 9.394/96. Outro segmento que também cooperou para esse delineamento foi o do empresariado, que se interpôs na condução da educação nacional, participando ativamente dos debates sobre a referida legislação:

[...] É perceptível, pois, que os empresários, sintonizados com o debate internacional e com as exigências educacionais postas pela reorganização capitalista, reconheciam os limites de uma formação profissional desvinculada da educação básica de caráter geral (SHIROMA, 2004, p. 81).

Na primeira década do século XXI, o Brasil instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2002), através da Resolução do Conselho Nacional da Educação/ Câmara da Educação Básica n.º 02/2001. Essa Resolução aprovou a referida Diretriz para a educação de alunos que se enquadram na condição de portadores de necessidades educacionais especiais, com direito a matrículas nas escolas comuns, prioritariamente, em classes especiais, de caráter transitório; quando necessário, em instituições especializadas. O currículo deveria ser desenvolvido em consonância com a Lei n.º 9.394/96, ajustando-se às condições dos educandos.

A Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, em seu artigo 5º, definiu como contingente de pessoas com necessidades especiais aqueles que, no decorrer do processo educacional, evidenciassem:

- 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 específicas; 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.

Essa Resolução reafirmou, ainda, que os sistemas de ensino inclusivo deveriam subsidiar as instituições, com assessoramento técnico, suporte de recursos humanos especializados para os educandos com necessidades educacionais especiais e professores das escolas regulares, assegurar a acessibilidade aos educandos que dela necessitassem, promover formações continuadas, inclusive em nível de especialização para professores no exercício do magistério da rede pública.

O artigo 18 dessa legislação elenca as características dos professores capacitados para atuar com esse grupo de alunos em classes comuns e daqueles aptos para atuarem na Educação Especial. Em seu artigo 19, a Resolução regulamente as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que devem ser contempladas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Ainda em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com vigência até o ano de 2010. O objetivo desse documento foi o de garantir a todas as crianças e adolescentes o direito ao acesso e à permanência nas escolas públicas brasileiras. No entanto, conforme dados do Relatório do 1.º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE (2014 – 2024), biênio 2014 – 2016, baseado no Censo Demográfico de 2010, do total de 190.501 alunos da educação especial, 17,5% encontravam-se sem acesso à escola. Do contingente que estava na instituição escolar, constatou-se frequência maior entre o grupo do Centro-Oeste (85,3%), sendo menor entre o grupo da região Norte (77,9%). Apesar de a meta 8.3.5 do referido PNE garantir, no prazo de 10 anos, o total acesso desse grupo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, esse direito não foi assegurado.

Para a formação de professores, a Meta 8.3.2 aborda programas de formação em serviço para os profissionais em exercício no magistério, por meio de educação a distância. A meta 8.3.20 destaca a competência do Ensino Superior para subsidiar o processo de inclusão escolar por meio de formações especializadas em Educação Especial, em níveis de graduação e pós-graduação, no prazo de 5 anos, nas unidades da federação. Estendendo-se ao Ensino Superior, a meta-8.3.22 incentiva a realização de estudos e pesquisas na área da Educação Especial, para promover a aprendizagem ao portador de necessidades especiais.

Acerca do financiamento, a meta-8.3.23 trata da ampliação dos recursos no período de 10 anos, com o mínimo de 5% dos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, assegurando as metas números 6, 9, 11, 14, 17 e 18. A meta-8.3.27 reafirma a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos, no atendimento exclusivo aos alunos em questão.

Destaca-se a meta 8.3.4, que designa os sujeitos da educação especial como clientes, reforçando a integração deles às salas comuns, conforme registrado:

Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, as salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam (BRASIL, PNE, 2001-2010).

O atendimento a estudantes na rede pública de ensino não tem como base relações clientelistas. A relação é com o cidadão, detentor de direitos subjetivos e sociais, assegurados pela CF/1988. Isso porque, o termo cliente faz parte da relação mercadológica, estabelecida entre mercador e consumidor, produzida no sistema capitalista. Quando utilizado no serviço público educacional, evidencia a inserção e o poder de grupos privados na elaboração e na implantação das políticas educacionais no país.

No tocante ao uso do termo integração, Mantoan (2015) alerta que este denota uma concepção de inserção parcial, haja vista que a escola não passa por transformações para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais, competindo exclusivamente a ele se adaptar às exigências dela.

A Resolução CNE/CP n.º 01/2002 normatizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nesta, ficou estabelecido que o Ensino Superior deveria viabilizar a formação docente, contemplando conhecimentos pertinentes à diversidade e às especificidades da Educação Especial.

No ano 2003, a Secretaria de Educação Especial criou diversos programas, difundindo a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros, com o intuito de transformar o sistema de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Como exemplos, podem ser citados: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade²⁰, Projeto Educar na Diversidade²¹ e o Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP²² (MARTINS, 2015).

No ano 2004, o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro, regulamentou as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro, e n.º 10.098, de 19 de dezembro, ambas de 2000. Esses dispositivos legais trataram dos direitos das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidades reduzidas.

Em consonância com a política de inclusão de 2005, o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre o acesso à escola para estudantes surdos. Nesse mesmo ano, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todas as unidades da Federação e no Distrito Federal.

No ano 2007, o Governo Federal, através do MEC, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, regulamentou o PDE como Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, congregando a soma de esforços dos entes federados e da sociedade civil em prol da melhoria da Educação Básica.

O Plano de Ações Articuladas (PAR), de 2007, contou com apoios técnicos e financeiros disponibilizados pelo MEC, com o objetivo de promover a execução das metas. Dentre as diretrizes desse Plano, destaca-se o artigo 2.º, inciso IX, que assegura a

20Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade teve adesão de 144 municípios-polo. Estes assumem o papel de multiplicadores da formação para mais de 4.646 municípios. A intensão é formar 83,5% dos municípios, entre professores e gestores para a educação inclusiva. Também disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação das salas de recursos para ofertar atendimento na rede pública de ensino.

21Projeto Educar na Diversidade realiza a formação e o acompanhamento dos professores dos 144 municípios-polo, para que promovam práticas inclusivas educacionais nas salas comuns da rede oficial de ensino.

22PROESP conta com a parceria entre a SEESP e a CAPES, com financiamentos para projetos em Instituições de Ensino Superior (IES), contemplando a formação de professores desde as modalidades da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, até o Ensino Superior, bem como da Educação Profissional.

garantia do acesso e permanência nas salas comuns das escolas públicas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

No ano 2008, instaurou-se um novo marco político e pedagógico no país, abrangendo a Educação Especial. Esta, na concepção da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidade, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 21).

Essa política pública apresentou-se com novos desafios, redefinindo a escola comum como lugar de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Segundo a PNEEPEI (2008), os sistemas de ensino deveriam “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (2008, p. 14) e viabilizar educação de qualidade a eles, por meio de atendimentos em classes comuns e na SRM. Os objetivos elencados para serem atingidos foram:

- I- Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
- II- Atendimento Educacional Especializado;
- III- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- IV- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- V- Participação da família e da comunidade;
- VI- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- VII- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Para a pesquisa a ser realizada com professores da SRM, os objetivos II, IV, V, VI e VII são essenciais para a compreensão do objeto de estudo, bem como da visão desses professores acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Conforme a PNEEPEI (2008), o princípio da inclusão escolar na Educação Básica materializa-se, inicialmente, através da Educação Infantil. Nessa fase da vida, especificamente nos três primeiros anos, o atendimento educacional se dá por meio de serviços de intervenção precoce, em parceria com os segmentos da saúde e do serviço social. Após o período da Educação Infantil (5 anos e 11 meses), a criança deverá ingressar no Ensino Fundamental, sendo matriculadas em escolas comuns. Caso a família opte pelo ensino na rede privada, esta deverá assegurar a matrícula, a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante da educação especial, sem distinção de valores nas mensalidades.

A referida política nacional destacou o AEE como um dos três eixos fundamentais para a efetivação e a consolidação da educação inclusiva. A PNEEPEI (2008) considera o AEE elemento propulsor para apoiar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que compõem a educação especial. Nesta perspectiva, esse espaço pedagógico não substitui o ambiente da sala de aula comum, mas “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (PNEEPEI, 2008, p. 16).

Esse tipo de atendimento realizado em Sala de Recurso e/ou SRM, nas escolas comuns, pode ocorrer na própria escola onde está matriculado o aluno ou em outra unidade escolar, em turno contrário ao do período da escolarização. O sistema de ensino oficial tem obrigação em ofertar o AEE para os alunos com deficiências, demais transtornos e altas habilidades. No entanto, a matrícula nesse espaço é opcional à família.

Pode-se afirmar que há certa contradição nessa organização. Se o AEE/SRM é apresentado pela PNEEPEI (2008) como apoio fundamental, um suporte para os alunos nos processos de aprendizagem, de modo a potencializar o desenvolvimento desse grupo, não justifica repassar à família essa decisão, mesmo porque se o Estado assumiu a responsabilidade em transferir a totalidade de alunos da educação especial para ser atendida nas escolas comuns, não especializadas, compete-lhe arcar com os custos e investimentos; caso contrário, fica configurada uma educação inclusiva camuflada.

A lógica de financiamento para a política em pauta foi alterada pelo Decreto n.º 6.517/2008. A matrícula contará duplamente para a situação daquele que for

matriculado em ambos os espaços, conforme Resolução CNE/CEB n.º 4, de outubro de 2009:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB²³ de acordo com o Decreto n.º 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único: O financiamento da matrícula no AEE é condição à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplado:

- a) Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola;
- b) Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) Matrícula em classe comum e em Centro de Atendimento Educacional Especializados de instituição de Ensino Especial pública;
- d) Matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos (BRASIL, Res. CNE/CEB n.º 4/2009, p. 2).

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. O artigo 2.º define que a função do AEE não é a de substituir a escolarização, mas complementar ou suplementar a formação dos alunos da educação especial. Desse modo, torna-se fundamental o investimento em recursos de acessibilidade, serviços e estratégias que eliminem as barreiras da exclusão e viabilizem a inclusão e o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

O Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, em seu artigo 1º. estabeleceu que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Complementa o artigo 3.º que o Ministério da Educação atuará mediante apoio técnico e financeiro, desenvolvendo ações de modo que englobe os objetivos previstos nesse decreto e viabilize a oferta do AEE, quais sejam:

- I - Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

²³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação.

III-formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
IV- Adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade;
V-elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
VI-estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Os objetivos previstos para o AEE, conforme o art. 2º, são:

I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
II-Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
III-Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Observou-se que o decreto supracitado regulamentou a Lei n.º 9.394/1996, em seu artigo 60, parágrafo único, fundamentando a Lei n.º 11.494/2007, artigo 9º, §2º, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Da LDB de 1996 até o decreto, foram 12 anos. Isto é, houve tempo suficiente para reavivar a figura do AEE e destacá-lo como um dos pilares da PNEEPEI (2008).

Contudo, esse elemento, considerado primordial pela PNEEPEI (2008) para a inclusão escolar e social do aluno da educação especial, não foi implantado em todas as regiões do Brasil, com déficit, inclusive, nas capitais do país, não atendendo àqueles matriculados na escola pública, pelo fato de as famílias não o matricularem na SRM.

Após a análise do desenvolvimento das políticas públicas no percurso histórico da educação especial, observa-se que durante longo período as pessoas com deficiências foram subestimadas social, cultural e educacionalmente. Sofreram discriminações por parte da família, do Estado, da escola e da sociedade em geral.

No que tange às políticas públicas, observa-se a superficialidade quanto à inserção e a permanência desses alunos no sistema de ensino, o que não configura de fato a inclusão escolar e social deles.

Com base no que foi apresentado, o próximo capítulo destina-se à pesquisa realizada na SME com professores das SRM, a fim de verificar se, de fato, esses profissionais possuem os conhecimentos necessários para trabalharem com alunos com DI e sob quais condições têm desenvolvido esse trabalho.

IV- A VISÃO DO PROFESSOR DA SRM ACERCA DA APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

O presente capítulo tem como objetivo descrever, relacionar e analisar a visão de professores da SRM acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Para tanto, inicia-se com o delineamento de todo o processo de construção da referida pesquisa, bem como os dados coletados e a análise dos resultados tendo como fundamento a teoria histórico-cultural, principalmente sob a perspectiva de Vigotski.

4.1 O DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, de abordagem descritiva, e teve como pretensão investigar a visão do professor da SRM acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, enquanto fenômeno social e educativo, que se desenvolve nas relações sociais, políticas, econômicas. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, conforme o protocolo de aprovação n.º 56760022900000037 (CAAE).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67):

[...] na investigação qualitativa, ‘o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto’. A finalidade dessa pesquisa é a capacidade de ‘gerar teoria, descrição ou compreensão’, buscando compreender o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado.

Desse modo, esta pesquisa foi desenvolvida em uma dinâmica de interações, reformulada, quando necessário. Isso porque, à medida que releituras das informações obtidas eram feitas, através das entrevistas com os professores e o formulário *on-line*, novas compreensões em torno do objeto de estudo surgiam.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a pesquisa qualitativa considera o ambiente natural e cultural de uma determinada realidade social, de forma que o

pesquisador, enquanto elemento-chave do processo, vincule os dados e as análises aos contextos sociais maiores.

A pesquisa é descritiva pelo fato de descrever detalhadamente as informações colhidas. Buscou-se avançar para além da objetividade dos fenômenos aparentes, considerando as relações com o contexto maior e as consequências sociais atuais na prática social. Mediante o encadeamento das análises dos fenômenos sociais, foi possível compreender, parcialmente, a realidade histórica, conforme o desenvolvimento da pesquisa.

Para a coleta de dados, foram utilizados de o questionário *on-line* e a entrevista semiestruturada (Apêndices C e D). A pesquisa foi realizada com professores da SME Goiânia que trabalham em escolas e CMEIs, onde possuem SRM e realizam atendimentos a alunos com DI.

Conforme informações fornecidas pela SME de Goiânia, em 17 de setembro de 2021, essa Secretaria possuía:

- 35 Salas de Recursos Multifuncionais;
- 34 Professores modulados nas SRM;
- 640 Alunos com DI matriculados nas salas de aulas comuns;
- 358 Alunos com DI atendidos nas SRM.

A amostra qualitativa contemplou 26% de professores das SRM, o que correspondeu a um total de 8 profissionais.

Inicialmente, realizou-se um contato com os possíveis participantes via e-mail, encaminhado a 35 instituições que possuem SRM, solicitando os contatos de professores, para convidá-los a participarem da pesquisa.

Em seguida, ao proceder aos contatos telefônicos, poucas instituições atenderam, dado que a maioria das instituições da SME estava em greve²⁴. O contato foi retomado via e-mail e/ou telefone, no primeiro dia útil de abril. Logo, obteve-se respostas a alguns e-mails. Outros foram respondidos dos dias 20 a 28 de abril.

²⁴ Essa greve teve início em 15 de março e contou com a adesão dos profissionais dos segmentos pedagógicos e administrativos. Seu término ocorreu em 12 de abril de 2022, e o retorno normal às aulas ocorreu em 18 de abril de 2022.

Os contatos dos professores foram repassados gradativamente, e o convite foi feito individualmente, de forma virtual. À medida que os professores retornavam o contato, as informações gerais sobre a pesquisa eram repassadas. A pesquisadora forneceu o e-mail e WhatsApp para que os professores interessados entrassem em contato para manifestar qualquer dúvida acerca da pesquisa.

Na ocasião, foi esclarecido que, antes de responderem a qualquer instrumento de coleta de dados no ambiente virtual, seria apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a sua anuência, caso concordassem em participar. O referido termo trazia informações sobre o modo como a pesquisa seria desenvolvida, os instrumentos utilizados, bem como os riscos e os benefícios aos participantes. (APÊNDICE B)

Por meio do contato fornecido pelos professores, a pesquisadora encaminhou o TCLE, em arquivo formato PDF, que foi assinado e devolvido, também em formato PDF. As assinaturas dos professores no TCLE poderiam ser manualmente em documento impresso e digitalizado, ou ainda, assinatura eletrônica, caso o participante optasse por utilizá-la. Na mesma mensagem de envio do TCLE, foi enfatizada a importância de cada professor para a pesquisa e que, caso desejasse, poderia ter acesso ao teor do conteúdo do questionário antes de respondê-lo.

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário *on-line*, com 16 questões. Em seguida, foi agendada entrevista, individualmente. A entrevista semiestruturada foi realizada de forma síncrona, utilizando a Plataforma da Microsoft *Teams*. Ressalta-se que as entrevistas foram agendadas com antecedência, em dia e horário de escolha de cada professor, e gravadas com a autorização dos participantes. Para obter a autorização, a pesquisadora dialogou com cada um sobre a transcrição ser a mais fiel possível aos relatos. Para resguardar a identificação dos professores, cada entrevista transcrita recebeu um código composto de letras e números. O código utilizado foi: Professor SRM e o número sequenciado, conforme foram sendo respondidos os questionários *on-line*. Por exemplo: SRM 01, SRM 02, e assim por diante.

Ao acessar o *link* na data e no horário previamente combinados com a pesquisadora, cada professor foi direcionado à Plataforma *Teams*. A duração média das entrevistas foi de 50 minutos. Não houve nenhum custo para os professores no procedimento de coleta de dados, uma vez que foram utilizados somente ferramentas *on-line*.

O diálogo com os 8 professores participantes foi desenvolvido em um período de muitas demandas, em decorrência da paralisação de 28 dias. Com o retorno às aulas, todo o trabalho acumulado teve de ser reorganizado, incluindo as demandas administrativas e pedagógicas.

Os dados foram organizados e registrados na forma de arquivos *on-line*, e impressos, quando necessário, para subsidiarem a análise qualitativa. A análise dos dados coletados, obtidos através do questionário, foi descritiva, com o intuito de demonstrar a caracterização dos professores, a formação geral e específica para atuar com alunos com DI.

As análises dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas contaram com as orientações de Aguiar, Aranha e Soares (2021) e Aguiar, Soares e Machado (2015). A natureza das informações foi organizada em:

- Pré-análise, composta de: I - definições dos dispositivos teóricos (leituras seletiva e reflexiva, pesquisas em fontes); II - determinação do Corpus de análise (definição de critérios);
- Análise do processo da fala, para compreender a produção de sentidos;
- Pós-análise e registro da análise (contextualização, sistematização e redação).

Para o tratamento dos dados, utilizou-se o *software* WebQDA.

A partir das leituras e das releituras das entrevistas, as informações foram organizadas em cinco categorias, considerando a constância e a relevância com o objeto de estudo, a saber:

I – A compreensão dos professores da SRM sobre a deficiência intelectual;

II - O trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com deficiência intelectual;

III - A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual segundo os professores da SRM;

IV - A formação continuada do professor do AEE;

V - A função do professor da SRM nas unidades escolares.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a contextualização dos processos de implantação e implementação da educação inclusiva, para o atendimento

aos alunos especiais na SME de Goiânia, buscou-se compreender a visão dos professores entrevistados.

4.2 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Em 2020, a SME de Goiânia apresentou nova Proposta Político Pedagógica da Educação Inclusiva (PPPEI). Segundo esse documento, a implementação da educação inclusiva na SME constitui-se gradativamente, mediante ações e serviços na Secretaria, de modo a favorecer a inclusão educacional.

A partir da década de 1990, foi criado o Projeto Apoio Pedagógico Específico (APE), financiado pelo Ministério da Educação e Cultura, para que contemplasse educandos com distorções idade e série e aqueles com dificuldades de aprendizagens. Os educandos com deficiências visual, auditiva, intelectual e múltipla eram encaminhados para as escolas especiais conveniadas com a SME, tais como: Centro de Reabilitação e Assistência ao Encefalopata (CORAE), Associação Pestalozzi – Unidade Pirilampo; e Associação de Serviço à Criança Especial de Goiânia (ASCEP).

De acordo com a PPPEI (2020), no ano 1996, foram criados os Setores de Ensino Especial e de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, através do Decreto n.º 3.014, de 20 de novembro. Em 2005, a SME ingressou, por meio de ação intersetorial, na Rede de Atenção a Crianças, Adolescentes e Mulheres em Situação de Violência. No ano seguinte, criou os Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAIs) Maria Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado, para atender alunos com dificuldades de aprendizagens e orientar as instituições. Na mesma época, foi criado o Núcleo de Apoio à Educação dos Surdos (NAES), coordenado pelos CMAIs.

Com a regulamentação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a SME, no ano 2009, implantou e implementou as SRM através da elaboração das Diretrizes Organizacionais. Em 2012, a Secretaria criou a Rede de Inclusão constituída pelos dois CMAIs, pelas instituições conveniadas APAE, ASCEP, Centro de Apoio ao Deficiente (CEAD), Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV), CORAE e Renascer/Pestalozzi, e pelas psicopedagogas que atuavam nas 5 Coordenadorias

Regionais de Educação (CREs). Estas, antes da Lei n.º 276, de 3 de junho de 2015, eram denominadas de Unidades Regionais de Educação (UREs).

Neste mesmo período, os CMAIs criaram o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), tendo como atribuição a organização dos serviços prestados ao público da educação especial, desde a disponibilização de materiais adaptados, organizações de formações para os profissionais que atendiam a essa modalidade até os atendimentos educacionais especializados nas SRM e outras frentes de trabalho. Em 2015, o NAI foi transformado na Coordenação de Inclusão, Diversidade e Cidadania (CIDC). Com a reforma administrativa do Poder Executivo, a CIDC passou por outra alteração, transformada em Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (GERINC), através da Lei n.º 276, de 3 de junho de 2015 (PPPEI, 2020).

Em 2018, foi realizado o primeiro concurso público para professores de Libras, para o Ensino Fundamental, em resposta à Lei Municipal n.º 9.681/2015. Foram aprovados 7 professores com carga horária de trabalho de 30 horas semanais. Em 2019, a GERINC organizou 5 equipes multidisciplinares, sendo compostas, cada uma, por 2 psicopedagogas, 1 psicólogo e 1 psicomotricista ou fonoaudiólogo. Essas equipes atuavam atendendo às instituições vinculadas às CREs.

De acordo com a PPPEI (2020), o sistema educacional inclusivo deve adaptar-se às necessidades dos alunos oriundos da educação especial. Deve, também, assegurar o acesso às salas comuns e aos atendimentos educacionais especializados, nas SRM, nos CAEE e nas unidades conveniadas.

