

Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”**

Faculdade de Filosofia e Ciências

Câmpus de Marília – SP

FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO**

MARÍLIA – SP

2022

FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

MARÍLIA – SP

2022

V155a Valentim, Fernanda Oscar Dourado
Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Intelectual :
avaliação pedagógica em foco / Fernanda Oscar Dourado Valentim. --
Marília, 2022
127 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Deficiência
Intelectual. 3. Avaliação pedagógica. 4. Educação Especial. 5. Teoria
Histórico-Cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CÂMPUS DE MARÍLIA

Aos 04 dias do mês de março do ano de 2022, às 15:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM intitulada "ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO" . A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Orientadora) - Participação Virtual) do Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Profa. Dra. ALEXANDRA AYACH ANACHE (Participação Virtual) do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Profa. Dra. PATRICIA BRAUN (Participação Virtual) do Departamento de Ensino Fundamental / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Profa. Dra.. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual) do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas – IEP³ / Unesp, São Paulo, Profa. Dra. KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO (Participação Virtual) do Colégio de Aplicação / Universidade Federal de Santa Catarina. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pela Presidenta da Comissão Examinadora.

A handwritten signature in dark ink, appearing to read "Anna Augusta Sampaio de Oliveira", is shown above the name of the signatory.

Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela inspiração e por estar sempre iluminando e acompanhando o meu caminho.

À Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pelas orientações, pela paciência, pelo acolhimento e pelas extensas e necessárias contribuições ao trabalho.

Às professoras examinadoras da banca de qualificação e de defesa: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache, Profa. Dra. Patrícia Braun, Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso e Profa. Dra. Kátia de Moura Graça Paixão, pela análise do texto e inúmeras sugestões que permitiram a conclusão do trabalho com muito mais qualidade e êxito.

Às Professoras Doutoras Márcia Denise Pletsch, Rosane Michelli de Castro e Rosimeire Maria Orlando pela disponibilidade em serem suplentes da banca de defesa desta tese, o apoio de cada uma foi fundamental.

Às professoras participantes da pesquisa, pela abertura a este estudo e reflexão de suas práticas pedagógicas, sem as quais este trabalho não existiria.

À minha família: meus pais, Valdir e Sebastiana e irmãos, Luiz Fernando e Jean que sempre do meu lado, mesmo que distantes, contribuem para fortalecer minhas escolhas e meus caminhos.

Ao meu esposo José Carlos e sua família, por todo apoio e acolhimento, em todos os momentos.

À minha filha Maria Clara, que é luz em minha vida e que sempre colaborou e compreendeu os momentos que a mamãe “tinha que trabalhar no computador” e ao Arthur que ainda está sendo gestado.

Aos amigos de Pontalinda/SP, cidade natal, pela força, desde os momentos iniciais da caminhada, rumo à formação acadêmica.

Aos amigos de Marília/SP, em especial, Aline, Danieli, Marcela, Priscila, que sempre por perto me deram e dão força para continuar.

Aos colegas parceiros, professores da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Marília/SP, estes que, no chão da escola, contribuem com o seu melhor, para a educação desta cidade.

Aos parceiros de Pós-Graduação, que nos momentos de estudo sempre me apoiaram, em especial aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS) da UNESP de Marília/SP.

Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste sonho, que hoje em sua concretude, torna-se uma realidade.

Imensamente obrigada!

RESUMO

A Educação Especial no Brasil passou por várias transformações e influências ao longo dos anos, principalmente, após mudanças que direcionaram a organização da escola e da sociedade em geral ao paradigma de inclusão escolar. Com tal prerrogativa, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi se configurando como apoio/suporte à escolarização de alunos definidos como Público-Alvo da Educação Especial no ensino comum. As orientações e normativas acerca do formato deste serviço indicam-no com caráter complementar ou suplementar ao ensino comum, não podendo ser substitutivo. Nesta pesquisa, o objetivo foi investigar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual, assim como indicar possibilidades de avaliação com foco na área da linguagem, neste contexto. Como aporte teórico-metodológico, foram utilizadas as proposições da Teoria Histórico-Cultural acerca do caráter social do desenvolvimento humano, que tem como seu principal representante Vigotski. Para a coleta de dados, fez-se uso de grupo focal, com a participação de cinco professoras que atuavam no AEE de um município do interior de São Paulo. As reuniões foram filmadas e transcritas para a análise. Optou-se pela seleção de três encontros de grupos focais nos quais se discutiram os temas: AEE; Deficiência Intelectual e Metodologia de ensino, respectivamente. O *Software Atlas.Ti 8* foi utilizado para codificação e categorização dos relatos por temas relevantes que se constituíram em unidades de análise. Os principais resultados apontaram organização do AEE fragilizada, com dificuldades relacionadas à efetivação do ensino colaborativo; indefinição dos papéis de cada professor nesta perspectiva; grande rotatividade de professores do AEE na escola, o que dificulta um trabalho continuado; mostrou-se complexa também a relação entre tempo e demanda de alunos encaminhados para salas de recursos multifuncionais, assim como a ocorrência dos atendimentos no turno da escolarização comum. As professoras também indicaram em seus relatos limites nas concepções acerca do aluno com deficiência intelectual, pautadas em definições que se apoiam prioritariamente no modelo médico, com ênfase no laudo, o que, conseqüentemente, configurou-se num contexto para avaliação da aprendizagem pouco prospectivo, sem referentes ou indicativos pedagógicos para nortear a prática educativa direcionada a este aluno. A necessidade de formação continuada para atuar neste contexto também foi um aspecto levantado, além da extrema necessidade de reorganização da estrutura pela qual o AEE tem se pautado. Tais resultados indicam um cenário de pouco impacto na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, seja no contexto do AEE e, conseqüentemente, no ensino comum, além de demonstrar AEE com estrutura fragilizada. Mediante tais resultados, uma possibilidade apresentada seria a de um olhar avaliativo mais atento ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente, na área da linguagem. Tais indicativos podem servir como referência para futuros instrumentos ou referenciais de avaliação na área da deficiência intelectual.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual. Avaliação pedagógica. Educação Especial. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Special Education in Brazil has undergone several transformations and influences over the years, mainly after changes that directed the organization of the school and society in general to the paradigm of school inclusion. With such a prerogative, the Specialized Educational Service (known in Brazil by the Portuguese acronym, AEE) was configured as support to the schooling of students defined as the target population of Special Education in common education. The guidelines and regulations regarding the format of this service indicate that it is complementary or supplementary to common education and cannot be a substitute. In this research, the objective was to investigate and analyze how the pedagogical evaluation in AEE for students with intellectual disabilities has been developed, as well as to indicate possibilities for evaluation with a focus on the area of language, in this context. As a theoretical-methodological contribution, the propositions of the cultural-historical theory about the social character of human development were used, whose main representative is Vygotsky. For data collection, focus groups were used, with the participation of five teachers who worked in the AEE of a city in the interior of São Paulo. The meetings were filmed and transcribed for analysis. It was decided to select three focus groups meetings in which the themes were discussed: AEE; Intellectual Disability and Teaching Methodology, respectively. The Atlas.Ti 8 Software was used for coding and categorizing the reports by relevant themes that constituted units of analysis. The main results pointed to a weakened organization of the AEE, with difficulties related to the effectiveness of collaborative teaching; lack of definition of the roles of each teacher in this perspective; high turnover of AEE teachers at school, which makes continued work difficult; the relationship between time and demand of students referred to multifunctional resource rooms also proved to be complex, as well as the occurrence of attendances during the regular schooling shift. In their reports, the teachers also indicated limits in the conceptions about students with intellectual disabilities, based on definitions that are primarily based on the medical model, with emphasis on the report, which, consequently, was configured in a context for the evaluation of learning that was not very prospective, without referents or pedagogical indications to guide the educational practice directed to this student. The need for continuing education to work in this context was also raised, in addition to the extreme need to reorganize the structure by which the AEE has been guided. Such results indicate a scenario of little impact on the learning and development of students with intellectual disabilities, whether in the context of AEE and consequently in common education, besides to demonstrating AEE with a fragile structure. Based on these results, a possibility presented would be a more attentive evaluative look at the development of higher psychic functions, specifically, in the area of language. Such indicators can serve as a reference for future assessment instruments or benchmarks in the area of intellectual disability.

Keywords: Specialized Educational Service. Intellectual disability. Pedagogical evaluation. Special Education. Cultural-Historical Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa	56
Quadro 2 – Unidades de análise levantadas por meio do <i>Software Atlas.Ti 8</i>	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBE	Conselho de Educação Básica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DV	Deficiência visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social
GF	Grupo Focal
IAR	Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
OPS	Organização Pan-Americana de Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SEM	Sala de Recursos Multifuncional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DOS TEXTOS LEGAIS À PRÁTICA.....	19
3 A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AEE E A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM.....	36
3.1 ENSINO, APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO AEE.....	36
3.2 A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM COMO DIRETRIZ NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO AEE.....	43
4 MÉTODO	54
4.1 LOCAL E PARTICIPANTES	55
4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	56
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	57
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
5.1 PAPEL DO AEE: FUNÇÕES E OBJETIVOS	61
5.2 AS DIFICULDADES NO CONTEXTO DO AEE	64
5.2.1 Ensino colaborativo: desafio	65
5.2.2 Indefinição no papel dos professores da sala de aula comum e do AEE, na perspectiva inclusiva.....	70
5.2.3 Rotatividade dos professores do AEE	71
5.2.4 Horário de atendimento nas salas de recursos multifuncional: turno ou contraturno?	73
5.2.5 Relação entre tempo e demanda de alunos no AEE.....	75
5.3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	83
5.3.1 Concepções e dificuldades para definição da deficiência intelectual no AEE.....	84
5.3.2 O laudo de deficiência intelectual no AEE	91

5.3.3 Tipos de avaliação e/ou instrumentos utilizados no contexto do AEE: dificuldades	97
5.4 POSSIBILIDADES PARA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO AEE	103
6 CONCLUSÕES	107
REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

Debates acerca da Educação para todos, universalização da educação e, nesta esteira, a abertura da escola comum ao acesso de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) se fortaleceram a partir dos anos de 1990 no Brasil, mais precisamente a partir dos anos 2000. Recomendações nacionais, influenciadas por orientações internacionais indicavam, desde aquele momento, a necessidade de se cumprir uma agenda com foco na educação na e, para a diversidade.

A sala de aula comum da educação regular se torna o *lócus* indicado para atender ao paradigma da inclusão escolar, ou seja, acesso à educação para todos os alunos, independente das deficiências, necessidades e/ou especificidades educacionais apresentadas.

Com tal prerrogativa, mais fortemente, a partir do ano de 2008, o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi se configurando no cenário da educação brasileira por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008).

Tal política vem indicar que alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista) e alunos com altas habilidades/superdotação devem ser matriculados em sala de aula comum e frequentar o AEE no contraturno do seu horário escolar. Ou seja, a Educação Especial, caracterizada fortemente como oferta do AEE, deveria atuar de forma articulada com o ensino comum, complementando ou suplementando a formação desses escolares, não mais em caráter substitutivo.

Posteriormente, outras orientações e regulamentações foram propostas para reafirmar o modelo de AEE, enquanto formato único, em nível nacional, de apoio/suporte aos alunos PAEE.

A Resolução nº 4, de 2009, por exemplo, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, indica, em seu artigo 13, que uma das funções do professor de AEE é estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b).

Já o Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado indica que, tal serviço deve integrar a proposta pedagógica da escola, assim como garantir os serviços de apoio especializados, voltados a

eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes de seu público-alvo. Além de mencionar que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino com a finalidade de ampliar a oferta do AEE (BRASIL, 2011).

Entretanto, apesar de tais orientações e normativas acerca da configuração do AEE, assim como demais garantias legais, em nível nacional, acerca da presença do PAEE, na classe comum da escola regular (BRASIL, 1996, 2001a, 2008, 2009b, 2011; 2015 entre outros), a escola e o AEE, em sua configuração atual, tem apresentado dificuldades para atender necessidades e/ou especificidades de tais alunos, conforme indicam Mendes (2006a), Braun e Vianna (2011), Pletsch (2012), Anache *et al.* (2015), Rebelo (2012; 2013), Mendes e Maturana (2016), Malheiro e Mendes (2017), Oliveira (2018b; 2019) entre outros.

Mesmo quase 30 anos após a Declaração de Salamanca, firmada em 1994, considerada um marco na história da educação inclusiva, ainda enfrentamos muitas barreiras para que este paradigma se constitua efetivamente no Brasil.

Neste cenário, grande parcela do PAEE, àqueles com deficiência intelectual tem destaque, primeiro por ser o maior grupo entre as deficiências atendidas na escola e, segundo, porque atender as especificidades do processo de escolarização destes alunos tem sido indicado como grande desafio interposto à escola (PLETSCH, 2010).

A escola tradicional, historicamente habituada em atender alunos considerados ideais, num nível homogêneo e padronizado e que, desconsidera muitas vezes a diversidade humana, não tem conseguido favorecer as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (PLETSCH, 2010).

Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) indicam tal grupo de alunos como aqueles que causam mais dúvidas e desafios ao espaço educacional e, portanto, a opção pela deficiência intelectual, neste trabalho, se justifica, caracterizando a necessidade de aprofundamentos em estudos nesta área, no campo da prática pedagógica, e, mais especificamente, na prática subjacente ao AEE, como apoio/suporte à inclusão escolar desse público-alvo.

O interesse pelo tema em estudo se deu desde o mestrado, momento no qual pesquisamos a avaliação da aprendizagem na sala de aula comum e a deficiência intelectual (VALENTIM, 2011) e percebemos a necessidade de ampliação do estudo, considerando, neste momento, o contexto do AEE.

Os trabalhos que abordam o tema da deficiência intelectual fazem menção a este alunado considerando abordagens teóricas diversas, neste estudo fizemos a opção por

concepção de deficiência baseada nos pressupostos da teoria histórico-cultural, que tem como um de seus representantes Vigotski.

Tal teoria considera que as leis que regem o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência operam da mesma forma daquelas que regem os demais indivíduos, sem deficiência. No entanto, sem desconsiderar os fatores biológicos, enfoca as possibilidades de desenvolvimento cultural, ou seja, não haveria, no caso da deficiência intelectual, desenvolvimento menor, mas, sim, desenvolvimento que se dá por outras vias (VYGOTSKI, 1997).

Oliveira (2018a), também baseada neste pressuposto, discorre que não se pode pensar a deficiência intelectual e suas implicações meramente no plano biológico, é preciso considerar o plano social, pelo qual podem ser criadas possibilidades de enfrentamento das marcas biológicas. E é justamente no plano social que a educação deve centrar a sua atenção e foco.

Sobre os processos de escolarização da pessoa com deficiência intelectual, Anache e Mitjáns (2007) indicam que, apesar de alguns estudos já apontarem possibilidades para aprendizagem dos mesmos, este não é um tema resolvido e causa, ainda, muitas interrogações.

No âmbito do AEE, as indagações e questionamentos acerca do atendimento das particularidades e especificidades do aluno com deficiência intelectual se mantêm. Mesmo neste espaço/local, os professores de AEE têm encontrado dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem de conhecimentos mais complexos e elaborados com estes alunos.

Pletsch e Glat (2013) apontam ser uma fragilidade constantemente observada o pouco conhecimento dos docentes sobre como desenvolver propostas educacionais, recursos e estratégias que atinjam as metas de aprendizagem dos alunos com deficiência na sala de aula comum, e isto não tem sido diferente no AEE.

Oliveira (2018a) aponta ainda que há dificuldade em se estabelecer responsabilidade no fazer pedagógico direcionado ao PAEE, tanto no ensino comum quanto no AEE, tal fazer muitas vezes se caracteriza por ser assistemático e pouco organizado.

Considerando tais dificuldades nos processos de ensino do aluno com deficiência intelectual, no AEE, assim como na escola regular, questões relacionadas à avaliação pedagógica também se mostram comprometidas, conforme apontam Valentim (2011), Valentim e Oliveira (2013), Oliveira (2015; 2018a, 2018b), Jesus *et al.* (2015), Anache e Resende (2016), Marin e Braun (2018) entre outros.

Jesus e Aguiar (2012), com referência à mitologia grega, caracterizam a avaliação como sendo o calcanhar de Aquiles da educação, ao considerarem a avaliação como aspecto de grande vulnerabilidade no processo inclusivo. Para as autoras, a avaliação, associada aos processos de ensino e aprendizagem, representa significativa fragilidade da escola e da Educação Especial em relação ao seu público-alvo. E adquire maior complexidade ainda quando associada ao contexto da deficiência intelectual, já que a fragilidade na concepção em avaliar se une à fragilidade em relação à deficiência e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo.

No contexto da Educação Especial, a avaliação tem sido empregada com ênfase para fins de identificação da deficiência e encaminhamento para serviços especializados, com base no critério do não aprender, indicando, geralmente, fracasso escolar (ANACHE; RESENDE, 2016), ou seja, com fins classificatórios, na maioria das vezes, não evidencia as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência.

A avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual é um tema complexo em virtude de ocultar a fragilidade da compreensão sobre as possibilidades de aprendizagem dessas pessoas, além de inseri-las em um espaço educativo que se organiza em torno do desempenho acadêmico idealizado pela norma, a qual se orienta pela classificação dos resultados (ANACHE; RESENDE, 2016, p. 576).

Considerando todos estes aspectos elencados, o problema motivador desta pesquisa foi: o AEE tem desenvolvido uma avaliação da aprendizagem que indica caminhos para uma prática pedagógica que atenda as especificidades do aluno com deficiência intelectual? Quais referenciais, critérios ou indicadores têm sido utilizados nesta ação?

A hipótese levantada foi a de que o AEE também tem encontrado dificuldades para desempenhar seu papel avaliativo, mais focado em questões pedagógicas, ou seja, relacionado aos aspectos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. E, conseqüentemente, acaba por desempenhar avaliação mais focada nos encaminhamentos e na identificação da deficiência, ou seja, com caráter de diagnóstico, pautada nas impossibilidades, dificuldades, no não aprender e, desta forma, o AEE não cumpre seu papel de apoio/suporte à inclusão do aluno com deficiência intelectual.

O processo avaliativo deve ter caráter dinâmico, pois envolve vários procedimentos e instrumentos para que possa, com o máximo de informações possíveis, oferecer sugestões úteis ao ensino (VALENTIM, 2011; OLIVEIRA, 2018a; 2018b), seja no ensino comum ou no AEE.

A Teoria Histórico-Cultural advoga que a educação pode levar o indivíduo a um desenvolvimento integral e este, mesmo com deficiência, pode ser reequipado permitindo-lhe avançar da sua condição biológica inicial para uma condição de desenvolvimento cultural. Ou seja, tal indivíduo pode ser levado ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores, funções estas de atenção, memória, linguagem, entre outras (BARROCO, 2012).

Barroco (2012, p. 45) assevera ainda que “[...] a diferença entre as pessoas não está necessariamente na deficiência (que pode assumir tantas especificidades), mas no nível de formação daquilo que é propriamente humano nelas”. Daí a importância de um trabalho educativo e de avaliação pedagógica sistematizado voltado para o aluno com deficiência intelectual, podendo assim identificar possibilidades de intervenção para estes alunos e, conseqüentemente, levá-los a um processo de elaboração das funções psíquicas mais elaboradas e complexas.

Para desenvolver tal investigação, o objetivo geral da pesquisa se constituiu em investigar e analisar como tem se configurado o AEE para o aluno com deficiência intelectual, assim como as práticas relacionadas à avaliação pedagógica dos mesmos, neste contexto.

Os objetivos específicos foram: caracterizar e analisar concepções dos professores especializados acerca do papel do AEE para o aluno com deficiência intelectual; analisar as concepções sobre a deficiência intelectual apresentadas pelos professores, assim como sobre o processo de avaliação pedagógica deste grupo de alunos, no contexto do AEE; e, por fim, indicar possibilidades para uma avaliação pedagógica, com foco na área da linguagem, baseada nos pressupostos de Vigotski.

Foram participantes deste estudo cinco professoras do AEE, da rede municipal de educação de uma cidade do interior de São Paulo. O grupo selecionado fez parte de um projeto maior denominado “Política pública e formação de professores: em foco a apropriação da escrita na área da deficiência intelectual”.

No âmbito de tal projeto houve o desenvolvimento de sete encontros de grupos focais (GF), dentre os quais foram selecionados três para análise nesta tese, o GF2: Papel do AEE; GF3: Deficiência Intelectual; e GF4: Metodologia de ensino.

Utilizamos o *Software Atlas.Ti 8* para a categorização dos temas relevantes e que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo, a deficiência intelectual e a avaliação pedagógica no contexto do AEE. A partir disso foram levantadas unidades de análise que foram discutidas tendo como pano de fundo a Teoria Histórico-Cultural.

Mediante tal cenário, nas seções 2 e 3, apresentamos contexto legal no qual o AEE foi se organizando ao longo dos anos no Brasil, assim como a concepção de deficiência

intelectual foi compreendida e revelada neste cenário. Em seguida, fazemos algumas aproximações acerca da área da linguagem verbal enquanto possibilidade de foco nos processos de avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no AEE, respectivamente.

Na seção 4, apresentamos o percurso metodológico empregado no desenvolvimento da pesquisa, descrevendo os procedimentos utilizados para o levantamento e análise de dados nos três encontros de grupos focais selecionados para nosso estudo.

Na seção 5 apresentamos os resultados e as discussões desta investigação. Momento no qual analisamos, a partir de temas por nós elencados como relevantes, com base nos códigos ou unidades de análises levantados no *Software Atlas.Ti 8*, somamos com os referenciais teóricos que embasam e sustentam nosso estudo, assim como um diálogo com os autores que discorrem sobre o assunto, abordando os temas AEE, deficiência intelectual, as dificuldades relacionadas a este contexto, avaliação pedagógica na área da deficiência intelectual e, linguagem, como função preponderante para o desenvolvimento do indivíduo.

E, por fim, na seção 6, apresentamos as nossas conclusões com a retomada de nossa tese, após toda reflexão e diálogo constante com a teoria.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DOS TEXTOS LEGAIS À PRÁTICA

Nesta seção apresentaremos o modo como as políticas públicas foram se configurando ao longo dos anos, no que diz respeito ao AEE de alunos PAEE, com foco na deficiência intelectual, bem como, refletiremos como tais políticas têm se consolidadas na prática.

A escolarização dos alunos com deficiência no passado, muito antes dos movimentos inclusivistas, caracterizou-se por atendimentos em espaços segregados, em instituições especializadas, principalmente. Tais atendimentos se configuraram como substitutivos à escolarização comum e regular.

A visão acerca destes alunos como excepcionais, caracterizados por uma definição apenas patológica da deficiência, justificava o não atendimento pedagógico dos mesmos fortalecendo o atendimento clínico, com fins curativos, pouco ou nada educacionais. Posteriormente, tais aspectos influenciaram as primeiras tentativas de escolarização das pessoas com deficiência, configuradas pelo caráter de tratamento.

Para Batista (2006), a escola especial surgiu para atender os alunos com deficiência por considerar que a escola comum não tinha condições de constituir-se neste atendimento, já que considerava que tais alunos necessitavam exclusivamente de currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições específicas de organização do processo educacional, que, naquele tempo, não eram vislumbrados na escola regular.

Mendes (2006a) indica que, por volta de 1950, o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência no Brasil foi marcado pelo surgimento de instituições ou escolas especiais, privadas principalmente, destinadas aos alunos com deficiência intelectual. Neste momento histórico não havia a previsão de matrícula obrigatória deste alunado na escola comum.

Somente por volta de 1970 foi possível observar ampliação na discussão acerca da necessidade da integração escolar da pessoa com deficiência, refutando a crença de que os ambientes segregados seriam melhor preparados para atender as necessidades de tal público (MENDES, 2006a). Muito embora, a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, neste momento, tinha caráter transitório e, ainda ocorria, predominantemente, de forma paralela e substitutiva, em classes ou escolas especiais.

Alunos classificados com diagnóstico de deficiência intelectual com grau leve foram matriculados em classes especiais, estaduais, principalmente, enquanto que aqueles

considerados com comprometimentos mais graves permaneciam em instituições especializadas, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), por exemplo (MENDES, 2006a).

De acordo com Mendes (2006a), alguns fatores foram impulsionadores para que a ideia da Educação Especial paralela, com atendimento exclusivo e especializado à pessoa com deficiência fosse reconfigurado, são exemplos, o alto custo que o formato de atendimento da Educação Especial dispendia; ações políticas de grupos de pais, profissionais e pessoas com deficiência contra a segregação; pesquisas e avanços científicos da época que indicavam as possibilidades de educação da pessoa com deficiência e as vantagens da convivência no mesmo espaço educacional, tanto para quem tinha ou não deficiência.

A ideia de inclusão escolar emergiu, internacionalmente, na década de 1990, influenciada pelos movimentos de educação para todos e de atenção às necessidades educacionais especiais, marcada principalmente pela Declaração Mundial de Educação para todos, em 1990 e, a Declaração de Salamanca, no ano de 1994.

Após tais movimentos internacionais, em prol dos direitos humanos, direito à educação e democratização do acesso à escola, o Brasil, signatário de tais propostas, passou a constituir, ainda timidamente, políticas públicas baseadas em tais princípios, para atender demandas latentes, em relação à inclusão escolar.

Kassar (2013) indica que a partir dos anos de 1990 passa a haver maior preocupação em identificar um olhar mais pedagógico na Educação Especial brasileira, devido, principalmente, às influências das orientações internacionais.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, já há a previsão legal para a criação de programas de prevenção e atendimento educacional à pessoa com deficiência.

Em seu artigo 208, inciso III, a Constituição Federal apresenta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Segundo Mendes e Maturana (2016), o termo atendimento educacional especializado aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, entretanto, seu significado ainda estava indefinido à época.

Na Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso III, também é assegurado, como dever do Estado, atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também propõe, como garantia, serviços de apoio especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E menciona que, a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, deve ser transversal, atendendo todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996). O atendimento educacional em classes, escolas e serviços especializados está previsto, porém, se dará apenas nos casos da impossibilidade de integração nas classes comuns do ensino regular.

Para Kassar (2013) e Rebelo (2013), o enfoque do AEE é apresentado de forma mais clara na LDBEN. Em seu artigo 59, são descritos, por exemplo, que a Educação Especial deve assegurar currículo, métodos e técnicas entre outros aspectos aos alunos com necessidades especiais, terminologia utilizada à época, além de professores especializados e capacitados para atuarem neste âmbito. Embora não haja, neste momento ainda, especificações de como tais atendimentos se configurariam (BRASIL, 1996).

Percebemos que, embora tais regulamentações citadas já indicassem a possibilidade deste atendimento à pessoa com deficiência, não havia obrigatoriedade da matrícula da mesma em escolas/classes comuns do ensino regular. Tal opção é mencionada como alternativa preferencial, porém, ficava aberta a possibilidade da Educação Especial ainda substituir o ensino comum, na contramão das propostas internacionais de inclusão escolar.

O Decreto nº 3.298, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, preconiza, em seu artigo 15, a escolarização no ensino regular da pessoa com deficiência, com a provisão dos apoios necessários, mas também abre a possibilidade para ensino exclusivo, em estabelecimentos de ensino especial (BRASIL, 1999).

Neste documento, e nos citados anteriormente, não consta ainda, de forma clara a definição de como se configurariam os apoios ou atendimentos especializados. No caso específico da deficiência intelectual, não há, também, indicações da organização para o atendimento destes alunos.

Somente a partir dos anos 2000, o olhar das políticas brasileiras, voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência, modificou-se. Intensificaram-se as ações relacionadas ao público denominado, neste momento, como alunos com necessidades educacionais especiais. O fortalecimento da proposta de inclusão destes alunos no ensino comum trouxe à tona a necessidade de transformações na escola que pudessem atender suas especificidades, além da proposição de mudanças também na Educação Especial, enquanto

modalidade de ensino de apoio/suporte aos alunos com deficiência, com foco na sala de aula comum.

Prieto (2010) e Baptista (2011, 2013) indicam a década inicial dos anos 2000 como um marco no que diz respeito ao estabelecimento dos objetivos na escolarização das pessoas com deficiência nos espaços comuns do ensino regular, assim como afirmam ter ocorrido movimento diferenciado da Educação Especial, neste momento, em relação aos anos anteriores.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos, então denominados, educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

De acordo com tal Resolução, estão previstos serviços de apoio pedagógico especializado realizados nas classes comuns, também, por meio de atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial e de profissionais itinerantes. Além de atendimentos, em salas de recursos, espaços estes onde o professor especializado deve realizar a complementação e suplementação educacional, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001a). Aqui há, de certa forma, ampliação no que diz respeito à organização dos serviços da Educação Especial.

Entretanto, apesar de tal regulamentação trazer elementos que indiquem o lócus dos atendimentos, além da previsão de formatos de atuação em colaboração e itinerância, dos professores da Educação Especial, não mencionados em outras recomendações, o formato, a organização, objetivos de tais atendimentos ainda não estão bem definidos. Não há clareza, e tal indagação permanece, nos dias de hoje, do que de fato seria a função complementar e suplementar da Educação Especial, e como se constituem os procedimentos, equipamentos e materiais específicos dos serviços de apoio pedagógico especializado, em salas de recursos, mencionados.

Neste momento histórico, o foco das matrículas dos alunos com deficiência passa ser em classes comuns de ensino. A previsão da coexistência de classes especiais e instituições especializadas, substitutivas ao ensino comum, se dá apenas em casos específicos, de maior grau de comprometimento, e se possível, de forma transitória, como previsto nos termos da Resolução.

Em 2001, também tivemos, como importante publicação, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 2001. Neste documento, apesar de ressaltada a necessidade da

construção de uma escola que seja inclusiva, ainda estão previstas três situações possíveis para a organização do atendimento educacional à pessoa com necessidades especiais, a participação nas classes comuns, em salas de recursos e, em sala especial/escola especial (BRASIL, 2001b).

O Plano Nacional de Educação em seus objetivos e metas para Educação Especial, nº 4, propõe o redimensionamento de classes especiais, salas de recursos para que possam apoiar adicionalmente a integração escolar. Apesar de justificar também o apoio governamental para escolas especiais privadas (BRASIL, 2001b). Não há destaque específico, nesta publicação, em referência ao aluno com deficiência intelectual e, no que diz respeito ao seu atendimento.

Mendes e Maturana (2016) mencionam que um grande lapso de tempo se passou, até que, nos anos 2000 os documentos oficiais começassem a definir o AEE, assim como situá-lo enquanto prática desenvolvida em salas de recursos multifuncionais.

Entre os anos de 2003 a 2010, no Brasil, é instituído o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que teve como propósito o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parcerias entre Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), os estados, os municípios e o Distrito Federal com intuito de disseminar os princípios da educação inclusiva, assim como a implantação do AEE e das salas de recursos multifuncionais.

No âmbito deste programa foram publicados, via MEC/SEESP, materiais de orientação para os cursos de formação e, em alguns momentos, foram discutidas as áreas das deficiências, dentre elas a deficiência intelectual. Entretanto, as explanações sobre a forma desse atendimento se mostraram gerais, abertas e abstratas, com ausência de indicadores essenciais ao AEE, à organização pedagógica, assim como a falta de caracterização do papel do professor especializado e os objetivos do atendimento ao aluno. Tais aspectos se repetirão em orientações posteriores.

Rebello (2013, p. 8) indica que,

A partir de então são articulados pela SEESP uma série de programas voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, sobretudo destinados à educação básica, entre os quais: “Escola Acessível”, “Incluir”, “Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola” e o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Esses programas foram incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de serem articulados aos demais programas educacionais.

Em 2004, foi aprovada a Declaração de Montreal, pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, no Canadá. Tal declaração teve repercussão mundial no que diz respeito à necessidade de ações direcionadas às pessoas com deficiência intelectual, para fins de garantia de direitos fundamentais e, dentre eles, educação inclusiva, assim como a utilização da nomenclatura deficiência intelectual e não mais deficiência mental ou outras classificações (OPS; OMS, 2001).

Baptista (2011) indica que, entre os anos de 2005 e 2010, houve grande investimento na sala de recursos como o espaço prioritário para a oferta do AEE e avanço no debate acerca das atribuições do professor especializado. A partir deste cenário a Educação Especial passou a ser caracterizada essencial e unicamente como AEE.

Em análise às várias regulamentações brasileiras, Caiado, Baptista e Jesus (2017) concluem que ambos os termos, deficiência mental e deficiência intelectual estão em vigor na legislação brasileira atual. Isso pode ser compreendido, de acordo com os autores, pelas lutas políticas, de respectivos grupos, em defesa da representatividade em legislações.

Ora os termos são tratados como sinônimos, ora buscam diferenciar a questão mental, relacionada à doença mental, da questão do funcionamento intelectual, propriamente dito, relacionado ao raciocínio, solução de problemas e aprendizagem. Ou ainda, uma definição sobreposta à outra. Entretanto, tal indefinição prejudica os processos de identificação e de encaminhamento para os serviços especializados, bem como o delineamento de propostas que atendam as especificidades de tal público (CAIADO; BAPTISTA; JESUS, 2017).

Um dos principais objetivos do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” foi a formação dos profissionais envolvidos no modelo cascata. Nesta organização, a formação é feita, inicialmente, por representantes de um município-polo que depois multiplicavam as formações recebidas para municípios da abrangência. Cursos de formação continuada, aperfeiçoamento e especialização foram oferecidos aos professores da Educação Especial, principalmente.

Caiado e Laplane (2009) apontam que, apesar da efervescência e do movimento, causada pelas ações deste Programa, na área da Educação Especial, pesquisas indicam descompasso entre teoria e prática na aplicação do mesmo, marcado por vários fatores: a abrangência inicial prevista, no que diz respeito à formação e acompanhamento, foi extrapolada e não foi possível atingir os objetivos iniciais previstos, devido à grande demanda de municípios para serem atendidos. Além disso, foram identificadas também tensões teóricas, metodológicas e ideológicas em relação aos ideais de implementação das políticas inclusivas; além de um orçamento apertado; e, por fim, a dificuldade em se avaliar a

efetividade da implantação do programa para reorganização das novas ações, o que, consequentemente, não propiciou a ação de formação devida e inicialmente planejada.

As autoras apontam ainda, em seus estudos de acompanhamento ao programa, que muitas foram as dificuldades levantadas na efetivação das propostas e que, muitas vezes, só o fato da abertura física da sala de recursos multifuncionais no município já constava que o mesmo estava em acordo com a política de educação inclusiva prevista. Tal fato reflete restrição da proposta já que tal ação significava apenas uma, dentre tantas outras ações necessárias para implementação da política inclusiva. Porém, a amplitude do projeto e a falta de orçamento não permitiram o acompanhamento e a avaliação do mesmo e, então, surgiram os entraves mencionados (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Braun e Marin (2016, p. 196) ressaltam que “[...] o programa formou professores para atuação nas salas de recursos multifuncionais, sem, no entanto, atingir as proporções continentais do nosso país, razão pela qual nem todos os docentes tiveram acesso a ele”.

Em 2006, também com intuito de formação de professores, foi lançada a coleção “Saberes e práticas da inclusão¹”, organizada em sete fascículos que abordam de forma geral a questão da inclusão escolar e, especificamente, as áreas da surdez, deficiência física, altas habilidades/superdotação, cegos/baixa visão e um caderno que aborda as questões relacionadas à avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Percebe-se que nestas publicações não houve nenhum direcionamento específico para a área da deficiência intelectual, porém, não podemos deixar de destacar que avança no sentido de explorar o conceito de avaliação na área da Educação Especial e indica caminhos, ainda que gerais, para que esta possa ser estabelecida, no contexto inclusivo.

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) indicam que o MEC e a SEESP incorporaram o debate da educação inclusiva publicando textos, livros e leis sobre o assunto, que vem servindo como referência às escolas, na perspectiva das mudanças desejáveis para a construção da escola inclusiva. Neste contexto as autoras destacam além da coleção “Saberes e práticas da inclusão”, também o material “Educar na Diversidade: material de formação docente²” e “Experiências Educacionais Inclusivas³”.

No entanto, as autoras ressaltam também, no que diz respeito ao material, “Educar na diversidade” que:

1 Confira a coleção completa Saberes e práticas da inclusão em MEC (2006).

2 Cf. o material completo Educar na diversidade em Duk (2006).

3 Cf. o material completo Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em Roth (2006).

[...] mesmo tendo incorporado conceitos atuais e importantes para criar condições relevantes de aprendizagem aos alunos (por exemplo, os conceitos de aprendizagem significativa, variação de esquemas de aula, estratégias cooperativas e monitoramento permanente) esses materiais são apresentados de maneira um tanto vaga e pouco contextualizada, comprometendo sua adoção e efetividade (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014, p. 344).

Acerca da publicação “Experiências Educacionais Inclusivas” mencionam ainda que, os artigos que retratam sucesso e uma perspectiva otimista do processo inclusivo, não detalham como ocorreram as parcerias, estratégias adotadas, entre professor especializado e da educação comum, nem suas dificuldades e desafios (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Retomando o direcionamento legal, em 2007, na direção da constituição de políticas inclusivas, o Brasil assume legalmente o compromisso com a implementação do Plano de Metas Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 2007, que teve por objetivo principal, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A partir deste, outros desdobramentos foram desencadeados no contexto da organização da Educação Especial, neste momento, mais do que nunca, numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2007a).

Prieto (2010) indica que, em análises de dados do Censo Escolar entre os anos de 1998 a 2007, houve significativa alteração do lócus das matrículas da Educação Especial para a classe comum. Dos 13% de matrículas vinculadas à classe comum, em 1998, o percentual sobe para 54%. Tal aumento aponta que “[...] pela primeira vez em nossa história educacional, invertemos as curvas que retratam o atendimento desses alunos, com o fim do predomínio de matrículas em escolas exclusivas e classes especiais.” (PRIETO, 2010, p. 67).

Neste momento surge, enquanto Política Nacional, o redimensionamento das salas de recursos, agora denominadas salas de recursos multifuncionais, espaço este destinado ao AEE, direcionado ao PAEE (BRASIL, 2007a).

Por meio da Portaria Normativa nº 13, de 2007, houve o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, instituído pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com “[...] o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.” (BRASIL, 2007b, p. 1).

Com recursos da União, em parceria com estados e municípios, tais salas seriam equipadas, gradualmente, ano a ano, por recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos

que auxiliariam na promoção da escolarização de estudantes PAEE, além da promoção de formação continuada de professores para atuação no AEE.

Tal programa implantou, em nível nacional, salas de recursos multifuncionais de dois tipos: I e II.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico (ROPOLI, 2010, p. 31).

A opção pela sala tipo II dependia da matrícula de alunos cegos na sala de recursos multifuncionais.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (ROPOLI, 2010, p. 32).

Apesar de toda essa movimentação do governo federal à época, no sentido de investimentos e aparelhamento, em relação às salas de recursos multifuncionais, autores como Rebelo (2012) apontam críticas ao modelo multifuncional único, de salas de recursos, implantado num plano nacional, considerando que tal fato caracteriza a racionalização de recursos e desconsidera as múltiplas especificidades de cada localidade.

Malheiro e Mendes (2017) compreendem que a opção pelo AEE, como um serviço único, nos moldes propostos pelas políticas do MEC, traz desafios para as diferentes localidades, peculiaridades e realidades brasileiras.

E, dentre as características destes dois tipos de salas de recursos multifuncionais, quais seriam as especificações destinadas ao aluno com deficiência intelectual? Quais destes materiais seriam direcionados para este público? Como o modelo único de AEE poderia atender às especificidades de um público-alvo tão diverso quanto aos alunos com deficiência intelectual?

Baptista (2011) indica que o termo multifuncional poderia indicar mais do que a possibilidade de atender múltiplas especificidades das deficiências, mas, para além disso, a

definição de multifuncional deveria ser considerada em seu aspecto amplo de possibilidades de investimento pedagógico.

[...] Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos (BAPTISTA, 2011, p. 71).

Em 2008, a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” surge, neste cenário, como importante marco que define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular (BRASIL, 2008).

Neste documento, há a definição do que se constituiria o AEE e suas funções:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. **As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum**, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10, grifos nossos).

Quando pensamos no aspecto de que as atividades do AEE se diferenciam da sala de aula comum, não há neste documento e, em outros que indicamos aqui, orientações claras de como se configura o AEE, no caso da deficiência intelectual. Diferentemente dos casos da deficiência auditiva e visual, por exemplo, em que podemos citar a questão do ensino do uso da língua de sinais e código Braille (REBELO, 2012; OLIVEIRA, 2015), por serem recursos relacionados a estas condições. Mas, e nos casos da deficiência intelectual? Quais seriam as especificações que caracterizariam o AEE para este público-alvo, diferenciando do que lhe é proposto na sala de aula comum ou, das outras deficiências? Não há menção em relação a isto.

Em pesquisa de Pagnez e Prieto (2016), com professores do AEE em dois municípios paulistanos, também é apresentada esta inconsistência acerca de qual seria este papel

diferenciado das salas de recursos multifuncionais, em relação ao proposto em sala de aula comum.

Ainda em 2008, aconteceu a publicação do Decreto nº 6.571, revogado e incorporado posteriormente pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011), que marcou o apoio financeiro da União à política de inclusão escolar e AEE, com tal decreto os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE são contabilizados duplamente, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para distribuição de recursos.

Em 2009, nesta mesma direção, o Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto nº 6.949, assumindo o mesmo compromisso, de diversos outros países, em assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência (BRASIL, 2009a).

Sobre atendimento e apoio, este decreto menciona que às pessoas com deficiência devem ter garantidos apoios necessários, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, além de adoção de medidas efetivas de apoio individualizadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009a).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, dispõe em seu artigo 1º:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais [...] (BRASIL, 2009b, p. 1).

Tal Resolução (BRASIL, 2009b) reforça o conceito da função complementar ou suplementar do AEE e menciona que a formação do aluno deve se dar por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, além de retomar o conceito de PAEE, ideias estas apresentadas também na Política de 2008.

Sobre o funcionamento do AEE, em seu artigo 5º, a referida Resolução destaca que este deve ser realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições conveniadas (BRASIL, 2009b).

A Resolução nº 04, de 2009, ao especificar o turno inverso para apoio e suporte à escolarização do PAEE, define, mais uma vez, e reforça a necessidade da não substituição da matrícula e permanência em classes comuns do ensino regular pelo AEE (BRASIL, 2009b).

Para Baptista (2011, p. 63), a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 surge como dispositivo que confere operacionalidade à Política de 2008, “[...] pois define as diretrizes do atendimento educacional especializado, delimitando quais instituições podem oferecê-lo e como esse oferecimento deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas regulares. [...]”.

Tal Resolução também define, em seu artigo 13, as ações a serem desempenhadas pelo professor do AEE, que são bastante ampliadas:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b, p. 3).

Braun e Marin (2016) corroboram com a ideia de ser pouco provável que os professores do AEE possam ser formados para serem este *supermultiprofessor* e que, estabelecer esta amplitude de funções a um único profissional não caracteriza que tantas atribuições serão cumpridas.

Para Rebelo (2012), delegar tal gama de funções gera grande expectativa sobre o papel dos professores especializados, e apenas a atribuição de funções não se torna garantia de atendimento de qualidade. Para além de atribuir legalmente tais funções faz-se necessário

proporcionar vários outros aspectos, tais como, formação consistente para a atuação dos profissionais envolvidos, contratação de profissionais suficientes para atuação, mudanças na proposta pedagógica para que esta assuma a proposta inclusiva, entre outros aspectos.

Está claro que citar em textos de lei que o AEE, a sala de recursos multifuncionais, ou a política inclusiva devem constituir o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não garante efetividade da proposta, uma vez que são necessárias várias outras ações para tal e, principalmente, mudanças na estrutura educacional vigente, que dá forma como tem se constituído não proporciona o atendimento das necessidades ou especificidades do PAEE e até mesmo de alunos que se afastam do que tradicionalmente é considerado padrão, homogêneo.

E como a deficiência intelectual está compreendida neste documento que se propõe enquanto diretriz operacional em relação ao AEE? Novamente, não há direcionamento específico neste sentido.

Portanto, faz-se complexo configurar um serviço de apoio ou suporte para alunos com deficiência intelectual, no ensino comum, já que as diretrizes e orientações para tal estão indefinidas ou se apresentam superficiais. Diante disso vivenciamos variada gama de formatos de organização ou, de imprecisões que podem comprometer este serviço enquanto potencializador dos processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Em relação aos objetivos do AEE, o Decreto nº 7.611, de 2011, que incorporou o Decreto nº 6.571, de 2008, dispõe em seu artigo 3º:

São objetivos do atendimento educacional especializado: I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; 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; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Tal Decreto, conforme já mencionado, apoia técnica e financeiramente a oferta do AEE, considerando dupla a matrícula para repasses financeiros aos alunos PAEE, matriculados em classe comum, distribuídos pelo FUNDEB.

Reforça-se também a questão da matrícula do PAEE, em salas de aula do ensino comum, com apoio dos serviços de AEE da Educação Especial, de forma não substitutiva, tendo como lócus a sala de recursos multifuncionais. Em seu artigo 5º, define as salas de

recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

Nesta mesma direção Salvini *et al.* (2019) indicam em suas análises, baseadas nos microdados do Censo de 2016, evolução expressiva no número de matrículas dos alunos da Educação Especial no AEE, o aumento de 2009 a 2016 correspondeu a 176%.

Em 2015 é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que prevê direitos fundamentais e garante sistema educacional inclusivo em todos níveis e modalidades de ensino, além de atendimento educacional especializado, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (BRASIL, 2015). Não há, neste documento, nenhuma menção em relação específica à pessoa com deficiência intelectual e em como o AEE destinado a este público poderia ser organizado.

E, por fim, em 2020, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, lançou a denominada *nova* “Política Nacional de Educação Especial (PNEE)”. O texto, assinado pelo presidente da República, Jair Bolsonaro, institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). Tal política é considerada, por vários estudiosos, da área da Educação Especial, e concordamos com os mesmos, um retrocesso no que diz respeito a todo histórico de políticas que pregam a inclusão escolar no Brasil, já que aprova o retorno da coexistência de espaços segregativos destinados à educação do PAEE, como as classes especiais e escolas especializadas.

A velha política, travestida de *nova*, pretende garantir às famílias e ao público da Educação Especial o direito de escolher em qual instituição de ensino estudar: em escolas regulares inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos, por exemplo.

Com forte caráter de fortalecimento das instituições e classes especiais como locus prioritário para atendimento aos alunos PAEE, dado pela *nova* política, corre-se o risco de retrocesso em tantas lutas travadas neste contexto até agora em relação à prioridade no atendimento em salas de aulas comuns do ensino, ou seja, a inclusão escolar.

Apesar das dificuldades levantadas neste trabalho e em outros mencionados acerca das políticas públicas voltadas aos alunos PAEE e, especificamente, ao aluno com deficiência intelectual, ressaltamos que o foco deva ser de fortalecimento do sistema inclusivo atual e não de abandono do que se conquistou até o momento. Sob a alegação de que o sistema educacional inclusivo atual não atende as necessidades do aluno PAEE, a implantação desta

nova proposta faz-nos correr o risco de nova onda de segregação marcada pela institucionalização, tão criticada no passado por seus efeitos negativos e restritivos.

Sob a alegação de escolha, por parte dos familiares, às instituições de ensino segregadas, para o atendimento aos alunos PAEE, o Decreto nº 10.502, de 2020, abre possibilidades para que os investimentos destinados à educação pública passem a ser divididos com as instituições terceiras, ou conveniadas, o que poderia ocasionar em diminuição de recursos destinados à inclusão escolar, no setor público.

Apesar deste Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) possuir efeito de validade imediata, está suspenso temporariamente, já que várias instâncias e entidades que lutam e apoiam os direitos das pessoas com deficiência no país se posicionaram de forma contrária ao mesmo por considerarem que não houve debate amplo antes de sua propositura, além de considerarem que tal proposta se constitui em retirada de direitos já previstos em leis.

Concordamos com tal posição e esperamos que a constituição de nova política de Educação Especial se caracterize em avanços em relação à inclusão dos alunos PAEE, e dentre eles, a pessoa com deficiência intelectual e não se configure em retrocessos às velhas concepções que deveriam estar superadas.

Nesta esteira, e após todos estes apontamentos, das políticas que se organizaram no esteio da inclusão escolar, com influência do cenário mundial, não podemos desconsiderar que caminhamos e avançamos de uma perspectiva, antes segregacionista, para uma perspectiva inclusiva de escolarização aos alunos com deficiência intelectual na escola comum.

Vivenciamos historicamente um cenário propositivo no que diz respeito às políticas direcionadas à inclusão escolar, hora mais timidamente, hora mais intensamente, entretanto, tais proposições se configuraram em formatos que indicaram um direcionamento único, colocando centralidade na sala de recursos multifuncionais e no AEE enquanto subsidiadores principais de tais políticas.

Malheiro e Mendes (2017) indicam que apesar da importância de o governo federal ter apoiado amplamente, ao longo de alguns anos, a implantação do AEE e das salas de recursos multifuncionais em todo Brasil, fica evidente a necessidade de direcionamentos mais específicos nas funções dos estados e municípios neste contexto, além da necessidade de acompanhamento por parte do poder público federal e a continuidade e ampliação dos recursos destinados neste âmbito.

Mediante orientações em nível federal, para organização das salas de recursos multifuncionais e AEE, as ações desenvolvidas em diferentes locais se configuraram em um

mesmo formato e organização. Isso pode ser confirmado com base em pesquisas desenvolvidas pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

A finalidade do ONEESP foi de produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Um dos eixos do projeto enfocou a organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais. A partir do levantamento de dados, várias pesquisas foram desenvolvidas no âmbito deste projeto.

Pasian, Mendes e Cia (2019), por exemplo, demonstram dificuldades em se operacionalizar as regulamentações propostas para o AEE e destacam aspectos que interferem diretamente na qualidade deste suporte: a duração e organização dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais seguem uma ideia clínica, com horários estáticos e compartimentados; muitos alunos são atendidos no turno da escolarização, fazendo com que o objetivo de apoio/suporte do AEE se configure em substitutivo à educação escolar comum; a quantidade de salas de recursos multifuncionais não atende à demanda, entre outros aspectos.

Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) também levantaram os seguintes aspectos: no âmbito das atividades desenvolvidas no AEE: as proposições eram diversas e iam de acordo com a compreensão de cada professor, desde atividade de coordenação motora, lúdicas, alfabetização, atividades de vida diária etc.; predominância de alunos identificados com deficiência intelectual atendidos; em algumas localidades a falta de organização quanto a quantidade de alunos atendidos e quantidade de sala de recursos multifuncionais; inadequação dos espaços destinados às salas de recursos multifuncionais; falta de comunicação entre os professores do ensino comum e especializados, que atendiam os mesmos alunos.

Estudos de Anache *et al.* (2015) sobre funcionamento do AEE nos municípios de Campo Grande, Dourados e Paranaíba/MS, apontam dificuldades no que diz respeito à organização de tais atendimentos, estes mais se aproximavam da ideia de sala especial já que, a prática se pautava em agrupamentos baseados nos diagnósticos clínicos, há poucos agrupamentos e a maioria dos atendimentos se dava de forma individual. A colaboração entre ensino comum e AEE ainda é um impasse, assim como o processo de avaliação do PAEE. Há pouco espaço para planejamento já que a carga horária dos professores é, quase que totalmente, preenchida com atendimentos de alunos além da angústia demonstrada pelos professores do AEE acerca da sobrecarga das inúmeras funções a que são destinados.

Jesus *et al.* (2015) pesquisaram municípios do estado do Espírito Santo e os resultados indicaram dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem no AEE, assim como a dependência dos professores deste contexto ao laudo médico para a ocorrência dos

atendimentos e, ainda, o planejamento e o que é ensinado ao aluno PAEE são ações assumidas exclusivamente pelo professor da sala de recursos multifuncionais, não havendo colaboração do professor da sala de aula comum.