Essas ações implementadas pela SME para a educação inclusiva, no ensino comum, conforme o referido documento, estão amparadas pelo Plano Municipal de Educação (PME), elaborado e regulamentado no ano 2015, pela Lei n.º 9.606/2015. Este, elaborado a partir do PNE 2014-2024, traz orientações específicas à Educação Inclusiva, em sua Meta 4.

Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de Ensino, com a garantia de Sistema Educacional inclusive, de salas de recursos multifuncionais, classes, instituições educacionais ou serviços educacionais especializados ou conveniados em todas as etapas, nível e modalidades de Ensino (GOIÂNIA, 2015, n. p.).

Para a implementação dessa meta, foram elaboradas 22 estratégias. São apresentadas a seguir aquelas que convergem para o grupo dos sujeitos da educação especial:

- Garantir o acesso e condições para a permanência, aprendizagem e terminalidade de crianças e adolescentes, [...] e quaisquer outras comunidades excluídas do ensino regular, enfrentando discriminação, o preconceito e fortalecendo sua identidade;
- Implementar e apoiar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação racial, deficiência, intolerância religiosa ou qualquer outro tipo de preconceito, potencializando a rede de proteção contra formas associadas de exclusão;
- Implantar, ao longo do PME, Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado nas instituições educacionais onde haja demanda;
- Garantir a Formação Continuada dos Profissionais da Educação que atuam na Educação Especial, seja no ensino regular inclusivo, seja no Atendimento Educacional Especializado;
- Acompanhar e monitorar o acesso à instituição educacional e ao Atendimento Educacional Especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento educacional dos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferências de renda, juntamente ao combate às situações de discriminação, preconceito e violência, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e de proteção à infância, à adolescência e à juventude;
- Garantir a ampliação das equipes de Profissionais da Educação para atender à demanda do processo de escolarização dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, viabilizando a oferta de professores do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio, cuidadores, professores, tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos cegos, prioritariamente surdos, e professores bilingue;
- Desenvolver, no prazo de 5 (cinco) anos, indicadores específicos de avaliação de qualidade da Educação Especial, bem como da qualidade da educação bilingue para surdos;
- Assegurar o Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, com vistas a garantir o direito à educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos;
- Assegurar, aos Profissionais de Educação, formação continuada referente à inclusão de pessoas com deficiências, educação das relações étnico-raciais, educação do/no campo, educação escolar indígena e diversidade religiosa, visando à construção de um projeto de educação que considere essas especificidades (GOIANIA, 2020 p. 28-31).

Observa-se que essas ações são propositivas, pois visam contribuir para a implementação e efetivação de uma educação inclusiva. Isso evidencia um comprometimento da administração pública em assegurar os direitos aos alunos com

deficiência à inclusão escolar. Contudo, algumas questões ainda necessitam de reflexões mais profundas.

O acesso e a permanência desses alunos na escola comum são garantidos pela legislação nacional. Assim, indaga-se: como a SME tem subsidiado as escolas e os professores das salas de aula comuns no que se refere às condições de trabalho fundamentais para prestarem atendimentos a esses alunos? O que já foi viabilizado pela Secretaria? A SME monitora o processo de aprendizagem desses alunos? De que modo a Diretoria Pedagógica tem atuado para viabilizar a proposta da educação inclusiva referente ao aluno com DI nas escolas e salas de aula comuns? As condições de trabalho destinadas aos professores das SRM permitem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado com os alunos e suas famílias, bem como o suporte aos professores das escolas (coordenadores pedagógicos e diretores)? Quantos alunos têm nas salas de aula comuns nas escolas onde estão matriculados os alunos com DI?

Essas questões fazem parte de um processo reflexivo essencial para se pensar uma educação pública de qualidade. É por meio do trabalho educativo que ações já estabelecidas devem ser redimensionadas e efetivadas em prol da inclusão escolar. Neste sentido, recorre-se a Pletsch (2009), que convida a refletir sobre a secundarização da escolarização das pessoas com deficiência:

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência tem direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do Ensino regular, sendo suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 33 *apud* PLETSCH, 2009, p. 36).

Não se pode deixar de mencionar que, no caso dos alunos da educação especial, há na legislação um parágrafo específico para aqueles que não conseguem concluir seus estudos. A terminalidade específica²⁵ garante a certificação de conclusão para os que não conseguem atingir o nível de desenvolvimento exigido. No entanto, o que mostra os

²⁵ Cf. LDB 9394/96 - Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013). II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

relatos dos professores da SRM é que a quantidade de alunos com DI matriculados e assíduos nas escolas vem aumentando significativamente.

Esta situação também foi abordada na revisão narrativa, nos artigos de Santos e Martins (2015), Ghedini *et al.* (2016), Pletsch *et al.* (2017), Dainez e Smolka (2019), que evidenciaram que as matrículas de alunos com DI na escola pública foram exponencialmente maiores do que as dos demais estudantes com outras deficiências, com aumento a cada ano. Observa-se que, apesar de as pesquisas apresentarem distintos períodos, as situações educacionais assemelham-se, inclusive em diferentes localidades do Brasil.

O processo de escolarização desses sujeitos ainda permanece desafiador. A PNEEPEI (2008) deve arcar com os compromissos assumidos com Banco Mundial e os Organismos Internacionais. Desse modo, o Estado repassa menos recursos para a educação pública, barateando a educação especial, diminuindo também seu custo-benefício, comprometendo ainda mais os direitos das pessoas com DI, como pontuam Breitenbach *et al.* (2016). Isso contradiz a própria lógica da inclusão escolar, fundamentada na concepção de direitos humanos da PNEEPEI (2008).

A SME de Goiânia é responsável pelo atendimento à Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os anos finais do Ensino Fundamental é ofertado em corresponsabilidade com o estado. A atualização dos dados de matrículas ocorre através do Censo Escolar. A Tabela 5 apresenta dados de matrículas que estão sob a responsabilização da SME, incluído creches, pré-escolas, Ensino Fundamental e Educação do Adolescente Jovem e Adulto.

Tabela 5 – Quantitativo de educandos da SME de 2017 a 2021

Anos	Qtd. De Escolas	Total de educandos	Educandos Especiais	Percentual de matrícula da SME de Educandos Especiais
2017	305	101.274	4.179	4,23%
2018	304	99.561	3.072	3,06%
2019	310	101.696	3.137	3,19%
2020	312	103.117	2.975	3,07%
2021	317	104.470	2.854	2,98%



Fonte: Qedu.org.br²⁶

Considerando o período da mostrado na Tabela 5, observa-se que houve um decréscimo de matrículas dos educandos classificados como especiais de 2019 a 2021, mesmo tendo um aumento no número de matrículas de forma geral. Infere-se que esses números tenham relação com a pandemia de Covid-19, devido à vulnerabilidade de muitos alunos com deficiências. Considerando a quantidade de 640 alunos com DI matriculados nas escolas, ressalta-se que esse número representa 22,2% do quantitativo de educandos especiais. Os dados ratificam as pesquisas apresentadas na revisão narrativa que apontaram que a quantidade de alunos com DI é superior à quantidade daqueles com outras deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Se a quantidade de salas e o quantitativo de alunos matriculados nas escolas da SME tem aumentado, as ações elaboradas no documento da PPPEI (2020) precisam ser implementadas. Desse modo, compete à Secretaria garantir não apenas o acesso e permanência desses alunos na escola comum, mas também viabilizar melhores condições de trabalho aos professores e melhorias nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que se encontram sob sua responsabilidade, sem desconsiderar aqueles que requerem uma educação mais específicas, como é o caso dos alunos DI, que é o foco do próximo tópico.

4.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

O atendimento educacional especializado na Rede Municipal de Educação de Goiânia foi implantado em cumprimento à determinação da PNEEPEI (2008). Na regulamentação das Diretrizes Organizacionais da SME (2009), consta o direcionamento administrativo para os professores especialistas que devem atuar no AEE/SRM.

²⁶Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/5208707-goiania/censo-escolar>. Acesso em: 20 jun. 2022.

O AEE é reconhecido pela PNEEPEI (2008) e pela PPPEI (2020) como modalidade de atendimento para grupo de alunos que querem um atendimento mais específico. Consiste em um trabalho de caráter complementar para alunos com deficiências psicofisiológicas e com transtornos globais de desenvolvimento; e suplementar para aqueles com altas habilidades/superdotação, não substituindo, sob nenhuma hipótese, o trabalho de professores da educação escolar, responsável pelo processo de escolarização de todos os alunos, realizados nas salas comuns. Os atendimentos devem ser oferecidos a todos os níveis e modalidade de ensino, no turno contrário ao da escolarização e, preferencialmente, devem ser realizados na rede do ensino regular.

Segundo PNEEPEI (2008), o AEE/SRM deve promover a inclusão escolar nas unidades educacionais comuns para alunos da educação especial. Esse atendimento é de caráter obrigatório para o sistema público de ensino. No entanto, as matrículas desses alunos são facultativas, cabendo a decisão às famílias.

A centralidade dessa política nacional tem como eixo principal o Programa de Implantação das SRM nas instituições educacionais públicas da Educação Básica. Para tanto, conta com a parceria do Governo Federal, por meio de apoio técnico e financeiro às ações de atendimento. De acordo com a PNEEPEI (2008), em seu artigo 3º, o AEE efetiva-se através da:

- I- Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- II- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV- Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V- Elaboração, produção e distribuição de recursos para a acessibilidade; e
- VI- Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Com o objetivo de obter dados sobre a efetivação do artigo supracitado, foi solicitado, via e-mail, à Diretora Pedagógica (DIRPED) da SME, o quantitativo de instituições por regional e salas de atendimentos especializados, o número de SRM em funcionamento, bem como a quantidade de alunos atendidos nessas salas. Em resposta à essa solicitação, a DIRPED encaminhou à pesquisadora o Ofício n.º 078, de 17 de setembro de 2021, informando que o atendimento educacional especializado é realizado

nas SRM e que estas funcionam como unidades polos, ou seja, atendem aos alunos da própria instituição e de outras circunvizinhas. Contempla alunos com idades variadas, desde a modalidade da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, incluindo a EAJA.

A SME possui 35 SRM. Entretanto, no período da realização desta pesquisa, 5 destas salas não estavam em funcionamento, devido à falta de professores, que se aposentaram ou encontravam-se de licença médica. As SRM estão localizadas em escolas e CMEIs jurisdicionados às CREs, de acordo com a Tabela 6:

Tabela 6: Quantidade de SRM e alunos atendidos por Coordenadoria Regional

Coordenadorias Regionais	Total de instituições	SRM em funcionamento	Número de estudantes atendidos
Brasil Di Ramos	7	6	119
Maria Helena Batista Bretas	5	4	113
Central	7	5	89
Jarbas Jayme	9	9	206
Maria Thomé Neto	7	6	121
Total	35	30	648

Fonte: Produzida pela pesquisadora com informações fornecidas pela SME via e-mail, em 28 mar. 2022.

Segundo os dados fornecidos pela SME, via e-mail, compreendendo os meses de abril e maio de 2022, o órgão tem sob sua jurisdição 378 unidades educacionais. Destas, 187 concentram nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 10, nos Centros de Educação Infantil (CEIs), e 181 são compostas por escolas municipais. Nesse universo, foram contabilizados 640 estudantes com DI matriculados nas salas de aula comuns. Destes, 358 recebem o atendimento educacional especializado nas SRM. Esses alunos são contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, pois têm matrículas nas

salas comuns e nas SRM, conforme determinação do Decreto n.º 6.571/2008 e a regulamentação da Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.

Dos alunos com DI matriculados na SME, apenas 358 participam dos atendimentos das SRM. Conforme relato do professor SRM07, o quantitativo de alunos atendidos na SRM é grande, havendo, inclusive, uma quantidade mínima de matrículas para ser ofertada. Caso contrário, a sala é fechada. Atendeu, no ano 2021, 11 instituições e 21 alunos, considerando desafiadora e sufocante essa situação.

Depreende-se desse relato que a situação é preocupante. Se os professores têm que prestar atendimentos a um grande número de alunos, terão, por conseguinte muitas instituições para atenderem, visto que trabalham diretamente com alunos com DI. Sob essas condições, esses profissionais conseguem promover melhorias na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno com DI? Conseguem orientar e oferecer suporte efetivo aos professores das salas de aula comuns e aos coordenadores pedagógicos, para atuarem com esse sujeito?

4.4 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

O professor da SME, para atuar na SRM, deve ser efetivo e ter certificação de Especialização em Educação Especial ou em Atendimento Educacional Especializado. Além disso, ele passa por uma entrevista na GERINC. Somente após finalizado os processos de análise documental e entrevista, o profissional terá o endosso da referida Gerência para assumir a função, sendo modulado e encaminhado a uma instituição polo.

A SRM é estabelecida em escola e CMEI, desde que tenha demanda na região. Caso a instituição não tenha a quantidade suficiente de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento para atender, prestará atendimentos a alunos de outras instituições circunvizinhas, que fazem parte da região, tornando-se uma unidade polo.

Dos 8 professores entrevistados, 3 deles têm entre 31 a 40 anos, 4, entre 51 a 60, e 1 tem mais de 61 anos.

Esses profissionais não possuem vínculos de trabalho com outras redes de ensino e têm jornada de trabalho semanal de 60 horas. Durante a trajetória desses professores no atendimento a alunos com DI, na SME, na rede estadual ou em instituições privadas, constatou-se que 4 atuam entre 11 e 15 anos (50% da amostra), 3 tem entre 1 e 5 anos (37,5%) e 1, entre 6 e 10 anos (12,5%).

No exercício do magistério no Ensino Fundamental, 4 deles atuam entre 11 e 15 anos (50% da amostra); 3 tem mais de 15 anos (37,5%) e 1 tem entre 1 a 5 anos (12,5%).

Sobre a formação acadêmica, 6 cursaram Pedagogia (75%), 1 é da área de Artes (12,5%) e 1 é da área das Ciências Biológicas (12,5%). Acerca da formação em nível *Latu Sensu*, 87,5% possuem Especialização em Educação Especial, e 12,5%, em Braille-Atendimento Educacional Especializado na RME. Nenhum dos participantes possui pós-graduação *Stricto Sensu*.

A maioria dos profissionais é experiente, e todos têm formações continuadas específicas para atuarem com alunos especiais. Esse fato é positivo, pois quanto mais conhecimento sobre as especificidades da educação especial, maior a probabilidade desses professores em potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com DI, não reforçando suas limitações (VIGOTSKI, 2019).

Segundo Vigotski (2019), toda criança tem possibilidades de aprender, mesmo aquelas com deficiência mental. Contudo, estas devem ser conduzidas por meios diferentes, através de compensações oportunizadas por um ensino adequado às suas peculiaridades.

4.5 A VISÃO DOS PROFESSORES DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL SOBRE A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este tópico traz relatos dos professores da SRM pesquisados sobre o trabalho com alunos com DI. Esses profissionais apresentaram suas visões acerca da deficiência intelectual, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, de suas formações específicas e das formações continuadas ofertadas pela PNEEPEI (2008) e

pela SME. São evidenciadas, também, as relações estabelecidas entre a sala comum e a SRM e a família e a SRM. Os relatos foram organizados em 5 categorias.

CATEGORIA I – A compreensão de professores da Sala de Recurso Multifuncional sobre a deficiência intelectual

Esta categoria apresenta os relatos dos professores sobre conhecimento que possuem acerca da DI.

PSRM01 - Quando a criança chega com deficiência intelectual, nós observamos claramente que aquela criança tem dificuldade de aprendizagem, tem muito problema na questão do cognitivo. A dificuldade de aprendizagem é muito grande.

PSRM02 - A deficiência intelectual é quando crianças têm algum tipo de dificuldade para acompanhar a turma. Assim, tem um raciocínio um pouco mais lento. Seria deficiência mental leve, moderada.

PSRM03 - Eu penso que são limitações. Que o indivíduo tem limitações no funcionamento neurológico dele, no funcionamento mental dele, no desempenho dele com relação a tarefas cotidianas a tarefas escolares, ao cuidado dele pessoal.

PSRM04 - [...] percebe-se um déficit de aprendizagem para o básico, pois o intelecto dele é limitado dentro do contexto.

PSRM06 - E o que é para mim essa deficiência é a ausência de algo que desorganiza o corpo humano, o cérebro, o cognitivo, e esse indivíduo então ele exibe limitações no seu funcionamento mental e no seu desenvolvimento das tarefas relacionadas a comunicação, o relacionamento pessoal, interpessoal. E ela pode se manifestar de várias maneiras.

PSRM07- Como a minha formação inicial é biologia, então eu sempre encaro num primeiro momento a questão das deficiências pela questão da fisiologia humana. Então a deficiência intelectual ela é um processamento diferenciado do cérebro com relação as percepções, principalmente com relação as questões acadêmicas. Eu enxergo a deficiência intelectual muito como uma questão orgânica, e aí a gente tem as questões ambientais de estímulo que podem favorecer ou não este avanço.

PSRM08 - É a pessoa que tem um comprometimento cognitivo que afeta principalmente a área da aprendizagem, a área social, basicamente é isso.

As visões dos professores se convergem ao relacionarem a deficiência intelectual a uma disfunção da ordem biológica, que interfere em áreas do processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. As manifestações orgânicas, em menor ou maior grau, indicam alguns comprometimentos para a atuação do aluno com DI nas atividades escolares e sociais.

Os professores SRM01, SRM02 e SRM04 afirmaram que as peculiaridades da DI alteram o equilíbrio do organismo do indivíduo em suas funções de adaptações, com repercussão nos processos cognitivos e de aprendizagem. Atribuem à referida deficiência as noções de níveis de dificuldades que comprometem as aprendizagens desses alunos.

Para além da identificação aparente da DI, faz-se necessário compreender o que esse sujeito possui de habilidades e quais necessitam ser estimuladas para avançar no seu processo de aprendizagem.

Entender a dinâmica da criança com deficiência, esclarece Vigotski (1997), é não se limitar a estabelecer o grau de sua incapacidade, isto é, classificá-la com menos ou mais desenvolvida de acordo com o padrão de normalidade, sendo necessário considerar seus processos compensatórios, ou seja, levar em conta as forças motrizes para construir formas de enfrentar demandas do meio (LIMA, 2014, p. 69).

Neste sentido, Vigotski (2019) salienta que “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança desenvolvida de outro modo” (idem, p. 31). Por isso, a padronização da normalidade não pode servir como critério que determina a proposição do trabalho pedagógico a ser realizado com essa criança.

Entende-se que esse aluno necessita ser estimulado a partir da sua deficiência, com o auxílio de atividades mediadoras oferecidas por esses professores e realizadas, de preferência, com colegas. Segundo o referido autor, o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pelos outros, pelos instrumentos, por signos que, ao serem compreendidos e apreendidos, passam a atribuir significados ao novo conhecimento.

Os professores SRM03, SRM06 e SRM08 compreendem que as limitações na função do intelecto propiciam consequências comprometedoras no desenvolvimento do aluno com DI em diversas áreas. Desse modo, Vigotski (2019) destaca que “para o pedagogo, é muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir essa criança” (idem, p. 83). Porquanto, argumenta que os conhecimentos científicos devem assegurar aos pedagogos conhecimentos sobre o assunto, para realizarem um ensino profícuo, propondo atividades essenciais às necessidades desses alunos.

À luz da teoria histórico-cultural, esses professores mencionados apresentam conhecimentos sobre a DI vinculados, basicamente, a fatores biológicos.

O professor SRM07 manifestou brevemente sua compreensão quanto à importância e à influência das dimensões social e ambiental sobre o processo de desenvolvimento da criança com DI. Reportando ao estudo da teoria em questão, desenvolvida no II Capítulo, a deficiência intelectual, apesar de ser constituída pelo fator biológico, não deve ser considerada estática, uma vez que o intelecto possui plasticidade nas suas diversas e complexas funções. Estas, quando bem conduzidas, por meio das mediações culturais, materializadas primeiramente na dimensão social, nas inter-relações intencionais, direcionadas por objetivos construtivos, promovem alternativas de aprendizagem que podem favorecer o desenvolvimento das suas funções psicológicas, inclusive as funções psíquicas superiores.

Segundo Oliveira (1992, p. 24), Vygotsky não concebia:

[...] a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento humano. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

De acordo com a *American Association on Mental Retardation* (AAMR), a “deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia. Essa inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos” (AAMR, 2006, p. 20, *apud* LIMA, 2014, p. 61). Observa-se que, nesta categoria, os professores compreendem o conceito de deficiência intelectual centrado mais nas limitações e nos graus de incapacidade em detrimento de outras possibilidades que potencializem o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com DI.

Em conformidade com os estudos de Vigotski (2019) e a constituição de uma nova defectologia, é essencial aos professores da SRM ampliarem o conhecimento em torno da deficiência intelectual, transpondo os indícios aparentes, demonstrado pelo fator orgânico, de modo a não reduzirem os processos de aprendizagem e

desenvolvimento à maturação biológica. Isso porque, todo indivíduo, enquanto ser humano, constitui-se nas condições concretas de um tempo histórico, social e cultural, mediado nas relações interpessoais entre o aluno com DI, professor da SRM, professores das salas comuns e demais colegas mais experientes.

Como pontua Luria (2018), é preciso avançar para além dos processos naturais, com a maturação física e os mecanismos sensoriais, e caminhar para fora do organismo, entrelaçando-os aos processos culturais, a fim de elevar as funções psicológicas elementares do indivíduo a novos patamares, com vistas à constituição das funções psicológicas superiores.

Conforme a revisão narrativa, Ghedini *et al.* (2016) mostrou que 91% dos professores participantes de sua pesquisa conhecem o conceito de DI. Todavia, esse estudo não revelou as concepções pedagógicas desses profissionais e suas bases teóricas.

Para Silveira *et al.* (2012), Leonel e Leonardo (2014), Santos e Martins (2015), é necessário que os professores reflitam sobre a ampliação do conceito de DI, sejam de escola comum, sejam de escola especial, vislumbrando para além da visão reducionista biológica. Esta centra-se somente nos aspectos negativos da deficiência, desvia a atenção para a importância da constituição do sujeito como um todo, nas relações e interações sociais.

O professor SRM05 não fez, em seu relato, referência ao conceito da DI. Por isso, não foi contemplado nessa categoria. Mencionou o modo como trabalha com os alunos com DI.