Diante de tal cenário, ficam evidentes as fragilidades no contexto da deficiência intelectual: direcionamento legal, propostas de suporte via AEE, caracterização e encaminhamentos, avaliação e práticas pedagógicas que possam ser promotoras de desenvolvimento.

Oliveira (2018b, p. 988) aponta que

O que se observa é, ainda, a dificuldade na compreensão dos objetivos da SRM [sala de recursos multifuncionais] para o aluno com deficiência intelectual, uma vez que as próprias diretrizes nacionais não orientam adequadamente o papel a ser desempenhado pelo AEE nessa área, uma vez que não se trata apenas de recursos, mas de profundas modificações das práticas escolares, numa perspectiva de desenho universal e superando visões reducionistas de aprendizagem e das possibilidades daqueles com deficiência intelectual.

E, em um contexto sem direcionamento, práticas que não colaboram para o desenvolvimento deste alunado podem se perpetuar e, desta forma, não contribuem para o desenvolvimento de funções mais elaboradas, que retirem estes alunos com deficiência intelectual da condição do não aprender, muitas vezes de passividade frente ao objeto de conhecimento, ou ainda de repetição, de atividades pouco problematizadoras e que não exploram seu potencial de aprendizagem.

Qual então deve ser a centralidade de atuação do professor especializado no AEE?

Diante das várias recomendações que levantamos até aqui, identificamos amplitude nas funções destes profissionais e quando buscamos mais especificamente, por áreas de atuação, elencando as áreas da surdez, da deficiência visual, ou física, de alguma forma, alguns recursos necessários à atuação dos mesmos se apresentam, mas, e a área da deficiência intelectual? Qual especificidade deve ser levada em conta? Quais recursos, estratégias, aspectos de ensino e aprendizagem devem ser utilizados quando o trabalho no AEE for direcionado a estes alunos e, sob quais aspectos deveriam ser organizados tais apoios?

Na próxima seção, seção 3, relataremos uma possibilidade de centralidade e diretriz para a atuação com o aluno com deficiência intelectual, no AEE com foco na avaliação do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com base nos estudos de Vigotski, especificamente na área da linguagem.

3 A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AEE E A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM

3.1 ENSINO, APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO AEE

Nesta seção, pautadas na matriz da Teoria Histórico-Cultural, refletiremos acerca do tripé ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, assim como as relações estabelecidas entre tais aspectos e a avaliação pedagógica no contexto do AEE para estes alunos.

Para localizar de onde falamos faz-se necessário indicar qual a visão do sujeito com deficiência intelectual na qual nos pautamos, que será a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que tem como um de seus precursores Vigotski.

O termo deficiência intelectual e sua definição passou por várias transformações ao longo dos anos, conforme vimos anteriormente, na tentativa de ressignificações e de torná-lo menos discriminatório e pejorativo possível.

Desvincular termos carregados de estigma e preconceitos não é algo natural e nem mesmo ocorre instantaneamente.

Para Dias e Lopes de Oliveira (2013) as terminologias utilizadas ao longo dos anos acabam por expressar a maneira como as sociedades se posicionam e normatizam as vivências sociais, considerando os modos de produção, as vivências comunitárias e o próprio conhecimento acumulado sobre o tema.

Tais mudanças se fazem necessárias, pois ao mudar o foco do déficit ou comprometimento fixado na pessoa em si, para a relação social que este indivíduo com deficiência estabelece com seu meio, com as pessoas e instrumentos neste contexto, procuramos descaracterizar a concepção de deficiência com forte respaldo ao modelo biológico, médico/clínico, além de dar relevância aos apoios e mediações recebidos pela pessoa com deficiência para compensação de especificidades que podem se apresentar.

A concepção de deficiência intelectual, baseada no modelo médico/clínico, aproximou-se historicamente da doença mental, fortalecendo a visão direcionada ao déficit e ao paradigma de falta. Mesmo quando se começou a pensar em intervenções, as práticas educativas tinham objetivos terapêuticos e corretivos, sempre com foco na pessoa e seu comprometimento em si. Nesta concepção, o indivíduo deve se ajustar a uma sociedade que não está disposta a mudar.

Os testes de Quociente de Inteligência (QI), amplamente utilizados no passado, para aferir a inteligência, foram e ainda são, em algumas situações, a marca do não saber, da incapacidade e além disso, da maioria dos encaminhamentos dos sujeitos com deficiência intelectual para serviços de Educação Especial, apartados do ensino comum.

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*⁴ (AAIDD, 2022) define a deficiência intelectual por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, abrangendo as habilidades sociais, práticas e conceituais; que se origina antes dos 22 anos de idade. Tal marca cronológica é indicada por se considerar que nesta faixa etária se observa o início da vida adulta, momento importante do desenvolvimento humano, no qual a pessoa passa a atuar de forma mais autônoma e independente.

Para a AAIDD, para uma avaliação mais abrangente desta condição é necessário considerar os contextos nos quais o indivíduo está inserido, tais como o ambiente comunitário típico de seus pares e sua cultura. Oliveira (2018a) indica que, com tal definição, a AAIDD amplia em certa medida a definição, considerando a relação da pessoa com deficiência intelectual com as oportunidades que lhes foram e são oferecidas em sua trajetória de vida e escolar e além das relações estabelecidas com seu meio e apoios recebidos, para além das características intrínsecas ao indivíduo.

Contudo, a AAIDD recomenda ainda a utilização de testes padronizados, para avaliação do funcionamento intelectual e comportamento adaptativo. Para o funcionamento intelectual, por exemplo, pontuação entre 70 a 75 em testes de QI são caracterizadas como deficiência intelectual (AAIDD, 2022).

Para Pletsch (2010), as inovações advindas deste sistema conceitual, em relação à deficiência intelectual se tornam importantes, pois focam num sistema de apoios, com intensidades e contextos diferenciados. Todavia, a ênfase na funcionalidade da deficiência acaba por focar a deficiência no sujeito, novamente.

Carneiro (2017) considera, e compartilhamos da mesma ideia, que apesar da AAIDD ampliar a definição da deficiência intelectual para mais dimensões, o foco na avaliação psicométrica da habilidade intelectual, permanece e se sobrepõe, em vários momentos diagnósticos.

Apesar das tentativas em se desvincular o caráter médico e estritamente biológico da deficiência intelectual, na prática o que ainda observamos, predominantemente, é a “[...]”

⁴ Tradução: Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento.

exigência de um laudo médico especificando a deficiência que, muitas vezes, vem representada apenas na forma do número da Classificação Internacional de Doenças (CID), sem evidências das características subjetivas e desenvolvimentais da pessoa avaliada.” (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 174).

Falar de deficiência intelectual no contexto educacional atual deveria se caracterizar no pensar em formas de aprender, ensinar e se relacionar e, que tais formas não são homogêneas ou preestabelecidas. Faz-se necessário refletir acerca de um sujeito que, muitas vezes, pode apresentar condições diferenciadas para lidar com o conhecimento, em se comunicar, nos seus modos de aprender, mas, que tais condições não estão definidas a priori, em razão de sua condição de deficiência preexistente. É fundamental pensar em todos os aspectos envolvidos, de forma contextualizada e relacional.

Oliveira (2015, p. 28) aponta que

A apreensão da deficiência intelectual não pode se dar de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, da historicidade humana, assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social; o contexto como centro gerador de interpretações que imputam significado às diferenças.

Analisar a deficiência intelectual de forma dialética, em que o biológico não se sobrepõe ao cultural e histórico, abre possibilidades para a atuação pedagógica para com este sujeito, que não se subjugue à limites. E para os profissionais do AEE e de toda a escola se apreender dessa concepção é condição fundamental para ser apoio ou suporte.

Santos (2012) menciona também que os quadros de deficiência intelectual são bastante diversos e que ao defini-los é importante levar em conta as características peculiares de cada aluno, que podem variar nos aspectos e intensidades; além disso, há as particularidades que a personalidade impõe até mesmo no processo de aprendizagem.

Com base em tais pressupostos, considera-se que o sujeito não nasce pronto ou adquire de forma inata todas as condições para seu desenvolvimento e aprendizagem. Entre o mesmo e a sociedade há um caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos (MEIRA, 2007) e deveria estar aí o grande foco de atuação da educação.

Com tal concepção não se desconsidera o caráter biológico na formação humana, mas, considera-se, primeiramente, que tal caráter subjugue-se ao histórico, social e cultural e, portanto, para o sujeito com deficiência intelectual abre-se um caminho de possibilidades, de

aprendizagem e, desenvolvimento, ou seja, abrem-se possibilidades para intervenção e transformação de uma realidade considerada, tradicionalmente, estática e, aparentemente, imutável.

Não há como pensar a deficiência intelectual e suas implicações meramente no plano biológico, é preciso considerar o plano social – o ambiente concreto e material de vida –, no qual se podem criar as possibilidades de enfrentamento das marcas biológicas, que é, justamente, onde devemos centrar a atenção: como podemos criar as possibilidades de desenvolvimento para estas pessoas e aprender suas dificuldades olhando além dos fatores inerentes à condição biológica, como, também, aqueles provenientes das limitações do contexto social e histórico (OLIVEIRA, 2018a, p. 23).

Pasqualini (2016) aponta que o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, ou seja, a memória, a linguagem, a atenção entre outras, não é guiado pela natureza e que tais funções possuem uma gênese histórico-cultural e que, dependendo das circunstâncias as quais o indivíduo é submetido e, as relações que são estabelecidas neste contexto, o seu psiquismo será constituído.

Para Vigotski (2010) o ponto de partida para se pensar na relação aprendizagem e desenvolvimento é o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes de sua entrada na escola, ou seja, há uma pré-história de tudo que foi e é aprendido. Para este autor, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde o nascimento do sujeito.

Tal teórico explica que há, fundamentalmente, três teorias que, tradicionalmente, tentam explicar a relação entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

O primeiro grupo considera que o desenvolvimento é independente do processo de aprendizagem, neste caso, o ensino e a aprendizagem da criança devem se amoldar aos seus processos de desenvolvimento e, pouco influenciam ou modificam-no. O papel do professor, neste caso, é analisar como e quando o aluno está preparado e, quando será possível aprender determinados conteúdos escolares (VIGOTSKI, 2010).

Para esses pesquisadores, é como se processos como raciocínio e a compreensão da criança, sua concepção de mundo, a interpretação da causalidade física e o domínio das formas lógicas de pensamento e da lógica abstrata transcorressem por si mesmos, sem qualquer interferência por parte do ensino escolar (VIGOTSKI, 2010, p. 466).

Um segundo grupo de teoria considera que desenvolvimento é aprendizagem, ou seja, ambos percorrem, concomitantemente, o mesmo caminho. A função do professor neste caso é

treinar pré-requisitos, hábitos e reflexos que levem o aluno ao desenvolvimento. Ou seja, é o desenvolvimento que orienta a ação do professor (VIGOTSKI, 2010).

As leis do desenvolvimento são leis naturais, nas quais a aprendizagem nada pode modificar, mas elas indicam apenas os limites para a aprendizagem que essas leis naturais não devem ultrapassar. [...] o ensino é tão impotente para modificar algo [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 469-470).

O terceiro grupo tenta unir as duas concepções anteriores e considera, por um lado, que o desenvolvimento é independente da aprendizagem, mas, por outro, que a aprendizagem é idêntica ao desenvolvimento, já que por ela a criança adquire novas formas de comportamento (VIGOTSKI, 2010). Nesta ideia, “[...] o processo de amadurecimento prepara e torna possível certo processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem estimula e avança o processo de amadurecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 471).

Diferentemente das três teorias expostas anteriormente, para a Teoria Histórico-Cultural o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem escolar estimula e orienta o desenvolvimento e não o contrário. “[...] A linha da aprendizagem escolar não é uma continuação direta da linha do desenvolvimento [...] pode sofrer desvio e, mais ainda, tomar um rumo oposto [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 476), é um movimento dialético que supõe rupturas e novas formações.

Tal concepção coloca por terra concepções tradicionais que consideram que é preciso estar pronto, ou respeitar fases etárias rígidas de desenvolvimento para se aprender. Para a deficiência intelectual, considerar que é o ensino que vai alavancar novas formas de desenvolvimento é fundamental já que, coloca a atenção nos processos de ensinar e aprender e não nas particularidades da condição. Para Vigotski, a criança com deficiência,

[...] abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. [...] (VIGOTSKY, 1988, p. 113).

Vigotski (2018) afirma ainda que não há passividade no desenvolvimento, as formas que a deficiência se coloca desde o início, no indivíduo, são modificadas a partir das influências, vivências e experiências de seu entorno, de seu contexto, mediadas pelas relações sociais.

A partir de tais relações, podem ocorrer, no entanto, consequências negativas secundárias, que se formam, não pelo defeito em si, condição primária, mas, pelas

consequências dos processos de mediação, inclusive no âmbito da educação escolar, que podem não favorecer as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores do sujeito com deficiência. Será apenas por meio de uma educação exitosa que ocorrerão os meios para o desenvolvimento qualitativo de tais funções, genuinamente humanas.

Para Vygotski (1997) as condições biológicas impostas pela deficiência são de ordem primária, entretanto, do ponto de vista dialético, tal desenvolvimento primário pode ser superado a partir das novas formações qualitativas que se originam, por meio da mediação do outro e dos signos aos quais o sujeito está submetido.

Para este autor, a deficiência deve ser compreendida em duas dimensões: a primária e a secundária, ou seja, uma de ordem biológica e, outra, de origem histórica e cultural, respectivamente. E será no âmbito da dimensão secundária que se devem concentrar as forças para a superação dos limites impostos pelas condições biológicas da deficiência.

Nuernberg (2008) com base em Vygotski, indica as possíveis consequências para a pessoa com deficiência quando o foco do ensino, voltado às mesmas, centram-se essencialmente nas características da deficiência primária:

Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem (NUERNBERG, 2008, p. 309).

A escola, por vezes, busca incessantemente padrões, homogeneidade, ou classificações para que possamos “encaixar” os alunos, padronizar, classificar. Sejam em níveis de alfabetização, sejam em grupos específicos, planilhas e mais planilhas que as escolas criam para submeter à normatização, padronização, de algo que não pode ser normatizado, essencialmente (VALENTIM, 2011). Inexiste padrão de normalidade em lugar algum na escola, entre todo e qualquer aluno, seja este com deficiência ou não.

A capacidade para aprender deve ser considerada em sua multiplicidade, diversidade, ou seja, há estilos diversos de aprendizagem, formas diferentes de aprender, em consonância com as formas como o aprendiz foi sendo conduzido ao longo de seu processo de escolarização, assim como as experiências sócio-históricas as quais foi submetido.

Muitos dos prejuízos no funcionamento de uma pessoa com deficiência intelectual se localizam na ausência de oportunidades e intervenções adequadas e sistematizadas do que na sua própria condição primária, originando desta forma a deficiência secundária.

As expectativas normalizadoras, como mencionamos anteriormente, também inviabilizam um olhar capaz de perceber o desenvolvimento destes sujeitos a partir deles mesmos, sem comparações ao outro, uma vez que cada pessoa é única e irrepetível.

Não podemos desconsiderar que algumas especificidades do aluno com deficiência intelectual possa requerer momentos de apoio/suporte mais específicos e/ou individualizados, porém, tais momentos não podem se tornar substitutivos ao ensino comum e muito menos se transformarem nos únicos momentos em que sejam direcionadas propostas educacionais aos mesmos.

Vigotski considera que todas as crianças, em algum momento na sua educação, podem necessitar de certas formas de individualização, ou seja, essa não é uma característica exclusiva da deficiência intelectual, por exemplo (VIGOTSKI, 2010).

Nesta concepção, a exigência de individualização, no sentido de pensar objetivos ou procedimentos individuais educativos, constitui-se exigência geral da Pedagogia, se estendendo a qualquer criança, seja esta com deficiência ou não. “[...] Nivelar todas elas é o maior equívoco da Pedagogia, e a sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno.” (VIGOTSKI, 2010, p. 431).

Conforme Vigotski indica, pensar em objetivos individuais na educação deve ser um compromisso da escola, não com propósito de diferenciação curricular, mas, de ensino por considerar que, a partir dos objetivos a serem alcançados com o currículo, é preciso considerar especificidades e necessidades de todos os alunos, neste contexto, ou seja, a heterogeneidade. E dentre eles, as especificidades que o aluno com deficiência intelectual pode apresentar.

Diante da multiplicidade exigida para a atuação do professor do AEE, proposta pelas legislações (BRASIL, 2008, 2009b, 2011, entre outras) da área da Educação Especial, faz-se necessário a definição, portanto, de diretrizes e definição da centralidade, foco de ação desta modalidade. Mediante tantas funções e atribuições, o professor especializado pode perder o foco de sua atuação e, desta forma, seu trabalho pode figurar pouco impacto na educação de seu público-alvo, e, dentre eles, o aluno com deficiência intelectual.

Carneiro (2012) já indicava que no cotidiano das escolas de ensino regular tem sido observado que o atendimento às necessidades específicas dos alunos em salas de recursos

multifuncionais não garante necessariamente participação e êxito nos processos de ensino e aprendizagem, “[...] Mesmo em escolas onde há a presença de profissional da educação especial e serviço de AEE atuante, o cotidiano escolar tem revelado a existência de inúmeros desafios” (CARNEIRO, 2012, p. 518).

Diante deste cenário, nossa sugestão, neste trabalho, para além da análise dos contextos pesquisados, é que a atuação do professor de AEE pode ter foco na avaliação das funções psíquicas superiores, especificamente, a linguagem, função esta preponderante no desenvolvimento humano.

3.2 A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM COMO DIRETRIZ NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO AEE

A seguir, discorreremos acerca da importância da constituição de avaliação pedagógica no AEE, na área da deficiência intelectual, que tenha como centralidade a linguagem, função psíquica importante para e no desenvolvimento humano.

Para Vigotski, as funções relacionadas à memória, percepção, pensamento, linguagem, consciência, por exemplo, são consideradas funções psíquicas superiores e o desenvolvimento de tais funções não resulta da evolução natural e biológica do indivíduo, ou da sucessão de fases naturalmente predeterminadas, isoladas, mas, da natureza social, das relações que são estabelecidas entre o indivíduo e o mundo (MARTINS, 2015).

Pino (2005), com base no mesmo autor, considera que os humanos passam por um duplo nascimento: o biológico e o cultural e que, inclusive, funções que consideramos apenas biológicas nos bebês, elementares, tais como sensação, atenção, percepção, não estão totalmente desenvolvidas, já que necessitam do que é cultural, e, por isso, sofrem alterações e ressignificações ao longo da vida.

Isto abre possibilidades para pensarmos nos casos da deficiência intelectual. Se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do indivíduo não está dado ao nascimento e, estas passam por interferências, transformações e mediações ao longo da vida, atuar para transformação das funções elementares, por meio da cultura, se torna o grande papel da educação.

Pasqualini (2016) ressalta, com base em Vigotski e seus colaboradores, que o desenvolvimento psíquico é processo que combina movimentos revolucionários e evolutivos.

A relação entre ambos é recíproca, dialética e marca mudanças tanto quantitativas como qualitativas no desenvolvimento humano.

As funções psíquicas possuem uma base natural, elementar, que se requalifica não pela natureza, mas por meio da ação do homem histórico, social, cultural e tornam-se superiores, e apesar de se diferenciarem, são inseparáveis. É por meio das funções psíquicas elementares que emergem as superiores, humanas, ou seja, a primeira é alicerce da segunda, mas, não numa relação de substituição de uma pela outra, mas, numa relação dialética, de significação da natureza do homem e do mundo por meio da cultura (PINO, 2005).

Ambas as funções, elementares e superiores, não podem ser analisadas de forma isolada, como se apenas formassem duas partes de um todo. De acordo com Teoria Histórico-Cultural, as funções se qualificam e complexificam em determinados momentos do desenvolvimento, ou seja, algumas funções, antes consideradas elementares, passam para um nível mais elaborado e superior, contudo, não de forma natural, mas impulsionadas pelos processos de mediação. O desenvolvimento das funções psíquicas é dinâmico, não linear, pois supõe transformações, saltos e rupturas que levam a rumos qualitativamente evoluídos (MARTINS, 2015).

Em análise sobre os casos de alunos com deficiência intelectual, em geral, são observados que muitos deles se encontram num nível de desenvolvimento elementar e, portanto, faz-se necessário pensar em respostas educativas na escola, no AEE e na parceria entre ambos, que possam priorizar e fortalecer os processos de qualificação e requalificação de tais funções psíquicas. Já que é o contexto escolar o grande propulsor para a constituição das funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas elementares, embora inicialmente possam significar um canal de comunicação do bebê com o mundo, se não desenvolvidas pelo processo de mediação, poderão impor limites ao desenvolvimento que precisam ser superados por meio das relações sociais, da inserção na cultura e pelos aspectos educacionais. Tal superação se dará pelas vias culturais, históricas e a atuação consciente e mediada do indivíduo sobre tais aspectos.

[...] as funções psíquicas superiores instituem-se como formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam conscientemente planejados e controlados [...]” (MARTINS, 2015, p. 119).

Importante mencionar também que, as funções psíquicas possuem uma relação de interfuncionalidades, se constituindo num sistema dinâmico, importante no desenvolvimento

do indivíduo. As funções psíquicas elementares estão dadas no plano biológico, enquanto que as funções psíquicas superiores surgem no processo de desenvolvimento cultural. Quando uma se transforma, o todo e as relações entre elas também se complexificam (MARTINS, 2015).

Vygotski (2000) classifica como tradicional a visão de que as funções psíquicas superiores se desenvolvem pela via natural e critica a opção em estudar o psiquismo humano como processo mecanicista, como resultado da soma de partes e elementos separados e classificam o desenvolvimento em fases pré-estabelecidas, que obedecem ordem cronológica rígida. Para ele é preciso considerar a dialética entre ambas as funções, nesta relação há mudanças qualitativas e quantitativas no desenvolvimento influenciadas fortemente pela história social do indivíduo.

Para Vigotski (2018, p. 17), “[...] as funções superiores, os processos superiores, são os mais suscetíveis à educação [...]” e está aí, portanto, o foco do trabalho com o aluno com deficiência intelectual.

Neste contexto, atividades pouco problematizadoras, com foco em treinos descontextualizados, por exemplo, estão pautadas nas funções psíquicas elementares e estas, pouco podem ser alteradas, é necessário focar nas funções psíquicas superiores, ou seja, “[...] a tarefa da escola, no final das contas, não consiste em acomodar-se ao defeito [deficiência], mas em superá-lo.” (VIGOTSKI, 2018, p. 21).

Martins (2015, p. 71) indica “[...] que é por meio da riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor de seu desenvolvimento psicológico [...]”.

Sem querer compartimentar tais funções, mas diante de tamanha complexidade envolvida em tais relações e as limitações deste trabalho, daremos destaque, entre as funções psíquicas superiores, à linguagem, considerada como umas das mais importantes funções do sistema psíquico, por Vigotski e seus colaboradores.

Para Leontiev (1977, p. 114),

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais: está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Para Oliveira (2015), com base nos pressupostos de Vigotski, a linguagem é um dos mais importantes signos sociais e, ao se tornar instrumento do pensamento provoca mudanças

significativas na criança, pois, além de permitir trocas simbólicas por meio dos conceitos que foram construídos, permite também o deslocamento no tempo e no espaço, ao utilizar a palavra para expressar acontecimentos passados ou desejos futuros, desloca o pensamento para além do presente. Neste sentido, a fala se constitui na representação do mundo externo dentro de nós e estimulando o pensamento, ou seja, a linguagem direciona o pensar, indo além do campo sensorial imediato e da função apenas comunicativa.

Se para os profissionais da educação, seja do AEE ou da sala de aula comum, estiver claro a dialética que envolve o desenvolvimento de tais funções psíquicas e o foco que devemos dar nas ações educativas e avaliativas, poderemos, então, redimensionar nossa ação frente à educação, principalmente no que diz respeito a educação do aluno com deficiência intelectual, já que é no âmbito social que se concentra as forças para se superar as funções psíquicas elementares, postas no plano primário, biológico.

Como o lócus de estudo deste trabalho é o AEE, e o foco de discussão se concentra em torno da ação avaliativa para o aluno com deficiência intelectual, neste contexto, cabe-nos propor possibilidades para que este espaço e tempo e, também, o professor que nele atua, enquanto serviço de apoio/suporte à inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, possa auxiliar na identificação de possíveis áreas que estão em vias de desenvolvimento e, a partir disso, pensar no planejamento que impulse o desenvolvimento da linguagem.

A linguagem, utilizada para a comunicação, é também atividade intelectual, uma das funções mais importantes no desenvolvimento humano, uma vez que direciona o pensar (MARTINS, 2015).

A linguagem, em seu desenvolvimento, percorre um caminho do externo para o interno (VIGOTSKI, 2001), mas esta ação não depende apenas do amadurecimento biológico. Para Vigotski (2019, p. 286):

[...] forma-se, no desenvolvimento da criança, uma via que vai da linguagem exterior à interna; como a forma principal da conduta coletiva, da colaboração social com outras pessoas, converte-se na forma interna da atividade psicológica da própria personalidade.

Desde o nascimento do bebê estão dadas as possibilidades de desenvolvimento psíquico, mesmo que neste momento ainda de forma rudimentar, ou seja, a influência social já está ativa desde muito cedo, onde se entrelaçam cultura e natureza (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Os estados emocionais se fazem presentes no recém-nascido e há todo um aparato sensorial desenvolvido que o faz manter relação com seu meio que vai se complexificando a cada dia.

Neste momento inicial da infância, quando ainda não há linguagem estabelecida, entendida aqui como fala, a criança demonstra por seus gestos e ações os estágios pré-intelectuais, ou seja, a linguagem se caracteriza como pré-linguística ou pré-verbal (VIGOTSKI, 2001).

Neste momento não há relação entre pensamento e linguagem. Todavia, embora não haja indícios de fala, propriamente dita, mas, a presença de balbucios, risadas, repetição de sons do ambiente e gritos, por exemplo, considera-se que já está estabelecida a função social da linguagem, embora esta comunicação ainda tenha caráter emocional e possua dependência do outro para interpretá-la (VIGOTSKI, 2001).

Há também uma distinção entre os aspectos semânticos e sonoros da linguagem, eles transcorrem em sentidos opostos já que os significados de uma palavra (a semântica) são expressos em partículas menores de som, ou seja, uma palavra dita representa muito mais do que ela é por si só, mas representa a expressão de um pensamento (VIGOTSKI, 2001).

Nesta fase, do desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, as palavras possuem uma ligação direta com o objeto, ou seja, há uma referencialidade concreta exclusiva e a significação, que está desligada do objeto neste momento, surge posteriormente (VIGOTSKI, 2001).

Após esta fase pré-linguística, há uma mudança significativa no desenvolvimento da criança, a qual já se encontra submetida às relações sociais com sua família, e, neste momento as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem-se, e inicia-se um novo momento no desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, a fala, agora presente, se torna intelectual e assume a representação do pensamento (VIGOTSKI, 2001). “[...] O referido entrecruzamento representa o salto qualitativo de maior importância desse período.” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 115).

Neste momento em que há grande nomeação de objetos, coisas e ações, a criança descobre a função simbólica da linguagem, ela procura assimilar o signo ao significado, por meio das palavras. O pensamento passa a marcar o significado de cada palavra e o ato de falar requer a transição do plano interior para o exterior e a compressão, o contrário, pressupõe o movimento do plano exterior da linguagem para o interior (VIGOTSKI, 2001).

O desenvolvimento da linguagem enquanto meio de comunicação, como possibilidade de compreensão da fala dos adultos e expressão de seus desejos por meio de palavras, produz uma reorganização da percepção infantil, pois a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também determinado significado social (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 114).

Neste momento, em que há a apropriação da linguagem de forma consciente, a criança supera sua experiência sensorial com o mundo e extrapola sua percepção das coisas, antes imediata e ligadas diretamente ao visível e ao objeto. Linguagem e pensamento garantem significação aos objetos, ao mundo.

O pensamento, a partir deste momento, vai se complexificando cada vez mais, assim como a linguagem. Enquanto comunicação, a linguagem para a criança assume a função de novas e complexas tarefas: comunicar vivências, narrar fatos, explicar ações, ou seja, a criança se apropria das palavras e elabora significações (LAZARETTI, 2016).

E será pela mediação do adulto que a criança fará uso social da palavra, ou seja, que desenvolverá a linguagem oral. Daí se dá o grande papel da educação que, de maneira intencional e planejada, promoverá situações em que esta linguagem será estimulada e desenvolvida.

Paixão (2018), em sua tese sobre mediação pedagógica ao aluno com deficiência intelectual, descreve que o oferecimento de recursos variados não tem efeito se o professor, mediador em potencial na escola, não planejar e organizar o ambiente educativo com objetivos claros, contextualização e intencionalidades que levem à aprendizagem dos conceitos científicos. A condição de deficiência não pode nunca definir até que ponto o aluno deve ir ou chegar. A autora também faz uma crítica ao ensino baseado apenas na transmissão oral, essencialmente verbalístico.

Padilha (2018, p. 64) com base em Vigotski reforça que:

[...] não bastam quaisquer interações ou contatos humanos para que os novos membros da sociedade alcancem o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do que é propriamente humano. A qualidade das interações, das relações humanas é que faz a diferença entre os níveis de desenvolvimento.

É um erro considerar que o professor é apenas um responsável por estratégias para a aprendizagem. Ele tem papel essencial no processo pedagógico, sua mediação, frente ao aluno com deficiência intelectual, tem impactos em como este aluno adquirirá conceitos científicos e sairá de sua condição do não aprender ou não saber.

A relação pensamento e linguagem se altera, requalifica-se e, conseqüentemente, todas as outras funções psíquicas também, já que, interligadas e, em relação interfuncional, transformam-se e são transformadas, numa dialética que contribui para desenvolvimento humano em seus vários aspectos. E está nessa questão a grande importância do desenvolvimento da linguagem para o aluno com deficiência intelectual, já que por meio dela outras áreas podem ser qualificadas e, desta forma, possibilitar novas formas de desenvolvimento.

A linguagem, portanto, destaca-se como foco de atuação no contexto da deficiência intelectual, pois constitui-se elemento fundante e principal no e para o desenvolvimento do indivíduo. [...] “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” (VIGOTSKI, 2001, p. 149).

Vigotski (2001) indica que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não ocorre de forma paralela, constante e igual. Há desníveis, encontros, desencontros, convergências e divergências. É preciso analisar tais encontros, desencontros e transformações por meio de uma análise ontogenética, ou seja, por meio do desenvolvimento cultural, social e histórico, nos quais a pessoa está submetida, não de forma passiva, em que transforma e é transformada, dialeticamente.

É por meio dos signos, que têm papel fundamental para teoria vigotskiana, que há a complexificação das funções psíquicas. E é a palavra, enquanto signo representativo da linguagem, que assume este papel.

Conforme já mencionamos anteriormente, será a riqueza dos vínculos da pessoa com o seu meio físico e social a mola propulsora do desenvolvimento, dentre tais vínculos destacamos o papel da escola e junto dela, o suporte do AEE, ambos, colaborativamente, precisam direcionar o trabalho pedagógico para se constituírem este vínculo eficiente e proporcionar desenvolvimento ao aluno com deficiência intelectual, e, especificamente, o desenvolvimento adequado da linguagem. Porque será pela mediação do outro, de signos e de instrumentos que será constituída a linguagem.

Considerando a importância da constituição da linguagem, aliada à constituição do pensamento e, conseqüentemente, de desenvolvimento das funções psíquicas, está indicado um dos possíveis grandes objetivos a serem desenvolvidos no AEE, ou seja, avaliar e por meio desta possibilitar os meios para que o aluno com deficiência intelectual desenvolva as funções psíquicas superiores, dentre elas a linguagem.

Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para se tornar muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento de atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva (MARTINS, 2015, p. 189).

Todavia, precisamos deixar claro que não há como pensarmos que este trabalho possa ser desenvolvido de forma isolada, apenas pelo professor de AEE, nos poucos e restritos momentos de atuação em salas de recursos multifuncionais. Da mesma forma que a função da linguagem tem um caráter dialético nos processos de desenvolvimento e mantém relação com as outras funções, o professor da sala comum e o professor especializado precisam constituir também um processo dialético de trocas, em que a ação de ambos os professores esteja direcionada para um objetivo comum, o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Diante desta nova proposta, de atuação frente aos aspectos relacionados às funções psíquicas superiores, e, dentre elas, a linguagem, faz-se necessária reflexão acerca dos processos de avaliação pedagógica no AEE. A avaliação, neste contexto, deve oferecer os referentes para o ensino e desta forma direcionar o planejamento e organização do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2018b).

Anache e Resende (2016, p. 573) mencionam que “[...] os resultados das avaliações só têm valor se orientarem os docentes no planejamento educacional.” Uma avaliação que indique os aspectos que podem direcionar o trabalho no AEE, na área da linguagem, pode se constituir em uma ferramenta fundamental ao professor especializado.

Para Hoffmann (2009), é no cotidiano escolar que se revelam tempos e condições necessárias à aprendizagem. Ou seja, é preciso respeitar a heterogeneidade presente, e, por meio da avaliação, apreender tais aspectos.

É preciso pensar que a criança não é um ser acabado, mas em constante desenvolvimento, nenhuma condição, por mais limitante que se apresente, está pré-determinada. O desenvolvimento humano é dialético e não há fases totalmente definidas e limites pessoais precisos (VIGOTSKI, 2010).

Turchiello, Silva e Guareschi (2014) mencionam que professores do AEE poderão organizar seus atendimentos avaliando as necessidades específicas de cada aluno. E que, após essa avaliação, o professor pensará em quais estratégias utilizará para cada um dos alunos. Ou

seja, mencionam a importância da avaliação para o planejamento de ações no contexto do AEE.

Com frequência, as avaliações dos alunos no AEE focam aspectos da história de vida, por meio de entrevistas com a família, ou, ainda, aspectos relacionados à identificação da deficiência em si, levantados por anamneses, por exemplo. Tais aspectos são importantes e constituem uma base para a avaliação do aluno, entretanto, se os aspectos pedagógicos ficarem em segundo plano não haverá elementos que subsidiarão a prática do professor. Isto demonstra dificuldades no processo avaliativo no contexto do AEE.

Anache e Resende (2016) apontam que a avaliação em Educação Especial acaba se concentrando no âmbito de identificação e encaminhamentos, baseados no não aprender, indicando apenas sucesso ou fracasso escolar, sem direcionamentos possíveis.

Bridi (2012) indica em sua pesquisa a dificuldade dos professores do AEE em avaliarem o aluno com caráter pedagógico.

As influências do uso indevido do laudo médico e o peso que os diagnósticos têm sobre o aluno com deficiência intelectual, muitas vezes, impõem ao professor do AEE uma visão potencialmente biologizante do processo pedagógico. As consequências disto se refletem também na avaliação pedagógica no AEE. Quando há ênfase na condição limitante da deficiência, desconsiderando quaisquer outros aspectos, as condições para aprendizagem se mostram desfavoráveis, impossibilitando, desta forma, um fazer pedagógico que tenha como objetivo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Somente a partir da constituição de uma avaliação pedagógica que indique o que os alunos sabem fazer com autonomia, ou ainda, o que está para ser alcançado, é que o professor do AEE poderá traçar um plano de trabalho coerente e com fins de promoção à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para Vigotskii (1988), faz-se necessário determinar dois níveis de desenvolvimento da criança. O primeiro é chamado de nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, se constitui nas funções psíquicas e intelectuais já aprendidas e dominadas no processo de desenvolvimento. “[...] Quando se estabelece a idade mental da criança com o auxílio de testes, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo [...] não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. [...]” (VIGOTSKII, 1988, p. 111).

O outro nível é o nível de desenvolvimento em iminência, ou seja, o que uma criança é capaz de fazer hoje com auxílio de um adulto, por exemplo. Neste nível é possível avaliar os processos que estão sendo percorridos, aqueles que estão acontecendo, ou seja, em vias de desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988).

É de suma importância que os processos de avaliação consigam apreender a área de desenvolvimento potencial. O que a criança faz hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã, de forma independente. Conhecer o desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os próximos passos e a dinâmica do desenvolvimento da criança, além de, examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que está no processo (VIGOTSKII, 1988).

Valentim (2011), Oliveira, Valentim e Silva (2013) e Valentim e Oliveira (2013) indicam que o processo de avaliação é um processo de análise, que pressupõe que a partir da identificação das necessidades é preciso tomar decisões. E o uso de referenciais para este processo proporciona um direcionamento ao professor.

Sempre que nos propomos a uma intervenção pedagógica, é necessário fazer avaliação inicial da aprendizagem, *a priori*, para identificar como o aluno se encontra, naquele momento, em relação às expectativas e objetivos de aprendizagens propostos no nível/ano/série no qual está matriculado, ou seja, identificação de seu nível de desenvolvimento efetivo.

A avaliação inicial da aprendizagem, portanto, serve como ponto de partida, e nos dá um panorama que será utilizado para o planejamento das ações, objetivos e atividades que se deseja desenvolver com o aluno, ou seja, as áreas em que devemos dar maior foco.

Tal avaliação não deve ser pautada no levantamento apenas das dificuldades, comumente utilizada, mas nos potenciais de aprendizagem, ou seja, no que está em vias de desenvolvimento, e está por ser aprendido, ou seja, o nível de desenvolvimento potencial.

E para além do diagnóstico, não entendido aqui numa visão clínica/médica, apesar da nomenclatura tender a esta visão, avaliar deve ser uma ação constante na atuação pedagógica. E esta deve ser realizada não apenas no início, mas também nos variados momentos do processo de ensino e aprendizagem. Como um ciclo, deve perpassar todos os momentos de intervenção pedagógica deliberada, seja na sala de aula comum, ou no contexto do AEE.

Oliveira, Valentim e Silva (2013, p. 33) indicam que

A avaliação deve se submeter a uma mudança de paradigma, assumir uma postura dinâmica de acompanhamento, de registro, no sentido de identificar as possibilidades dos alunos, reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas de desenvolvimento.

No contexto do AEE a avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no que diz respeito à área da linguagem, pode direcionar o planejamento e atuação tanto em sala

de aula, espaço este em que o professor do AEE deve atuar colaborativamente, como no contexto da sala de recursos multifuncionais.

Conhecer, portanto, como ocorre a constituição da linguagem é de suma importância, para que, de posse de tais conhecimentos, o professor do AEE possa elaborar seus referentes nesta área.

4 MÉTODO

Pautados na Teoria Histórico-Cultural como embasamento para as análises das realidades pesquisadas neste trabalho, não poderíamos deixar de lançar mão de um método que representasse o conhecimento de forma alinear, que considere contradições, rupturas, historicidade e uma visão da totalidade do processo, o Materialismo histórico-dialético.

Tal método “[...] nega o conhecimento como uma sequência reta, sem desvios, que simplesmente agrega os fatos ou os fenômenos sob processos de diminuição, de soma, de aumento ou de repetição. [...]” (NAGEL, 2015, p. 19).

Optamos pela aproximação a tal busca metodológica por considerar e compreender o ser humano e, em nosso caso específico, professoras do AEE, não apenas espectadoras, mas, como agentes de transformação da realidade, e sujeitos imersas numa totalidade permeada de contradições.

Buscamos compreender os fenômenos da avaliação pedagógica no AEE, as definições da deficiência intelectual apresentadas pelas professoras participantes do estudo e todas as relações envolvidas neste contexto, assim como fazer proposições, a partir da análise da totalidade, com esforço de fugir das aparências superficiais que os dados podem apresentar e, desta forma, não ocorra a redução da mera identificação dos elementos incluídos no acontecimento, já que a simples reunião dos fatos não corresponde à compreensão de sua totalidade (NAGEL, 2015).

Para a investigação científica faz-se necessário apreender o movimento do fenômeno ou objeto em estudo para além de seu imediatismo, obviedade e evidência (MARTINS, LAVOURA, 2018). Martins (2015, p. 37) ainda, com base em Marx menciona “[...] não nos pode bastar apenas o que é visível aos olhos [...]”. Ou seja, para o materialismo histórico-dialético, faz-se necessário nos arriscarmos na compreensão, análise e abstração acerca das relações que estão imbricadas em todo contexto, os sujeitos envolvidos, que movem e dão forma ao fenômeno em questão.

Nagel (2015, p. 25) corrobora com a concepção de que “[...] A exigência de totalidade implica, sim, em compreender a realidade por suas múltiplas conexões, examinar as relações entre os fenômenos para além da causalidade aparente [...]”.

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de

estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial (MARTINS, LAVOURA, 2018, p. 226).

Para Pires (1997) uma das formas de utilizar tal método de análise para compreender o fenômeno educativo é, primeiramente, refletir sobre a realidade dada, ou seja, o empírico, e, por meio, das reflexões, teoria e abstrações chegar ao concreto pensado, sem desconsiderar as marcas das múltiplas determinações. O caminho é do abstrato em direção ao concreto, num movimento dialético e não linear. Desta forma poderemos compreender o fenômeno observado para além do observável e compreender, de forma profunda e total, suas manifestações.

Apreender o conteúdo do fenômeno requer considerar que este está marcado por mediações históricas concretas, percebê-lo em sua aparência inicialmente para, a partir disto, superá-la em direção à essência, descortinando as tensões e inter-relações envolvidas.

Algumas questões deste estudo podem nos fazer mover neste sentido, como: Por que, mesmo após alguns anos da implantação de políticas de inclusão escolar, de organização do AEE enquanto apoio ao PAEE, ainda estão presentes tamanhas dificuldades neste contexto? Por que avaliar o aluno com deficiência intelectual, pedagogicamente, tem sido uma tarefa complexa? Por que os professores da Educação Especial ainda têm dificuldades em definir e compreender os aspectos de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos?

Permeados por tantos questionamentos, que necessitam de um processo de abstração e que podem direcionar, não a respostas diretas, mas a uma concretude que pode oferecer dados para refletir sobre tal realidade, está dado o desafio deste estudo e, para tanto, seguem-se os procedimentos metodológicos utilizados.

4.1 LOCAL E PARTICIPANTES

Foram participantes deste estudo cinco professoras⁵ do AEE da rede municipal de educação de uma cidade do interior de São Paulo. O grupo selecionado fez parte de um projeto maior denominado “Política pública e formação de professores: em foco a apropriação da escrita na área da deficiência intelectual”, com início em 2017, tendo como responsável a docente Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, com a colaboração dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS).

⁵ Uma das professoras participantes é a autora pesquisadora desta tese, pois, à época, fazia parte do grupo de professores de AEE do município pesquisado.

O nome do município pesquisado será preservado e os nomes das professoras participantes utilizados são fictícios para também preservar a identidade das mesmas.

Mostramos no Quadro 1 a caracterização das participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Participantes	Sexo	DN	Cargo/Função	Tempo de experiência na(o) EE e/ou AEE	Formação
Prof. Keila	F	19/07/1970	Professora de Educação Especial	18 anos	Pedagogia Psicopedagogia Pós AEE
Prof. Maria	F	20/10/1974	Professora de Educação Especial	5 anos	Pedagogia Pós Educação Especial/Inclusiva
Prof. Fabiana	F	20/06/1983	Professora de EMEF/Educação Especial	3 meses	Pedagogia Mestrado em Educação
Prof. Alice	F	23/01/1987	Professora de Educação Especial	5 anos	Pedagogia Psicopedagogia Pós Educação Especial/Inclusiva
Prof. Josiane	F	20/02/1987	Professora de Educação Especial	5 anos	Pedagogia Pós AEE

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DN: Data de Nascimento; EE: Educação Especial; EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Para realização da pesquisa foram tomados os devidos procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos, com aprovação do Comitê de Ética da UNESP sob o número 0908/2014⁶, assim como autorização do município em questão.

4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Foram utilizados documentos de pesquisa do GEPIS: arquivos de áudio e transcrições dos encontros de grupos focais (GF) realizados no âmbito da pesquisa “Política pública e

⁶ O projeto citado caracteriza-se como a segunda etapa de estudo iniciado em 2014, intitulado “A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?”

formação de professores: em foco a apropriação da escrita na área da deficiência intelectual” e, o *Software Atlas.Ti 8* para codificação e categorização dos temas em análise.

Os documentos de origem da pesquisa citada foram divididos em sete arquivos que contemplaram os materiais dos seguintes encontros de grupos focais: GF1: Aproximação com as indagações dos professores de AEE; GF2: Papel do AEE; GF 3: Deficiência Intelectual; GF4: Metodologia de ensino; GF5: Ações pedagógicas relacionadas à alfabetização do DI; GF6: Gestão e formação no AEE; e GF7: Formação de professores do AEE e avaliação final do projeto.

Para esta pesquisa especificamente foram selecionados para análise arquivos referentes a três encontros de grupos focais: o GF2: Papel do AEE, GF3: Deficiência Intelectual e, GF4: Metodologia de ensino (com aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem no AEE).

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O grupo focal foi a técnica utilizada para coleta de dados nesta pesquisa. De acordo com Gatti (2005, p. 7):

[...] podemos caracterizar esta técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios - conforme o problema em estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Para a condução do grupo focal há um moderador ou facilitador que atua como um gerenciador das discussões, fazendo encaminhamentos e proporcionando trocas entre os participantes. O objetivo do grupo não é de promover perguntas e respostas, mas de proporcionar a apresentação de pontos de vista, críticas, reflexões e análises dentro da interação proposta (GATTI, 2005).

O grupo focal permite ainda “[...] fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. [...]” (GATTI, 2005, p. 9).

Para que seu emprego seja eficaz faz-se necessário alguns cuidados metodológicos tais como: formação ou preparo do moderador em trabalhos em grupos; os participantes precisam sentir confiança para assim poderem expressar e participar ativamente; foco no assunto em pauta, mas sem que haja um engessamento da proposta e a adesão à participação no grupo, apesar do convite, deve ser voluntária. Há necessidade também de um roteiro para o moderador nortear as discussões, mas este deve ser flexível, se adequando ao processo interativo, mas sem perder de vista os objetivos da pesquisa (GATTI, 2005).

Os encontros de grupos focais deste trabalho foram previamente agendados e realizados no espaço da Secretaria Municipal de Educação, do município em questão, em sala independente, conduzidos por um mediador diferente da autoria deste trabalho. Todos os encontros foram filmados, com concomitante gravação de áudio por aparelho de celular. Além disso, o moderador fez anotações escritas que serviram de apoio no momento das transcrições e análises.

Antes da execução dos encontros, um questionário escrito foi aplicado para coletar informações acerca das participantes tais como idade, formação, tempo de experiência de atuação na Educação Especial, por exemplo. Tal questionário foi aplicado para uma gama maior de professores e profissionais da rede municipal em questão e, a partir dele, foram selecionados e convidados a participarem do grupo focal apenas professores que atuavam diretamente com alunos com deficiência intelectual, no AEE, naquele momento, resultando nas cinco participantes desta pesquisa.

Para nortear a discussão dos temas um roteiro temático foi planejado e pré-estabelecido, entretanto ele não se configurou num roteiro rígido, conforme Gatti (2005) propõe, o que permitiu a incorporação de novos questionamentos no decorrer das discussões. O tempo destinado a cada grupo focal foi de duas horas de duração, aproximadamente.

No primeiro encontro do grupo focal foram explicitados os objetivos da pesquisa, houve apresentação dos componentes participantes e, estabelecido um cronograma para os próximos encontros que se deram com periodicidade mensal. A anuência dos mesmos foi recolhida, além da explicitação, pelo moderador, da garantia de sigilo das identidades.

Após a execução do grupo focal, o primeiro passo, em nosso estudo, foi a seleção e análise de dados dos três encontros, realizados no âmbito do projeto citado. Tais análises se fizeram necessárias para que fossem apreendidas e caracterizadas as concepções e as formas de organização do AEE do município em questão, além de apreender concepções e práticas voltadas à avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual. Os dados das

transcrições dos encontros dos três grupos focais selecionados foram importados para o *Software Atlas.ti 8*.

A transcrição dos mesmos se transformou em três projetos no *software*. Em cada projeto utilizamos o sistema de códigos, ou seja, criamos termos/palavras, considerados relevantes, de acordo com o tema em estudo, que puderam ser selecionados e demarcados.

Após criação dos códigos seguimos para a autocodificação. A autocodificação é automática, feita pelo sistema, ou seja, ao selecionar tal função o próprio *software* pesquisa, localiza e destaca os códigos presentes no texto. Há a possibilidade de ignorar a seleção de algum termo, caso ele não tenha relação com o tema pesquisado, possibilitando a autonomia e processo decisório do pesquisador, o qual não fica submetido, apenas, ao dispositivo automático realizado pelo *software*.

Como a autocodificação não foi suficiente para elencarmos todos os códigos presentes no texto, optamos também pela codificação manual, não automática, dos trechos relacionados aos códigos selecionados. Neste momento incluímos trechos que consideramos relevantes à análise, a partir dos objetivos específicos desta pesquisa e que, possivelmente, o sistema possa não ter identificado porque, em alguns momentos, o código exato não estava presente, mas a ideia buscada ou contexto, sim, de forma que pudéssemos encontrar indicativos para as análises e encaminhamentos do tema.

Após tais codificações e autocodificações, excertos foram selecionados para comporem o corpo de análise de dados deste trabalho. O sistema do *Software Atlas.Ti 8* permite que tais dados sejam agrupados por códigos selecionados e, posteriormente, exportados ao *Excel* para direcionar a análise.

Os excertos selecionados e que foram destacados no texto desta tese foram adequados à linguagem escrita, quando necessário, suprimindo repetições, gírias, abreviações, usualmente utilizadas na linguagem oral.

No Quadro 2 constam os códigos ou as unidades de análise que serviram de eixos para nossa discussão, assim como os encontros dos grupos focais do qual surgiram, além da síntese explicativa e o significado de cada unidade analítica.

Quadro 2 – Unidades de análise levantadas por meio do *Software Atlas.Ti 8*

UNIDADES DE ANÁLISE	GRUPOS FOCALIS	SÍNTESE EXPLICATIVA DAS UNIDADES DE ANÁLISE
Papel do AEE	2	Função e objetivos do AEE

Dificuldades relacionadas ao AEE	2 e 3	Ensino colaborativo; indefinição no papel dos professores da sala comum e do AEE; rotatividade de professores; turno x contraturno; tempo x demanda de alunos no AEE
Deficiência Intelectual	3 e 4	Concepção e dificuldades para definição da deficiência intelectual, no AEE; laudo de deficiência intelectual
Avaliação na área da deficiência intelectual, no AEE	3 e 4	Tipos de avaliação e/ou instrumentos utilizados, dificuldades no processo de avaliação da aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir de tais unidades de análise levantadas, consideradas temas mais amplos, nos apoiamos nas sínteses explicativas para detalhá-las.

Cada síntese, elencada no quadro, será considerada um item para análise e, por meio dos excertos das falas das professoras, já elencadas por meio do *software*, buscamos levantar hipóteses explicativas por meio da abstração da teoria, na tentativa de interpretação do significado da narrativa das professoras.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 PAPEL DO AEE: FUNÇÕES E OBJETIVOS

O AEE é um serviço da Educação Especial, proposto no Brasil, seguindo os ideais da perspectiva inclusiva com vistas à eliminação de barreiras na aprendizagem e no que diz respeito ao acesso e permanência do PAEE na escola comum. De acordo com várias regulamentações brasileiras (BRASIL, 2008; 2009b; 2011) é função do AEE oferecer apoio complementar ou suplementar ao seu público-alvo, caracterizado como alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, garantindo educação de qualidade aos mesmos.