CATEGORIA II – O trabalho pedagógico desenvolvido com alunos com deficiência intelectual

Nesta categoria, os professores trouxeram relatos de suas formas de trabalho com alunos com DI.

PSRM01 – Hoje, depois de um tempo na SRM, a gente vê a deficiência intelectual com outro olhar. Hoje, ela não chega a ser uma barreira para o aprendizado da criança. Nós não vimos isto desta forma. Nós observamos

que tem uma dificuldade e que esta dificuldade, que é a DI, ela pode ser suplementada, trabalhada, feita de uma forma diferente este trabalho com essas crianças. Existe a deficiência, existe uma diferença, existe algumas limitações que precisam ser trabalhadas, mas quando trabalhadas estas crianças têm uma potencialidade a ser desenvolvida que é muito importante. Então a deficiência intelectual não é uma barreira, nós não a observamos como uma barreira, mas como um trabalho que precisa ser diferenciado para que essas crianças também possam alcançar o objetivo.

PSRM02 - Eu acredito que se a gente ficar bem próximo da criança, ela consegue aprender de uma forma melhor. Eu acredito que a maioria das crianças têm uma baixa estima porque elas percebem que os colegas aprendem de uma forma mais rápida e eles não. Eu acho que, também, tem que trabalhar um pouco o lado emocional com eles em sala. [...] Então ele precisa de uma atividade adaptada para que possa entender o conteúdo e resolver as atividades. Têm crianças, assim como já tivemos na escola, com deficiência intelectual leve, que o simples fato de a gente fazer um resumo do texto ela conseguia responder as questões sozinhas. Já tem criança que precisa fazer uma adaptação um pouco maior, pois a deficiência é um pouco mais grave.

PSRM03 - A limitação eu não sei se pode ser superada, mas ela pode ser trabalhada para que o indivíduo possa ter condições de estar inserido na sociedade. Você vai trabalhando com ele, a gente vai ensinando para que ele possa ter esses prejuízos um pouco diminuídos.

PSRM04 - Trabalhamos dentro do desenvolvimento básico do estudante, atividades para o seu dia a dia. O objetivo nosso é dentro do limite dele. O objetivo maior é ler palavras simples e complexas para pegar ônibus, se integrar no seu social. Eu não devo ter a pretensão dele solucionar expressões numéricas. É solucionar problemas simples da matemática, reconhecer o dinheiro, ele compreender o que se passa ao seu redor. Isso acontece mais com aqueles que as famílias têm compromissos, responsabilidades com os filhos, que participam de todos os atendimentos.

PSRM05- Para mim a deficiência em si ela é apenas um diagnóstico que não pode ser colocado no centro das minhas perspectivas uma vez que o sujeito é um ser crescente, independente(sic) de qualquer tipo de deficiência biológica que ele apresenta. A DI está neste contexto, mas eu sempre acredito que por se tratar de um cérebro que é muito inteligente, ele com estímulo vai criando conexões diversas cerebrais criando novos caminhos de aprendizagem levando este sujeito com DI, que muitas vezes teve alguma lesão cerebral, a alcançar caminhos que muitas vezes foi desenganado desde o diagnóstico. Acredito que é um sujeito, um ser como qualquer outro, com muitas possibilidades de aprendizagem, de ascensão, de crescimento, e que precisa ter um olhar enquanto sujeito, e não enquanto deficiência.

PSRM06 – Primeiro, eu tenho que descobrir como ele aprende. E a partir disso daí fazer as intervenções necessárias e caminhar junto com o currículo desse estudante. Há momentos que ele caminha bem, há momentos que não. Há momentos que ele aprende de outra forma, de outra maneira. [...] Eu sempre começo pelo concreto, sempre no colorido, sempre oferecendo uma coisa de cada vez. E eu costumo ter aqui uma rotina, e eles sabem disso. Que é uma atividade corporal. Depois eu situo no tempo e espaço, como que dia é hoje. Depois eu apresento um desafio, que é algo que para ele vai ser um pouco desafiador. Vai ser difícil para ele.

PSRM07- Então, você parte desse princípio orgânico para entender que a criança não caminha, às vezes, na perspectiva que o professor espera. Não é que ela não quer. Porque existe uma barreira orgânica nesse processo.

PSRM08 - É possível ver resultados, sim. Ele consegue aprender do jeito dele, dentro do seu limite, no ritmo dele. Cada ser, cada pessoa tem seu tempo de aprendizagem. Independente(sic) de ter laudo ou não. E com as pessoas com DI também é assim. Uns precisam de um tempo maior, uns de um tempo menor.

Os professores SRM01, SRM02, SRM05, SRM06 abordam a importância do meio, das interferências das relações interpessoais como elementos motivadores que podem minimizar barreiras decorrentes da deficiência intelectual. Nota-se, nos relatos, que os professores buscam ampliar a compreensão em torno da condição orgânica desses sujeitos, entendendo que é necessário promover interação, mediações culturais adequadas, por meio de um ensino direcionado, potencializando as capacidades desses sujeitos.

Essa visão remete à ideia vigotskiana de que é no processo de relações interpessoais entre a história social e história individual que a criança adquire conhecimento, desenvolve-se, com base na mediação simbólica (SIRGADO, 2000). A construção do conhecimento é sempre mediada pelo outro, seja pelo professor, seja por alguém mais experiente, que indica e dá significados ao processo da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Padilha (2017) ressalta a relevância da instrução como caráter fundamental no direcionamento do ensino fecundo, que viabilize, por meio da mediação, a construção do processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas do aluno com DI. Essa autora saliente que não é qualquer conteúdo ou estratégia que potencializa o desenvolvimento desse aluno.

Prestes e Tunes (2021) afirmam que os professores exercem papel fundamental no processo de instrução dos alunos com DI. Assim, as relações estabelecidas entre os professores e as ações pedagógicas precisam ser cuidadosamente pensadas, dosando, inclusive, a ajuda aos alunos na executar das atividades propostas, para propiciar que a ZDI seja favorecida, caso contrário “[...] isto pode impedir que a zona de desenvolvimento iminente se transforme em desenvolvimento atual. Aquele a quem se oferece ajuda a todo instante pode permanecer no nível de executor de ordens do outro” (PRESTES e TUNES, 2021, p. 37).

O professor SRM03 assim como o SRM04 demonstram compreender que o comprometimento orgânico relacionado com a DI impõe barreiras ao processo de aprendizagem escolar. Desse modo, depreende-se que, ao realizarem suas intervenções

pedagógicas para atender às necessidades de convivência social, os professores atuam no limite da DI, pouco considerando novas possibilidades de aprendizagens.

Vigotski (2007) entende que processo da aprendizagem escolar deve ser compreendido pelo nível de desenvolvimento potencial e a ZDP. O ponto de partida precisa ocorrer a partir de conhecimentos que ainda não foram consolidados, mas que estão em processo de maturação. Por isso, o aluno ainda precisa do auxílio de pessoas mais experiente; nesse caso, os professores. Neste sentido, Gurther (1927 *apud* VIGOTSKI, 2019) salienta que a DI infantil tem peculiaridades qualitativamente distintas, que não se restringe ao reducionismo de variações quantitativas estabelecidas conforme o padrão de normalidade.

Os elementos abordados pelo professor SRM02 sinalizam duas questões importantes para o trabalho pedagógico e seu impacto no desenvolvimento do aluno com DI. A primeira diz respeito à relação professor-aluno. Essa inter-relação precisa ser amparada pela empatia, pelo respeito e pela confiança mútua. A segunda trata da relevância da cooperação do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento desse sujeito, que, para além da organização das tarefas, de atividades planejadas, requer o olhar atento do professor para a dimensão psicológica, observando situações referentes ao sentimento de inferioridade que alunos com DI vivenciam no cotidiano das escolas, conforme exposto pelo profissional entrevistado. Essa questão foi mencionada por Vigotski (2019, p. 40):

A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como ‘uma luxação social’. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participantes da vida e todas as funções sociais do ser se organizam. As causas orgânicas, inatas, como se destaca na escola de Adler, não atuam por si só nem diretamente, mas de forma indireta, mediante a diminuição da posição social da criança provocada por elas. Todo o hereditário e orgânico deve ser interpretado também sob o ponto de vista psicológico, para que se possa ter em conta seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança. Por meio dessa posição e somente por meio dela, o defeito influi no desenvolvimento da criança. Esse complexo psicológico que surge sobre a base da inferiorização da posição social do defeito, Adler denominou-o de sentimento de menos valia.

Os relatos dos professores PSRM06 e PSRM08 aproximam-se quanto à relevância do conhecimento acerca das peculiaridades dos alunos com DI. A participação desses alunos nas atividades demanda uma perspectiva de tempo de

aprendizagem e desenvolvimento diferentes. Freitas (2012), ao buscar os indícios de possibilidades para o desenvolvimento de um aluno com DI, ressaltou a importância de a escola conhecer as peculiaridades primárias e secundárias enfrentadas por ele.

As perspectivas dos professores SRM01, SRM05 e SRM06 vão ao encontro da perspectiva da defectologia contemporânea, que “defende a seguinte tese: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 2019, p. 31). Considera-se que o cérebro funciona como um sistema aberto, com muita plasticidade, não sendo determinado pela unicidade, por homogeneidade em seu funcionamento. Assim:

[...] diferentes sequências temporais são igualmente possíveis e importantes. A instrução dada em uma área pode transformar e reorganizar outras áreas do pensamento infantil, pode não apenas seguir o amadurecimento, ou manter-se no mesmo nível que ele, mas também precedê-lo e favorecer o seu progresso (VIGOTSKI, 1998, p. 120)

Conforme mencionado no decorrer da análise desta categoria, entende-se que alguns professores da SRM consideram que, diante das barreiras da deficiência intelectual apresentadas pelo aluno com DI, devem desenvolver seus trabalhos para atender às necessidades mais básicas, contribuindo com a socialização e o convívio social desse sujeito. Outros compreendem que suas atuações precisam criar alternativas, caminhos, através de intervenções, para potencializar a capacidade desse aluno, de modo a transpor dificuldades e contribuir com possibilidades para a aprendizagem escolar dele.

Souza e Batista (2016) também mencionam a relevância do processo ensino-aprendizagem para os profissionais avançarem na compreensão de que caminhos alternativos podem ser vislumbrados, à luz da teoria histórico-cultural. Isso ocorreu à medida que outras possibilidades são criadas e organizadas pelos professores, na tentativa de potencializar as capacidades e a aprendizagem do aluno com DI.

CATEGORIA III - A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual segundo professores da Sala de Recurso Multifuncional

Esta categoria identificou a compreensão desses profissionais em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos com DI que recebem atendimento na SRM. O professor SRM01 expressou-se da seguinte forma:

SRM01 - não sendo a deficiência intelectual uma barreira, mas vista como possibilidades de ser contornada e os alunos possam alcançar, sim, os objetivos, com mais esforço, com recursos, com outras possibilidades. Eles têm potencialidades e são capazes, sim, de conseguir. [...] Nós trabalhamos por exemplo com jogo da memória. Ele não é um jogo aleatório. Ele é um jogo com letras, com números, com palavras; então, é pedagógico. Nós buscamos trabalhar a memória e, ao mesmo tempo, a criança melhora na aprendizagem porque acaba que esses jogos são pedagógicos. Quando vou trabalhar a concentração dela, eu trabalho, por exemplo, texto lacunado no computador. Eu vou trabalhando a atenção, a concentração, a coordenação e ao mesmo tempo estou trabalhando a leitura, a interpretação. A SRM (entende-se o trabalho da professora neste espaço) é aprimorar a memória dos alunos com deficiências.

Este professor relaciona aprendizagem com o processo de possibilidades que o profissional deve viabilizar para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades do aluno com DI. As barreiras, na visão dele, não devem ser limitantes para o modo diferente de o aluno com DI aprender. O professor entende que, ao trabalhar mecanismos de aprendizagens (expressão utilizada por ele), como memória, atenção, coordenação motora, com recursos pedagógicos diferentes, em momentos diversificados, potencializa o processo de aprendizagem do aluno com DI em sala de aula e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Essa ideia remete ao pensamento de Vigotski (2007), quando esse psicólogo afirma que o desenvolvimento ocorre em espiral, à medida que cruza o mesmo ponto diversas vezes e, a cada volta, novas assimilações são realizadas e agregadas, possibilitando novos avanços na aprendizagem.

Neste sentido, Rego (2020) menciona que, para Vigotski, o ser humano desenvolve-se nas relações sociais cotidianas. Por isso, o seu desenvolvimento é mediado pelo outro, no processo de compartilhamento do conhecimento entre aquele que sabe mais, isto é, entre o professor e o aluno que está em via de construção de sua aprendizagem.

O professor SRM02 relatou:

SRM02 - A criança precisa participar do meio. Ela precisa estar inserida no meio. [...] Eu acredito que a criança tanto com deficiência intelectual ou com outras deficiências ela estando inserida no meio escolar possibilita que ela aprenda de uma forma mais rápida, porque tem o contato e convive com as demais. Eu acredito, sim, que eles têm aprendizagem, em alguns de forma mais lenta do que em outros. Quanto à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, eu acredito que a maioria das crianças com DI tem baixa estima, porque elas percebem que os colegas aprendem de uma forma mais rápida e elas não. Porém, quando você trabalha isto com elas, que cada criança tem o seu momento, cada criança tem o seu tempo, e isso é trabalhado de forma prazerosa, eles começam a se desenvolver e começam a aprender também. Claro, no tempo deles, no percurso deles. E que o professor do ensino regular, junto com o professor do AEE estejam ligados para que essas crianças possam aprender de forma prazerosa. [...] Eu acho que, também, a gente tem que trabalhar um pouco do lado emocional com eles.

O professor SRM02 considera que a aprendizagem do aluno com DI é possível e pode ser construída através de estímulos, à medida que as interações entre ele e as outras crianças sejam estabelecidas. Todavia, conforme o relato, esse professor não demonstrou ter compreensão acerca da aprendizagem e do desenvolvimento desse sujeito, visto que destacou questões subjetivas, não explicitando o processo de ensino e as propostas de atividades.

Na perspectiva da defectologia contemporânea, a percepção do professor acerca da dimensão emocional, da subjetividade, e de suas interferências no aprender é importante, mas não o suficiente para promover a minimização das barreiras apresentadas (VIGOTSKI, 2019). A aprendizagem se dá, inicialmente, no processo das relações mediadas, em que a participação e a cooperação entre os sujeitos, aluno e professor, favorecem o aprofundamento dos conhecimentos acadêmicos. Estes devem ser apresentados com sentido para os alunos, inclusive para o aluno com DI. Assim sendo, o docente precisa ter clareza acerca do nível de desenvolvimento potencial e da ZDP para a promoção da aprendizagem escolar.

Vigotskii (2018, p. 63) afirma que as crianças em suas relações sociais aprendem e têm como força condutora do desenvolvimento da psique “a própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida, em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna”.

Dainez e Smolka (2019) trataram das relações construídas ou estabelecidas entre professores e alunos com DI, e as consequências delas no processo de escolarização. Conforme essas autoras, essa aproximação é importante, bem como a articulação entre o trabalho dos professores da SRM e os regentes das salas comuns, de modo que aqueles orientem a estes sobre as especificidades dos alunos com DI nos processos de interação, socialização, ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Nota-se que o professor SRM02 considera relevante trabalhar as potencialidades a partir da subjetividade do aluno, da imagem que esse tem de si mesmo, redimensionando sentimentos negativos, de menos valia, em detrimento dos contextos histórico e cultural dos quais faz parte.

Lima (2014) aborda a qualidade das interações sociais para a constituição e a evolução do ser humano, evidenciando a concepção de menos valia por parte de professores regentes quanto à capacidade do aluno com DI, bem como a minimização do conteúdo a ser trabalhado com o referido aluno.

Os professores SRM03 e SRM07 também demonstraram compreensão em torno das possibilidades de aprendizagens dos alunos com DI:

SRM03 - O tempo de aprendizado do aluno com DI é bem maior. Depende muito de como está a deficiência neurológica dele. Mas eu vejo como uma repetição. Eu trabalhei com uma criança apenas. Então foi em cima de muita repetição, repetição, muita repetição. É um vai e vem, adiantava um pouquinho, voltava, adiantava um pouquinho, voltava. [...] de maneiras diferentes, nunca da mesma maneira para que ele conseguisse atingir o objetivo que eu queria, no caso. Não dá para se trabalhar muitos objetivos, são poucos. Em cima desse objetivo é que a gente desenvolve atividades, bem diferentes, com dinâmicas diferentes, utilizando vários recursos para que não haja desmotivação, para ele ter um aprendizado. Mas era difícil a retenção, a apropriação dele. Demorou, foi a longo prazo, mas ele conseguiu atingir o objetivo. Teve aprendizado. [...] eu percebia nele que ele camuflava a deficiência para estar inserido naquele ambiente. Uma criança muito esperta, muito esperta mesmo. O atraso que eu percebia era de compreensão mesmo. Depois de muita repetição, muita repetição. A compreensão parece que vinha surgindo.

SRM07- A aprendizagem é possível. A gente já parte desse caminho. Ela acontece sim. Principalmente por meio da repetição. Das coisas que eu tenho buscado, tenho pesquisado, a repetição é uma metodologia. Criança com DI ela precisa de repetição para consolidar o conhecimento. Na prática mesmo, focando na deficiência intelectual quando você trabalha a zona de desenvolvimento proximal, deve partir desse princípio. Porque a criança quando chega ela vem com alguma coisa. Ela teve um processo de escolarização. [...] Apesar da gente, didaticamente, separar um pouquinho a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento humano, a gente vê que caminham meio que juntas.

Esses professores compreendem a aprendizagem por processos repetitivos, ou seja, um trabalho contínuo com atividades diferentes, sempre com o mesmo foco, limitado. Nessas ações metodológicas, atribui-se relevância ao planejamento das atividades para manter a coerência com os objetivos propostos. No entanto, poucas são as expectativas sobre a aprendizagem do aluno. Os professores almejam atingir os motivos propostos, limitando-se ao atendimento de algumas necessidades básicas do sujeito. Essa visão pode contribuir para reduzir os avanços necessários para o desenvolvimento do aluno com DI (VIGOTSKI, 2019).

Menciona-se que o professor SRM07 sinalizou proximidade com conceito da teoria Histórico-cultural, relativo aos processos da aprendizagem. Contudo, não os aplica na prática pedagógica, pois acredita que o aluno aprende apenas por repetição.

Vigotskii e Leontiev (2018) reafirmam a importância da atividade-guia, que não é uma atividade qualquer, mas aquela que promove o desenvolvimento do aluno, que o provoca, o instiga a dar resposta, dentro do seu ritmo, mediado pelo trabalho dos professores. Considerando essa perspectiva, questiona-se: As atividades por repetições, ainda que diversificadas, conseguem potencializar o desenvolvimento do aluno com DI?

Sobre isso, é importante citar Vigotskii (2018). Esse psicólogo ressalta que o nível de desenvolvimento potencial representa as aprendizagens do aluno que não são realizadas com autonomia, por isso ele necessita de outras pessoas mais experientes para lhe auxiliar. Neste sentido, as atividades devem ser desafiadoras para potencializar as capacidades de aprender e fazer com que o aluno consiga avançar com autonomia para novas aprendizagens

Vigotski (2007) considera imprescindível que os professores tenham conhecimento e compreensão do que representa a ZDP para o processo da aprendizagem. Salaria que é o processo da aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento do indivíduo, e não o inverso; e que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento são processos distintos e interdependentes, sendo a constituição do sujeito mediada pelas relações interpessoais e intrapessoais.

Os professores SRM04 e SRM08 compreendem que o aluno com DI aprende à sua maneira, diferente, muitas vezes, do esperado:

SRM04 - O aluno com DI aprende, porém dentro do contexto dele. Não é um aprendizado normal. O aluno tem um aprendizado gradativo e evolutivo com ele mesmo. A aprendizagem para a vida diária dele é fundamental para o desenvolvimento no seu dia a dia. Ele precisa aprender a se locomover, a fazer um troco no seu dia a dia, reconhecer o dinheiro, manusear o celular. Ele não necessita de aprender frações, equações, expressões numéricas, pois na vida dele não precisará disto. A relação que eu faço entre aprendizagem e desenvolvimento eu associo que ele terá desenvolvimento na vida se ele for mais independente. A aprendizagem dele deve trazê-lo a ter mais independência, uma independência maior na vida diária.

SRM08 - É possível, sim, ver resultados, não são resultados como nós professores alfabetizadores gostaríamos, porque nós professores sempre queremos ver avanços na aprendizagem dos alunos. A pessoa com laudo não é o laudo que determina aquilo, que rotula. Ele consegue aprender, sim, do jeito dele, dentro do seu limite, no ritmo dele. Cada ser, cada pessoa tem seu tempo de aprendizagem. Independente(sic) de ter laudo ou não. E com as pessoas com deficiência intelectual também é assim: uns precisam de um tempo maior, uns de um tempo menor. Mas ele consegue aprender, sim. O aprender necessariamente não precisa ser acadêmico, não precisa ser conteúdos. A pessoa desenvolve em outras áreas as habilidades sociais, as vivências do dia a dia, a socialização, as interações, tudo isto é um aprendizado. É contínua e para a vida. A gente precisa olhar o todo para ver que a pessoa está crescendo e está aprendendo, sim. Com certeza a aprendizagem é muito importante para o desenvolvimento da pessoa em todos os âmbitos da sua vida.

A aprendizagem e o desenvolvimento devem ter como parâmetro a evolução do próprio aluno, dentro de um processo contínuo, gradativo. As barreiras mencionadas pelos professores, em função da DI, sugerem que o aluno tem limitações para aprender e realizar internalizações dos conhecimentos escolares.

No entanto, segundo o entendimento de Vigotski (2019) e outros pesquisadores da teoria histórico-cultural, o aluno com DI é capaz de aprender qualquer conteúdo acadêmico, desde que seja oferecido a ele desafios progressivos e possibilidade de condições para resolvê-los. Desse modo, à luz da defectologia contemporânea, o bom ensino acadêmico e especializado impulsiona o desenvolvimento de alunos com deficiência. O ensino escolar deve ser mediado, considerando o processo constituído pelos elementos essenciais do desenvolvimento: o nível de desenvolvimento potencial e a ZDP. Ressalta-se que o nível de desenvolvimento real também precisa ser considerado, mas não ficando restrito às atividades sobre o conhecimento consolidado, mas, principalmente, desafiando o desenvolvimento potencial do aluno.