Entretanto, uma diversidade de estudos acerca do tema AEE (BAPTISTA, 2011; REBELO, 2012; PLETSCHE, 2012; ANACHE *et al.*, 2015; ANJOS *et al.*, 2015; MILANESI; MENDES, 2015; OLIVEIRA, 2016, 2019; MALHEIRO; MENDES, 2017, entre outros) têm apontado dificuldades na operacionalização de tal proposta e nos coloca algumas questões para reflexão, tais como: será que o AEE, isoladamente, tem dado conta de toda a responsabilidade em ser este apoio/suporte à inclusão escolar? Os professores especializados, que atuam neste âmbito, têm sido formados suficientemente para tal tarefa? Qual o impacto do AEE sobre a qualidade dos processos inclusivos? Qual estrutura, física e organizacional, necessária para fazer funcionar o ensino colaborativo entre AEE e ensino comum? Sua terminologia, principalmente o uso do termo “atendimento”, estaria adequada ao contexto educacional?

De acordo com Baptista (2011), com a operacionalização do AEE, estabelecida mais fortemente a partir de 2008, afirma-se o caráter não substitutivo da Educação Especial, diferente de como ocorria, fortemente, em classes e escolas especiais, anteriormente, além de destacar que a sala de recursos multifuncionais reafirma a ideia de sala de recursos como locus prioritário para intervenção junto aos alunos PAEE.

Rebello (2012) e Malheiro e Mendes (2017) fazem uma crítica acerca da proposição deste modelo único para o AEE, em sala de recursos multifuncionais. Para as autoras, tal organização pode não corresponder às necessidades e particularidades do contexto de um país tão imenso como o Brasil e, desta forma, compromete as funcionalidades deste serviço.

Oliveira (2016) apresenta uma discussão sobre as controvérsias e as contradições do modelo de AEE, apontando, inclusive, a impropriedade terminológica, uma vez que ao manter o termo “atendimento” parece que a política pública não consegue superar uma visão clínica

em relação às necessidades deste público específico, se considerado o sentido de tal termo.

Diz a autora

Reside aqui a preocupação com o sentido impregnado na palavra que carrega um conceito, justamente ao contrário do que deveríamos superar no processo escolar [...] focar o estudante em detrimento ao foco das circunstâncias comuns do ato pedagógico e, ainda mais, colocando na condição primária do estudante a elegibilidade para acesso ao AEE, conforme definido na Resolução CNE/CBE nº 04/2009 (OLIVEIRA, 2016, p. 299).

Outra questão, nesta esteira, é a formação de professores. Com o modelo de AEE proposto pela política nacional, o professor deve atuar com as múltiplas categorias do público-alvo, não mais separadas, como anteriormente. No entanto, há uma ausência de orientações e diretrizes acerca da formação deste profissional para atuar neste contexto e, conseqüentemente, isso se reflete em dificuldades e incertezas em sua prática (OLIVEIRA; PRIETO, 2020).

Os temas em debate no 2º encontro do grupo focal tiveram por objetivo suscitar a discussão e reflexão acerca de como as professoras incorporam, do ponto de vista legal, os objetivos, papéis e funções do AEE, enquanto serviço de apoio/suporte ao PAEE na escola comum e, como tem se configurado a prática pedagógica, neste contexto, além de levantar suas percepções acerca deste serviço, as possíveis dificuldades, e sugestões para aprimorá-lo, caso necessário. Algumas falas que apresentaram proximidade com o tema AEE no 3º encontro do grupo focal, também foram incorporadas a esta análise.

As professoras de nosso estudo foram questionadas acerca do papel, ou função e/ou objetivo do AEE e obtivemos as seguintes colocações:

[...] o papel da professora do AEE é promover ações de acessibilidade em várias situações, como de acessibilidade de locomoção como também de adaptações, de estratégias diferenciadas numa atividade, numa dinâmica, numa brincadeira que for desenvolvida, penso que são essas as articulações porque esse serviço é de apoio, não substitui. Seria um apoio constante da professora [...] (Prof. Alice - GF2) (informação verbal)

Teria que ser um trabalho em conjunto e as professoras seriam esse apoio mesmo, um suporte, então seria responsabilidade de ambas, de todas as esferas ali. O professor do AEE, ao meu ver, é um apoio, um suporte na escola para a inclusão, pensando que esse aluno é da escola, não é aluno do AEE [...] então eu vejo que o AEE deveria ser esse suporte para adequação, voltado para a questão do acesso ao currículo, autonomia dessa criança e qualidade do tempo que ela fica na escola que tem que ser um tempo de qualidade, de desenvolvimento mesmo. (Prof. Josiane - GF2) (informação verbal)

[...] ele está para apoiar a inclusão do aluno, [...] quem vê as necessidades da criança, vê as dificuldades e que vai tentar, junto com o professor, desenvolver um trabalho em conjunto para que esse aluno avance, que ele melhore as suas habilidades, conhecimentos [...] mas o papel seria esse trabalho colaborativo [...] para que o aluno possa se beneficiar do processo de inclusão, mas seria nesse sentido mesmo, de recursos, de acessibilidade, trabalhar a questão do currículo, tudo que esse aluno possa se beneficiar do ensino e aprendizagem (Prof. Fabiana - GF2) (informação verbal)

A fala da professora Alice se alinha ao que está proposto na Política de 2008 acerca das funções do AEE: “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 10).

Embora nenhuma delas tenha mencionado os termos complementar e suplementar, enquanto função do AEE, podemos interpretar que, em outros termos, demonstram compreender, de certa forma, tais prerrogativas já que todas as professoras mencionam o AEE enquanto apoio e suporte à escolarização comum, como forma de viabilizar ações que apoiam o processo inclusivo.

Também aparece no discurso de duas professoras a questão do AEE não ser substitutivo às atividades regulares da sala comum, isto pode ser visto nos excertos das falas da professora Alice “[...] porque esse serviço é de apoio, não substitui [...]”, e da professora Josiane “[...] pensando que esse aluno é da escola, não é o aluno do AEE [...]”.

Fica claro que as professoras conhecem, quais são as funções do AEE, previstas na legislação. Todas mencionam aspectos relacionados ao que está previsto na Política de 2008. No entanto, expressar tais conceitos não está diretamente relacionado com a efetivação dos mesmos.

Mediante tal cenário uma questão que se faz é: será que os professores do AEE têm conseguido efetivar tudo que está previsto em lei, no que diz respeito às suas funções e atribuições? E para além disso, será que tais atribuições e funções tem respondido às demandas e necessidades dos alunos PAEE na prática?

Outro aspecto importante que não podemos deixar de mencionar é que a reorganização da Educação Especial numa perspectiva inclusiva atualmente, com destaque para a proposta de AEE, se configura em um, dentre tantos outros, aspectos relacionados ao princípio maior que se refere à inclusão escolar.

Braun e Vianna (2011) também indicam que nem o AEE, nem a formação de professores devem, por si só, se caracterizarem em ações capazes de resolver todas as demandas da inclusão escolar. A escola e toda sua organização precisa ser repensada, analisada para que todo o conjunto possa ser melhorado.

A inclusão escolar está para além do acesso e permanência na escola, se constitui enquanto garantia de direitos e o estabelecimento de princípios de equidade para todos, nas diferentes esferas da sociedade. Ou seja, mudanças estruturais são requeridas do sistema social mais amplo para que se possa atender aos direitos universais principais.

Neste âmbito, a escola assume também esta tarefa em transformar suas estruturas, sejam físicas e atitudinais, para que se garanta o acesso e permanência, com qualidade de todo e qualquer aluno que se encontre excluído, por qualquer tipo de necessidade ou especificidade, garantindo-lhes, desta forma, aprendizagem e desenvolvimento efetivos.

Para Oliveira e Oliveira (2018) conceber a educação inclusiva apenas como inserção do seu público-alvo na escola comum se constitui em uma apreensão conceitual frágil e restrita. E ao conceber o AEE como única instância responsável pela inclusão destes alunos, incorremos no mesmo erro.

Desta maneira, faz-se necessário, para uma análise ampla, considerar sempre a dialética envolvida nos contextos macro, enquanto sociedade e, nos contextos micro, ou seja, escola, AEE, família, assim como as relações existentes. Depositar toda a responsabilidade de efetivação das propostas de inclusão escolar em um único profissional, em um único locus, é simplificar um processo tão amplo, complexo e dinâmico.

A amplitude que as políticas nacionais advogam ao AEE, e a seus respectivos professores, inclusive perceptível no relato das professoras anteriormente citadas, indica-nos limites em sua prática. Transmitir toda a responsabilidade da inclusão escolar a um único professor, ou um único serviço, parece-nos uma situação recorrente. E, portanto, veremos nos relatos posteriores, dificuldades referentes à prática desenvolvida no AEE.

O trabalho colaborativo, citado pelas professoras, por exemplo, não tem sido uma realidade no município pesquisado, conforme veremos mais adiante, e as professoras acabam assumindo para o contexto do AEE e da sala de recursos multifuncionais uma sobrecarga de responsabilidade, transferindo para si e, para o seu contexto de atuação, toda a tarefa em efetivar a inclusão escolar, o que é uma tarefa pouco provável de ser executada.

5.2 AS DIFICULDADES NO CONTEXTO DO AEE

Durante as discussões e reflexões nos grupos focais foi possível identificar nos relatos das professoras algumas dificuldades relacionadas ao contexto do AEE, tais como: em relação ao Ensino colaborativo; indefinição no papel dos professores da sala comum e do AEE; turno x contraturno; tempo x demanda de alunos encaminhados, além da existência de alta rotatividade de professores, neste contexto.

5.2.1 Ensino colaborativo: desafio

Apesar da menção recorrente das professoras acerca do papel do AEE, em atuar como apoio ou, em colaboração com a sala de aula regular: “Teria que ser um trabalho em conjunto [...] (Prof. Josiane), “[...] desenvolver um trabalho em conjunto para que esse aluno avance [...]” (Prof. Fabiana) esta tem sido uma realidade difícil de se concretizar conforme veremos nos excertos seguintes.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da sala comum e o professor do AEE planejam procedimentos de ensino para possibilitar o acesso ao currículo, de forma equitativa, aos alunos com deficiência, em classes comuns. Nesse modelo, os profissionais envolvidos, possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada em cenários inclusivos. O trabalho colaborativo exige compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes e o beneficiário maior será sempre o aluno (CAPELLINI, 2008).

Vilaronga e Mendes (2017) destacam que o ensino colaborativo, também chamado de coensino, é um dos apoios necessários para o fortalecimento da inclusão escolar, ou seja, a colaboração entre o profissional da Educação Especial e o da sala comum é imprescindível para a construção de um espaço inclusivo.

O coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Na realidade brasileira, este apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20).

Para Pinheiro e Mascaro (2016) o trabalho em parceria, também denominado de bidocência, implica em uma reformulação na prática do professor do ensino comum, assim como do professor especializado, além de todos os atores envolvidos na escola.

Marin e Braun (2013) indicam ser propósito do ensino colaborativo a articulação de saberes de ambas as áreas, Educação Especial e ensino comum. Enquanto o professor regente traz o currículo e o planejamento dentro de uma proposta de inclusão escolar, o professor especializado contribui com os recursos adequados e as possibilidades necessárias em sua área para promover a aprendizagem.

A concepção de AEE como apoio, trabalho em conjunto ou parceria é mencionada por todas as professoras de nosso estudo, em vários momentos da discussão nos encontros do grupo focal. Tais expressões estão de acordo com o que se prevê nas políticas estabelecidas para o AEE, no Brasil.

Na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, por exemplo, em seu artigo 13, está prevista a articulação entre os professores dos dois contextos, AEE e sala de aula comum, visando a disponibilização de serviços, recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias a favor dos alunos PAEE (BRASIL, 2009b).

Entretanto, apesar do discurso das professoras demonstrar intenção e algumas iniciativas na execução do trabalho colaborativo, além da previsão legal de tal organização, há falta de clareza em como operacionalizar tal ação e ausência das condições organizacionais necessárias para os encontros de planejamento e avaliação entre os professores envolvidos na ação. Tais fatos demonstram uma estrutura que não permite o ensino colaborativo, indicando necessidade de mudanças urgentes neste contexto.

A dificuldade em se estabelecer um diálogo, entre ambos professores é muito presente nos relatos, vejamos a seguir:

[...] o que acontece é que às vezes a gente acaba trabalhando isolado, o AEE faz um trabalho, o professor faz outro e às vezes a gente acaba seguindo por caminhos diferentes [...] (Prof. Fabiana - GF2) (informação verbal)

[...] nós temos alguns enfrentamentos, temos alguns professores que são difíceis de abordar, você sugere, por exemplo, uma adaptação, ou lança uma ideia de como poderia, de repente, trabalhar com a criança e você não vê na prática aquilo que você sugere, então, essas coisas de estratégias, de apoio ao professor você não vê em prática, porque nós trabalhamos pouco com a criança, então quem fica mais tempo? Com o professor regular [...] (Prof. Alice - GF2) (informação verbal)

[...] existem muitos professores que não gostam que a gente entre na sala. Dentro dos atendimentos a gente tem a orientação de dar um apoio, a cada quinze dias, e entra na sala de aula junto com a criança, faz aquela atividade que é do professor. Ou você pode conversar com o professor e levar sua atividade para dentro da sala, eu vejo assim na escola que estou hoje. (Prof. Josiane - GF2) (informação verbal)

As professoras do AEE relatam dificuldade em estabelecerem diálogo e parcerias com os professores da sala comum, necessários ao planejamento, devido ao tempo restrito destinado a esta ação ou, ainda, por acreditarem haver um cenário de distanciamento entre ambos os profissionais. Sem o estabelecimento do apoio mútuo, cada profissional acaba desenvolvendo seu trabalho de forma isolada.

Dificuldades para se estabelecer o trabalho colaborativo, entre professor do AEE e da sala comum, também foram relatados em Melo (2014), Anache *et al.* (2015), Cardoso, Tartuci e Borges (2015), Zaniolo, Dall'Acqua, Carneiro (2015), dentre outros.

Para Mello e Hostins (2018) a escola comum e o AEE acabam trabalhando de forma dual, ou seja, ensino comum, organizado historicamente para atuar com grupos considerados uniformes, resiste a responder às necessidades de alunos que não se encaixam no modelo preestabelecido e, por isso, acaba repassando a responsabilidade de atendimento dos alunos PAEE ao AEE e seus professores especializados.

Para Mendes (2006b), estar de acordo com os ideais da inclusão escolar prevê mudanças no papel desenvolvido pelo professor na escola, seja no AEE ou na sala de aula comum. Faz-se necessário mudar o foco de atuação, tradicionalmente individualizado, para uma atuação que exige compartilhamento de saberes, metas, decisões, avaliação da aprendizagem, responsabilidades, pensar no “nosso, nossa” (aluno, classe) e não mais no “meu, minha”, apenas.

E reitera que

O princípio básico da colaboração envolve compromisso dos professores, dos administradores, do sistema escolar, e da comunidade. Ripley (1997) aponta que a implementação do trabalho colaborativo na escola envolve **tempo**, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento, e, acima de tudo, persistência, mas que **o componente principal é o tempo - tempo para planejar, tempo para desenvolvimento, e tempo para avaliação** (MENDES, 2006b, p. 32, grifos nossos).

Capellini (2004) e Capellini e Mendes (2007) indicaram em seus achados de pesquisa, sobre ensino colaborativo, que é preciso definir os papéis de cada profissional neste processo e que, o professor especializado não deve assumir o papel do professor da classe comum, entretanto, conhecer o currículo, seus conteúdos, contribui à ação colaborativa. A pouca familiaridade acerca do currículo, pelo professor do AEE, pode limitar a confiança do professor da classe comum no mesmo, dificultando a aceitação de suas sugestões, intervenções e/ou orientações acerca do aluno.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 125).

Christo e Lunardi Mendes (2019, p. 34) consideram que “[...] o AEE extraclasse é, por vezes, relevante e necessário, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula.” Daí a necessidade em se estabelecer a colaboração entre os profissionais da Educação Especial e ensino comum.

Observemos a fala a seguir:

[...] tem professor que eu consigo conversar. ‘Olha o que você acha dessa atividade?’ Mesmo que esteja no corredor, mesmo que seja 15 minutos de café, sabe, dá-se um jeitinho, brasileiro sempre dá um jeitinho. A gente tem um horário específico? Não tem! A gente vive dando um jeitinho, [...] Tem professores que eu consigo ir até a sua sala de aula e fazer esse horário. E tem professor que eu parei de fazer o atendimento [...] (Prof. Josiane - GF2) (informação verbal)

Percebemos com tal relato que, mesmo com a rígida carga horária, há intenção do professor do AEE em estabelecer comunicação com o professor da sala de aula comum, porém, da forma como está estabelecido, não há como ocorrer efetividade da proposta de trabalho colaborativo.

Tal fragilidade pode ser explicada também pela forma de contratação e organização do AEE no município em questão. Na rede de ensino, à época em que ocorreu nosso estudo, o professor que atuava no AEE poderia ser contratado em dois formatos, por concurso específico ou via contrato por jornada especial de trabalho, neste caso, professores de cargos atuantes na educação infantil ou ensino fundamental, por exemplo, poderiam ser contratados para exercerem a função de professores de AEE, no período oposto de suas jornadas de trabalho efetivas.

A carga horária do professor de AEE, neste município, é constituída por 20 horas semanais de trabalho e, em todo seu período está previsto atendimento exclusivo aos alunos PAEE, não havendo previsão em sua carga horária, de horário de estudo e/ou planejamento, à época da coleta de dados desta pesquisa.

Braun e Marin (2016), em seus estudos, indicaram da mesma forma, recorrência à desarticulação entre as ações do professor do AEE e professor da sala de aula comum, em

pesquisa com experiências próprias de trabalho, devido à falta de tempo destinado aos planejamentos conjuntos, principalmente, e que, inclusive, há profissionais, do AEE e ensino comum, que sequer se conhecem, muitas vezes por atuarem em escolas e turnos diferentes.

E então fica a questão: em qual momento, ambos professores, podem fazer este contato?

Algumas tentativas de contato do professor de AEE são realizadas, conforme a professora Josiane mencionou anteriormente: nos horário de intervalo, quando há ausência de alunos em horários de atendimento na sala de recursos multifuncionais, em momentos entre a troca de horários dos atendimentos dos alunos ou, quando o professor do AEE vai até a sala de aula em que o seu aluno atendido frequenta para realizar apoio/suporte no mesmo tempo da ocorrência da aula regular, em horário de café, quando este coincide com o horário do outro professor, são exemplos.

Não podemos deixar de considerar com tais relatos que não há momentos prefixados e/ou combinados *a priori* para a ocorrência do contato entre ambos professores e, conseqüentemente, não há como haver trabalho colaborativo nestas condições.

Sem momentos assegurados para o diálogo e, enquanto as estratégias, planejamento forem pensadas quando “restar tempo”, não será possível o estabelecimento efetivo, planejado e organizado do trabalho colaborativo. Tal fato está refletido neste trecho da fala da professora Josiane: “[...] A gente tem um horário específico? Não tem! A gente vive dando um jeitinho. [...]”. Ou no relato da professora Alice:

[...] porque na verdade, a gente acaba tendo um contato muito breve, quando você devolve a criança, você acaba dando um feedback, “olha foi assim, ele fez tal atividade”, mas é tudo muito rápido para você não atrapalhar o andamento da atividade, de repente, o professor está em sala de aula, ele está lá, então fica difícil, ficar explanando muito. [...] (Prof. Alice - GF2) (informação verbal)

Visto desta forma, a ação do professor do AEE se torna acessória, já que sem tempo e espaço para explicar, esclarecer, organizar sobre os objetivos propostos em sua ação com o aluno atendido e o que pode ser planejado e organizado com o professor da sala de aula comum, o ensino colaborativo fica descaracterizado ou inexistente.

Por outro lado, este serviço pode ser visto, também, como uma ação redentora, já que sozinho tal profissional teria a função de resolver todos os problemas, questões e ações relacionados à inclusão dos alunos PAEE.

Estabelecer um modelo de colaboração entre ambos profissionais e que, tal prática seja cada vez mais comum na escola inclusiva, depende de formação continuada para todos os profissionais envolvidos e essa mudança requer tempo, a mudança de práticas e concepções não ocorre de uma hora para outra e inicialmente pode haver certo estranhamento. E tal prática também não deve ser vista como panaceia da inclusão escolar, mas uma das reais possibilidades para efetividade em sua implantação (CAPELLINI; MENDES, 2007; OLIVEIRA, 2015; BRAUN; MARIN, 2016).

Os momentos de horário de estudo e de trabalho pedagógico em conjunto, que geralmente ocorrem uma a duas vezes por semana nas redes de ensino, podem se caracterizar como espaços de constituição de uma cultura colaborativa. É preciso, no entanto, que os sistemas de ensino se organizem para tal, tomando esta ação como necessária e fundamental à efetivação do apoio/suporte ao aluno PAEE.

Outros espaços também podem ser criados, dentro da carga horária de trabalho de cada professor, para que ambos possam se encontrar e desenvolver o trabalho conjunto, tais como em momentos de planejamento e/ou replanejamento escolar, reunião de pais, etc.

5.2.2 Indefinição no papel dos professores da sala de aula comum e do AEE, na perspectiva inclusiva

Por meio das manifestações das professoras nos encontros do grupo focal foi possível identificar, no contexto pesquisado, certa indefinição dos papéis e funções de ambos os professores, da sala de aula comum e do AEE, acerca das intervenções pedagógicas que respondam às necessidades dos alunos PAEE. Na relação entre ambos os profissionais, que precisa ser colaborativa, é urgente definir as responsabilidades para se atuar no contexto inclusivo.

Vejamos o que relata a professora:

[...] Tinha uma professora que dizia quando eu chegava na sala de aula: Você não trouxe nada? Você não vai fazer nada? Eu respondia: Vou fazer a atividade que você programou. A gente vai fazer juntas. Como se a obrigação de preparar a atividade para aquele aluno fosse minha, exclusivamente, minha. Não que eu me recuse a fazer. Ela podia dizer: Olha, eu vou trabalhar a história tal, o que que você acha? Você pode adaptar alguma coisa? Vamos tentar, vamos fazer juntas [...] Esse é o apoio, qual atividade você está com dificuldade, você quer que eu traga alguma coisa referente a essa atividade. Agora, trazer uma atividade sem função, então eu levo a criança lá para o AEE e desenvolvo com ela, não tem porque, se está

fora, totalmente do contexto, não tem porque eu ficar na sala de aula. Vejo assim [...] (Prof. Josiane - GF2) (informação verbal)

Em pesquisa de Almeida, R. (2016) também foi encontrada a questão da indefinição de papéis entre professor da sala comum, professor de apoio e professor do AEE. A responsabilidade acerca do aluno PAEE era direcionada do professor regente ao professor de apoio (que não era, neste caso, o professor de AEE) e vice-versa e, o papel do professor do AEE, era visto com indiferença, neste cenário.

É importante não perdermos de vista as diversas atribuições do professor do AEE, de acordo com a Resolução nº 4, de 2009, dentre as quais destacamos novamente:

[...] VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...] VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b, p. 3).

Reforçamos que, as atribuições do professor especializado têm como foco a atuação em salas de recursos multifuncionais e junto a isso, a parceria com o professor na sala comum, ou seja, numa proposta de ensino colaborativo, ambos professores possuem responsabilidade sobre a oferta de apoio ao aluno.

Está claro que são muitas as atribuições que se espera do profissional do AEE e concordamos com Braun e Marin (2016, p. 197) quando mencionam “[...] ser pouco provável que os professores de salas de recursos multifuncionais possam fazer e saber tudo que lá está listado, que, na verdade, se configura como o trabalho de uma equipe e não de um único profissional.”.

Tal sobrecarga de atribuições acaba por destacar o professor do AEE como o principal responsável pela inclusão dos alunos PAEE, e essa concepção é totalmente incorreta.

Oliveira (2019) menciona ser complexo considerar o AEE como único atendimento responsável por dar conta das questões acerca da inclusão escolar na escola e, problemático considerar este profissional com tal amplitude de funções e que seria aquele que faz tudo relacionado à área da Educação Especial.

Faz-se necessário repensar nos papéis desenvolvidos por cada profissional para que suas ações se tornem mais efetivas frente ao contexto inclusivo.

5.2.3 Rotatividade dos professores do AEE

A rotatividade de professores do AEE entre diferentes escolas também foi uma dificuldade relatada, uma vez que, no município em estudo, a organização dos atendimentos entre os professores é de que eles atuem em mais de uma escola e, por vezes, em diferentes níveis de escolaridade, na Educação Infantil ou Ensino Fundamental I, concomitantemente.

Esta realidade é perceptível na fala da professora Alice:

[...] dois dias na escola nem chega perto da minha intenção de realizar um trabalho. Você fica se cobrando, por mais que saiba que não é a sua culpa, não é a sua vontade estar ali dois dias, mas você se cobra porque você que está lá, na escola [...] estou três dias numa escola e dois na outra e nessa que estou dois dias, tenho uma demanda grande [...] é muito pouco! (Prof. Alice - GF2) (informação verbal)

Também foi identificada certa fragmentação no trabalho desenvolvido devido à falta de regularidade e continuidade da ação do professor de AEE na mesma escola, já que a cada finalização do ano letivo os professores são submetidos à novo processo de remoção, ou seja, de escolha de escolas para atuar no ano subsequente, e isso implica, geralmente, em mudanças recorrentes.

Tal cenário acaba comprometendo o estabelecimento de uma relação de vínculo com os alunos atendidos no AEE, com seus respectivos professores da sala de aula comum e com a escola. Estar dois ou três dias por semana numa escola e outros dias em outra e, ainda, no próximo ano ocorrer mudanças novamente, dificulta o trabalho, não permitindo uma continuidade e sequência no planejamento, já que a cada alteração, regride-se o trabalho à estaca zero.

Aqui mais uma vez é ressaltada a necessidade de investimentos na contratação de professores. Com a quantidade de professores suficientes não haveria a necessidade de alta rotatividade. Os professores poderiam se fixar nas escolas e, desta forma, estabelecer uma relação mais sólida, regular e contínua com seu público-alvo e os respectivos professores do local.

O estabelecimento de vínculos em uma única escola, por exemplo, se constitui numa possibilidade para melhorar a qualidade dos apoios/suportes aos alunos do AEE, além da melhoria no processo de colaboração entre professores, já que a sistematicidade do trabalho docente permite o conhecimento e aprofundamento adequado à realidade vivenciada.

Amorim e Araújo (2016) ressaltam, sobre tal aspecto, que quando o professor do AEE possui mais de uma escola para a realização do atendimento, o mesmo permanece na

instituição apenas durante o atendimento exclusivo ao aluno, impossibilitando vínculos mais profundos com aquele ambiente, o que pode gerar um distanciamento e falta do sentimento de apropriação da sua própria função, além de gerar um sentimento de não pertencimento do professor de AEE àquela escola, vivenciado também por parte dos outros membros da equipe escolar em relação ao mesmo.

Para Turchiello, Silva e Guareschi (2014) a proximidade entre professor do AEE e a escola na qual atua promove e beneficia os processos de aprendizagem do aluno, já que, desta forma, é possível acompanhá-lo ativamente, além deste profissional atuar de forma mais efetiva junto ao professor do ensino comum, oferecendo o apoio/suporte necessário ao processo inclusivo.

5.2.4 Horário de atendimento nas salas de recursos multifuncional: turno ou contraturno?

Outra questão que levantamos como dificuldade no contexto do AEE se refere ao horário de atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncional. Em vários momentos das falas das professoras foi possível perceber que os alunos recebem o apoio do AEE, em sua maioria, no turno da sala de aula comum.

Teria que fazer um apoio e tirar a criança da sala, então eu só tiro a criança da sala porque eu vejo que ali eu tenho maior ganho com ela [...] (Prof. Josiane - GF2) (informação verbal)

[...] nem dá para tentar por eles no contraturno porque a gente não conhece. Não tem ninguém para olhar, para fazer uma avaliação [...] (Prof. Alice - GF2) (informação verbal)

De acordo com as orientações legais, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas da sala de aula comum e, portanto, os atendimentos devem ser ofertados no contraturno das atividades regulares (BRASIL, 2008; 2009b).

A ocorrência, de acordo com a legislação, do apoio/suporte do AEE no turno inverso é para que não se corra o risco de substituição da escolarização comum pela especial. O aluno teria assegurada sua carga horária de estudos na sala de aula comum e, de forma complementar/suplementar, o acolhimento no AEE. Esta é a proposta oficial das políticas para implementação da educação inclusiva no Brasil.

Pasian, Mendes e Cia (2019, p. 8) corroboram com tal recomendação:

É necessário ressaltar que, apesar de existirem dificuldades que impossibilitam o atendimento no contraturno, é problemático que este se dê no mesmo turno da classe comum, pois, nesse caso, o aluno sai no horário letivo para as SRM, o que ocasiona substituição do ensino regular pelo Atendimento Educacional Especializado. [...]

Contudo, a professora Josiane, ao mencionar que retira a criança da sala, afirma a tendência das intervenções do AEE ocorrerem no mesmo turno da aula comum do aluno.

Na fala da professora Alice é possível perceber que tal fato se dá justamente pela impossibilidade do contato com o professor da sala de aula comum para fazer a avaliação, conversar, ou seja, a maior dificuldade em se estabelecer o ensino colaborativo.

No entanto, a não existência de um projeto de trabalho colaborativo, conforme analisamos anteriormente, promove um contato entre professores num nível superficial e aligeirado e não se constitui numa ação deliberadamente colaborativa, apesar dos esforços, já mencionados, do professor do AEE.

A ocorrência de atendimentos do AEE ocorrerem no turno da escolarização comum é frequente, não só no contexto de nossa pesquisa, apesar da legislação fazer a indicação pelo contraturno.

Em estudo de Pagnez e Prieto (2016) sobre AEE, em duas cidades do estado de São Paulo, levantou-se que em ambas ocorriam atendimentos no turno da classe comum. As justificativas dadas pelos professores do AEE se concentravam no campo da resistência das famílias em levar os alunos no contraturno, por conta da incompatibilidade dos horários com outros atendimentos, da saúde, por exemplo; dificuldades com transporte escolar, entre outros.

Silva (2010) indica, em sua pesquisa sobre salas de recursos multifuncionais, que um dos desafios levantados pelos professores pesquisados foi a dificuldade de se operacionalizar os atendimentos no contraturno. Tais dificuldades estavam relacionadas à falta de transporte escolar, dificuldade dos pais em levar os filhos aos atendimentos, já que muitos trabalhavam o dia todo e/ou possuíam outros filhos menores.

Melo (2014) menciona em sua pesquisa que na impossibilidade dos alunos participarem no horário do contraturno, as professoras das salas de recursos multifuncionais solicitavam realizar o apoio no AEE, desses alunos, no horário de aula, tirando-os da sala de aula comum, quando necessário. Para a autora, esta situação se mostra complexa já que o aluno ganha em ser apoiado na sala de recursos multifuncionais, mas perde as atividades e o convívio com os alunos da sala comum, o que vai na contramão das políticas de inclusão.

Em estudos de Malheiro e Mendes (2017, p. 123), em um município do estado São Paulo, também há menção de que os AEE ocorreram no turno das aulas regulares: “[...] havia casos de alunos atendidos no mesmo turno do ensino comum porque alguns desses não tinham transporte e/ou moravam longe da escola, conciliando assim, o atendimento na saída ou na entrada da sala comum.”.

Qual seria, portanto, a saída para esta questão? Se substituirmos a rotina da sala de aula comum por AEE contrapomos o paradigma da inclusão tornando o serviço especializado, caracterizado enquanto apoio/suporte, como substitutivo ao ensino comum. Se a ocorrência for no contraturno, a maioria dos alunos não conseguem voltar para escola, para este atendimento, devido as várias implicações citadas anteriormente. É preciso, para além de decidir sobre turno de apoio, agregar o que pode ser útil ao ensino, ou seja, pensar quais estratégias, sejam do ensino comum ou da Educação Especial podem favorecer o desenvolvimento do aluno.

As reflexões que se colocam diante de tal paradoxo são amplas e envolvem mais do que tal decisão: turno x contraturno, mas, sobretudo a reflexão acerca dos variados aspectos que interferem na organização do AEE como um todo, tais como: falta de profissionais do AEE suficientes e, conseqüentemente, a grande demanda de alunos, a rotatividade dos professores nas escolas e/ou o formato da jornada de trabalho dos mesmos que dificultam o vínculo com alunos, professores, famílias e a continuidade das propostas, falta de políticas públicas direcionadas à educação de forma geral (formação de professores, salários dignos, apoio ao estudante etc.), cada vez mais escassas, desde os últimos anos, entre tantos outros aspectos que impossibilitam uma organização que deseja ser ideal para o atendimento às necessidades do PAEE e de todos os alunos.

Outra necessidade emergente é a fiscalização, por meio da sociedade civil, acerca de como estão sendo direcionados e gastos os valores do FUNDEB, recebido em dobro (BRASIL, 2011) pela dupla matrícula dos estudantes da educação regular, da rede pública, que recebem AEE. Tal financiamento deveria ser direcionado para resolver parte das dificuldades aqui elucidadas.

5.2.5 Relação entre tempo e demanda de alunos no AEE

Uma outra questão levantada pelas professoras do AEE, deste estudo, foi a relação entre tempo e quantidade de alunos para atendimento. Relataram haver demanda excessiva de alunos encaminhados para o serviço e, em consequência disso, curto espaço de tempo

destinado à execução das propostas. Tal contexto interfere negativamente na qualidade do apoio/suporte ofertado e, conseqüentemente, confere pouco impacto nos processos de aprendizagem do aluno.

Observem as falas a seguir:

[...] sai uma criança entra outra, a demanda é muito grande, então, assim é difícil conversar com o professor constantemente, mesmo no intervalo, muito breve, só 10 minutos de intervalo, não tem como ir em todos os intervalos. [...] é um atendimento por semana, dois no máximo, então é pouco tempo com a criança [...] (Prof. Alice - GF2) (informação verbal)

[...] porque o público só aumenta... hoje você tem 14, de repente semana que vem você tem mais, 16. Eu penso que essa questão do público é uma coisa que não está muito clara. Porque a gente não está só trabalhando com essas crianças, o público-alvo da Educação Especial, é esse o grande problema! Então, por exemplo, se você trabalhar só com as crianças com laudo, suspeita, que já tenha é uma coisa, trabalhar com dificuldade de aprendizado, com contextos comportamentais... (Prof. Keila - GF2) (informação verbal)

[...] O AEE acaba, e eu percebo também na fala da escola, abraçando tudo, com o aluno do desenvolvimento atípico, a criança que toma ritalina, tudo! Tudo que destoa lá, um monte inclusive. [...] Mas a demanda é grande e a quantidade de professores é muito pequena, não dá conta. E aí sinto, infelizmente, que não é efetivo. Por mais que a gente tente dar conta, não é efetiva essa 1h ou 40 minutos, semanalmente, porque na Educação infantil são 40 minutos de atendimento. (Prof. Fabiana - GF2) (informação verbal)

[...] A gente sempre fala a questão do tempo. Que cada criança tem um tempo, que cada pessoa tem um tempo. Mas dentro da escola a gente não tem tempo. Sai um aluno entra outro. Eu não tenho tempo para refletir. (Prof. Josiane - GF3) (informação verbal)

Nestes relatos é possível perceber a quantidade excessiva de alunos encaminhados ao AEE, e isso se deve, segundo as professoras Keila e Fabiana, à dificuldade ainda em relação à identificação e ao encaminhamento dos alunos que são PAEE.

Em pesquisa de Pagnez e Prieto (2016) também foi relatado, em uma das duas cidades paulistanas pesquisadas, a dificuldade em relação à quantidade insuficiente de atendimentos no AEE, que ficavam em torno de um ou dois no máximo, por semana, por aluno, favorecendo pouco ou nada à escolarização e aprendizagem do mesmo.

Braun e Vianna (2011) também trouxeram relatos de pesquisa de docentes de várias redes de ensino do Rio de Janeiro, em que professores do AEE mencionam como dificuldade a pouca oferta do AEE e, conseqüentemente, a quantidade excessiva de alunos:

[...] a oferta é muito pequena, há situações em que uma sala de recursos com dois professores, um para cada turno, atende uma área geográfica extensa (o que dificulta o deslocamento dos alunos, comprometendo a frequência); o número de alunos é grande, dezenas às vezes, resultando numa oferta de atendimento insuficiente, uma hora por semana, por exemplo, trazendo poucos resultados [...] (BRAUN, VIANNA, 2011, p. 29).

Desde a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está definido este público: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, ainda temos indefinições no âmbito das escolas e/ou redes para organização e fechamento de tais demandas e isso sobrecarrega o AEE com encaminhamentos de alunos que não se constituem em seu público-alvo específico.

Isto é mais um dos intervenientes que comprometem a oferta do AEE já que, sobrecarregado e, com restrito espaço de tempo, não há o estabelecimento de apoios de qualidade, para nenhum dos casos. O professor de AEE, neste contexto, fica sem tempo para organizar espaço, materiais, planejamento, conforme menciona a professora Alice “[...] sai uma criança entra outra, e a demanda é muito grande [...]”.

A demanda excessiva de alunos encaminhados ao AEE pode ser explicada também pela falta de parcerias entre serviços da saúde e educação que poderiam oferecer atendimento às especificidades em áreas diversas. Alunos com dificuldades de aprendizagem, sem relação direta com a definição do PAEE não se constituem responsabilidade direta do AEE. Nestes casos, outros encaminhamentos podem ser feitos tais como o reforço escolar, atendimentos psicopedagógicos e/ou terapêuticos, se necessários.

Nos casos em que a questão do aluno se limitar às condições comportamentais, conforme mencionado pelas professoras Keila e Fabiana, faz-se necessário análise complexa e ampla, que envolve equipe escolar e outros profissionais, para avaliar se os problemas de agressividade/indisciplina e/ou comportamentais que o aluno tem apresentado estão relacionados de forma intrínseca ao indivíduo ou, relacionadas às práticas pedagógicas que podem não ser acolhedoras às necessidades de tal aluno.

Aquino (1998, p. 194), estudioso acerca do tema indisciplina escolar, pontua que “[...] a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções.” Geralmente, a escola acaba isolando a indisciplina como um problema individual e anterior do aluno, quando, ao contrário, o ato indisciplinado revela algo sobre as relações institucionais escolares nos dias atuais.

Os casos de alunos considerados indisciplinados devem ser analisados especificamente, não há como generalizar. Este não é o foco deste estudo, porém sugerimos a necessidade de estudos posteriores na área.

O que deve ficar claro é que, oficialmente, não é papel do AEE atender alunos considerados “problema” pela escola. Acerca de tais situações toda equipe escolar precisa estar envolvida. O professor do AEE pode colaborar sendo um interlocutor, por exemplo, entre outros profissionais, porém, não pode assumir para si a responsabilidade em solucionar todas as condições múltiplas e diversas que surgem na escola.

Infelizmente, a desarticulação entre educação e saúde faz com que muitos alunos com questões relacionadas à indisciplina escolar, agressividade, por exemplo, no caso aqui não relacionadas ao PAEE, sejam encaminhados ao AEE porque há falta de um trabalho em rede entre equipes multiprofissionais e educação.

Oliveira, Papim e Paixão (2018) propõem como possível perspectiva para apoio à inclusão escolar o trabalho em rede, ou seja, um trabalho coletivo organizado de forma horizontal em que a responsabilidade passa a ser compartilhada por diversos profissionais: professores do ensino comum, professores especialistas, profissionais da saúde, da assistência social, além da família, entre outros.

Tal proposta de trabalho, em rede, não deve ser fragmentada por especialidades. Faz-se necessário, por meio de encontros, formação continuada, o compartilhamento de experiências, a discussão de casos, a socialização das informações acerca dos alunos atendidos nos variados espaços para que, cada profissional possa contribuir, com a especificidade de sua formação, para o desenvolvimento de um plano de ação e acompanhamento.

Em um contexto educacional que envolve diferentes serviços e profissionais disponíveis em rede, o PAEE se beneficiaria, visto que implementa uma linguagem comum entre as áreas especializadas, orientada a promover o desenvolvimento social e toda a infraestrutura em torno da escola. Capazes de manejar o saber técnico e prático, os atores passam a agir em função da lógica própria da necessidade daquele coletivo e dos arranjos interdisciplinares necessários para modificar a cultura escolar (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018, p. 22).

Desta forma os diversos profissionais e diferentes serviços disponíveis poderiam atender as necessidades da escola e dos alunos de forma conjunta com todos assumindo a responsabilidade neste processo. Contudo, esta não é uma tarefa fácil, visto que a forma de organização da escola e dos demais serviços apresentam uma estrutura rígida que pouco

permite tais compartilhamentos. Em geral, o que ocorre é o desenvolvimento de um trabalho isolado, em cada área, embora atendam o mesmo caso.

Infelizmente, na maioria das vezes, quando há a possibilidade de encontro entre as diversas áreas, ocorre apenas o levantamento de dados e informações isoladas, e pouco ou nada de um trabalho colaborativo.

Desta forma, embora profissionais de áreas diferentes estejam envolvidos, não há relação de um trabalho em rede porque ambos os profissionais desenvolvem seu trabalho de forma isolada.

Embora as professoras de nosso estudo relatem que a demanda de alunos encaminhados para o AEE se mostre excessiva, não há indicação de como resolver tal situação. A possível solução seria a correção desta demanda, encaminhando os alunos que não são público-alvo para os serviços de referência à sua necessidade. Infelizmente, a dificuldade acerca dos encaminhamentos persiste na escola.

Em pesquisas de Pasian, Mendes e Cia (2018) foi possível levantar um dado importante acerca de quem são os responsáveis pelo encaminhamento dos alunos para o AEE. Em pesquisa de larga escala, feita com professores de salas de recursos multifuncionais de todo país, quase 70% deles responderam que concordam total ou parcialmente que, na maioria das vezes, quem executa a ação do encaminhamento para o AEE é o professor do ensino comum.

A partir disso é possível indicar que as dificuldades com demanda excessiva no AEE, como apontam as falas das professoras em nosso estudo, estão localizadas, principalmente, no âmbito da sala de aula regular.

Silvestre (2019) fez levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com publicações entre os anos de 2008 a 2017, sobre encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual aos serviços de Educação Especial. Nove trabalhos que mais se relacionavam com o tema foram mencionados: Bridi (2011) indicou que os encaminhamentos tinham caráter pedagógico, mas os professores se pautavam em evidências clínicas para identificação da deficiência intelectual; Veltrone (2011) aponta que faltam diretrizes comuns para orientação no que diz respeito à avaliação para identificação do estudante e isso depende muito da equipe responsável; para Delevati (2012) tal encaminhamento depende de parecer técnico de equipe multidisciplinar, que se pauta, preferencialmente, no diagnóstico da deficiência; os estudos de Milanesi (2012) indicam três possibilidades de encaminhamento: queixa do professor da sala comum, laudo da instituição especializada e, se é informado pela família do aluno a existência da deficiência; Gonzalez (2013) indicou o laudo médico como o

principal motivo de encaminhamento para este serviço; para Correa (2013), Heradão (2014) e Almeida, E (2016) a avaliação e o encaminhamento ficou a cargo da professora da sala de recursos; Pietrobom (2016) indicou serem as professoras especialistas as responsáveis pelo encaminhamento e que cada professora realiza um modelo diferente de avaliação (SILVESTRE, 2019).

O próprio trabalho de Silvestre (2019), realizado na rede municipal de São Paulo, apontou que o município também não apresenta definições claras que justifiquem a ida do aluno para o AEE ou a qualquer outro serviço de Educação Especial, assim como há diferentes frentes que direcionam o fluxo de encaminhamento: a professores da sala comum, professores das salas de recursos multifuncionais, equipes de professores especializados com apoio de equipes da área da saúde, dentre outros.

Parece-nos claro que a falta de direcionamento acerca de tais encaminhamentos é frequente, assim como há variabilidade de formatos e propostas, que em sua maioria se demonstram frágeis, podendo comprometer sobremaneira a confiabilidade e necessidade de tais encaminhamentos. Faz-se necessária e urgente a sistematização e consistência de procedimentos para o fluxo de encaminhamento de alunos para os serviços da Educação Especial (EE), para que não se incorra no erro de classificações indevidas.

Compartilhamos da ideia de que quando o trabalho pedagógico, seja no AEE ou na sala comum, se pauta num planejamento e ação prospectivos, não aligeirado, ou seja, na zona de desenvolvimento iminente, em que as condições de aprendizagem são emergentes, há possibilidades de superação de limitações, dificuldades e transformação de condições, antes vistas num plano biológico como intransponíveis.

O professor do AEE em parceria com a equipe da escola precisa traçar um planejamento de apoio/suporte ao aluno, o plano de AEE. Tal plano compõe a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009b). Deste documento também compõe o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). “O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional.” (POKER *et al.*, 2013, p. 21).

Quando o professor de AEE define o PDI de seus alunos é importante pensar no aspecto do percurso e tempo de permanência no AEE, ou seja, há um começo, meio e fim definidos neste plano? É possível avaliar após este período de tempo as habilidades desenvolvidas por esses alunos? E a rotatividade de professores, interfere neste processo avaliativo?

Sobre haver uma previsão de quanto tempo o aluno irá permanecer ou precisar do apoio especializado, ou seja, qual é o movimento de entrada e saída do mesmo no serviço encontramos o seguinte cenário:

Vamos pensar naquela criança que entrou no primeiro ano e está lá no AEE até agora no quinto ano. É o que eu já questionei uma vez, essa criança vai precisar sempre do AEE? O que já me falaram é que o AEE também vai complementar? Então o que o “a mais” o AEE poderia oferecer para ela? (Prof. Josiane - GF2) (informação verbal)

Verificamos com tal colocação que pensar um planejamento em que há determinado prazo parece não fazer parte da rotina de tais professoras.

Todo planejamento pedagógico tem um período de tempo pré-estabelecido para ser desenvolvido e, com isso, traça-se objetivos que possam ser alcançados pelo aluno ao final do mesmo. Tal período de tempo pode ser organizado bimestralmente, semestralmente ou anualmente. No AEE, embora esteja previsto, na maioria das vezes o decorrer de um ano para ocorrer a aplicabilidade do plano de AEE, parece não ser comum haver avaliação final, uma análise mais ampla de quais aspectos foram atingidos, ou ainda quais necessitam de intervenções, além de novas possibilidades que podem ser traçadas.

Tal situação, junto à dificuldade em relação a rotatividade dos professores no AEE pode caracterizar um plano de AEE que não avança, já que a cada ano, com a mudança do professor ele acaba não tendo continuidade ou é retomado do zero, conforme salientamos anteriormente.

Tais questionamentos nos remetem a um aspecto fundamental neste processo e que precisa assumir posição de destaque, que é a avaliação pedagógica no AEE.

Somente a partir do estabelecimento de um processo de avaliação que seja capaz de avaliar as condições de aprendizagem do aluno PAEE será possível estabelecer um plano de apoio especializado com foco nos potenciais de aprendizagem. E somente num contexto de trabalho colaborativo é que os referentes e indicadores avaliativos podem ser pensados.

Portanto, não focar apenas no AEE como instância de intervenção pedagógica que busque responder às necessidades específicas do PAEE, mas, pensar que a sala de aula comum, o planejamento pedagógico do professor e a organização da escola, da mesma forma, precisam prever ações de eliminação das barreiras de aprendizagem para que o AEE, realmente, se configure como apoio complementar ou suplementar.

Acreditamos que após todos estes levantamentos e análises acerca do contexto pesquisado, seja possível reflexão mais aprofundada de todas as dificuldades que envolvem o

AEE e os professores que nele atuam e a, partir disso, pensar em estratégias para reestruturação e eliminação de barreiras que acabam por impedir a efetividade do apoio/suporte aos alunos.

Valentim e Paixão (2020) afirmam:

Ao buscar conhecer a percepção dos professores sobre o AEE pudemos perceber que vários são os desafios para a constituição de uma proposta educacional inclusiva e um sistema de apoio especializado que tenha, realmente, a ideia complementar ou suplementar e, que se baseie na articulação entre a equipe pedagógica e no compromisso político entre os vários autores da comunidade escolar na construção de espaços educativos múltiplos e abertos à diferença [...] (VALENTIM; PAIXÃO, 2020, p. 105).

Faz-se necessário o investimento em formação continuada de qualidade de todos os professores, da sala de aula comum e do AEE.

Oliveira e Oliveira (2018) indicam que a formação continuada que ocorre no interior da escola deve ser valorizada já que a possibilidade de análise da realidade concreta vivida pode permitir aos professores/equipe envolvidos refletir sobre as dificuldades encontradas, compreender os limites das circunstâncias históricas e pensar em possibilidades e caminhos que possam se concretizar nas práticas que estão envolvidas.

O professor do AEE pode ser um multiplicador de conhecimentos acerca do que está relacionado à Educação Especial, na escola. Cabem, às redes de ensino, promoverem em seus momentos, destinados à formação, a participação do professor do AEE como um multiplicador de conhecimentos. Desta forma, tal professor contribuiria para que papel, função e objetivos do AEE estivessem mais claros para todos, fortalecendo o trabalho colaborativo frente à inclusão escolar.

Em estudos de Amorim e Araújo (2016) com professores de AEE e do ensino comum na Educação infantil levantou-se a questão de ser mito a fala recorrente de falta de formação. Dentre seus achados verificou-se que os professores indicaram a participação em variados cursos de formação complementar. “A questão a ser interrogada é a da adequação dos cursos. Ou, que cursos são esses que não preparam o profissional para atuar, já que os mesmos relatam dificuldade em seu trabalho?” (AMORIM; ARAÚJO, 2016, p. 127).

Portanto, outra questão que se levanta é: qual a qualidade das formações realizadas pelos professores de AEE, já que os mesmos estão se formando, capacitando e especializando-se nas áreas da Educação Especial, mas, o discurso de que não estão preparados para atuar neste contexto ainda permanece?

Pensamos como Scavoni e Oliveira (2015) e Oliveira (2019) que indicam que apesar de algumas formações ocorrerem elas demonstraram insuficiência para atender público tão amplo e diverso. Ou seja, a questão na formação dos professores para atuar com o PAEE não diz respeito a quantidades, mas, ao tipo de formação e nas características de organização dos cursos realizados.

Não há um consenso na literatura de como seria um modelo ideal de formação, o que há são algumas possibilidades que se constituíram ao longo do tempo.

Jesus e Borges (2018) sinalizam que como o foco da inclusão escolar é a escola comum, a formação em Pedagogia baseada nas diferenças, na heterogeneidade presente no campo educacional, seria uma primeira opção, ou seja, uma formação inicial que tivesse em seu escopo de disciplinas a presença constante de conteúdos que abordassem que a educação não se dá na homogeneidade, de que é preciso pensar nos diferentes modos de aprender, de que não estão dados *a priori*, e que consequentemente, nos remete a pensar nos modos de ensinar. Há um formato apenas? Com certeza não!

Mais do que nunca, todos os profissionais envolvidos no atendimento às necessidades dos alunos PAEE, precisam sair de uma posição, muitas vezes passiva, para se colocar em prática: novas propostas, novas organizações, novos formatos, novas formas de ensinar. Tal atendimento, seja na sala de aula comum, seja no AEE, depende de mudanças significativas em nossa prática que nos permitam superar os modelos e as dificuldades que apresentamos neste trabalho.

Oliveira e Oliveira (2018) declaram ser difícil vislumbrar um caminho único para a formação de professores pensando nas questões da educação inclusiva, AEE, PAEE, mas reiteram que uma formação ampla deve contemplar sempre o diálogo e a articulação entre professores do ensino comum, professores especializados e profissionais da saúde, com foco para atender a educação inclusiva.

Após as análises acerca do papel do AEE e as principais dificuldades relatadas pelos professores, neste contexto, discutiremos, a seguir, as percepções das professoras do AEE sobre a deficiência intelectual e o papel da avaliação pedagógica para direcionar seu planejamento, com fins de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente, na área da linguagem.