O processo de internalização, segundo Vigotski (2007) decorre de um movimento complexo e longo, de reconstrução interna das atividades externas. Esse processo principia-se com as operações externas mediadas indiretamente por signos

externos ou instrumentos nas relações interpessoais, envolvendo, nesse caso, o aluno com DI e os professores. Após um prolongado período do desenvolvimento, é transformado em processo intrapessoal.

As operações internas com signos devem promover transformações na atividade psicológica, à medida que os níveis dos estágios são avançados, realizando alterações no controle e na conduta do indivíduo. Essas devem consistir em um movimento gradual de transformação, em forma de espiral, em que as funções psicológicas elementares evoluem para a construção das funções psicológicas superiores, no nível da consciência.

Os professores SRM05 e SRM06 compreender a aprendizagem do aluno com DI como possibilidades a ser desenvolvidas através de estímulos externos, em ambientes sob condições sociais adequadas, por meio de mediações e participação desse aluno com os colegas de classe.

SRM05 - Na verdade, eu acredito que a aprendizagem do aluno com DI é totalmente possível, desde que haja um meio que propicie esta aprendizagem, que medeie este momento do ser aprendiz. Quando eu falo de aprendizado eu acredito que, se trago em diversos contextos o objeto do conhecimento, ao apresentar para os estudantes eu consigo atingir o estudante com DI e os outros também, que estão naquele meio, porque cada um tem uma forma de aprender, cada um no seu estágio. Em um contexto amplo, a gente pensa em diversas formas de aprender. [...] Quando se trata de deficiência intelectual, a gente tem que perceber qual é a forma que eu vou trabalhar, para a gente conseguir chegar ao objetivo esperado. Se é que este objetivo é cabível a este ser. Porque também a gente tem que analisar que, às vezes, o aprendizado não é alcançado porque o objetivo que se quer chegar não é um objetivo que seja possível de ser alcançado. Então eu posso criar também adequações. Eu acredito muito que a gente pode minimizar, talvez, este objetivo no sentido de não acreditar que a criança alcance, mas de acreditar que ela pode chegar num objetivo menor hoje, no mediano amanhã até conquistar aquele máximo que foi colocado no começo. Aí dentro desse contexto eu vou trazendo as potencialidades, muito mais do que a dificuldade propriamente. Eu fico focada também é no potencial. Porque é esse potencial que vai me levar a explorar este estudante. Para que ele atinja o máximo que ele puder, dentro do que ele consegue, dentro do que ele precisa, dentro do que ele ainda precisa desenvolver.

SRM06 - A minha visão é que ele aprende. Na minha atuação, eu tive e tenho crianças com deficiência intelectual. Eu vou falar da minha prática. Primeiro, eu tenho que descobrir como ela aprende. E a partir disso daí fazer as intervenções necessárias e caminhar junto com o currículo desse estudante. Há momentos que ele caminha bem, há momentos que não. Há momentos que ele aprende de formas diferentes. [...] E aí ele vai caminhando e eu percebo, no dia a dia o quanto ele aprendeu. Eu percebo o desenvolvimento dele, quando ele põe em prática lá na sala de aula, que é onde eu acompanho também, se ele já consegue lidar com seus pares, ser inserido naquele contexto. Que ele já adquiriu autonomia, mesmo que seja pouco, gradativamente, mas eu vou percebendo dessa forma. Na medida que ele lá na sala de aula, o professor já me dá um feedback. – Olha, fulano não fazia

isso e hoje já faz. – Olha, ele melhorou na sua escrita, ela já consegue realizar atividades junto aos pares. Os pais sempre me dão retorno. – Nossa meu filho não conseguiu fazer isto. Eles comparam um com o outro. Eles têm uma certa angústia do filho não aprender.

Ações pedagógicas bem planejadas e articuladas podem indicar avanços significativos na aprendizagem e no desenvolvimento de aluno com DI. Os referidos professores demonstram compreender que o processo de aprendizagem é um caminho individual e singular. Por isso, cada um tem um modo particular de aprender, visto que a aprendizagem não se dá de maneira homogênea, nem em uma perspectiva linear, mas submetida aos processos de interações sociais e culturais, e não apenas determinada pela questão biológica.

Os professores SRM02, SRM03, SRM04, SRM07 e SRM08 evidenciaram uma visão reducionista acerca do processo de aprendizagem do aluno com DI. Para alguns, devido a essas limitações, o processo ocorre de forma mais lenta do que o esperado. Isso leva a supor que as propostas de atividades podem ficar aquém do desejado para a superação das dificuldades. Isto é, corre-se o risco de não propor desafios aos alunos, com vistas a romper com a barreira das dificuldades apresentadas.

Diante disso, deve-se dar atenção à percepção dos profissionais sobre o planejamento, a elaboração e a organização de objetivos, ao elaborarem atividades para esses alunos. Essas ações didáticas, quando pensadas a partir de uma perspectiva vigotskiana, precisam considerar as potencialidades a serem desenvolvidas, bem como as interações sociais, as condições ambientais favoráveis, o percurso que o aluno já trilhou, os conhecimentos assimilados e aqueles que ainda serão apreendidos.

Com relação aos professores SRM01, SRM05 e SRM06, as suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem aproximam-se da perspectiva histórico-cultural, haja vista que reconhecem a deficiência intelectual como uma condição transitória e compreendem que o aluno possui potencialidades a serem desenvolvidas, com o auxílio de um profissional mais preparado para esse fim e com recursos didáticos apropriados.

Prestes (2010) menciona que, para Vigotski e Leontiev, o papel da atividade no processo educativo representa um novo sentido para o desenvolvimento psíquico, pois a criança, no contexto escolar, vivencia o caminho da colaboração. Nesse percurso de socialização do pensamento prático, materializado por meio da atividade, o objetivo é o de dar resposta ao motivo vinculado à necessidade.

Segundo Vigotski (2019), as funções psicológicas representam uma unidade complexa. Seu funcionamento é decorrente de um sistema de funções diversas e dinâmicas, não homogêneo. Por isso,

[...] é impossível no caso do atraso mental, que todas as funções do intelecto encontrem-se afetadas por igual, já que, no intelecto, ao constituir uma peculiaridade qualitativa, cada uma das funções influi, portanto, de modo qualitativamente peculiar, nesse processo que constitui a base do atraso mental (idem, p. 193).

A visão do professor SRM05 vai ao encontro do que foi pontuado por Vigotski (2019), pois o trabalho com o aluno com DI também segue as leis gerais que regem os organismos dos indivíduos. Se as funções psicológicas são dinâmicas e sofrem influências qualitativas, o nível de desenvolvimento real desse aluno pode demonstrar uma aparente aprendizagem básica, o que não necessariamente inviabilizará outras alternativas desafiadoras para promover avanços para o nível de desenvolvimento potencial. O que o aluno com DI não fazia com independência em alguns contextos, com o auxílio de outras pessoas poderá fazê-lo de modo autônomo, em outro momento. A plasticidade do cérebro, associada a fatores sociais e culturais, influem nas mudanças qualitativas e evolutivas do desenvolvimento do aluno com DI.

A abordagem desta categoria, sustentada na teoria histórico-cultural, foi contemplada pelo trabalho de Sierra e Facci (2011), que teve como foco o processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas do aluno com DI. Essas autoras buscaram compreender o papel da escola sob essa perspectiva. Para elas, esse papel é o de viabilizar uma educação que acredita nas possibilidades de compensações da deficiência, não a reforçando.

Souza e Batista (2016) mesmo realizando uma pesquisa em um ambiente diferente do escolar, mais restrito e organizado para observar alunos com deficiências, reafirmam a relevância das mediações pedagógicas por meio de atividades planejadas e organizadas, respeitando as peculiaridades do aluno com DI. O mesmo é feito por Padilha (2017), que também aborda o caráter da instrução no direcionamento das vias compensatórias, no processo do ensino e aprendizagem do aluno com DI.

Lima (2014) salienta a importância do professor mediador na organização do ensino fecundo. Nesta perspectiva, compreende-se que a formação continuada é imprescindível para a aquisição de novos conhecimentos. Esses podem influenciar no

modo como ocorrem o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com DI. Essa questão será abordada na próxima categoria.

CATEGORIA IV – A formação continuada do professor do atendimento educacional especializado

Esta categoria de análise trata das visões dos professores sobre o processo de formação, como tem se constituído o movimento de formação continuada no percurso histórico de cada um, as formações para atuarem no atendimento educacional especializado na SRM, bem como as condições às quais estão submetidos para receberem formação (do Governo Federal, da SME ou por conta própria).

SRM01- Nós temos sempre as formações continuadas com respaldo teórico muito bom para que a gente possa fundamentar o nosso trabalho. A Rede Municipal de Educação ela é muito cuidadosa nesse princípio de que a formação continuada ela precisa estar presente para que a gente possa estar sempre reciclando, estar sempre trabalhando dentro das teorias que são fundamentadas na RME. Nós não chegamos na SRM simplesmente com uma visão aleatória do que seja. Nós passamos por uma formação, além da nossa formação que nós temos dentro do AEE [...]. Às vezes, reciclagem para o autismo, reciclagem para a deficiência intelectual e assim vai intercalando, mas sempre trazendo um respaldo teórico para a gente trabalhar. [...] Elas contribuem com um peso muito grande no nosso trabalho. Uma porque os especialistas que são levados para a discussão para a formação eles vêm com uma bagagem muito boa. Segundo, porque durante a formação é o único momento que temos para troca de experiência entre os profissionais da SRM. É lá que temos oportunidade de ouvir nossos colegas e também falar a respeito do que está acontecendo dentro das SRM. E tentar sermos ouvidos de uma forma em grupo pela SME. [...] Eu acredito que, diante do peso que ela tem, deveria ter uma frequência maior para dar um suporte maior para nós profissionais da SRM. Mas contribuem com certeza e traz um diferencial muito grande para nosso trabalho. Formação do Governo Federal fez a formação específica, a especialização do AEE pela Universidade Federal do Ceará, no começo da atuação na SRM.

O professor SRM01 destaca aspectos importantes. Além da necessidade das formações continuadas regulares, de diálogo e discussões de estudos de caso entre os profissionais, ressalta a importância de, nesses momentos, serem ouvidos seus questionamentos e /ou sugestões para o desenvolvimento do trabalho na SRM. O que os professores da SRM gostariam de verbalizar para a SME sobre as condições de trabalho? Provavelmente, essa é uma questão que interfere em sua atuação com os

estudantes com DI. Os locais onde estão instaladas as SRM são apropriados para a realização do trabalho cotidiano? Os recursos destinados para a manutenção das SRM são suficientes para viabilizar condições essenciais para o desenvolvimento dos atendimentos especializados? A quantidade de matrículas por aluno, para cada professor, é viável para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade?

É importante mencionar que essa qualidade requer momentos de pesquisas, estudos, suporte às escolas, orientando-as quanto ao atendimento junto ao aluno com DI, estudo de caso, dentre outras ações que interferem no processo de desenvolvimento do próprio aluno.

Observa-se que o professor SRM01 entrou em contradição quando abordou a formação oferecida pela SME. Inicialmente, relatou que a Secretaria sempre realiza formações continuadas consistentes, com bons embasamentos teóricos. No entanto, no decorrer do relato, sinalizou que sente falta de mais formações regulares. Esse profissional reconhece a importância das formações continuadas, das quais já participou, para o desenvolvimento do trabalho educativo na SRM. Segundo ele, elas favorecem os atendimentos prestados às escolas. Todavia, a não regularidade na oferta dificulta a constância na qualidade dos atendimentos aos alunos da educação especial, bem como influencia os processos de orientação e suporte aos demais professores da escola. Essa foi uma fala recorrente dos professores da SRM.

SRM02 - Como eu entrei na SRM (em setembro de 2021) e quando eu entrei nós estávamos retornando da pandemia; nós estávamos naquele período do online[...] os cursos que eu fiz e continuo fazendo são cursos que eu procuro fazer por conta própria. O único curso que eu tive nesse período (que assumiu a SRM) foi no início deste ano. Nós tivemos 3 dias de formação. Mas foi voltado apenas para as crianças com deficiência visual. Foi o pessoal do CEBRAVE. Para crianças com deficiência intelectual, eu ainda não participei de nenhum curso, nenhuma reunião não. Eu acredito que a formação que temos desde a base da faculdade ela nos auxilia. [...] Eu acho que a gente tem que está em constante aprendizado. Eu gosto de fazer Pós. Eu gosto de fazer curso. Eu gosto de me desafiar.

SRM03 - Eu venho do CMAI e lá eu já atuava com a inclusão. Eu tenho especialização específica em Educação Inclusiva no AEE. Todo curso que eu consigo fazer via internet, eu estou fazendo. O certo seria que a prefeitura pudesse fornecer mais formações para a gente. A gente vai sempre buscando novas formações. Este ano mesmo só tivemos uma formação de 20 horas para tratar com educandos com cegueira. Nós já estamos em maio e nada mais foi ofertado. Então, eu busco, mesmo, cursos na internet, o que puder me capacitar, porque ajuda muito. [...] Teve uma vez que a GERFOR fez um curso que durou um bom tempo, eu não sei se foi o ano todo, mas era um encontro mensal. Ali a gente estudava sobre determinadas necessidades específicas, e a gente fazia trocas com colegas de SRM. E isso era muito

bom, foi um momento muito bom. Não participei de curso promovido pelo Governo Federal, pois não foi oferecido neste período que estou na SRM (a professora atua na SRM desde o 2.º semestre de 2018)

SRM04 - Minha formação atual está muito defasada para esse público com tanta novidade. Eu tinha que estudar mais, eu tinha que ter mais cursos que me ajudasse. Se tivesse cursos para nós nesse sentido, ajudaria muito. Eu acredito que deveria ter mais formações em períodos menores para os professores da SRM, ajudaria muito. [...] Eu faço muitos cursos on-line. Ainda bem que hoje a gente tem muito acesso. Eu tive que comprar e fazer. Mas penso que a SME deveria oferecer estes cursos. Eu tive apenas um curso que a SME ofereceu no início deste ano. Curso de Braille. No período de pandemia, a SME não ofereceu curso específico para professores da SRM. Iniciou o trabalho na SRM em abril de 2020. Especialmente para quem trabalha na inclusão deveria ter cursos sempre para embasar o trabalho na SRM.

SRM05 - Eu sempre acredito que é preciso fazer formações. [...] sempre quando eu recebo um estudante pra mim ele é um novo desafio. Ele é um novo estudo que eu vou fazer. Muitas vezes, eu me vejo sem grandes perspectivas, aí eu me debruço e, quando não consigo isso na teoria, eu busco colegas SRMs. Eu discuto, a gente troca ideias, possibilidades, e assim a gente vai nessa troca crescente. Assim como eu também contribuo com a prática delas, quando a gente faz esta troca de experiência. Eu acho que minha formação me possibilita, sim, realizar o meu trabalho, mas eu não sou uma pessoa pronta e acabada. A Secretaria, ela fez a alguns anos um Grupo de Trabalho e Estudo de Inclusão. Foi muito rico. Depois disso a Prefeitura nos propiciou formações, mas foram formações tipo eu vejo que está aberto um curso bacana. Aí a Secretaria entra em contato com esse local faz uma parceria e a gente faz a inscrição. Mas parece que é por livre escolha dos profissionais.

Conforme os relatos, os professores conhecem seu papel frente ao trabalho a ser desempenhado na SRM. O estudo, a pesquisa e os conhecimentos científicos englobados pelas formações acadêmica e continuada são imprescindíveis para garantir a esses profissionais mais segurança e assertividade no atendimento aos alunos com DI. Evidenciaram consciência que esse lugar requer perseverança e dedicação em função da diversidade de casos de alunos da educação especial.

O conhecimento deve fundamentar-se em uma concepção pedagógica robusta, em elementos científicos que proporcionem aos professores reflexões em torno tanto das questões orgânicas quanto das interferências ambientais e socioculturais nos processos ensino-aprendizagem. Visa-se, com isso, desvelar as implicações e inferências das condições macro e microssociais impostas intencionalmente para o empobrecimento e o sucateamento da educação pública pelo Estado mínimo, pelos OI e por empresários. Entende-se que esses atores ratificam a estratificação econômica e social, afetando a escola pública; conseqüentemente, os mais vulneráveis.

Conforme relatos dos professores da SRM, a PNEEPEI (2008) tem realizado poucos investimentos em formações regulares e de qualidade. Falta, dessa forma, um melhor direcionamento do trabalho com os alunos da educação especial, tanto na SRM quanto nas salas de aula comuns. As formações teóricas e continuadas sobre educação especial devem contemplar os professores que trabalham nas salas de aula comuns, pois esses são responsáveis também pela efetivação do processo de inclusão escolar.

Diante da complexidade do trabalho na SRM, o professor SRM05 sente-se, em alguns momentos, impotente para desenvolver o trabalho de maneira assertiva. Essa fragilidade mostra que o profissional que trabalha com educação especial necessita de aprofundamento em estudos e pesquisa. Nesta perspectiva, a SME deve assegurar formações continuadas consistentes, valorizando o trabalho realizado pelos professores, para que exerçam suas funções com mais propriedade.

A complexidade no trabalho da SRM não se dá somente em razão da diversidade dos alunos da educação especial, mas também pelas condições sociais e de trabalho. A escassez da formação regular e a formação aligeirada, associadas às formações dos cursos de licenciatura, comprometem os atendimentos educacionais especializados determinados pela PNEEPEI (2008).

O professor SRM05 mencionou a baixa participação de colegas em cursos oferecidos pela SME. Esse fato compromete a melhoria na qualidade do AEE, visto que a formação pode proporcionar estudos aprofundados acerca de trabalhos científicos mais atualizados, pesquisas sobre educação especial e outros avanços na área.

Registra-se que a PNEEPEI (2008) atribui grande importância ao trabalho educativo dos professores da SRM para a efetivação da inclusão escolar de alunos da educação especial nas escolas comuns/regulares. Todavia, essa política inclusiva pouco considera as conjunturas macro e microssociais em que se encontra imersa a educação pública brasileira.

O professor SRM06 abordou a relevância de uma determinada formação promovida pela SME para o professor que atua no AEE:

SRM06 - Considero que deveríamos ter mais formações porque são desafios do dia a dia. Formação contínua. Eu sinto falta. Antes da pandemia, eu não sei se foi 2018 ou 2019, tivemos uma formação muito boa, era mensal. Cada vez estudávamos uma deficiência. Como a deficiência intelectual foi a que

mais apareceu, aprofundou-se mais na DI. Inclusive, cada participante apresentava um PAEE. Essas formações eram muito boas. Complementava. Todas as dúvidas tirávamos lá. Ou pelo menos saímos de lá mais orientadas, a quem lê, a quem seguir, a quem recorrer, etc. Não fiz formação promovida pelo Governo Federal porque quando fui fazer a inscrição já não tinha mais vagas. Porque tem isso também. Eu fiz por conta própria a formação, especialização do AEE, particular.

Esse profissional destaca a competência da Secretaria para ofertar cursos, mas questiona a falta deles atualmente, principalmente para aqueles professores que assumiram a função na SRM nos últimos 3 anos, tais como os professores SRM02 e SRM04.

Salienta-se que mudanças na gestão municipal, que ocorrem a cada quatro anos, impactam o desenvolvimento das ações administrativas e pedagógicas da SME, como redirecionando os trabalhos desenvolvidos por gestão anteriores ou implementação de novas ações, levando à descontinuidade de algumas atividades importantes, como é o caso das formações.

Não se está em conformidade com formações aligeiradas promovidas pela SME ou por outras instituições. Evidencia-se que as formações para professores são importantes e precisam ser viabilizadas para a efetivação de uma educação de qualidade, principalmente junto aos alunos da educação especial e aos grupos que compõem a educação inclusiva.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à falta de vagas em cursos de formação. Os professores SRM03 e SRM06, por exemplo, não conseguiram vaga no curso de especialização promovido pelo Governo Federal em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC): “Curso de Especialização em Educação Especial: formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. As vagas se esgotaram rapidamente por se tratar de uma especialização organizada por uma instituição de ensino superior, reconhecida pela comunidade acadêmica, com competência para promover um curso com um bom nível de ensino.

Segundo informações do portal da UFC²⁷, esse curso foi promovido nos anos de 2010 e 2013. O curso foi realizado através de recursos do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2010, foram ofertadas 3.369 vagas; em 2013, 900, destinadas a professores

²⁷Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/10296-faced-disponibiliza-videos-gratuitos-com-conteudo-em-atendimento-educacional-especializado>.

(pedagogos e/ou de área) em atividade na Educação Básica das redes públicas de ensino que atuam em SRM. O curso foi ofertado gratuitamente e a distância, com aulas realizadas em ambientes virtuais e encontros presenciais nos municípios-polo.

Com base nos relatos apresentados até aqui, pode-se afirmar que a formação continuada oferecida aos professores do AEE na SRM é insuficiente, dado que o número de professores que atua na Educação Básica, nas redes públicas de ensino, é alto, como mostram os dados do Censo Escolar²⁸ de 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo o INEP (2020), o Brasil conta com 181.279 escolas públicas em atividades, sendo que 37.000 SRM já foram instaladas em todo país, o que compreende 20,4% desse total de escolas. Contudo, não foi repassada a informação de quantas salas estão em funcionamento. Considerando esse quantitativo, são milhares de profissionais diretamente envolvidos com o AEE.

Conforme consta nas Diretrizes da PNEEPEI (2008):

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (PNEEPEI, 2008, p. 16).

As Diretrizes apresentam uma visão equivocada do lugar que o AEE/SRM representa em termos pedagógicos, uma vez que essa política atribui aos professores da SRM responsabilidades além do que de fato o AEE/SRM pode realizar no trabalho junto aos alunos com DI.

Além disso, observa-se a falta de planejamento e articulação entre os órgãos do Estado que deveriam participar ativamente das implementações e efetivações das

²⁸ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il.

políticas públicas voltadas para a educação especial, como as Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social, o Ensino Superior, dentre outros.