5.3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os temas relacionados à deficiência intelectual e avaliação foram foco de discussão tanto no encontro três do grupo focal (GF3), que debateu concepções de deficiência intelectual, e no encontro quatro (GF4), que explorou o tema Metodologia de ensino.

No que diz respeito à deficiência intelectual, como mencionamos nos procedimentos metodológicos, as sínteses explicativas das unidades de análise levantadas por meio do *Software Atlas.Ti 8* foram as seguintes: Concepções e dificuldades para definição de deficiência intelectual e laudo de deficiência intelectual. Acerca do tema avaliação pedagógica na área da deficiência intelectual, no contexto do AEE, as unidades de análise destacadas foram: Tipos de avaliação e/ou instrumentos utilizados; Dificuldades no processo de avaliação pedagógica e, por fim, com base nos levantamentos, apresentaremos algumas perspectivas/possibilidades para avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, no AEE.

5.3.1 Concepções e dificuldades para definição da deficiência intelectual no AEE

Para refletirmos sobre os aspectos do apoio/suporte empregados pelo AEE aos alunos com deficiência intelectual é importante sabermos o que pensam os professores que atuam neste contexto sobre tal deficiência e, quais concepções mantêm acerca desta condição.

Quando levadas a refletir sobre o que entendiam pela deficiência intelectual, as professoras tiveram dificuldades em definir suas concepções. Obtivemos as três respostas a seguir que apontaram, mais diretamente, algumas compreensões:

[...] as crianças têm essa dificuldade de aprendizado e também de processamento. É uma lacuna que fica nos ligamentos, que se dá no deficiente intelectual. [...] geralmente é detectado através do exame, que vê mesmo que tem uma lacuna. (Prof. Maria - GF3) (informação verbal)

[...] algumas síndromes específicas. (Prof. Josiane - GF3) (informação verbal)

Não ter afetado mais de duas áreas, acho que a partir de duas áreas para cima, pelo menos isso que a maioria das literaturas abordam em quem tem a deficiência ou quando não, eu acredito que seja uma dificuldade de ensino, não sei, tenho essa impressão. (Prof. Alice - GF3) (informação verbal)

As falas das professoras Maria e Josiane corroboram com uma concepção pautada no modelo médico. A menção à realização de exames para detecção da condição, além da

associação linear da deficiência intelectual às síndromes, caracteriza também a ideia de falta ou incapacidade orgânica, ou seja, delimita a condição centrada apenas no sujeito.

A professora Alice aponta concepção pautada na definição multidimensional da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD). Tal definição propõe que a deficiência intelectual é uma incapacidade que se origina antes dos 22 anos de idade, caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, abrangendo as habilidades sociais, práticas e conceituais. Quando consideradas em conjunto e de forma ampliada, tais dimensões abrem possibilidades para definição mais dinâmica e funcional que, junto às características do indivíduo propõem planos de suporte individualizados (AAIDD, 2022).

Segundo Carneiro (2017, p. 80-81) a AAIDD indica uma definição mais atualizada acerca da deficiência intelectual, em que tal condição passa a ser considerada sob aspectos mais amplos e “[...] representa um avanço em relação às concepções tradicionais, porém ainda prioriza atributos individuais quantificáveis ao lado de um enfoque multidimensional que valoriza os contextos sociais.”.

Ademais, o funcionamento intelectual ainda é avaliado por testes psicométricos e, desta forma, mensurar a inteligência, apesar de não ser suficiente e necessitar do conjunto das outras dimensões, ainda ocupa lugar de destaque para o diagnóstico da deficiência intelectual, na concepção da AAIDD (CARNEIRO, 2017).

Outras pesquisas apontam os mesmos achados de nosso estudo, Veltrone (2011), por exemplo, levantou em sua pesquisa, com um total de 67 profissionais, que 73,3% indicavam um discurso acerca da deficiência intelectual pautado no comprometimento, no desenvolvimento em comparação com pares, ou seja, uma concepção ainda centrada apenas no indivíduo. Os profissionais que participaram de tal pesquisa foram pedagogos, professores da Educação Especial, profissionais da área da Saúde, estagiários do curso de Pedagogia, pessoas com cargos administrativos relacionados ao atendimento da Educação Especial e assistente social.

Possa, Naujorks e Rios (2012), em análise de fragmentos dos relatórios de estágio produzidos por acadêmicas do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/RS, também evidenciaram um discurso com maior ênfase à nomeação da incapacidade, focado na identificação e caracterização do que falta no indivíduo, ou seja, nos déficits.

Melo (2018), em pesquisa sobre AEE, deficiência intelectual e mediação docente, levantou em seus dados de entrevistas com oito professoras do AEE que 72% demonstraram frágil conceituação acerca da deficiência intelectual, 28% demonstraram boa conceituação na

apropriação conceitual e nenhuma das professoras apresentou conceituação considerada excelente. Cinco das oito professoras enfatizaram a importância e o uso recorrente do CID, interligado ao nível de QI, quando tentaram definir a deficiência intelectual, ou seja, ainda uma supervalorização do laudo médico em âmbito educacional.

Mafezoni e Simon (2020), em pesquisa com 151 professores da Educação Especial acerca da concepção de deficiência intelectual encontrou, em sua maioria, respostas que se alinham às concepções estigmatizantes. Tais professores tendem a conceber a pessoa com deficiência intelectual numa perspectiva de limitação de ordem biológica em relação às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. As autoras apontam ainda que tais concepções, estigmatizantes, contribuem para a construção de postura pedagógica que compreende um indivíduo delimitado pela não aprendizagem, sobre o qual há, pouca ou nenhuma expectativa.

Moysés (2001) aponta que é frequente no imaginário de professores, pais e outros profissionais que não são da área médica, a ideia de que exames de imagem, tais como eletroencefalograma e radiografias de crânios, sejam instrumentos privilegiados utilizados para entender os motivos que fazem com que as crianças não aprendem, ou ainda, apresentem comportamentos considerados inadequados socialmente. A professora Maria expressa tal posição em sua fala, e cita a relação do exame com a detecção da deficiência intelectual, relembrando: “É uma lacuna que fica nos ligamentos, que se dá no deficiente intelectual. [...] geralmente é detectado através do exame, que vê mesmo que tem uma lacuna.”.

Importante mencionarmos que a necessidade de diagnóstico clínico da deficiência intelectual nunca pode sobrepor-se à necessidade primeira de intervenção pedagógica planejada e sistematizada. Enquanto professores, faz-se necessário que o planejamento e execução de estratégias metodológicas diante de qualquer aluno deve interpor-se sempre a qualquer necessidade de laudo.

A posição de espera pelo diagnóstico nos paralisa e nos limita, mesmo diante de casos em que já se demonstra a necessidade urgente de intervenção pedagógica. Tal posição coloca-nos contrários à uma máxima proposta por Vigotski: “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 114).

Carneiro (2017, p. 80) indica ainda que:

Atualmente a concepção hegemônica de deficiência ainda é pautada no modelo médico, cujo enfoque é clínico e centrado nas limitações dadas por condições orgânicas. Tratam-se de uma concepção que focaliza a deficiência no sujeito e suas características. Em outras palavras, é uma concepção que

valoriza características individuais, priorizando aspectos orgânicos da deficiência.

O foco direcionado para síndromes, lacunas, dificuldade de processamento centram a deficiência apenas na pessoa e, desta forma, limita ainda mais as possibilidades de planejamento de estratégias educacionais que possam compensar esta condição. Vigotski (2018, p. 3) já indicava que “[...] não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta.” E está nesta avaliação, não focada nos aspectos negativos do desenvolvimento que o AEE e escola comum devem pautar a prática educativa.

Oliveira (2018a) corrobora com tal perspectiva e menciona que apreender a concepção de deficiência intelectual envolve pessoas e processos de mediação num contexto cultural, histórico e social, complexo e dinâmico e que não pode ser considerada de forma abstrata e descontextualizada.

Dias e Lopes de Oliveira (2013, p. 176) propõem que

[...] ao defender uma concepção de deficiência intelectual fundamentada nessa noção de desenvolvimento humano, mediada pelos processos históricos e vivências socioculturais, Vigotski rompe com as visões fatalistas baseadas na predeterminação do fenômeno, seja por causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, e conduz a uma guinada a partir da qual se passa a apostar nas possibilidades e potencialidades preservadas, e não nas limitações e impossibilidades.

Nossa opção, neste estudo, conforme já anunciado, é pautada pela conceituação da deficiência intelectual direcionada à perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, por considerarmos que o indivíduo se constitui para além do substrato biológico e, que se constitui, também, a partir das relações com a cultura, história e, consequentemente, todas as questões imbricadas neste processo.

A deficiência intelectual não pode ser negada, isto deve estar claro, esta condição em interação com as interpretações presentes no contexto social pode ocasionar dificuldades e impor barreiras à pessoa, portanto, compreendê-la numa concepção individualista e biológica subtrai a dimensão humana da pessoa em si (OLIVEIRA, 2018^a) estabelecendo baixas expectativas e desconsiderando-se toda a dinâmica social e a dialética entre o biológico e o cultural.

Faz-se necessário uma compreensão que envolva as múltiplas facetas envolvidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, inclusive

que abre possibilidades de desenvolvimento e compensação das condições que, por vezes, caracterizam-se como limitadoras.

Para Victor (2013), conceber o indivíduo a partir da abordagem da Teoria Histórico-Cultural permite-nos acompanhar o seu vir a ser, ou seja, conhecer suas condições de aprendizagem e desenvolvimento para além do imediato.

Do mesmo modo, Oliveira (2015, p. 27) indica que “[...] a questão não é a deficiência em si – embora não possamos desconsiderá-la – mas as condições concretas que estão disponíveis para o pleno desenvolvimento humano”.

Para Vigotski (2018), as leis de desenvolvimento da criança, seja ela com deficiência ou não, são coincidentes, e tais leis, no caso da criança com deficiência, se vistas como um processo e não uma coisa, se expressam numa forma qualitativamente distinta e particular, ou seja, não quantitativa.

O mesmo autor considera que há um impacto compensatório dos processos de desenvolvimento, ou seja, o que está biologicamente afetado, considerado primário, fica subjugado, ou seja, em segundo plano. Entretanto, tal processo compensatório não se dá no plano individual, mas a partir das relações sociais nas quais a pessoa e sua deficiência estão envolvidas e, as reações/dificuldades que são geradas neste contexto que a impulsionam à superação (VIGOTSKI, 2018).

No desenvolvimento das crianças mentalmente atrasadas [com deficiência intelectual], assim como no desenvolvimento de qualquer criança marcada por essa ou aquela deficiência, há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defrontam, reagem à própria deficiência e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com ajuda das quais compensam, equilibram, suprem a deficiência. [...] (VIGOTSKI, 2018, p. 5).

Vigotski (1997; 2021) explica, por meio da lei da compensação, que a condição da deficiência gera um duplo papel, ou seja, por um lado está a insuficiência e por outro, a dificuldade cria as condições para a superação do defeito⁷. Tal força motriz pode levar à superação da condição biológica. Portanto, é função do processo educacional tensionar tal força para que respostas às dificuldades sejam criadas e possam criar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito com deficiência.

Tal superação não deve ser vista como algo automático ou universal, é preciso pensar que “O defeito se converte, por conseguinte, no ponto de partida e na principal força motriz

⁷ Entenda “defeito” como deficiência, manteremos a utilização do termo proposto pelo autor.

do desenvolvimento psíquico da personalidade. [...]” (VIGOTSKI, 2021, p. 154). No entanto, tal autor assegura que

[...] sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento dificultado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança e tem por base a reestruturação de todas as funções de adaptação, a formação de novos processos superestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e o trilhar de novos caminhos confluentes de desenvolvimento. [...] (VIGOTSKI, 2021, p. 157).

Pino (2005), com base em Vigotski, indica ainda que, para além das marcas biológicas, a ação da cultura tem efeitos reais e concretos desde nosso nascimento. Daí evidencia-se o caráter infinito das possibilidades de desenvolvimento por meio da educação.

Para o aluno com deficiência intelectual está dado, portanto, o foco de atenção e atuação. Escola e professores, seja da educação comum ou AEE devem se pautar no ensino, nos processos de aprendizagem, nas possibilidades, na compensação das dificuldades, na expressão do seu potencial, em seu vir a ser.

Apesar das professoras de nosso estudo não mencionarem nenhuma concepção mais ampla, ou seja, para além do déficit, ou da patologia, não podemos deixar de destacar a fala da professora Alice quando menciona: “[...] eu acredito que seja uma dificuldade de ensino, não sei, tenho essa impressão.”. Ela indica, neste excerto, mesmo de forma insegura, que a dificuldade de aprendizagem relacionada à deficiência intelectual pode estar relacionada para além de suas condições propriamente biológicas e se volta para a esfera social, ou seja, as relações estabelecidas no contexto escolar, especificamente, as relações pedagógicas, de ensino e aprendizagem, entre professor e aluno.

A possibilidade de conceber o aluno com deficiência intelectual para além de suas condições individuais e orgânicas abre espaço para reflexão acerca da prática educacional direcionada ao mesmo. Será que a escola, enquanto espaço de mediação cultural tem conseguido lançar mão dos meios adequados, para que este aluno se aproprie da cultura, nos quais se incluem os conhecimentos historicamente acumulados, e desta forma tem contribuído para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (pensamento, linguagem, memória, atenção voluntária, por exemplo)?

Rossato e Leonardo (2011) também, com base nos estudos de Vigotski, reforçam a ideia de que as interações para a pessoa com deficiência são primordiais. A precarização de oportunidades e/ou isolamento inviabilizam o seu processo de humanização. Isto posto, faz-se

necessário propiciar interações significativas para que a pessoa com deficiência intelectual possa aprender e desenvolver-se.

O professor do AEE, enquanto um dos mediadores neste processo educacional, precisa refletir acerca dos meios pelos quais será possível, ao sujeito com deficiência intelectual, sair de uma condição, muitas vezes elementar, para o âmbito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, já que o processo de desenvolvimento das mesmas tem sua origem no social.

Padilha (2006, p. 47) aponta que “[...] nossa tarefa como profissionais engajados na educação e suas especificidades e na educação como atividade humana emancipatória envolve mudanças qualitativas e quantitativas das condições e estratégias de superação dessas barreiras. [...]”. Não devemos impor limites à aprendizagem, nem mesmo aqueles impostos por laudos ou testes psicométricos. A questão primordial está em perceber que há na condição humana infinitas e ilimitadas possibilidades de aprender.

A professora Maria, que anteriormente, aliou sua concepção da deficiência intelectual ao resultado de lacunas de processamento interno, diagnosticadas por exames, chega a mencionar outra ideia acerca da deficiência, em momento posterior, que se aproxima da definição da AAIDD inclusive, entretanto, relata possuir dúvidas acerca desta condição de deficiência quando não há associação intrínseca às síndromes específicas. Desta forma, acaba por apontar, novamente, o laudo como elemento definidor da condição de deficiência intelectual, em sua concepção. Vejamos:

Eu tenho claro na minha cabeça como são as características do deficiente intelectual. Ele tem um comprometimento no comportamento adaptativo, geralmente em algumas áreas, como comunicação, atividade de vida diária, as atividades acadêmicas, entre outras. Mas, pensando nos casos que a gente tem no AEE, e quem não tem o laudo do médico, dizendo que tem deficiência intelectual? [...] **eu tenho dúvidas em relação a esse público**, tirando a Síndrome de Down, que eu tenho lá [...] (Prof. Maria - GF3, grifos nossos) (informação verbal)

Apesar desta professora verbalizar uma concepção da deficiência intelectual diferente do que havia mencionado anteriormente, talvez por conta das discussões e interpelações da mediadora do grupo focal, demonstra ainda fragilidades na definição em que se pauta. Percebemos isso quando menciona que a condição de deficiência intelectual somente pode ser definida quando o aluno possui o laudo e, para os casos em que os alunos não possuam, haverá dificuldades de caracterização e identificação da deficiência e, conseqüentemente, isso refletirá em sua atuação com o mesmo.

Já a professora Fabiana não definiu a deficiência intelectual em seus relatos e mencionou dificuldade na conceituação dos alunos com tal condição, além de argumentar também a existência de dúvidas acerca das características de tal deficiência em comparação aos alunos que apresentam outros tipos de dificuldades de aprendizagem, explicando um caso:

Eu tenho dúvidas de um caso que tenho, porque é um aluno que se comunica bem, tem um pouco de dificuldade na leitura e escrita, mas é alfabetizado, talvez o entrave maior seja a alfabetização na deficiência intelectual. Ele é um pouco mais lento para escrever, passou para letra cursiva agora, mas escreve, se comunica bem, se relaciona bem, não tem problemas com relação a AVD [Atividade de vida diária], é independente, tenho dúvidas se ele é um caso de deficiência intelectual ou de dificuldades de aprendizagem. **Porque talvez a dificuldade de aprendizagem se a gente oferecer outras alternativas ele pode avançar, no caso da deficiência intelectual é muito mais difícil, ou talvez, ele avance muito pouco porque está comprometido, tem um comprometimento intelectual.** No caso desse meu aluno, eu tenho dificuldades em dizer se ele é um caso, para mim seria uma dificuldade de aprendizagem, mas tem o laudo de deficiência intelectual. (Prof. Fabiana - GF3, grifos nossos) (informação verbal)

Ao estabelecer a comparação da deficiência intelectual em relação à dificuldade de aprendizagem a professora Fabiana também acaba classificando a deficiência como algo imutável, com poucas possibilidades de intervenção, ou seja, uma concepção também pautada no modelo médico em que, a condição da deficiência está cristalizada no sujeito e pouco ou nada pode ser feito, no que diz respeito, à compensação das especificidades que se apresentam.

Rossato e Leonardo (2011) em pesquisa com professoras da Educação Especial encontraram resultados que vão ao encontro desta ideia. Onze das 21 professoras do estudo também acreditam na concepção de que a dificuldade de aprendizagem pode ser sanada, enquanto a deficiência intelectual não e que esta, por sua vez, é definitiva na condição do indivíduo e pouco pode ser alterado.

5.3.2 O laudo de deficiência intelectual no AEE

No debate acerca das concepções de deficiência intelectual e as dificuldades de definição das características deste público, a menção ao laudo médico, enquanto documento importante no AEE, foi frequente.

As professoras Josiane e Keila mencionaram a relevância do laudo para auxiliar na caracterização dos alunos com deficiência intelectual. Vejamos nas falas a seguir:

Mas quando é deficiência intelectual não associada a alguma síndrome, eu tenho dificuldade em saber se realmente ele é uma criança com deficiência intelectual. (Prof. Josiane - GF3) (informação verbal)

[...] quando vem com laudo a gente consegue lidar com isso, pois sabemos que vai ter um desenvolvimento aquém. [...] (Prof. Keila - GF3) (informação verbal)

Ao mencionarem o laudo como condição *sine qua non* para definir a deficiência intelectual, além de desconsiderarem outras áreas de desenvolvimento e outras formas de avaliação, tais professoras acabam por indicar uma visão fatalística desta condição.

A fala da professora Keila, por exemplo, ao mencionar que, possuir o laudo já determinará um desenvolvimento menor, legitima a condição de não aprendizagem e não desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Considerar tal documento como único norteador acerca das características do aluno restringe, por sua vez, as possibilidades do seu vir a ser, ou seja, da compreensão do que está por ser desenvolvido, para além de características imediatas.

O laudo médico guarda em si um caráter limitante, se por um lado afirma que há a existência da deficiência intelectual, por outro, não aponta possíveis caminhos a serem percorridos no processo educativo.

Dias e Lopes de Oliveira (2013) apontam que no laudo médico a deficiência muitas vezes vem representada apenas na forma do número da CID, sem evidências das características subjetivas e desenvolvimentais da pessoa avaliada, assim sendo, saber que o aluno possui laudo de deficiência intelectual, apenas, não auxiliará o professor em seu planejamento pedagógico.

Classificações da deficiência pautadas apenas na visão psicométrica indicam prognósticos desanimadores, em que o foco do problema é apenas no aluno e em seu baixo desempenho e, além disso, alimentam baixa expectativa dos professores em relação aos mesmos (CARNEIRO, 2009; 2017).

Para Leontiev (1977, p. 101)

[...] as medições que se obtêm com os testes apenas dão uma ideia superficial do nível de desenvolvimento. Os testes não descobrem nunca a natureza do atraso, nem permitem interpretá-lo em absoluto. Apenas dão a ilusão de uma explicação da causa do atraso. Portanto, não podem proporcionar uma base para decidir que métodos devem ser usados com as diferentes crianças ou grupos de crianças para superar as suas deficiências intelectuais. [...]

A associação intrínseca da deficiência intelectual ao laudo é uma perspectiva frequente na Educação Especial e, historicamente, as classificações serviram para encaminhar os alunos considerados inaptos à escolarização comum para instituições ou classes especiais.

Apesar da Nota Técnica nº 4, de 2014, do MEC (BRASIL, 2014) orientar que o laudo não deve ser definidor no encaminhamento do aluno para o AEE, e muito menos deve se caracterizar no definidor das práticas neste contexto, muitos professores acabam tomando tal documento como um dos únicos documentos avaliativos. Isto pode ser explicado pela falta de outros indicadores de avaliação, essencialmente pedagógicos, voltados para o aluno com deficiência intelectual, no contexto do AEE.

A nota técnica do MEC deixa claro que o laudo médico deve ser um documento complementar que pode auxiliar no estudo de caso e na elaboração de estratégias para o plano de AEE do aluno. “[...] Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.” (BRASIL, 2014, p. 3).

Moysés (2001) indica que testes psicométricos ou avaliações cognitivas padronizadas pretendem avaliar o potencial intelectual de uma pessoa, sem uma análise contextual e, muitas vezes, associados a juízos de valor, pautados em parâmetros da normalidade. Todavia, faz-se necessário considerar e respeitar as condições históricas, concretas de vida as quais tal pessoa vivenciou e/ou foi submetida. Ou seja, há limites nesta pretensão avaliativa e, os resultados desta, devem ser considerados como formas de expressão e não resultados estáticos em si.

Jesus e Aguiar (2012) levantaram em sua pesquisa que a avaliação nas salas de recursos multifuncionais mantém forte ligação com os laudos médicos e que o processo avaliativo se pautava, principalmente, no levantamento inicial das condições da não aprendizagem do aluno PAEE.

Embora a maioria das professoras de nosso estudo tenham mencionado a necessidade de laudos para definir a condição de deficiência intelectual, também fica evidenciado, e se faz relevante elencar que, em alguns outros momentos das reflexões foram relatados que, possuir um laudo que ateste tal condição de deficiência não é suficiente para a atuação no AEE. Observemos as falas:

O laudo, ele tem duas faces, dá um norte e ao mesmo tempo estagna. Então, a criança que tem deficiência intelectual não vai mais do que isso. Os laudos que a gente recebe, não sei se os médicos também conseguem definir esse público, estão demorando muito, tem médicos que colocam que a criança está com atraso no amadurecimento [...] A criança não está madura, imaturidade neurológica. Às vezes vem esse laudo e a gente se questiona: o

que isso quer dizer? Se a gente já fica pensando o que é isso, imagine a família. Para algumas famílias isso é confortante e justifica o porquê que ele não vai para frente. Por isso eu acho que definir a deficiência intelectual é muito difícil. (Prof. Josiane - GF3) (informação verbal)

Você percebe que os laudos não são claros. [...] Ainda mais quando vem um laudo totalmente desconexo ao que a criança apresenta. (Prof. Alice - GF3) (informação verbal)

As professoras Josiane e Alice apontam a fragilidade e a dificuldade que a existência do laudo, apenas, como instrumento avaliativo, pode impor ao trabalho pedagógico, além de, caracterizar visão pouco prospectiva em relação ao aluno com deficiência intelectual. Em vista disso, consideramos mais uma vez a necessidade da existência de outros formatos, instrumentos de avaliação, com foco pedagógico, que apoiem respostas educativas para o aluno com deficiência intelectual, na perspectiva da inclusão escolar.

Diante desse cenário, a necessidade de superação da visão médica que insiste em permanecer no contexto do AEE é urgente. É essencial substituir o foco do laudo clínico por uma avaliação que seja pedagógica, afinal, estamos no contexto espaço-escola, falamos do lugar de professores e alunos e não de médicos e pacientes.

Apenas dizer que alguém tem deficiência intelectual não é muito esclarecedor, tendo em conta as diferentes e particulares formas de relação com o meio social que a caracterizam e indicam sua maneira de interpretar o mundo e de relacionar-se com os objetos de aprendizagem. (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Christmann e Pavão (2018) salientam que tentar utilizar um diagnóstico clínico para rotular os alunos com deficiência intelectual é restringir os mesmos às condições únicas, simplistas, que desconsideram o potencial dos aspectos social e cultural. Se o laudo oferecer dados que retroalimentem as informações acerca do aluno com deficiência intelectual, isso pode ser utilizado como informação útil e de apoio, mas nunca ser impeditivo ou barreira no planejamento de ações pedagógicas no AEE.

O DC [diagnóstico clínico] é compreendido como uma ‘via de mão dupla’, que por um lado facilita e amplia a possibilidade de recursos para a educação de pessoas com deficiência, apontando caminhos (mas não os restringindo), e, por outro, pode balizar a atuação do professor, impedindo que diferentes estratégias pedagógicas sejam adotadas para a aprendizagem do estudante, principalmente no contexto de discussão da educação inclusiva e de sua efetividade. (CHRISTMANN; PAVÃO, 2018, p. 7)

No entanto, embora haja esforço por parte dos professores especializados em fomentar avaliação mais pedagógica que clínica, o ponto de chegada parece ser o mesmo, o diagnóstico que é produzido no contexto escolar por vezes servirá, apenas, para definir se o aluno será encaminhado ao AEE, se será inserido nos dados do Censo Escolar e, conseqüentemente, em qual categoria será enquadrado (BRIDI, 2012). Ou seja, apesar da tentativa de avaliação seguir pela via pedagógica, no final, o resultado é o mesmo, de classificação apenas.