Salienta-se que as formações continuadas promovidas pelas redes municipais e estaduais são importantes. No entanto, deve-se refletir sobre as definições de papéis e a viabilização da educação inclusiva por parte do Governo Federal. Ressalta-se que a formação permanente de professores da Educação Básica, das salas de aulas comuns e da SRM, consiste em um dos três pilares que a PNEEPEI (2008) defende para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Nota-se, portanto, um descaso, um desmonte não somente da educação especial, mas também da própria educação pública, pela forma como a PNEEPEI (2008) tem sido materializada nas escolas, submetendo-as a condições de trabalho precárias: salas superlotadas; ausência de formações regulares tanto para professores da SRM quanto de salas de aula comuns; e baixa qualidade de muitas formações.

Libâneo (2004) afirma que o professor amplia sua formação, sua atuação pedagógica, ao apropriar-se de instrumentos de mediação construídos nas relações sociais e culturais. O trabalho prático do professor, desenvolvido por meio de ações intencionais e ética, requer o exercício da reflexão sobre o seu fazer didático-pedagógico, bem como maior aprofundamento em conhecimentos teóricos que subsidiarão o seu domínio técnico, possibilitando aperfeiçoamento na profissionalização.

Freire (1996) pontua que a formação do professor, constituída de conhecimentos fundamentais às práticas educativa e reflexiva, é fundamental para a consolidação da educação compromissada com a formação plena, portanto, humanizadora.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética [...]. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. E por isso transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 1996, p. 37).

Para Prestes e Tunes (2021), na perspectiva da defectologia contemporânea, o profissional que trabalha com crianças com deficiência, na Rússia e em outros países da antiga União Soviética, recebe formações específicas, conduzidas por determinadas instituições de Ensino Superior. Essa formação é “bastante sólida e o habilita ao trabalho pedológico para a educação de crianças com os mais diversos tipos de defectividade. O defectólogo pode durante sua formação, especializar-se nos mais diversos tipos de defectividade” (PRESTES; TUNES, 2021, p. 21)²⁹. Assim sendo, não é qualquer formação que suprirá as necessidades dos professores que trabalham com as peculiaridades de alunos com deficiências, em especial, a DI.

Sobre a melhoria na efetivação do AEE, o professor SRM07 pontua:

SRM07 - Eu tenho alguns cursos na questão ampla da Educação Especial. Mas específico da deficiência intelectual eu fiz curso em EAD na época da pandemia, era deficiência intelectual e autismo. Acaba que contempla muita coisa aqui. [...] Eu fiz alguns cursos específicos. Sinto muita falta dessa formação a nível de Rede, para nós principalmente, que estamos atuando de frente com essa criança. Porque as questões dos estímulos anteriores fazem diferença. As vezes a gente sente falta de um movimento ali por trás de uma fonoaudióloga, de terapeuta ocupacional (TO) dependendo da questão da criança para a gente poder caminhar com qualidade.

Nota-se, nesse trecho, duas questões importantes. A primeira, como destacado pelos demais professores, refere-se à relevância da formação para atender às especificidades dos alunos e as multifunções dessa modalidade de atendimento. A segunda trata da falta de articulação entre os segmentos da educação e da saúde. Segundo a PNEEPEI (2008), a articulação desses segmentos é muito importante para efetivação da inclusão escolar dos alunos da educação especial. A ausência de articulações entre profissionais de diferentes áreas expõe ainda mais a fragilidade do trabalho na SRM, bem como a dificuldades que é para os professores desenvolverem seus atendimentos, de modo que contribua para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com DI.

Sabe-se que a formação científica com base nos conteúdos da educação escolar não é neutra. Está a serviço de uma ideologia, de interesses políticos, sociais, econômicos e corporativistas. Desse modo, a formação continuada dos professores da SRM não está isenta dessas interferências. Pelo contrário, tem sido testada em prol da

²⁹ Organização do Curso de Defectologia (Anexo 1).

ideologia neoliberal. O Estado Republicano Brasileiro reduziu sua atuação na garantia dos direitos sociais (Educação, Saúde, Assistência Social, dentre outros), incorporando o papel de Estado mínimo. Neste contexto, a Educação está à mercê de uma gestão gerencialista (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2013).

Sob essa perspectiva, o aparato ideológico da PNEEPEI (2008) considera que a educação inclusiva pode ser viabilizada com poucos investimentos, fomentando o discurso de respeito às diversidades e a não discriminação ao aluno da educação especial. Isso desconsidera as mudanças ocorridas no seio da sociedade.

O professor SRM08 considera que a construção do conhecimento é ampliada a cada novo desafio no trabalho com alunos da educação especial:

SRM08 - Sem a minha formação, eu nem estaria nesta função. Ela contribui significativamente para a minha atuação. A formação é continuada. Diante das demandas eu precisei voltar a fazer especialização, estudar novamente. E é dia após dia. Porque cada sujeito é um. Não é porque eu tenho um plano para o autismo com possíveis características de deficiência intelectual, por exemplo, que servirá para outro aluno. Você tem que estudar continuamente. Cada caso é um caso.

As peculiaridades dos alunos com DI exigem aperfeiçoamento constante do professor compromissado com sua práxis, de modo que possa atendê-lo adequadamente em suas necessidades.

A visão desse professor vai ao encontro da teoria histórico-cultural, que prega a importância de o professor conhecer as especificidades das deficiências para mediar, através de caminhos alternativos, a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com DI.

Conforme Vigotski (2019), a defectologia contemporânea compreende que o estudo das crianças com deficiências deve ter como estímulo a própria deficiência. Esses estímulos, denominados de compensatórios para a DI, são muito importantes.

[...] por isso, o estudo dinâmico da criança com atraso mental não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade do defeito, mas inclui, indispensavelmente, levar em conta os processos compensatórios (substitutivos, superestruturadores e niveladores) no desenvolvimento e na conduta da criança (VIGOTSKI, 2019, p. 256).

Para a viabilização desse trabalho, é necessário que os professores tenham conhecimentos acerca da relação entre as interações sociais e a construção das funções psicológicas superiores, do processo de internalização, da plasticidade do cérebro e o desempenho das funções intelectuais estimuladas por meio das relações sociais, dentre outros fatores importantes para a constituição do sujeito com DI. Neste sentido, a formação permanente e qualitativa consiste em uma das ferramentas essenciais para o aprimoramento profissional.

Os professores evidenciaram a necessidade de que a SME viabilize, com urgência, formações regulares e específicas, a fim de subsidiar o trabalho pedagógico realizado no AEE. Os relatos dos professores da SRM sobre a importância e a necessidade de formações contínuas ratificaram os achados na revisão narrativa de literatura.

Sierra e Facci (2011) relataram que as formações iniciais e continuadas superficiais estão dentre as principais causas da pouca viabilidade da aprendizagem de alunos com DI.

Segundo Pletsch *et al.* (2017), as formações voltadas para a educação especial priorizam informações em detrimento da formação científica, condição necessária para o ofício de ser professor.

Lima (2014) ressalta a necessidade de mais investimento em formações (em nível de graduação e continuada) na educação especial, sendo essa uma condição fundamental para o exercício profissional dos docentes.

Oliveira (2018), ao abordar as incertezas e o improvisos em torno dos tipos de avaliações (diagnóstica-clínica e pedagógica) realizadas com alunos com DI, para o encaminhamento ao AEE, destaca que uma das fragilidades do trabalho, diz respeito à escassez da formação continuada e à baixa qualidade daquelas já promovidas. Essa situação, na visão da autora, denota a precariedade da educação pública e a pouca prioridade do poder público em assegurar as políticas educacionais e sociais, bem como os investimentos adequados e legítimos para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

A seguir, são apresentadas as formas como os professores da SRM desenvolvem as suas funções e as dificuldades encontradas para a realização do trabalho cotidianamente.

CATEGORIA V- A função do professor da Sala de Recurso Multifuncional nas unidades educacionais

Nesta categoria, são apresentadas as visões dos professores sobre suas funções no espaço da SRM. Optou-se por não apresentar tópicos referentes aos papéis desempenhado, e sim descrever as próprias falas contextualizadas, colhidas através das entrevistas. Considera-se que esse procedimento possibilita ao leitor uma compreensão mais enriquecedora de uma pequena parte das atribuições e das frentes de trabalho desses professores.

SRM01 - O especialista da SRM tem que estar preparado para trabalhar todas estas dificuldades e buscar o educando naquelas especificidades que ele tem. [...] E vou trabalhando de acordo com o que eu encontro essas deficiências e essas necessidades. [...] Nós fazemos um trabalho muito bom nas escolas, fazemos orientação nas escolas, damos apoio ao professor em sala de aula. A gente vai lá direciona o lugar para a criança sentar, conversamos com o professor, orienta para fazer trabalho em grupo. Uma participação, por menor que seja daquela criança, dentro daquilo que ela consegue fazer dentro dos trabalhos, ela já ganha autoconfiança. A gente chega com esta orientação para os professores. Não é oferecer um trabalho a parte para a criança fazer, mas fazer com que ela faça parte de um todo, mesmo que seja em coisas que ela consiga fazer para participar daquele todo. Isto tem tido um resultado muito bom para professores em sala de aula, porque, até então, aquela visão de atividade diferenciada que a aluna precisava fazer sozinha acaba que segrega aquela criança dentro da sala de aula. [...] A criança precisa participar das atividades, mesmo que seja uma participação menor, mas que ela se sinta participando daquele todo, ela vai adquirindo confiança, vai se desprendendo e acaba que o resultado no final é muito bom para a criança e até mesmo para os outros alunos que, até então, não conseguiam saber como lidar com aquela criança.

SRM02 - Aqui na SRM, a gente trabalha de acordo com o professor está trabalhando na sala de aula. Eu sempre pergunto as professoras o que está sendo trabalhado lá e faço adaptações aqui. Então, sempre às sextas-feiras eu faço as visitas. Sugiro formas de trabalhar com aquela criança. A gente troca sempre ideia, de como está sendo trabalhada, uma forma melhor de trabalhar, assim como, às vezes, o que eu faço pode não está dando certo, e o que a escola faz já dá certo. Tem essa troca de experiência e isto é bem válido. E os professores têm que está bem engajados para que essa aprendizagem aconteça. [...] Na SRM, cada criança tem um planejamento de acordo com cada criança, com cada necessidade. O planejamento é individual. [...] os professores da SRM fazem toda a parte administrativa da sala: matrícula, cuida de documentação. São tudo nós. E a gente ainda faz o suporte com as escolas. Todas as crianças que a gente atende tem o suporte.

SRM03 - No início do ano, eu faço uma espécie de avaliação para ver o que preciso está trabalhando ou retomando, caso se já era da SRM. Eu traço meus objetivos ali, o que vou trabalhar com ele, de que forma. Eu sigo em cima

disso daí. E aí eu faço meu plano individual, para cada um como se fosse um plano diário. O trabalho é para potencializar. Nós adaptamos as atividades. [...] Tem que ser uma pesquisa constante, porque é uma busca. Cada dia tentando encontrar a melhor maneira para poder ajudar o aluno com DI. A Secretaria não adota um referencial teórico específico para o trabalho. Nós recebemos aqui o material do MEC. Então, eu leio muito para buscar respostas. Quando eu preciso de alguma coisa mais específica, eu vou no material do MEC. Mas pesquiso outras coisas também, e outros materiais que busco, que contribuem com meu trabalho na SRM.

SRM04 - Eu trabalho o que o professor trabalha, depende muito, abrindo um parêntese, de estudante para estudantes. Aqueles com nível intelectual menos afetados eu trabalho complementando o que o professor está trabalhando na sala de aula, em parceria com o professor complementando as atividades da sala de aula normal. Para aqueles mais afetados, com deficiência mais severa, o trabalho não acompanha o que o professor realiza em sala, mas trabalho com outras possibilidades, tipo: assinar o nome na avaliação. Poucas escolas conseguem assegurar a aprendizagem desses alunos. [...] Trabalhamos dentro do desenvolvimento básico do estudante, atividades para seu dia a dia. Aqui a SRM tem condições de estar ajudando porque tem o atendimento individualizado, personalizado. [...] Os atendimentos para cada estudante são 2 vezes por semana de 50 minutos. Eles não são muito assíduos. Dizem que não têm dinheiro para vir de ônibus, não tem bicicleta para vir. Aqueles que vêm de fato é notório a evolução deles tanto na SRM quanto na sala de aula comum. Tem família que gostaria que o filho permanecesse só na SRM. Mas não pode, porque aqui é um atendimento complementar, e não substitutivo. A gente tem que ter momento com os professores, mas, às vezes, devido à demanda de atendimentos e reuniões, fazemos reuniões com coordenadores pois é mais fácil reunir com eles, do que com os professores que estão em sala de aula comum. Por enquanto a professora atende 5 instituições, 3 escolas e 2 CMEIs.

SRM05 - Em 2013, comecei a atuar na SRM, pois a sala chegou na escola. Na verdade, a fala da PNEEPEI (2008) é de que a gente vai eliminar as barreiras. É algo muito profundo, olha a responsabilidade de quem tem que eliminar barreira para um efetivo aprendizado. Isto é muito sério. Quando você traz algo reforçador você não atinge isso nunca. [...] Na verdade, se a gente vai na vertente de reforço a gente não alcança, não consegue desenvolver para suprimir as barreiras. Porque a ideia aqui é justamente contrária, é a gente desenvolver habilidade que favorece o aprendizado em sala. Quando eu trago essa habilidade, se a criança ainda não desenvolveu atenção, a concentração, a memória, atender comandos, se ainda não consegue ter uma coordenação motora desenvolvida, lateralidade, tudo isso e você trabalha com esta perspectiva de habilidade, no sentido mais amplo, ela conseguindo consumir isso aqui no AEE quando chega na sala de aula e o professor dá a tarefa, ela já consegue participar de uma forma mais plena, mais efetiva. Porque lá, sim, é o ambiente de se desenvolver a escolarização. Quando a gente tem um estudante com deficiência, eu gosto de me atentar ao estudo de caso, que é a questão social a que este estudante está exposto, as vivências que ele me traz por meio da fala da família e dele mesmo. Eu sempre gosto de trabalhar num formato mais lúdico, primando até pela própria diversão, num ambiente descontraído, de risadas, para eu conseguir realmente colher aquilo que ele tem para me oferecer. Na escola, quando a gente começa o trabalho do AEE, nesse primeiro momento a gente se apresenta como professora do Atendimento, se coloca à disposição. A gente já faz uma orientação, faz uma escuta pedagógica, que é algo que eu acho muito válido, dá uma abertura para esse professor para ele falar das angústias, das visões, e aí dentro disso a gente vai dando direcionamento pontual. A gente pergunta: Professor você fez plano de ação? Ele responde: Não. Você traz o rascunho baseado nisso e nisso. Eu faço toda a orientação. A gente senta e pensa junto. Então, ele já se sente acolhido. Eu vou direcionando

muito. Então eu digo para o professor que não coloque no seu plano o que não é possível, porque o que não é possível já está previsto no seu planejamento da turma, que envolve também esse estudante. Este estudante ele é um aluno da sua turma e deve estar contemplado no seu planejamento. Então, não adianta colocar no plano de ação dele aquilo que ele não vai conseguir, porque o senhor vai ficar frustrado novamente. A ideia de ascensão aqui é que busque um trabalho que seja possível de ser realizado para que os objetivos almejados sejam atingidos. Para isso, eu vou colaborar com o trabalho no que precisa. Para favorecer o trabalho na sala de aula, eu vou trabalhar no AEE. O meu trabalho aqui no AEE é um crescente do que o professor faz. Porque, se o professor trabalha bem com esse estudante em sala de aula comum, aqui no AEE eu vou potencializar este trabalho, já é outro formato. Mas quase sempre não é assim. Eu tento conduzir não só o professor, mas também responsabilizando o coordenador. Quando esse coordenador não pode acompanhar as orientações aos professores, ao final da minha conversa eu dou um feedback a esse coordenador para ele saber o que eu falei, como foram as orientações, até para ele dar continuidade. Até porque, atualmente, eu atendo 10 escolas diferentes. Então, eu não consigo estar sempre ali, para acompanhar de forma, talvez, efetiva esse desenrolar. O que eu consigo é dentro do que eles me apresentam, fazer as orientações e conduzir este trabalho. É muito mais o que me contam do que o que eu vejo. Porque o que eu vejo é uma amostragem da realidade. Eu observo este estudante, entro em sala, observo, vou para a Educação Física. Eu faço todo este movimento. Mas, ainda assim, eu vejo que é muito mais uma questão de parceria que deve ser continuada pelo coordenador que está ali todo dia, que acompanha que atende as famílias, que faz a junção de tudo no campo pedagógico.

SRM06 - Desde 2001, trabalho na SRM. [...] tem que fazer o PAEE. E em cima do PAEE eu busco referenciais teóricos. O PAEE é o plano de atendimento educacional especializado. É o estudo de caso que a gente faz do estudante. Que é a partir dele que eu desenvolvo o meu plano e as minhas ações. Nessa perspectiva de entender um pouco esse o aluno para que eu possa partir para as ações em relação aquele estudante e as suas necessidades. [...] Eu sempre começo pelo concreto. Esse aluno que vem para cá eu trabalho mais com ele no concreto. Não só com o DI, mas com os outros. Eu início sempre no concreto, sempre no colorido, sempre oferecendo uma coisa de cada vez. E eu costumo ter aqui uma rotina, e eles já sabem. Que é uma atividade corporal. Depois eu o situo no tempo e espaço, como que dia é hoje. Depois eu apresento a ele um desafio, que é algo que para ele vai ser um pouco desafiador, vai ser difícil para ele. E aí eu vejo se eu estou fazendo boas intervenções, poucas intervenções, ou muitas intervenções nesse desafio. Porque é novo para ele esse desafio. E esse desafio normalmente é em parceria com o professor da sala de aula do currículo comum. Depois eu dou uma atividade direcionada a ele, aquela bem direcionada, naquilo que ele mais necessita. Essa atividade direcionada, aqui no AEE são 2 vezes por semana. Então, 1 vez na semana eu dou uma atividade direcionada para trabalhar a maior dificuldade dele. E por fim eu trabalho uma atividade livre, que é o que ele deseja fazer, ou que ele deseja brincar. Porque o brincar faz parte do contexto do AEE. O brincar é predominante no AEE. [...] A gente pede para o professor o plano de ação. É uma orientação da Secretaria. Sempre pediu e nunca foi feito. [...] A falta de professor nas escolas é o que mais prejudica o trabalho no AEE, porque nós não temos tempo de dialogar com o professor, porque ele está o tempo todo ocupado. A coordenação está o tempo todo ocupada. No atendimento em loco, no primeiro momento funciona assim: eu chego, aí eu converso com a coordenadora, falo o que precisa, falo quem eu vou atender, porque eu vou atender. Pergunto se ela lembra quando encaminhou esse estudante. Aí a gente tem o primeiro contato, a primeira conversa, em relação àquele aluno. Aí vou fazer meu trabalho, que é dentro da sala de aula. Registro o trabalho feito, pego assinatura da professora, e, às vezes, nem consigo falar mais com a

coordenadora, porque é tanta demanda que ela nem me atende. Ela lê o relatório, assina e a gente discute 1 vez no mês, 1 vez a cada dois meses.

SRM07 - Aqui a gente tenta fazer lá atrás. Que é o básico, que se não tiver essas habilidades anteriores não adianta. [...] Cada criança tem o PAEE, Plano de Atendimento Educacional Especializado. Ele é um grande plano porque ele é semestral, e a equipe multiprofissional vem, orienta, faz pontuações em cima. E a gente tem o planejamento diário, o plano de aula que é do atendimento mesmo, individual. O PAEE é feito para o semestre. A gente sabe que essas propostas e esses objetivos, principalmente por causa das condições das crianças que a gente atende, eles poderão ser alcançados, geralmente a longo prazo. O PAEE é grande e traz uma visão completa do estudante. Ele tem os tópicos que tem que preencher, tem o estudo de caso, tem a fala da mãe, tem a fala da escola, tem aquilo que você propõe, têm as atividades mais significativas. Você mesmo consegue ver e analisar onde a criança estava e seu percurso de avanços com seus registros. Os registros são muito importantes. [...] O espaço aqui é minúsculo. Não tem como atender em grupo as crianças com DI. O que seria muito bom! Para aprender com o coleguinha. Então, eu tento levar isso como orientação na escola. As vezes o professor consegue encaminhar trabalho em grupo e fala que conseguiu caminhar nisso, naquilo, sobre a experiência. Atualmente, tenho 9 instituições educacionais para acompanhar, e 14 alunos. No ano passado, cheguei a acompanhar 11 escolas e tinha 21 alunos. [...] Às vezes, a gente se sente com muito peso nas costas, porque a maioria das famílias não faz nenhum outro tipo atendimento com essa criança. É só a escola e o AEE. Às vezes, a gente sente falta de um movimento ali por trás de uma fonoaudióloga, de uma terapeuta ocupacional, dependendo da questão da criança para a gente poder caminhar com qualidade. Precisa de muito estímulo, de um trabalho bem sistematizado, bem organizado. Precisa de uma família atenta ali. A nossa realidade é bem complicada.

SRM08 - Primeiro a orientação que temos do MEC e da Secretaria não é trabalhar conteúdo. É que nós da SRM não temos necessariamente obrigação de trabalhar conteúdo. O objetivo não é este. Nós temos que complementar ou suplementar a aprendizagem da criança para que reflita lá na sala de aula. Mas isto não quer dizer que seja conteúdo. Então, eu tenho que fazer meu PAEE pensando em complementar o que falta ou suplementar, se for o caso, mas não é pensando em conteúdo. Eu tenho que fazer um planejamento para que contribua na vida dessa criança na sala de aula, onde ela estiver, mas de outra forma, utilizando outros recursos, n recursos. Acaba influenciando nos conteúdos, sim, mas de uma forma diferente, pois tudo que faz na SRM com estudantes é pensando no desenvolvimento dele na sala de aula. As visitas que eu faço nas escolas é para articular, para sentar com professor para orientar, para contribuir no planejamento dele. Porque essa criança, eu atendo no individual ou em dupla. Querendo ou não, eu sei um pouco mais do desenvolvimento dela, em que nível esta criança está, pois eu fico com ela 2 vezes na semana, 50 minutos. Eu tenho este privilégio. Então, eu posso aprofundar mais. São nesses momentos de troca que eu vou contribuir com o professor, e o professor comigo também. Porque, às vezes, eu penso algo, e o professor me diz ele já fez isso, e isso. Aí eu volto no meu PAEE e faço a ressignificação. Eu não tenho nenhum problema com os professores. Temos uma parceria, uma troca muito positiva. Eu não tenho dado conta de atender todos os professores que me procuram.

As visões apresentadas pelos professores quanto ao desenvolvimento de suas atribuições demonstram atuações bem específicas para a natureza do trabalho na SRM, de abrangência institucional e social; por isso mesmo, de muita profundidade.

O professor SRM01 menciona que o especialista da SRM precisa desenvolver sua função com propriedade, para contemplar as peculiaridades e as especificidades dos alunos. Nesse contexto, o estudo e a pesquisa constantes são essenciais nas análises dos casos, nos procedimentos para com os alunos com DI, com professores regentes e, também, com as famílias. As participações nas instituições são muito importantes, pois possibilitam diálogos e articulações que podem favorecer as relações interpessoais entre professores e alunos, incluindo aqueles com DI. Acrescenta-se que o formato do trabalho pedagógico direcionado pelo referido professor nas orientações às escolas apresenta indícios da perspectiva histórico-cultural, pois tenta viabilizar, dentro das condições de trabalho reais, possibilidades de participação desse aluno através de atividades adaptadas, vinculadas ao conteúdo escolar desenvolvido em classe. O professor, ao propor as atividades adaptadas para o aluno com DI, deve propiciar a superação do nível do desenvolvimento atual do estudante, oportunizando a ele avanços e construção de novos conhecimentos.

Para Vigotski (1998; 2007; 2019; 2020; 2021), a criança com deficiência intelectual aprende, de modo diferente, por vias indiretas, mediadas pelas relações sociais que darão significados aos conhecimentos adquiridos, apreendidos, no processo individual de internalização. Quando consolidados, esses conhecimentos permanecem nas funções psicológicas superiores, pois é nas relações sociais que a aprendizagem se constrói, e o desenvolvimento é impulsionado. Nesta perspectiva, Vigotski (2019) salienta que ensino de crianças com DI deve considerar, em seu processo, os pontos positivos do sujeito, e não o conduzir pelos aspectos negativos, quase sempre mais evidenciado nas escolas.

Conforme o professor SRM02, sua função engloba questões de naturezas pedagógica e administrativa. As matrículas e todos os registros acerca dos atendimentos realizados pesam sobre ele. Nas interlocuções com as unidades escolares, os momentos de observações do aluno com DI, no espaço da sala comum e nos diálogos com os professores regentes, contribuem para a redefinição das intervenções por parte desse professor, bem como para o processo de escolarização da sala de aula.

Ainda de acordo com o SRM02, a organização do Plano de Atendimento Educacional Especializado para cada aluno atendido é essencial para o desenvolvimento do trabalho específico, planejado, e não aleatório. Em outras palavras, o trabalho de intervenção da SRM precisa “tentar” conferir um direcionamento específico a algumas

peculiaridades do aluno com DI e, na medida do possível, atender às necessidades dele, a fim de potencializar o processo de desenvolvimento do aluno, que ocorre por meio do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, as articulações entre os trabalhos realizados na SRM e nas salas de aula comuns são essenciais para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com DI. Por meio da corresponsabilidade entre esses profissionais, adaptações curriculares e metodologias apropriadas poderão viabilizar relações de ensino mais assertivas, redimensionando as intervenções de cada professor no processo de escolarização desses alunos e, por conseguinte, desconstruir o discurso recorrente de que compete exclusivamente ao professor da SRM responsabilizar-se pela aprendizagem do aluno da educação especial.

Nesta perspectiva, Oliveira e Martins (2011), Lopes e Marquezine (2012), Silveira *et al.* (2012) e Boraschi (2013) enfatizam a relevância do trabalho pedagógico articulado para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com DI.

O professor SRM03 afirma que sua função é a de potencializar a aprendizagem do aluno com DI, mediante a organização do PAEE. Neste plano, as atividades a serem trabalhadas são adaptadas para atender às particularidades dos alunos e orientar os professores regentes e coordenadores nas escolas.

Do mesmo modo que o professor SRM01, o professor SRM02 ratificou que as pesquisas devem ser permanentes, para que possam desempenhar a função, não se esquecendo, porém, das interferências das condições sob as quais os trabalhos são realizados. Assim como todo professor em sala de aula precisa ter seu planejamento bem direcionado para atingir seus objetivos, o professor da SRM precisa direcionar seus atendimentos, elencando os objetivos e os motivos que correspondam às necessidades do aluno com DI.

Segundo Prestes e Tunes (2021), esse caminho trilhado deve estar amparado por atividades que funcionem como parte de um processo psicológico desenvolvido nas relações da criança com o meio em que está inserida. Essas atividades são determinadas pelo objetivo, pela direção do processo, e ligadas aos sentimentos e às emoções.

Para o professor SRM04, a complementação do trabalho da SRM com o aluno com DI terá efeito, quando viabilizada a parceria com professores da sala de aula comum. Como mencionado por ele, não são desenvolvidas as questões básicas do

cotidiano de cada aluno nos atendimentos semanais. Além disso, um dos entraves nos atendimentos relaciona-se com a pouca frequência de alguns alunos com DI, comprometendo o trabalho específico.

Além dessas interferências, há aquelas relacionadas com as condições de trabalhos, principalmente para os professores que atuam nas salas comuns. Estes são prejudicados tanto em função das demandas de trabalho dos professores da SRM quanto pelas dificuldades de se ausentarem das atividades de sala, no horário das aulas, para receberem orientações referentes ao trabalho com os alunos com DI. Outro aspecto associado às condições mencionadas diz respeito à substituição de professores por outros com a mesma formação acadêmica. Em outros casos, nota-se a ausência de professores para atender questões de natureza pessoais. Isso significa que as questões macro e microssociais interferem na dimensão educativa, na realidade pedagógica da escola e na articulação e na viabilização de um atendimento planejado para os alunos com DI.

O professor SRM05 questiona e contesta a perspectiva da PNEEPEI (2008) para o AEE/SRM, por atribuir a esse espaço a responsabilidade de eliminar as barreiras dos alunos com DI. Esse docente corrobora a fala do professor SRM03, quanto ao papel central da SRM, que é o de potencializar o desenvolvimento do aluno por meio das possibilidades de aprendizagens através das habilidades, minimizando algumas barreiras, a fim de favorecer o processo de inclusão dos alunos, tanto na escola quanto no convívio social.

Essa política pública educacional, ao atribuir ao AEE/SRM a responsabilidade de transformar as condições limítrofes desses sujeitos, minimiza e precariza o trabalho desses docentes.

Essas questões, à luz da teoria histórico-cultural, na perspectiva vigotskiana, necessitam de aprofundamentos científicos. Neste sentido, entende-se que os professores da SRM devem contar com uma estrutura que lhes permita atender cada caso, podendo, inclusive, recorrer a outros profissionais especializados.

Vigotski (2019) assevera que não se deve simplesmente adequar as crianças com deficiências a programas reduzidos da escola comum e a métodos simplificados. Conforme o pensamento desse psicólogo, a escola inclusiva e auxiliar (especializada) deve ter “diante de si a tarefa da criação positiva, da criação de formas de trabalho que

respondam à peculiaridade de seus educandos [...] este é o aspecto principal da defectologia prática atual” (VIGOTSKI, 2019, p. 63). Ele ainda complementa:

O educador deve saber em que se fundamenta a peculiaridade da pedagogia especial, bem como precisa conhecer que fatores no desenvolvimento da criança respondem a essa peculiaridade e a exigem. [...] Para o pedagogo, é muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir essa criança (VIGOTSKI, 2019, p. 82-83).

De acordo com Vigotski (2019), o problema central da pedagogia defectológica contemporânea reside em estabelecer uma inter-relação entre a educação geral e a educação especial. Assim sendo, essa educação, reconhecida como educação social, deve ser direcionada por uma pedagogia não somente “para a deficiência e pela enfermidade, mas para a normalidade e a saúde que se conserva na criança. Esta tem como princípio único a superação ou a compensação dos defeitos correspondentes” (idem, p. 107).

Vigotski (2019) afirma também que essa educação difere da teoria da pedagogia terapêutica, que tem como foco a enfermidade, supervalorizando a cultura dos aspectos sensoriais e psíquicos, uma vez que a solução dos problemas das crianças com deficiências mental/intelectual se encontra no desenvolvimento do trabalho escolar. Para tanto, são necessárias a formação consistente de hábitos de condutas sociais e as orientações para convivências no contexto social.

Se a cultura sensorial e a ortopedia psíquica encontra-se em primeiro lugar, e os hábitos sociais e a orientação no meio circundante, em quarto lugar, não nos distanciamos um único passo do Sistema ‘clássico’ da pedagogia terapêutica, com sua hospitalização do enfermo, com sua atenção escrupulosa às mínimas manifestações de enfermidade, com sua segurança ingênua de que a psique pode se desenvolver, curar, ‘harmonizar’ etc. com medidas terapêuticas, à margem do desenvolvimento geral dos ‘hábitos de conduta social’ (VIGOTSKI, 2019, p. 102).

Em outros termos, Vigotski (2019) ratifica que as interações sociais, as mediações culturais e o bom ensino, aquele conduz os alunos com DI ao desenvolvimento, devem atender às necessidades reais desses alunos. Esses são elementos essenciais para a promoção de novas aprendizagens.

Os estudos de Lima (2014), Fanticini e Dias (2015), Nascimento e Carreta (2015), Silva *et al.* (2017) e Oliveira (2018) enfatizam a relevância de redes de apoio, constituídas por profissionais de outras áreas. Essas redes podem contribuir com orientações acerca das intervenções pedagógicas. Para tanto, precisam estar alinhadas aos pressupostos de uma mesma concepção pedagógica e psicopedagógica, valorizando o sujeito como um todo e suas relações com o meio, bem como suas inter-relações socioculturais.

O professor SRM05 também realça a importância das articulações entre os professores da SRM e demais professores das escolas, para minimizar a segregação de alunos com DI e da educação especial, em prol da construção de possibilidades para o processo de inclusão escolar.

O professor SRM06 aborda o trabalho diferenciado promovido na SRM com atividades mais lúdicas e próximas às necessidades dos alunos com DI. Além disso, pontua que tarefas desafiadoras favorecem o desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos, em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com base em Prestes (2010) e Vigotski (2007; 2019), destaca-se que a atuação do professor na utilização de atividades lúdicas, com brinquedos e uso do concreto, é importante e salutar. Atividades com brinquedos proporcionam o desenvolvimento de situações imaginárias para o aluno com DI, além de trabalhar regras de comportamentos e de convivências (VIGOTSKI, 2007). Todavia, conforme Vigotski (2019), a criança com DI, por depender de impressões concretas, visuais, compromete o desenvolvimento do pensamento abstrato. Neste sentido, a escola deve

[...] liberá-la do excesso de visualizações que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e formar esses processos; não apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las; desenvolver o caráter criador que faz desta escola (auxiliar) uma escola de compensação social, de educação social e não 'uma escola de crianças com atraso mental', o que lhe impõem não se adaptar a deficiência mas vencê-la, apresenta-se como momento necessário do problema da defectologia prática (VIGOTSKI, 2019, p. 67).

O professor SRM06 enfatiza a importância da elaboração do instrumento do PAEE, assim como os professores SRM07 e SRM08, pois direciona os trabalhos com os alunos, as instituições educacionais e as famílias. Além disso, evidencia a relevância

dos acompanhamentos e das orientações às escolas, visando articular, com os professores de salas comuns e coordenadores pedagógicos, adequações necessárias para, conjuntamente, viabilizarem os atendimentos aos alunos com DI, conferindo suporte a eles.

No entanto, os trabalhos *in loco* estão comprometidos. Isso porque, as demandas de trabalho são inúmeras: no interior das instituições que realizam a escolarização, nas atividades desempenhadas nas SRM, nas organizações dos planejamentos coletivos, dentre outras. Essas situações frustram o professor da SRM, quando este compreende a DI, mas não conseguem realizar o trabalho de maneira satisfatória, em razão dos motivos expostos.

Com relação ao professor regente, como este pode viabilizar um trabalho de qualidade com alunos com DI e, ao mesmo tempo, atender a todos os estudantes em uma sala heterogênea com muitos alunos, as vezes superlotadas?

Vigotskii (2018) entende que as atividades devem ser compreendidas como parte de um processo psicológico, e desenvolvidas nas relações da criança com o meio em que está inserida. Além disso, toda atividade pedagógica deve ser antecipada por um determinado objetivo, que deve responder a um motivo associado a uma necessidade da criança.

Importa destacar que para esse psicólogo, ação e atividade não são sinônimas, pois a ação pela ação, quando destituída de uma finalidade educativa, de uma intencionalidade, torna-se um mero ato mecânico isolado; por conseguinte, sem significado social, não se configurando em uma atividade pedagógica. Isso significa que a pouca ou a ausência de articulação entre professores da SRM, regentes e coordenadores pedagógicos tende a reforçar a exclusão escolar dos alunos com DI, bem como a resistência de professores.

A SRM não tem o poder de eliminar todas as barreiras ou minimizar a deficiência intelectual que compromete a maior parte dos alunos oriundos da educação especial matriculado na Rede Municipal de Educação de Goiânia ou em outras redes, como bem evidenciado nos estudos de Santos e Martins (2015), Ghedini *et al.* (2016), Pletsch *et al.* (2017) e Dainez e Smolka (2019).

Constata-se que a resolução dos inúmeros problemas que envolvem a educação inclusiva é complexa, e não simples, como defende a PNEEPEI (2008). A implantação

dessa educação ocorreu de forma reducionista no país, como mostrado por Vieira e Oliveira (2012), Boraschi (2013), Fanticini e Dias (2015), Mendes e Maturama (2016) e Prestes (2017).

O professor SRM07 ratifica o relato das demais colegas quanto ao papel da SRM na realização do processo ensino-aprendizagem: propiciar o desenvolvimento de habilidades para suprir necessidades básicas de alunos com DI. Para tanto, deve-se elaborar um planejamento adequado, com base na organização do PAEE. Todavia, algumas ações didáticas são inviáveis, devido às condições de trabalho.

Para o referido professor, o espaço em que atende é pequeno. Na época da entrevista, não havia materiais básicos para atender aos alunos. Contudo, o recurso para otimizar e comprar materiais já estava de posse da escola. A expectativa é a de que o atendimento melhore após os ajustes necessários.

O professor SRM07 afirma que o trabalho é pesado e difícil, devido às expectativas depositadas na SRM e na sala de aula comum. Contudo, a falta de envolvimento das famílias pode comprometer o trabalho realizado. Esse relato corrobora a reflexão proposta e destaca a importância de as famílias assumirem seus papéis, pois cada segmento tem sua parcela de contribuição no processo da educação inclusiva.

No entanto, não se pode desconsiderar que as questões sociais que envolvem as famílias interferem na participação do aluno na escola, principalmente quando o aluno estuda em um período e recebe atendimento em outro, na SRM. E ainda, esse atendimento pode ocorrer em uma instituição diferente da que ele estuda regularmente. Além das questões sociais, há famílias que não compreendem que pode ajudar a criança com deficiência em questões básicas, ensinando-as, conforme menciona o próprio professor em seu relato inicial: “Aqui, a gente tenta fazer lá atrás”, isto é, trabalhar o que a família poderia ter ensinado, mas não o fez, fazendo com que aprendizagens básicas sejam ensinadas em outro tempo e em outro espaço (escola).

Para o professor SRM08, a SRM tem como foco o trabalho complementar com os alunos, promovendo adequações, reforçando o processo de aprendizagem e desenvolvimento, com possíveis reflexos na sala de aula. A termo reforçando não tem relação com reforço escolar, pois este não é foco da SRM. Essa sala presta atendimentos de outra natureza, por meio de mecanismos de aprendizagem que visam o

desenvolvimento das habilidades de concentração, atenção, memória e coordenação motora. Trabalha, inclusive, questões subjetivas, com: o reconhecimento do próprio corpo, os sentimentos de baixa-estima, de menos valia, dentre outros.

Essa ideia encontra amparo em Vigotsky (2019), em seus estudos da defectologia, haja vista que o trabalho pedagógico realizado no AEE/SRM deve promover condições para potencializar o desenvolvimento dos alunos com DI, considerando as aprendizagens escolar e social.

Nota-se que os professores da SRM tentam conciliar, dentro de suas possibilidades, os objetivos às atividades práticas. Sobre essa questão, Vigotski (2019) enfatiza a importância da condução do estudo e do trabalho realizado com o aluno com DI. Para ele,

[...] Não é o estudo pelo estudo, mas o estudo com o objetivo de encontrar as melhores formas de ações práticas, [...]. Essa tarefa subordina o estudo às necessidades práticas que se apresentam atualmente e requerem um enfoque positivo e diferenciado do estudo das crianças com atrasos mentais [...] (VIGOTSKI, 2019, p. 181).

A elaboração do PAEE é imprescindível, uma vez que é considerado elemento norteador do trabalho a ser desempenhado na SRM. Apesar de o professor considerar que os acompanhamentos e os suportes aos profissionais das unidades escolares são importantes, reconhece que sua colaboração neste aspecto tem sido parcial, em função da demanda de trabalho na SRM. Situação corroborada pelos demais professores entrevistados.

Com base nas visões apresentadas nessa categoria, nota-se que muitas são as atribuições dos professores da SRM. Todavia, o objetivo do trabalho deles é o de potencializar o desenvolvimento dos alunos deficientes, por meio de mecanismos de aprendizagens, como atenção, memória, concentração, coordenação motora, dentre outros. Por isso, o trabalho centraliza-se no desenvolvimento das habilidades que não tiveram progressos e limitam os avanços de aprendizagem desses indivíduos.

Vigotski (2019) salienta que, com relação ao trabalho realizado com crianças diagnosticadas com DI, deve-se ressaltar suas peculiaridades positivas. A escola deve atentar-se para o lado saudável desses sujeitos, independentemente da deficiência.

Segundo os professores, o suporte teórico para o trabalho no AEE/SRM é a PNEEPEI (2008) e os materiais do MEC. O professor SRM07 citou o Manual Prático

de Ações Inclusivas. Considera-se esse aporte ainda insuficiente para fundamentar as ações didáticas dos professores nos atendimentos a alunos com DI.

As formações organizadas pelos docentes entrevistados, em momentos de planejamentos nas escolas, também consistem em uma de suas atribuições. Para o professor realizar essas frentes de trabalho com segurança e de modo assertivo é essencial estar fundamentado em um referencial teórico sólido, condizente com uma concepção de educação, de indivíduo e de ensino que defenda, promova e contribua com a inclusão escolar e social dos alunos da educação especial.

Vigotski (2019), ao fundamentar a defectologia contemporânea, defende que o trabalho pedagógico junto a sujeitos com deficiência deve transpor a visão quantitativa, de modo a atingir a qualitativa. Assim, para contemplar as especificidades das crianças com deficiências, as ações precisam ser propositivas e vislumbrar novas possibilidades de aprendizagem, a partir das particularidades positivas. Para tanto, é necessária a oferta de formação adequada aos professores.

No período de realização desta pesquisa, os professores acompanhavam de 5 a 11 instituições, onde os alunos com DI encontram-se matriculados. O atendimento engloba crianças, adolescentes, jovens e adultos. Isso requer dos professores compreensões de ciclos de vidas bem distintos, com particularidades específicas.

Nas falas dos professores ficaram evidentes que os papéis desempenhados nas SRM são muitos; por isso, exaustivos. Os registros de todas as ações são necessários para compor os percursos realizados no trabalho. A demanda de tempo para sistematizar, analisar, rever o processo de desenvolvimento de cada aluno e fazer novas proposituras para o trabalho pedagógico torna-se insuficiente. Devido a todo esse trabalho, a efetivação de algumas ações fica comprometida, afetando a qualidade do atendimento aos alunos com DI.

Serão abordadas, a seguir, as dificuldades enfrentadas pelos professores pesquisados no exercício de suas funções.

5.1 Relato dos percalços no exercício da função de professor do AEE

Organizou-se este tópico com o objetivo de relatar problemas e dificuldades encontrados pelos docentes da SRM no atendimento aos alunos com DI.

SRM01 - A maior dificuldade que eu vejo para trabalhar com crianças com deficiência intelectual é a questão do enquadramento dentro da nota técnica e o laudo do médico. Nós, ultimamente, temos recebido crianças na SRM que às vezes ela chega com laudo médico e ao mesmo tempo é enquadrado pela Nota Técnica 04/2014. [...] Eu, por exemplo, tenho recebido crianças com laudo de dislexia, mas ela é enquadrada na Nota Técnica pela equipe multiprofissional. Eu questiono: Eu não estou habilitada para trabalhar com dislexia, mas ela tem a deficiência intelectual, ela se enquadra na deficiência intelectual pela Nota Técnica.

SRM02 - Mas uma das maiores dificuldades que eu vejo é o professor do ensino regular não acreditar que a criança possa se desenvolver. Eu já percebi isso e já presenciei. Outra dificuldade é que tem criança que está com baixa estima, que acha que não vai aprender. Eu acho que isto dificulta muito. Porém, quando a gente trabalha esta parte emocional da criança, que a gente mostra que ele consegue, mostra que ele vai se desenvolver, isto ajuda bastante. E a família também. A gente percebe que tem família que não aceita que a criança tem aquela deficiência e a gente precisa trabalhar isto na família também. A gente precisa desse apoio. Tem família que aceita, mas não faz as atividades com as crianças em casa. Eu acho que dificulta um pouco.

SRM03 - A dificuldade no trabalho foi por causa do pai e da mãe. Eles achavam que a escola não fazia o suficiente, porque o filho não aprendia. O problema não estava na escola. Nós adaptávamos as atividades, e eles chegavam sempre reclamando que o filho não sabia, que não conseguia.

SRM04 - Na minha realidade, o maior problema é a pouca assiduidade. Agora eu também não estou dizendo que se o aluno for frequente ele iria aprender como os outros, nas salas de aula comum, mas atingiria o objetivo que eu estabeleço com o trabalho especificamente com ele. [...] Minha formação atual está muito defasada para esse público com tanta novidade. Eu tinha que estudar mais, eu tinha que ter mais cursos que me ajudasse. Se tivesse cursos para nós nesse sentido ajudaria muito.

SRM05 - Eu acredito que as dificuldades são de diversos aspectos. Relacionada aos sujeitos e a deficiência propriamente dita. Eu não falo para você que exista algo pontual, porque cada ser é único. Nesse sentido específico, não. Talvez, a dificuldade de está com o professor de forma direta, conversar, para fazer uma fala mais direcionada (Esta situação segundo a professora tem possíveis implicações em virtude 'da quantidade de saídas que faz, também pela quantidade de estudantes, e até mesmo pela falta de professores nas escolas'). [...] Também vejo que existem gestores que não ainda entendem o papel do professor da SRM, e ele fica a todo tempo querendo designar funções que não é do professor da SRM. Como se tivesse que a todo o momento ver esse professor com estudante. [...] professores que ainda insistem em não reconhecer o seu papel perante a inclusão, e digo que isto não é um limitante para o meu trabalho, pois eu sempre tento trazer esse profissional para o meu lado e tentar demonstrar para ele que tudo tem mais de um ângulo. [...] A dificuldade central para o meu trabalho hoje é com esses tipos de situações, a falta de condições de trabalho para esses profissionais, porque não tem como cobrar desses profissionais inclusão efetiva. Como eu cobro inclusão efetiva? Eu tenho que ter um cenário educacional complacente ao que estou solicitando desse profissional.

SRM06 - E a minha maior dificuldade é, primeiro, o estudante NEE em geral. Ele adoece muito. Segundo, tem muitas dificuldades financeiras em chegar aqui. Quando não é aluno da escola. Porque ele mora mais longe e aí tem muita dificuldade, muito grande, em chegar aqui. Então eu tenho esta barreira, e essa barreira dificulta muito o nosso trabalho. Aí agora pedagogicamente, o que mais prejudica o nosso trabalho, é a falta de comunicação entre nós e os professores que não são pedagogos, são os regentes de área. Para mim, as maiores dificuldades são essas.

SRM07 - A dificuldade que mais eu sinto na pele é a questão da família, porque não é sempre que você tem uma família que topa. Além da família, a questão do SUS. Eu tenho alunos, por exemplo, que dependem do SUS para fazer terapia; fazem terapia uma vez por semana. Quando o ônibus quebra, não consegue ir a terapias. Dificuldade de acesso e permanência das terapias. Questão da formação para a Rede. Para o professor do ensino regular, precisa de uma formação prática sobre a inclusão. Falar que a inclusão é direito não é incluir. Falta uma formação prática na Rede. Eu sinto falta disso. Dificuldade da articulação com o ensino regular, por uma questão de tempo, por uma questão de especificidade, por uma questão de um monte de coisa. A gente encontra muita resistência dos colegas em assumir as responsabilidades. Dificuldade do tamanho da sala, das condições dos equipamentos. Não tenho impressora, não tenho ar condicionado, não tem um monte de coisa. Falta os repasses para investir na Sala. Outra dificuldade grande, e acho desgastante, é a pressão por números de estudantes. Toda vez que a equipe multiprofissional vem avaliar pergunta quantos estudantes a SRM têm. Porque pouco aluno fecha a sala. Quer dizer, se tiver pouco aluno, fecha a sala. E aí eu pergunto: Até que ponto, realmente, a SME pensa em inclusão?

SRM08 - A primeira dificuldade que eu enfrento é mais uma questão de Política Pública. A grande dificuldade é de ter um atendimento médico e manter. Sabemos que todas as crianças com NEEs precisam de acompanhamento, de tratamento, de medicação, de terapia e não têm [...]. Se a criança está medicada, estivesse no equilíbrio dela, ela teria possibilidades para avançar na aprendizagem dela. [...] Precisa dessa parceria saúde e educação, porque não podemos assumir todos os problemas, porque não é só nosso. A segunda dificuldade é a família que sabe que pode contribuir para que seu filho possa desenvolver. Aquele empenho mesmo de vir para as aulas mesmo, e nem estou falando da SRM. Fica a desejar. A dificuldade é a questão de recursos mesmo, de estrutura física. Eu tenho esta dificuldade. Eu estou falando por mim, não estou falando em nível de Rede. Eu estou em uma sala minúscula. Eu tenho dificuldade para agrupar crianças para atender. Melhores condições de trabalho. Formações de melhor qualidade. Com profissionais da área mesmo. Pessoas que realmente entendem: médico, psiquiatras... Não apenas fazer formação para cumprir um protocolo, mas formação de qualidade. Formação não é só parte teórica, mas precisamos de coisas mais práticas.

As dificuldades manifestadas pelos professores são similares, evidenciado problemas de diversas ordens, que pesam sobre a efetividade do trabalho no AEE/SRM com os alunos com DI. Estão ligadas a questões políticas e econômicas, às condições macro e microsociais. No âmbito macrossocial, destacam-se a necessidade de legislações e políticas públicas mais coerentes e bem articuladas, para viabilizar melhorias nos atendimentos a esses alunos.

O professor SRM01 tem dificuldade em seguir o documento da Norma Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Esse documento consiste em uma resposta à solicitação de orientação técnica, que sirvam como declaração, nas unidades escolares, da matrícula de alunos da educação especial. Fundamenta-se na CF/1988, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), na PNEEPEI (2008), nos decretos legislativos e executivos, como o Decreto n.º 7.611/2011. Este considera que a matrícula nas escolas regulares de alunos com deficiência não deve ser impedida, nem vinculada à apresentação do laudo médico. Contudo, se entender necessário, o profissional do AEE/SRM, na elaboração do PAEE, poderá solicitar dos profissionais da área da saúde o laudo, a fim de anexá-lo ao PAEE. Portanto, o laudo é complementar, e não obrigatório.

Nas áreas da saúde e da educação, é necessário priorizar parcerias viáveis para a articulação de ações profícuas, que atendam a esses sujeitos em suas necessidades. Como mencionado pelos professores entrevistados e constatada na revisão narrativa, falta uma comunicação efetiva entre esses segmentos, refletindo negativamente no atendimento ao aluno com DI.

Os investimentos destinados à Educação Pública ainda são insuficientes e não conseguem atender as necessidades do trabalho nas instituições com SRM. Isso gera impactos nas estruturas operacionais, inviabilizando o atendimento especializado aos alunos da educação especial.

Conforme os relatos dos professores, contatou-se: falta investimentos para as formações permanentes e de qualidade, que promovam melhores condições aos professores para articularem teoria e prática; falta de espaços mais adequados e materiais necessários para organizações das intervenções; grande quantidade de alunos e unidades escolares para cada profissional; responsabilidade exclusiva do professor da SRM com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com DI. Assevera-se que uma perspectiva real de educação inclusiva está além de pequenos reparos e readequações, nas unidades educacionais, das efetivações de matrículas, da permanência desses alunos nas escolas e no discurso da não segregação aos diferentes.

Conforme Vigotski (2019), se as condições proporcionadas são desfavoráveis, estas não somente acrescentam experiências negativas à personalidade quanto reforçam

a deficiência inicial. Isso porque, a formação da personalidade representa a unidade do desenvolvimento, não se caracterizando de forma homogênea, sendo diversificada e complexa. Logo, as alterações no organismo promovidas pela deficiência encontram apoio na personalidade, que mobiliza várias funções autônomas entre si, complementando-se e reconstruindo um sistema de adaptações no processo de desenvolvimento da criança.

Objetivou-se apresentar neste capítulo a organização e o desenvolvimento da pesquisa, realizada em parceria com a SME de Goiânia. Menciona-se que a referida Secretaria foi receptiva e contribui valiosamente com o objetivo deste estudo, autorizando a realização da pesquisa e encaminhando à pesquisadora à GERINC. Essa gerência forneceu as informações necessárias para a realização dos contatos iniciais com os professores da SRM.

No contexto da pesquisa, é fundamental evidenciar que a PPPEI (2020) apresenta como um dos fundamentos teóricos para subsidiar o trabalho da SME com a inclusão escolar de alunos da educação especial a teoria histórico-Cultural, na perspectiva vigotskiana de aprendizagem.

Com base no que foi apresentado, entende-se que a SME deve propor o trabalho pedagógico para a inclusão do aluno com DI e demais sujeitos da educação especial, visto que essa perspectiva compreende que o aluno, independentemente de ser caracterizado como normal ou deficiente intelectual, tem conhecimentos consolidados no seu nível de desenvolvimento real. Assim, a aprendizagem se dá mediada pelas interações sociais, nas relações interpessoais, com professores, colegas e sujeitos mais experientes, no contexto de atividades com objetivos definidos e desafiadoras. Neste sentido, as possibilidades precisam ser criadas para viabilizar o desenvolvimento potencial de cada aluno, através da ZDP.

A perspectiva da PPPEI (2020) está em conformidade com a PNEEPEI (2008). Atualmente, a SME tem instaladas 35 SRM em um contexto de 378 unidades escolares. Esse número é considerado baixo para atender às prováveis demandas de alunos com deficiências intelectuais, visuais, auditivas, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculadas na Rede Municipal de Educação. Desse grupo, 640 alunos com DI estão matriculados na SME, para as salas de aula comuns. Ressalta-se que a PNEEPEI (2008) não determina que as matrículas de alunos com deficiências nas SRM sejam compulsórias.

Essas são questões contraditórias, posto que a própria PNEEPEI (2008) considera o AEE/SEM como meio principal para a efetivação da educação inclusiva. De certa forma, os alunos com deficiências, antes atendidos em instituições especializadas, saem prejudicados. Além disso, com relação a esses sujeitos, deve-se estabelecer parcerias legítimas com a área da saúde (SUS), conforme pontuaram os professores SRM01 e SRM07. Essas articulações são fundamentais para formar uma rede de apoio tanto para os alunos quanto para os professores da SRM, como suporte, pois a ausência desse serviço denota o sucateamento da educação especial, em virtude das ações mínimas do Estado brasileiro.

Diante disso, muitos aspectos precisam ser repensados no âmbito do AEE/SRM, bem como em torno das formações dos professores que irão atuar nesse ambiente. Como bem destacaram os professores pesquisados, esse trabalho é muito importante, mas não vem conseguindo atingir o objetivo principal, que é o de promover atendimento de aos alunos com DI, de modo que esses possam superar as dificuldades e as limitações impostas tanto pela deficiência em si quanto pelo meio em que se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou a visão de professores, que realizam atendimentos educacionais especializados nas SRM da SME Goiânia, sobre o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com DI, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Importa esclarecer que alguns contratempos impediram a pesquisadora levantar um quantitativo maior de participantes. Apesar disso, as contribuições dos professores que participaram da pesquisa foram relevantes para uma melhor compreensão acerca do objeto de estudo.

A revisão de literatura permitiu chegar a dados expressivos no tocante ao grande número de alunos com DI matriculados nas escolas comuns; à desarticulação da PNEEPEI (2008) com as políticas municipais; à falta de estruturas mínimas para os atendimentos a esses sujeitos, tanto nas salas comuns quanto nas SRM. Esses fatos têm implicações negativas na efetividade dos atendimentos da educação especial.

A análise dos dados das entrevistas concedidas pelos professores das SRM possibilitou estabelecer relações entre suas percepções acerca do atendimento aos alunos com DI, suas condições de trabalho e os desdobramentos das atuações com base no PNEEPEI (2008) e na PPPEI (2020). A partir dessas relações, pode-se elencar algumas conclusões a que este estudo chegou.

Em primeiro lugar, apesar de os professores demonstrarem formações específicas e apresentarem, em sua maioria, experiências diversificadas, reivindicam a continuidade dos encontros formativos para melhor direcionar os atendimentos aos alunos com DI. Ou seja, na visão deles, a SME deve preencher lacunas nas formações, para que possam oferecer um atendimento melhor aos alunos com essa e outras deficiências.

Em segundo lugar, apesar de a maioria dos professores ampararem-se no aporte teórico vinculado à concepção biológica em torno do processo ensino-aprendizagem dos alunos com DI, há entre eles, aqueles que associam fatores ambientais, sociais e culturais a esse processo. Estes percebem que as condições favoráveis de trabalho e de instrução são primordiais para a excelência do atendimento, conforme defendido por Vigotski (2021). Este entende que a dimensão da organização do aprendizado escolar é constituída pelo conhecimento sistematizado e pela instrução, por meio de uma didática

elaborada. Desse modo, compreende-se que, para caminhar sob essa perspectiva, há necessidade de novos direcionamentos políticos, econômicos, sociais e culturais, englobando uma política educacional com ênfase nas necessidades reais da educação especial e de reestruturação da educação pública.

Em terceiro lugar, nem todos os alunos com DI matriculados nas salas comuns estão matriculados nas SRM. Ressalta-se que não há outra forma de atendimento “garantida” pela PNEEPEI (2008). Neste sentido, há de se investigar como tem se efetivado a “inclusão escolar” de aproximadamente 44% de educandos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental em Goiânia. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos são acompanhados, de alguma forma, pela equipe multiprofissional da SME ou pela GERINC? Existe algum suporte por parte da SME para atendê-los?

Em quarto lugar, infere-se que, dificilmente, os professores das SRM conseguem impulsionar a ZDP/ZDI para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI, devido às condições de trabalho impostas pela administração pública do município de Goiânia, conforme as orientações da PNEEPEI (2008) e da PPPEI (2020).

Em quinto lugar, se existem professores que se consideram pouco habilitados ou impotentes para atuar na SRM, em razão da diversidade de casos recebidos e das condições de trabalho oferecidas, é importante questionar: Por que o trabalho na SRM não tem sido tão valorizado pela SME? Os alunos com NEE, de um modo geral, não são tomados como prioridade pela educação pública municipal? Os recursos destinados à rede municipal de ensino são tão insuficientes a ponto inviabilizar a implementação de uma educação inclusiva para os alunos com DI, seja nas SRM ou nas salas comuns?

Em sexto lugar, há desconexões no processo de comunicação e articulação entre professores da SRM, coordenação pedagógica e professores regentes, no atendimento ao aluno com DI, em decorrência da precarização das condições de trabalho.

Em sétimo lugar, a desarticulação do trabalho desenvolvido pela rede de apoio dificulta a implementação da educação inclusiva de alunos com DI na escola comum.

Em oitavo lugar, matrícula, permanência e frequência dos alunos com DI nas escolas da SME não garantem a igualdade de direitos à educação e a não segregação dos sujeitos da educação especial, conforme regulamentado pelas legislações vigentes, em

especial a PNEEPEI (2008). A educação inclusiva requer uma escola bem aparelhada, amplamente estruturada, intencionalmente valorizada pela sua função social, que é a de formar cidadãos conscientes e críticos, parte e partícipe de uma sociedade mais igualitária.

É preciso avançar na compreensão da inclusão escolar para além da perspectiva de integração escolar condicionada ao *modus operandi*, desde meados do século XX. Esse ainda é reproduzido no atendimento a pessoas com DI, apresentando-se com outra roupagem neste século, como é o caso da modalidade do AEE/SRM.

O discurso e as ingerências dos OI continuam prevalecendo na condução do tipo de educação para todos, de modo a abarcar à educação geral os denominados grupos minoritários, como indígenas, pessoas com pouca escolarização que não tiveram acesso à educação formal na idade certa, deficientes, dentre outros.

Intencionam vincular a defesa da Educação Para Todos à concepção de educação inclusiva, mas sem os investimentos necessários para a viabilidade de nova configuração da educação. Conforme Breitenbach *et al.* (2016), as decisões e as orientações do Banco Mundial impactaram e continuam influenciando os rumos da educação, tanto nos níveis de ensino quanto nas modalidades, dentre elas a educação especial. Esta sofre com as reduções de recursos, com o controle sobre a relação custo-benefício, inclusive com a formação de professores.

O discurso da PNEEPEI (2008) não converge para ações políticas, econômicas e sociais, que, fundamentalmente, sirvam como alicerces para promover a inclusão escolar de alunos da educação especial. Como esses sujeitos poderão se desenvolver sob a perspectiva de aligeiramento dos atendimentos, encontrando na SRM um dos poucos meios para a superação das limitações e dificuldades?

Apesar de as instituições públicas e conveniadas receberem recursos anualmente do Governo Federal, através da política nacional, que ainda vigora para as SRM, esses recursos são insuficientes para a manutenção de uma educação que contemple as especificidades e as peculiaridades individuais dos alunos da educação especial. Esta situação foi identificada também na maioria dos artigos, como demonstrado no I Capítulo.

Por mais perceptível que sejam os esforços dos professores das SRM para atenderem aos alunos com DI, observa-se que o objetivo da PNEEPEI (2008), o de

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências orgânicas por meio do atendimento educacional especializado na SRM, com vistas a eliminar as barreiras para a participação plena na escola e na sociedade, ainda não foi atingido.

Com base na teoria histórico-cultural de Vigotski (2019), especialmente a sua obra “Fundamentos da Defectologia”, entende-se que uma educação inclusiva não pode cercear o direito dos alunos com deficiências à aprendizagem e ao desenvolvimento. Por isso, a instituição escolar precisa organizar e primar pelo bom ensino, para que esse processo se complete verdadeiramente. Todavia, conforme relatos dos professores entrevistados, não é essa a situação que tem sido promovida pela SME.

Nesse contexto, é importante se atentar para um fato: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser obrigatória a partir de 2005 em todos os cursos de licenciaturas, conforme o Decreto n.º 5.626. Isso leva a refletir sobre a possibilidade de outras disciplinas, que tratam das deficiências, também fazerem parte da grade curricular dos cursos de licenciaturas, não ficando esse conhecimento a mercê de cursos de especialização ou de formações aligeiradas.

Com base no que foi apresentado, considera-se primordial que outras pesquisas sobre o objeto abordado sejam empreendidas, uma vez que o debate sobre a temática precisa avançar, de modo a apontar outros caminhos para o atendimento aos alunos com deficiências, em especial àqueles com DI. E ainda, deve-se discutir os investimentos na educação e a oferta de condições de trabalho dignas aos professores. Portanto, a participação da sociedade nessa questão é fundamental.

A averiguação no campo científico, considerando as condições socioculturais das escolas e a elaboração de políticas educacionais, contribuem significativamente para assegurar um melhor atendimento aos alunos com deficiência, que serão, em um futuro próximo, os cidadãos que decidirão também os rumos da sociedade.

Para finalizar, destaca-se, neste estudo, a afirmação feita por um dos professores entrevistados (SRM05) sobre o aluno com DI: “Acredito que é um sujeito, um ser como qualquer outro, com muitas possibilidades de aprendizagem, de ascensão, de crescimento e que precisa ter um olhar enquanto sujeito, e não enquanto deficiência”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de Pesquisa**. v. 45. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Caderno de Pesquisa**. v. 51. 2021.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **Educação Especial nos cursos de licenciatura da Universidade do Mato Grosso do Sul**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2005.

BARROCO, Sonia Mari Sbima; MATOS, Neide Da Silveira Duarte; GHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida. Reabilitação de pessoas com deficiência: políticas e teorização histórico-cultural. *In*: FIRBIDA, F.G.B; FACCI, M. G. D; BARROCO, S. M. S (org). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORASCHI, Marilene Bortolotti. Alfabetização e Letramento em crianças com deficiência intelectual. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Cidade, Edição Especial, p. 612-623, julho 2013.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos Brasil**. (De 16 de Julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos Brasil**. (De 10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos Brasil**. (De 18 de setembro de 1946). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República dos Estados Unidos Brasil**. (De 18 de setembro de 1967). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República dos Estados Unidos Brasil**. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República dos Estados Unidos Brasil**. (De 5 de outubro de 1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br>. Acesso em 20 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico] - Brasília: Inep, p. 70, p.:il, 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE):** análise - Biblioteca Digital. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 2 de setembro de 2001- MEC.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica n° 04, de 23 de janeiro de 2014.** Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/legislacao>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, set. 2007.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: avaliação, política pública e educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p.359-379, abr./jun. 2016.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, jan./jun. 2011.

COLE, Michael et al. **A Formação Social da Mente.** 7° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação Pesquisa.** [online]. v.45, 2019.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014) *In: Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo.* EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenki (orgs.). Junqueira&Marin Editores, 2017.

DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maria. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Garça: Ed. FAEF, ano V, n.8, mai. 2007.

ELIAS, C. S. et al. Quando chega ao fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **Revista Eletrônica em Saúde Mental**. Ribeirão Preto: Ano V, n. 8, p. 48-53. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Martins, 2017.

FANTICINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2015, v. 21, n.1, p. 57-74. ISSN 1980-5470. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Paula de. **Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem**. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2012, v. 18, n. 3, p. 411-430. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300005>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GHEDINI, Simone Gomes; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; FELISBERTO, Lara Tainah Santos. Deficiência intelectual: compreensão de professores. **Journal of Research in Special Education Needs**, 04 August 2016, v.16, Issue S1, p. 360.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Goiânia. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2022

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Desafios da implantação de uma política nacional. Dossiê: Educação inclusiva: das políticas às práticas educacionais. **Educar em Revista**, v. 41, Set.. 2011. Disponível em: <https://doi.org/101590/S0104-40602011000300005>. Acesso em:

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de professores de Educação Especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online], v.20, n. 4, 2014.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In: Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alesander Romanovich, LEONTIEV, Alex N.; tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16º edição. São Paulo: Ícone, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In: Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina Maria d'(orgs). Campinas, SP: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Do Autor, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Curitiba. **Educar em Revista FE**. Editora UFPR, n° 24, p. 113-147, 2004.

LIMA, Maria do Socorro C.B.M. Vygotsky e a Teoria Histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. **Revista Laborv**. V.1 n. 12, 2014.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores**. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2012, v.18, n.3, pp.487-506. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In: Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. VYGOTSKIÍ, Lev Semenovich *et al.* tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16º edição. São Paulo: Ícone, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARIN, Márcia, BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v.31, n.63, out-dez, 2018.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI**. (Série Educação Geral, Educação

Superior e Formação Continuada do Educador). Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Sueli Amaral. **A Escola de Vygotsky**. Introdução à Psicologia da Educação. Seis abordagens. Kester Carrara (Org.), São Paulo: Avercamp, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves; Maturama, Ana Paula Pacheco Moraes. O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas? **Revista Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, 2016. Edição Especial- Dossiê.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de R.; SILVA, Daniele Nunes H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos e pesquisa**, v. 45, n. 157, Jul/set, 2015.

MICHELS, Maria Helena; Vaz Kamille. A política de formação para os professores da Educação Especial: A ironia do discurso. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenki (orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo**/1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. n. 7, jan./dez. 2008.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e Educação Especial. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com>> Acesso em 08 jun. 2022.

NASCIMENTO, Alessandra Bertasi, CARRETA, Priscila Maciel. Deficiência Intelectual e Processo inclusivo :dificuldades enfrentadas. **Revista Educa**, v.1, n.2. 2014.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, v.31, n.63, out./dez, 2018.

OLIVEIRA, Marta, Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: TAILLE, Yves de La, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf 05/04/2022. Acesso em: 05 abr. 2022.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.23, n.1, jan./mar., 2017.

PEREIRA, Eliane Candida; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Formação continuada de professores para a educação inclusiva: pela superação do pragmatismo reflexivo-Contribuições da perspectiva histórico-cultural. *In: FIRBIDA, F.G.B; FACCI, M. G. D; BARROCO, S. M. S (orgs.). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação.* Uberlândia: Navegando. Publicações, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. Tese (Doutorado em Educação Inclusiva) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco, LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia**, v.9, n. 1, jan./jun., 2017.

PRESTES, Karin da Silva. **Desenvolvendo educandos nas Salas de Recursos Multifuncionais.** 25 out. 2018. Disponível em: <http://educapes.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Educação e Conhecimento) 7º reimpressão, 2020.

ROTHER. E.T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem.** Vol. 20, n. 2. São Paulo abr/jun 2007. Disponível em: <https://actaape.org/>. Acesso em 07 mai. 2021.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa.** [online]. 2012, v. 38, n.4, pp.935-948. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira; SILVA, João Rakson Angelim da; FAIANCA, Marta Patrícia. Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Manaus- AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n.3, p. 409-22, jul./set., 2017.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, set. 2015, v.21 (3), pp. 395-408.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenki (orgs). **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo**, 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª edição. 2004.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação Em Questão** [online]. 2011, v.40 n.26.

SILVA, Eliane Pereira Domingues da. **As discussões da Vygotsky sobre defectologia: necessidades para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação e Saúde) Universidade Federal de São Paulo. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br>.

SILVA, Fabrícia Goimes da. **Inclusão Escolar de alunos com Deficiência Intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre a inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.18, n.4 Marília out/dec. 2012.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/00.

SOUZA, Fernanda Santos, BATISTA, Cecília Guarnieri. Indicadores de Desenvolvimento em Crianças e Adolescentes com QI igual ou inferior a 70. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.4, Out-Dez, 2016.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Maria Denise. Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados /MS, v.5, n.13, p.137-148, maio/ago. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. (1994) Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VIEIRA, Cleidemira T. M. **O Atendimento na Sala de Recurso Multifuncional aos alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Macapá/AP**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional), Universidade Federal do Amapá, Macapá. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. L. S. Vigotski: tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. L.S. Vygotsky: organizadores Michael Cole..[*et al*];

tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lev Semenovitch, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de Maria da Pena Villalobos. 16º edição. São Paulo: Ícone, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Tomo V: Fundamentos da Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascável, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski/Lev Semionovitch Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. v.1, Lev Semionovitch Vigotski: organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos, ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná – PR, vol. 14, n. 41, jan-abril, 2014, pp. 165-189.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. L.S. Vygotsky: tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, Andréa. **Psicologia histórico-cultural em foco (recurso eletrônico): aproximações a alguns fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020.

APÊNDICE

Apêndice A: Relação dos Artigos Analisados na Revisão de Literatura

Nº	TÍTULO DO ARTIGO/NOMES DOS AUTORES	NOME DO PERIÓDICO	ANO
1	A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. (Dayane B. Sierra; Marilda G.D. Facci)	Educação em Questão	2011
2	Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. (Cláudia Valente Cavalcante)	Polyphonia	2011
3	Concepção de professores sobre a inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma Revisão de Literatura. (Kelly Ambrósio Silveira, Sônia Regina Fiorim e Edinete Maria Rosa)	Revista Brasileira e Educação Especial	2012
4	Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. (Ana Paula Freitas)	Revista Brasileira de Educação Especial	2012
5	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. (Esther Lopes e Maria Cristina Marquezine)	Revista Brasileira de Educação Especial	2012
6	Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual (Marilene Bartolotti Boraschi)	Revista Eletrônica Gestão e Saúde	2013
7	O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na Rede Municipal de Macapá/AP. (Cleidenira Teixeira M. Vieira; Marinalva Silva Oliveira)	VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial	2013
8	Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. (Maria do S.C.B.M. Lima)	Labor	2014
09	Concepções de professores de Educação Especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. (Waléria Henrique dos S. Leonel e Nilza S. T. Leonardo)	Revista Brasileira de Educação Especial	2014
10	Deficiência intelectual e o processo inclusivo: dificuldades enfrentadas (Alessandra B. Nascimento, Priscila M. Carreta)	Educa-Revista Multidisciplinar em Educação	2014

11	Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional. (Vera Lúcia Messias F. Capellini; Rita de Cássia Tibério Araújo; Gabriely Cabestré Amorim)	Revista Humanidades	2015
12	Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. (Teresa Cristina C. dos Santos e Lúcia de Araújo R. Martins)	Revista Brasileira de Educação Especial	2015
13	A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. (Fabiana Luíza de R. Mendonça; Daniele Nunes H. Silva).	Cadernos de Pesquisa	2015
14	Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual (Renata Andréia F. Fanticine e Tárzia Regina de S. Dias)	Revista Brasileira Educação Especial	2015
15	Atendimento Educacional Especializado: das Diretrizes Políticas à Escolarização dos alunos com deficiência intelectual. (Flávia Faissal de Souza; Márcia Denise Pletsch)	Educação e Fronteiras On-line.	2015
16	Deficiência intelectual: compreensão de professores (Simone Gomes Ghedini, Cláudia Regina M. Giroto e Lara Tainah S. Felisberto)	Journal of Research in Special Educational Needs	2016
17	Indicadores de Desenvolvimento em crianças e adolescentes com QI igual ou inferior a 70. (Fernanda Santos Souza e Cecília Guarnieri Batista)	Revista Brasileira de Educação Especial	2016
18	O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Salas de Recursos Multifuncionais e/ou instituições especializadas? (Enicéia Gonçalves Mendes; Ana Paula P. M. Maturana)	Revista Pedagogia em Ação	2016
19	Desenvolvendo educandos na Sala de Recursos Multifuncionais (Karin Cristina da S. Prestes)	VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial	2017
20	Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. (Maria Denise Pletsch; Damieler F. de Araújo; Marcela F.C. Lima)	Periferia-Educação, Cultura e Comunicação	2017

21	Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM (João Otacílio L. dos Santos; Maria Almerinda de S. Matos; Geysel Patrizzia T. Sadim; João Rakson A. da Silva; Marta Patrícia Faiança)	Revista Brasileira Educação Especial	2017
22	Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. (Anna Maria L. Padilha)	Revista Brasileira Educação Especial	2017
23	A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: imprevisto e incerteza. (Anna Augusta S. de Oliveira)	Revista Educação Especial	2018
24	Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. (Márcia Marim; Patrícia Braum)	Revista Educação Especial	2018
25	O trabalho articulado entre professor do AEE e professor do ensino comum: Uma experiência êxitosa. (Suelene M. de Sousa; Walkyria de A. Milhomem)	VIII Congresso de Educação Especial	2018
26	A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. (Débora Daínez; Ana Luíza B. Smolka)	Educação e Pesquisa	2019

Fonte: Produção da autora (2021).

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título Aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual na escola pública: a visão de professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Meu nome é Bratislene Assunção de Moraes, sou mestranda do Program de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob orientação da Profa Dra. Raquel Aparecida Marra M. Freitas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (62 98173-9261), ligações a cobrar(se necessário) ou através do e-mail (bratis2014@gmail.com). Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, via e-mail (cep@pucgoias.edu.br), telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadoras:

Raquel Aparecida Marra M. Freitas.

Bratislene Assunção de Moraes.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é conhecer qual a visão de professores da Sala de Recurso multifuncional acerca da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Esta visão é um elemento importante pois dá indícios para analisar a concepção de professores(as) sobre o aluno e possibilidades de aprendizagem, apesar do tipo de deficiência intelectual que cada um possui. Tem por objetivo analisar a visão do(a) professor(a) acerca da aprendizagem para o desenvolvimento de aluno com deficiência intelectual.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda

ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de **dúvida sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (62 98173-9261), ou através do e-mail (bratis2014@gmail.com) . A pesquisadora poderá ser contactada a qualquer momento, antes, durante e após a realização da pesquisa, para tirar dúvidas e prestar esclarecimentos sobre a pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário autoaplicável e de entrevistas, ambos de forma virtual, remota online. Assim, a sua participação nesta pesquisa consiste em responder às perguntas do questionário e da entrevista. Para responder o questionário você deve acessar o link https://docs.google.com/forms/d/1_T9lB5DwTRM50xMwp9_9mM1OHhNOnZhnf7cKjiDEWms/edit

Por meio deste link você responderá individualmente ao questionário, no momento e local de sua escolha. A duração é em torno de 20 minutos. Caso sinta necessidade, poderá solicitar mais instrução e apoio para acessar e responder o questionário. Após responder o questionário, você será consultado se concorda participar em participar da entrevista. Se concordar, receberá um link (por email ou whatsapp, conforme sua preferência) para acessar o ambiente virtual na data e horário previamente combinado em função da sua disponibilidade. Caso deseje, poderá ter acesso ao assunto da entrevista antes da realização da mesma.

A duração da entrevista é de 40 minutos. A entrevista será individual, agendada com antecedência em data e horário de sua escolha. A entrevista será realizada de forma remota síncrona online pela pesquisadora responsável utilizando a plataforma Teams, através do link <https://teams.microsoft.com/l/meetup-join/19:a5378c874382427198c4c452ff03a568@thread.tacv2/1639480558676?context=%7B%22Tid%22:%2273319f42-8908-4b89-9f8d-558cf4d5d776%22,%22Oid%22:%225b2f559a-f919-4351-9f53-11299814785d%22%7D>

O acesso ao link será individual. Ao acionar o link na data e horário previamente combinado, você será direcionado(a) à plataforma Teams para seu ingresso será necessária a permissão da pesquisadora mediante a ferramenta “permitted”, desta plataforma. O acesso ao link será individual e não ocorrerá sem esta permissão. Poderá ser gravada caso você autorize e para isso haverá um box para você assinar a autorização ou não da gravação de sua voz e você receberá instrução no momento para fazer o registro. Caso não autorize suas respostas serão registradas por escrito.

Você não terá custos na utilização dos procedimentos de coleta de dados mediante o uso de ferramentas online e ambiente virtual.

A seguir são esclarecidos os riscos e benefícios em participar.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo ao participante, uma vez que

envolve conceder entrevista sobre o tema pertinente a sua atividade profissional na Sala de Recurso Multifuncional sobre o processo da aprendizagem e desenvolvimento do(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Possíveis riscos são desconforto físico por permanecer concentrado durante o tempo da entrevista, constrangimento por alguma questão abarcar conteúdo que seja desconhecido em algum aspecto. Além destes, pode ocorrer constrangimento pela exposição em ambientes online e desconforto físico visual pela utilização deste ambiente.

Possíveis constrangimentos serão minimizados pela total confidencialidade de seus dados e informações pessoais e particulares. Para isso a entrevista transcorrerá em ambiente que não permite a presença ou participação de outras pessoas além da pesquisadora e do(a) participante, tanto fisicamente (no ambiente em que está o equipamento para acesso ao meio virtual), como virtualmente. Além disso, você não é obrigado(a) a responder perguntas que julgar causarem exposição ou constrangimento, ou que por qualquer razão não desejar responder.

Será utilizado um código para substituir o seu nome e o mesmo será utilizado nos resultados da pesquisa e divulgação destes resultados, e não será utilizado seu nome. A fim de minimizar desconforto físico, a entrevista online ocorrerá no local e no momento que melhor convier a você, podendo ser interrompida caso você sinta cansaço ou qualquer desconforto que o(a) prejudique ou que interfira no seu andamento. A solicitação para interromper a entrevista pode ser feita também a qualquer momento por outros motivos que você julgar pertinentes.

Pode ocorrer algum risco característico da utilização de ambiente virtual em função de limitações das tecnologias digitais, tais como dificuldades de acesso, quedas de conexão de internet. Podem ocorrer riscos relacionados às limitações da pesquisadora para controlar possíveis violações de dados, uma vez que a mesma não detém o controle do aplicativo Microsoft Teams.

Você pode escolher não responder qualquer uma das perguntas ou desistir da participação sem nenhuma penalidade. Se você sentir qualquer desconforto é assegurada assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa.

Benefícios: Esta pesquisa terá com benefícios direto a participação do(a) professor(a) na reflexão do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e na possibilidade de aprofundar seu conhecimento e sua prática na organização do ensino, na perspectiva do desenvolvimento do aluno. De forma indireta colaborar para a aquisição de mais conhecimentos científicos sobre a relevância da PNEEPEI, a partir da atuação de professores(as) da SRM no processo de inclusão escolar, através da promoção de aprendizagens, para os alunos com deficiência intelectual no ensino oficial. Implica em analisar se há formações continuadas para esses profissionais, às condições de trabalho e o apoio que o(a) professor(a) necessita para realizar atendimentos qualitativos ao aluno(a) com deficiência intelectual. Você pode ficar motivado(a) a compreender melhor e adquirir mais conhecimento a respeito deste temática, tendo em vista sua prática como profissional. Esta pesquisa espera contribuir como fonte para futuros trabalhos científicos relacionados ao tema, assim como se constitua em referência para a discussão a respeito do atendimento pedagógico oferecido no Atendimento Educacional Especializado, realizado na Sala de Recurso Multifuncional no processo da aprendizagem e desenvolvimento do aluno(a) com deficiência intelectual.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a

privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderá interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo.

Os dados coletados serão guardados por, no mínimo 5 anos e, após esse período os documentos serão descartados eletronicamente de forma irrecuperável e também incinerados, caso de documentos impressos. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Você terá direito a ter acesso aos resultados desta pesquisa, que poderá ser fornecida pelas pesquisadoras ao final da realização da mesma

A pesquisadora responsável assume a responsabilidade pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do(a) participante da pesquisa. Quando concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro da plataforma Teams, sendo o mesmo procedimento aplicado aos registros do TCLE, gravações de vídeo ou áudio.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa: “**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA: A VISÃO DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.**”

Autora da pesquisa: Bratislene Assunção de Moraes

Código do professor participante: _____

QUESTÕES:

1 - Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Prefiro não indicar
- d) Outro. Indicar: _____

2- Qual a sua idade?

- a) 20 a 30 anos
- b) 31 a 40 anos
- c) 41 a 50 anos
- d) 51 a 60 anos
- e) De 61 anos acima

3- Há quanto tempo atua com alunos com deficiência intelectual, contando na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e/ou em outra instituição escolar?

- a) Menos de 1 ano
- b) 1 até 5 anos
- c) 6 até 10 anos
- d) 11 até 15 anos
- e) Mais de 15 anos

4 - Há quanto tempo atua no magistério no ensino fundamental?

- a) Menos de 1 ano
- b) 1 até 5 anos
- c) 6 até 10 anos
- d) 11 até 15 anos
- e) Mais de 15 anos

5 - Além de atuar nesta escola da Secretaria Municipal de Educação, você atua em outra escola da rede pública ou privada

- a) Não
 - b) Sim. Educação Infantil
 - c) Sim. Ens. Fundamental 6ª a 9ª séries.
 - d) Sim. Ens. Médio
 - e) Sim. Ens. Superior
 - f) Sim Educação Especial
 - g) Sim. Educação de Jovens e Adultos
 - h) Outro. Qual?
-

6- Qual é sua jornada de trabalho semanal?

- a) Até 20 horas
- b) 30 horas
- c) 40 horas
- d) mais de 40 horas

7 - Você cumpre sua jornada de trabalho:

- a) Na mesma escola
- b) Em 2 escolas
- c) Em 3 escolas ou mais

8 - Qual é a sua situação funcional na escola em que você tem maior carga horária?

- a) Efetivo/concursado
- b) CLT/contratado
- c) Substituto
- d) Outro. Qual? _____

9 - Qual sua formação em curso de graduação?

- () Pedagogia
- () Outra Licenciatura. Especificar: _____
- () Outra área. Especificar: _____

10 - Qual sua formação em nível de pós-graduação lato sensu?

Não tenho formação em pós-graduação lato sensu

Especialização em educação especial

Outra especialização: Especificar até 3:

a - _____

b - _____

c - _____

11 - Qual sua formação em nível de pós-graduação stricto sensu Mestrado?

Ainda não tenho formação em pós-graduação stricto sensu nível Mestrado

Mestrado em Educação (dissertação com tema ligado à deficiência intelectual)

Mestrado em Educação (dissertação sobre outro tema em educação inclusiva)

Mestrado em Educação (dissertação sobre tema não ligado a educação inclusiva)

Mestrado em outra área

12 - Qual sua formação em nível de pós-graduação stricto sensu Doutorado?

Ainda não tenho formação stricto sensu nível Doutorado

Doutorado em Educação (dissertação com tema ligado à deficiência intelectual)

Doutorado em Educação (dissertação sobre outro tema em educação inclusiva)

Doutorado em Educação (dissertação sobre tema não ligado a educação inclusiva)

Doutorado em outra área

13 - Você participou de cursos de formação continuada (ou permanente) oferecidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (governo federal) especificamente para atuação com o aluno com deficiência intelectual?

Sim

Não

14 - Se respondeu sim na questão anterior, registre os cursos que julga que mais contribuíram com sua formação para atuar com alunos com deficiência intelectual e em que ano ocorreram (no máximo até 5)

a) _____

Ano: _____

b) _____

Ano: _____

c) _____

Ano: _____

d) _____

Ano: _____

e) _____

Ano: _____

15 - Você participou de cursos de formação continuada (ou permanente) oferecidos Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (governo municipal) especificamente para atuação com o aluno com deficiência intelectual?

() Sim

() Não

Se respondeu sim na questão anterior, registre os cursos que julga que mais contribuíram com sua formação para atuar com alunos com deficiência intelectual e em que ano ocorreram (no máximo até 5)

a) _____

Ano: _____

b) _____

Ano: _____

c) _____

Ano: _____

d) _____

Ano: _____

e) _____

Ano: _____

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O
PROFESSOR

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa: “**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA: A VISÃO DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**”.

Autor da pesquisa: Bratislene Assunção de Moraes

Código do professor participante: _____

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Poderia falar sobre como ocorreu a sua inserção na Sala de Recurso Multifuncional?
2. Para você, o que é a deficiência intelectual?
3. Esta sua visão encontra-se fundamentada em alguma concepção pedagógica?
4. Poderia falar a respeito de sua visão sobre a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?
5. Que visão você tem sobre a relação entre a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e o seu desenvolvimento?
6. Em sua atuação com o aluno com deficiência intelectual, adota um referencial teórico específico para orientar suas ações e práticas pedagógicas e didáticas?

É um referencial teórico estabelecido no projeto da Secretaria Municipal ou é uma opção profissional sua?

7. Poderia falar sobre a contribuição deste referencial?

8. A respeito das demandas para atuar com alunos com deficiência intelectual, o que pode falar sobre sua formação específica e como ela contribui para o atendimento destas demandas?

Considera que necessitaria outra formação?

9. O que você faz (ou o que é realizado na escola) para assegurar que haja aprendizagem dos conteúdos pelos alunos com deficiência intelectual e que essa aprendizagem potencialize seu desenvolvimento?

10. Poderia falar sobre dificuldades que enfrenta para contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual? (tópicos: interação, relação entre pensamento e linguagem do aluno, mediação didática, zona de desenvolvimento proximal, aprendizagem de conceitos, outros que o professor quiser destacar).

ANEXO

Anexo I: Organização do Curso de Defectologia

VOLUME	VIGOTSKI, L. S. Sobranie sotchneni. Tom piati. Osnovi Defektologuii. Moskva: Pedagoguika, 1983 (VIGOTSKI, L. S. Obras reunidas. Tomo quinto. Fundamentos da Defectologia. Moscou: Pedagoguika, 1983).	VIGOTSKI, L. S. Problemi Defektologuii. Moskva: Prosveschenie, 1995 (VIGOTSKI, L. S. Problemas da Defectologia. Moscou: Prosveschenie, 1995).
NÚMERO DE TEXTOS	28	36
ORGANIZAÇÃO	<p>I.Textos organizados em ordem não cronológica, separados por grandes temas: Parte I-Problemas gerais da Defectologia; II. Questões especiais da Defectologia; III. Questões fronteiriças da Defectologia.</p> <p>2.Posfácio. 3.Comentários. 4.Índice de onomástico. 5.Índice de conceitos. 6.Bibliografia</p>	<p>1.Apresentação. 2.Vida e obra de L. S. Vigotski, de T.M. Lifanova; 3.Textos apresentados em ordem cronológica, seja da escrita, da estenografia de sua fala ou de publicação em revistas da época. Alguns textos não datados encontram-se ao final do volume. 4.Comentários. 5.Índice onomástico. 6.Bibliografia. 7.Lista bibliográfica das obras de L.S. Vigotski.</p>
CONTEÚDO	<p>1.Textos que tratam especificamente da Defectologia; 2.Textos em que Vigotski avalia três relatórios de estudos de criança com defeito</p>	<p>1.Textos que tratam especificamente da Defectologia; 2.Fragmentos de obras em que a questão de desenvolvimento da criança defectiva também é tratada, por exemplo, do livro de Vigotski Psicologia Pedagógica, do Dicionário de Psicologia, organizado por Vigotski e Varchava, do livro Imaginação e criação na infância. 3.Textos publicados nos Tomos I, III, IV e VI da coletânea Obras Reunidas; 4.Texto inédito – O retardo mental na doença de Pick; 5.Texto publicado pela primeira vez em 1960 na coletânea Desenvolvimento das funções psíquicas superiores e não publicado nos Tomos das Obras Reunidas.</p>

Fonte: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Problemas da Defectologia volume I, p. 21-22.