A sociedade em geral, de antemão, cria um diagnóstico popular acerca da deficiência, que rotula e estigmatiza (CHRISTMANN; PAVÃO, 2018). O professor especializado não deve, portanto, transportar tal visão à sua ação pedagógica.

Os professores, do ensino comum e do AEE, em sua maioria, ainda focam seu trabalho presos à ideia de que só podem desenvolvê-lo a partir do laudo médico (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013). Mas se esquecem de que, o laudo em si, não indica e nem direciona o trabalho pedagógico, ele é apenas um dos indicativos, muitas vezes ainda como hipótese, de uma condição biológica que nunca deve ser balizadora das propostas do professor.

Como resultado da espera pelo enquadramento clínico os professores permanecem em módulo de espera, aguardando por uma definição externa à relação direta com o aluno, como se com ele, o quadro fosse modificado e, assim, diante de uma nova determinação, seria elaborada uma intervenção pedagógica eficiente e normalizadora. A espera estanque do professor por uma marca que defina o escolar e que cadencia a sua ação pedagógica engessa o processo de aprendizagem, pois, tanto a ação do professor de classe comum quanto a do professor de educação especial não elenca ferramentas que promovem o ensino, pelo contrário mantém ou diminui a competência adquirida pelo escolar. [...] (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018, p. 25).

É importante também pensarmos na necessidade de reestruturação dos laudos médicos, principalmente quando estes são direcionados ao contexto escolar. Pasian, Mendes e Cia (2019) também mencionam que, em geral, o laudo fornecido é superficial e não oferece indicativos para o trabalho do professor. Tal constatação indica também a necessidade de investimento na formação dos professores e das equipes multidisciplinares para que o laudo seja mais do que a constatação da deficiência, e que além disso, apresente dados que deem indícios para se pensar numa proposta de trabalho para este aluno, que apresente possibilidades e, não seja um documento com fim em si mesmo.

Um caminho importante, nesta direção, é apontado por Oliveira, Papim e Paixão (2018) quando indicam que é preciso romper com os modelos tradicionais entre educação e saúde e, uma possibilidade já mencionada anteriormente, que é o trabalho em rede.

Baptista (2013) aponta que o AEE, enquanto perspectiva inclusiva, precisa investir na valorização de um diagnóstico que seja pedagógico, instrumento este que auxilie o professor especializado, em conjunto com professor do ensino comum no planejamento de ações direcionadas ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. E mais do que isso, é preciso eliminar a circulação de conhecimentos considerados negativos sobre o aluno e abrir espaço para as possibilidades do novo.

Christmann e Pavão (2018) investem numa possibilidade próxima da ideia de trabalho em rede, chamada pelas autoras de diagnóstico compartilhado. Tal diagnóstico surgiria a partir do trabalho de uma equipe, formada por profissionais das áreas da saúde, educação, assistência social e família, que pensaria e acompanharia a saúde e educação das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos.

A condição biológica, primeira, não pode definir o percurso pedagógico em relação a este aluno. É preciso identificar todas as relações envolvidas neste processo complexo e dinâmico entre a deficiência e o desenvolvimento social para que os aspectos de comprometimento, da condição biológica, possam ser superados e novas e outras possibilidades se abram (OLIVEIRA, 2018).

Para De Carlo (2006), quando as estratégias sociais são eficazes, podem promover a superação das condições impostas pelo plano biológico, muitas vezes restritivas.

Barroco e Leonardo (2016) afirmam também que, o acesso de uma criança com deficiência à estágios superiores de desenvolvimento psicológicos não devem estar atrelados apenas ao plano biológico, mas, às oportunidades que lhes são ofertadas para interagir com seus pares e se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados.

Tais autoras indicam que o subdesenvolvimento a que muitos indivíduos com deficiência estão sujeitos não se deve, exclusivamente, à condição biológica do mesmo, mas a falta de mediação instrumental que permite superar, compensar a condição de desenvolvimento diferenciada. Uma pessoa cega que não é alfabetizada, por exemplo, pode estar nesta condição não pela cegueira, exclusivamente, mas, pelo não acesso ao Braille e a situações de ensino efetivas. (BARROCO; LEONARDO, 2016).

Outro risco que se deve evitar é

[...] que o professor cuide para não produzir um “laudo subjetivo” e negativo sobre os alunos, de modo a pré-definir os rumos da aprendizagem dos estudantes que trazem determinadas marcas para a escola. Esse “laudo subjetivo”, que aprisiona os alunos em um “rótulo” pode ser mais impactante que o próprio diagnóstico clínico, pois leva o docente a hospedar em si a imagem negativada da pessoa com deficiência. (JESUS *et al.*, 2015, p. 21).

E como identificar, avaliar tais aspectos no âmbito do AEE? Como sair deste contexto de uma avaliação pautada apenas no diagnóstico clínico, no laudo, para uma avaliação que considere todos estes amplos aspectos pedagógicos? Estas são questões que precisamos nos debruçar e discutiremos a seguir.

5.3.3 Tipos de avaliação e/ou instrumentos utilizados no contexto do AEE: dificuldades

No grupo focal, as professoras foram levadas a refletir e discutir sobre como se configurava a avaliação utilizada para subsidiar o trabalho pedagógico no AEE, tivemos as seguintes colocações:

Eu realizo uma avaliação não padronizada, minha própria avaliação. [...] Cada um faz uma avaliação. (Prof. Alice - GF3) (informação verbal)

Nossa referência é o currículo porque tem que seguir a proposta do município. (Prof. Josiane - GF3) (informação verbal)

Geralmente a gente parte do que o professor relata, da queixa, a gente tem um item no prontuário da criança que é a queixa do professor, e aí a gente vai tentando trabalhar em cima dessas dificuldades que o professor aponta. Ele aponta as dificuldades: pais não-alfabetizados, não presta atenção, é disperso, não interage, não oraliza, não faz produção de texto, não copia, etc. São queixas, são dificuldades mesmo. Não acompanha, quando vou apagar a lousa e não terminou ainda, ficou no cabeçalho o dia todo, geralmente são essas queixas. Eu acho que nós precisamos de avaliação específica que seja do professor do AEE para avaliar, como que o aluno está, em que nível, que conhecimentos ele já tem, não temos, então fica um pouco solto. (Prof. Fabiana - GF3) (informação verbal)

Percebemos pelos relatos que não há uma orientação específica quanto aos procedimentos de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no AEE, no contexto do município pesquisado. Todas pontuaram formas diferentes de avaliação que demonstram opções individuais para tal ação.

A professora Alice menciona que faz a própria avaliação, diz não ser padronizada. Menciona a existência de relatórios semestrais sobre o aluno atendido no AEE:

É um relatório descritivo, normalmente a gente faz semestral, nos seis primeiros meses e agora no final do ano fazemos o segundo e na Educação Especial fazemos o mesmo, semestral também. (Prof. Alice- GF4) (informação verbal)

Os relatórios descritivos em geral são utilizados como procedimentos de registro do que foi desenvolvido ao longo do semestre/ano com o aluno atendido, sobre quais áreas foram trabalhadas e como foram desenvolvidas as propostas. Neste documento é possível que o professor faça uma avaliação final do processo, de forma descritiva, indicando, inclusive, possíveis áreas de maior investimento e planejamento das ações futuras.

Alves e Campos (2020) em pesquisa com seis professores de sala de recursos multifuncionais, sobre funcionamento do AEE, no município de Macapá/AP, também levantaram o dado da realização de relatórios semestrais como forma de avaliação do aluno do AEE, no qual os professores registravam avanços e dificuldades.

A professora Josiane menciona ser o currículo a referência para se avaliar no AEE, mas não menciona como e por quais instrumentos o aluno com deficiência intelectual deve ser avaliado no AEE, tendo como referência o currículo.

Com tal colocação levantamos uma questão bastante polêmica acerca do papel do AEE, afinal, este contexto trabalha ou não o currículo? Os instrumentos de avaliação utilizados na sala de aula comum podem ser utilizados pelo professor do AEE?

As orientações da Política de 2008 (BRASIL, 2008), assim como das diretrizes do AEE de 2009 (BRASIL, 2009b), são de que as atividades do AEE se diferenciam daquelas trabalhadas na sala de aula comum, assim como dão relevância para a função complementar ou suplementar, com foco nos recursos e acessibilidade para os alunos público-alvo da Educação Especial, além da orientação de que o AEE não é reforço escolar.

Mediante tais aspectos a discussão sobre se o AEE deve trabalhar o currículo escolar ou não, é frequente e, causa dúvida aos professores deste contexto.

Haas e Baptista (2019), ressaltam a importância de se considerar o currículo uma unidade e que ele pode ser o ponto de apoio mútuo e de estímulo para colaboração entre sala de aula comum e o AEE e que considerar que o professor da sala de aula comum é responsável pelos conteúdos e, o professor do AEE pelas estratégias e recursos é dicotomizar a relação entre ambos. Tal relação não pode ser vista desta forma, polarizada, pois caracteriza a função do AEE como meramente instrumental.

Tornar o AEE próximo do debate do currículo, no sentido da garantia da participação e aproveitamento dos estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem, envolve ampliar seus espaços de deslocamento dentro da escola, não se fixando em lugares ou tempos específicos (HAAS; BAPTISTA, 2019, p. 20).

A professora Fabiana apesar de indicar que há um caminho, um ponto de partida, que são as queixas relatadas no prontuário do aluno, registradas no processo de encaminhamento do mesmo ao AEE, aponta em seu relato, que tais queixas não são suficientes para um processo avaliativo amplo e que, há a necessidade de se constituir avaliação específica para o aluno com deficiência intelectual, no AEE.

Pautar o planejamento pedagógico no AEE, para o aluno com deficiência intelectual, com base apenas nas dificuldades pode tornar as propostas pouco favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento já que, a não existência de um instrumento avaliativo que indique para além das dificuldades, as áreas potenciais, ou seja, as áreas em que o aluno esteja em processo de desenvolvimento, restringe a ação compensatória que poderia ser empreendida.

A professora Fabiana, adicionalmente, em outro momento relata a existência e utilização de instrumentos avaliativos que são da área psicopedagógica e psicológica. Tais instrumentos podem estar sendo utilizados indevidamente por professores, como justificativa à ausência de instrumentos propriamente pedagógicos.

Como cada professor avalia do seu jeito e existem alguns instrumentos que foram apresentados, [...] como o IAR [Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização]. O que eu vejo é o que tem no prontuário, dos atendimentos anteriores. (Prof. Fabiana - GF3) (informação verbal)

A não existência de instrumentos para avaliar pedagogicamente os alunos no contexto do AEE abre possibilidades para a utilização de instrumentos advindos de outras áreas, como da Psicopedagogia e Psicologia. O Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) é um exemplo relatado pela professora. A questão é que o uso inadequado de tais instrumentos, sem a devida formação do aplicador para tal, pode incorrer no mau uso dos resultados levantados, acarretando mais uma vez, em baixas expectativas em relação à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Valentim (2011), Valentim e Oliveira (2013), Oliveira; Valentim e Silva (2013) e Anache e Resende (2016) já demonstraram em seus estudos as dificuldades que a escola tem em atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, no que diz respeito ao campo da avaliação pedagógica e, percebemos que isso não tem sido diferente no contexto do AEE.

Avaliar com propósito apenas de mensurar quantitativamente o que alunos aprenderam indica apenas aspectos restritos sobre o aluno e, não aponta as decisões pedagógicas necessárias a serem tomadas a partir de tais resultados.

[...] o propósito fundamental da avaliação, tal como é frequentemente utilizada, tem sido o de atribuir notas e classificar o aluno. Esta é planejada a fim de detectar os que fracassaram e os que foram bem-sucedidos. A aplicação de instrumentos avaliativos que buscam a mensuração, apenas, pouco cooperam para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem e raramente são um indicador seguro de que todos aprenderam o que o sistema escolar se propôs ensinar (VALENTIM, 2011, p. 66).

Embora o oposto também seja complexo, a não existência ou a não utilização de referenciais de apoio à avaliação do aluno com deficiência intelectual deixa o professor sem orientação acerca do que avaliar, e de quais aspectos considerar relevantes no processo ensino e aprendizagem. Tal incompreensão não indica os caminhos do planejamento em relação ao aluno, já que o que é levantado, muitas vezes fica no campo superficial e, não cumpre com o papel de avaliação, em direcionar o ensino.

Christofari e Baptista (2012, p. 385) reafirmam a ideia de que a avaliação “[...] deve servir como acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de construir estratégias de ensino considerando as singularidades dos alunos.”.

Barbosa (2016) em pesquisa sobre AEE e avaliação do aluno com deficiência intelectual na rede municipal de Fortaleza/CE, levantou com seus dados, a existência de um referencial de avaliação diagnóstico no AEE, pautado na teoria psicogenética, porém, as professoras pesquisadas apontaram ser um instrumento limitado já que as análises das áreas de desenvolvimento eram avaliadas com apenas o sim ou não.

As professoras participantes da mesma pesquisa indicaram a necessidade do aprimoramento de tais indicadores e, os resultados da pesquisa demonstraram também que, apesar da existência de um referencial que apoiava a avaliação diagnóstica dos alunos com deficiência intelectual no AEE, os dados levantados sobre os processos de aprendizagem dos alunos eram subutilizados e, conseqüentemente, não apoiavam o planejamento posterior no AEE (BARBOSA, 2016).

Em nosso estudo, quando as professoras foram questionadas acerca de como poderia se constituir uma avaliação pedagógica no AEE, para o aluno com deficiência intelectual, as respostas foram da seguinte forma:

Eu acho que para melhorar essa dificuldade que estamos tendo. Deveria ter uma avaliação baseada nas características da deficiência intelectual, na criança com deficiência visual. Eu acho que para termos respaldo, para trabalhar em cima dessas características. [...] deveria ter uma avaliação específica para a Educação Especial [...] Porque a gente não tem uma avaliação [...] cada um faz uma avaliação. Uma avaliação específica, com certeza daria traços e valorizaria as questões da deficiência que é o que a gente está trabalhando de fato. Acho que está se perdendo um pouco isso por não termos referência. Cada um tem um modo de pensar. O fato de não ter critério a gente acaba tendo a dificuldade de perceber as características (Prof. Alice - GF3). (informação verbal)

Porque temos o PDI [Plano de Desenvolvimento Individualizado], dentro do PDI temos nove áreas. [...] a função motora, percepção, linguagem, assim, a gente tem as áreas não os critérios. Como a avaliar a percepção, como avaliar? A gente sabe que tem que avaliar em cima daquelas áreas. Porque a gente acaba se baseando no referencial de adequação curricular do ensino fundamental, na proposta do município (Prof. Josiane - GF3). (informação verbal)

Ambas as professoras, Alice e Josiane, demonstram certa preocupação com a não existência de instrumentos ou referenciais de avaliação que possam ser utilizados no âmbito do AEE. Relatam ainda, que a não existência de uma avaliação específica prejudica o planejamento dos apoios/suportes destinados ao aluno com deficiência intelectual.

Fonseca (2021) também encontrou em seus achados de pesquisa com professoras do AEE, de um município do interior de SP, que a não existência de direcionamento específico acerca da avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual no AEE, percebeu-se fragilidades e dificuldades na implementação de práticas avaliativas e que, desse modo, cada professor acaba desenvolvendo sua estratégia particular de avaliação.

A professora Josiane menciona sobre o PDI, este documento, que faz parte do Plano de AEE, está previsto no artigo 10 das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009b) em que descreve que tal plano deve identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, definindo os recursos e as atividades necessárias a serem desenvolvidas junto ao PAEE.

A elaboração e execução do PDI é uma das atribuições do professor de AEE e com ele devem ser levantados dados da avaliação pedagógica do aluno PAEE.

O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção [...] (POKER *et al.*, 2013, p. 21).

Entretanto, de acordo com o relato da professora Josiane, tal documento não tem sido suficiente para avaliar o aluno com deficiência intelectual, embora o mesmo traga elementos que contribuam para uma análise do caso, não traz referentes específicos pelos quais o professor possa avaliar as áreas de desenvolvimento, assim como ela mesmo menciona: “[...] dentro do PDI temos 9 áreas. [...] a função motora, percepção, linguagem, assim, a gente tem as áreas não os critérios. Como a avaliar a percepção, como avaliar?”

Na ausência de referenciais avaliativos com fins pedagógicos as professoras do AEE também acabam se utilizando muitas vezes de modelos de avaliação utilizados em sala de aula comum que podem não corresponder às necessidades traçadas no plano de AEE.

A professora Josiane menciona também a utilização de um referencial de adequação curricular do ensino fundamental, documento local, organizado na rede de ensino pesquisada, utilizado para acompanhar e registrar o rendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais graves, associadas à deficiência ou não, que se distanciam muito do currículo comum, ou seja, aqueles casos em que se considera a necessidade de adequação do currículo. Tal documento, elaborado para ser utilizado na classe comum, tem como base o currículo dos anos de escolarização, com adequações específicas nas habilidades traçadas, bimestralmente, avaliando se o aluno adquiriu ou não, com ajuda ou não, tais habilidades.

Para a professora Alice, a dificuldade em avaliar o aluno com deficiência intelectual, no AEE está na falta de formação do professor, que muitas vezes não a busca como forma de complementar sua atuação:

Eu acho que está muito escassa esta situação, tem professores e professores, os que buscam, e os que não buscam. Os que não buscam parece que estacionaram na graduação feita lá na Pedagogia né, e acabam não pesquisando [...] acabam não fazendo um estudo sobre aquela faixa etária que está trabalhando, o que as crianças devem realizar naquela faixa etária, o que é esperado que ela desenvolva. Então assim, primeiro eu acho que alguns professores não têm essa visão e então inicia a dificuldade de avaliação, porque se não tem ideia do que a criança necessita naquela faixa etária, obviamente não vai avaliar (Prof. Alice - GF4) (informação verbal)

A formação de professores é condição essencial para se estabelecer um cenário propositivo no AEE, seja no campo da avaliação, seja na prática educativa, ou em ações colaborativas entre ensino especializado e sala de aula comum, no contexto inclusivo.

Entretanto, a professora Alice acaba colocando a responsabilidade de formação apenas nelas próprias, ou seja, na busca pessoal e individual que as professoras deveriam fazer para

seu aperfeiçoamento profissional se esquecendo de mencionar que, as propostas de formação também devem ser apresentadas pelas suas redes de ensino.

Oliveira e Prieto (2020) em estudo sobre formação de professores do AEE também encontraram este achado.

As (os) professoras (es) colocam em si mesmas (os) a responsabilidade em buscar aperfeiçoamento para realizar sua atividade didática a contento, o que, seguramente, também faz parte do movimento de formação permanente daquela (es) que atuam na área da educação. Contudo, essa ação profissional individual não desonera as redes de ensino de sua obrigação com a garantia de formação continuada aos profissionais da educação, conforme estabelecido pela LDB, em seu artigo 62, parágrafo único (Lei nº 9.394/1996). (OLIVEIRA; PRIETO, 2020, p. 351).

Oliveira e Oliveira (2018) apontam a formação de professores, que ocorre no interior da escola como possibilidade a ser valorizada já que representa o trabalho com a realidade próxima e concreta vivenciada. Assim como Fonseca (2021) também aponta a instituição escolar como locus prioritário para a formação continuada de professores e, neste contexto, o professor de AEE pode refletir sobre sua prática e se apropriar dos instrumentos teóricos metodológicos necessários à sua atuação.

5.4 POSSIBILIDADES PARA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO AEE

Após levantamento e análise do cenário em que se encontra o contexto pesquisado, queremos, para além disso, indicar possibilidades de referentes e/ou indicadores de avaliação para o aluno com deficiência intelectual que favoreçam a indicação de elementos, ou áreas em que o professor do AEE possa direcionar o seu trabalho pedagógico, e com isso, possa oferecer, apoio/suporte ao planejamento do professor da sala comum.

Mello e Hostins (2018) apresentam uma possibilidade de avaliação organizada entre professores do ensino comum e professores do AEE, o instrumento de avaliação construído foi denominado como Plano Colaborativo de Atendimento Educacional (PCAE). Num único documento, disponibilizado *on-line*, ambos os professores, descrevem as propostas, estratégias, e avaliação do aluno PAEE. Embora não seja um instrumento apenas de avaliação, esta proposta considera tal área como um aspecto importante em seus elementos.

Anache e Resende (2016) demonstraram em sua pesquisa que o professor da sala de recursos multifuncionais se esforça para realizar uma avaliação processual, ou seja, não

pautada apenas nos resultados de exames ou testes. Os professores pesquisados indicaram o uso de portfólios ou relatórios para registros das atividades realizadas e do desempenho dos alunos com deficiência intelectual. Entretanto, percebeu-se que sem diretrizes oficiais acerca do processo de avaliação realizado no AEE, os critérios de avaliação do desempenho escolar são atribuídos de acordo com a compreensão individual de cada professor, tal achado é próximo do que encontramos em nosso estudo.

Marin e Braun (2018) apresentam como uma possibilidade a avaliação mediada, em que o foco é direcionado à estratégia e não no instrumento ou referentes em si. Neste formato, há a presença de um docente acompanhando de perto a execução de uma atividade avaliativa na sala de aula comum. Neste caso, o professor do AEE pode se constituir no profissional de apoio para os momentos de avaliação. As autoras ressaltam ainda a necessidade de ajustes, também, nos instrumentos de avaliação formais utilizados em sala de aula.

São exemplos de modificações realizadas: uso de enunciados mais diretos, com frases em partes; introdução de glossários com conceitos principais para poder lembrar e relacionar; inserção de imagens para servir de apoio à compreensão; elaboração de banco de palavras para selecionar uma resposta entre outras; desdobramento de uma questão longa em partes. E qualquer ajuste para garantir o acesso e a compreensão. [...] a flexibilização do tempo. [...] A forma de corrigir e dar notas [...] (MARIN; BRAUN, 2018, p. 1019).

Considerando a teoria que embasa nosso trabalho, que é de uma perspectiva que projeta o aluno com deficiência intelectual para além de suas necessidades, dadas no plano biológico, considerando que o plano histórico, cultural e social pode desvelar possibilidades de intervenção e de superação da condição da deficiência por vias secundárias, sugerimos dar visibilidade e colocar em pauta a centralidade do processo avaliativo no AEE para as funções psíquicas superiores.

Já discutimos na seção inicial e voltamos a mencionar que, a depender das condições educativas oferecidas ao aluno com deficiência intelectual e, aqui reforçamos que tais condições somente serão propiciadas no trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor da sala comum, este terá condições de desenvolver formas mais elaboradas de suas funções psíquicas.

Dentre as diversas funções psíquicas superiores mencionadas nos trabalhos de Vigotski, julgamos destacar o papel da linguagem, uma das funções psíquicas mais importantes, que, como forma de atividade intelectual direciona à abstração e ao pensamento, condições fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual.

Para Vigotski a linguagem é um instrumento cultural, criado pela humanidade, responsável pela organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 1988).

Consideramos, portanto, que o foco na avaliação do desenvolvimento das funções psíquicas, e destacadamente, da linguagem, poderia auxiliar o professor do AEE na elaboração de indicadores avaliativos para identificação dos caminhos que o aluno com deficiência intelectual percorre ao aprender. Em outras palavras, o professor do AEE, pode elaborar referentes de avaliação que caracterizam o caminho percorrido na constituição da linguagem por este aluno.

Alguns questionamentos podem direcionar a criação de indicadores avaliativos para elaboração de uma avaliação com foco na área da linguagem, para o aluno com deficiência intelectual. Um primeiro passo seria fazer um levantamento, uma caracterização do processo de aquisição da linguagem do aluno com deficiência intelectual acerca de alguns dos aspectos elencados a seguir:

- Como o aluno se comunica? Quais características de linguagem o mesmo apresenta?
- Há presença de elementos pré-linguísticos, tais como expressões faciais, gestos, imitação de sons do ambiente?
- Chora ou grita em momentos de tentativas de comunicação, ou se utiliza de tais meios para iniciá-la, estabelecê-la?
- Tem intenção comunicativa? Utiliza o corpo para se comunicar?
- Apresenta linguagem oral? Se possui, sua pronúncia é inteligível? Quando pronuncia algumas palavras elas possuem relação com o contexto? Inicia diálogo ou o mantêm?
- Relaciona nomes ao seu significado correspondente?
- Desenha ou faz tentativas?
- E a linguagem escrita: qual seu nível de domínio do código escrito? Ao ser instruído para escrever algo apresenta intenção de escrita? Faz rabiscos, desenha letras ou números? Quais formatos tais traços apresentam? Se aproximam do código alfabético é possível observar proximidade ou não, são rabiscos aleatórios?

Estas, dentre tantas outras questões, podem se tornar norteadoras e caracterizar como referentes avaliativos importantes na área da linguagem que podem colaborar para identificação das condições nas quais o aluno com deficiência intelectual se encontra, quais características ainda estão por se desenvolver e, a partir destes dados, planejar o ato educativo, na área em questão, em colaboração com o professor da sala comum.

Tais aspectos podem ser avaliados num momento inicial, quando o aluno é encaminhado ao AEE e após um período de tempo, bimestre, semestre, por exemplo, há que se fazer novamente tal avaliação para que o professor perceba o que foi desenvolvido, o que está em momento de desenvolvimento, o que não foi e se refaça o planejamento para o próximo período.

Tal avaliação deverá ser feita em vários momentos e por vários instrumentos para que se possa coletar o máximo de informações possíveis sobre o aluno.

Faz-se necessário enfatizar que mais do que saber o que aluno não sabe, ou não aprendeu, é saber o que está em vias de desenvolvimento, em iminência. Portanto, nenhum indicador avaliativo deve caracterizar a condição do aluno como definitiva e, sim, indicar as suas possibilidades, ou ainda, o que faz com ajuda/apoio.

Importante destacar também que, no formato que o AEE tem se caracterizado historicamente, por atendimentos exclusivos entre professor e aluno, individualmente, uma ou duas vezes na semana, se torna pouco provável que haja impacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e, menos provável ainda, que seja possível um trabalho efetivo com foco nas funções psíquicas superiores, conforme sugerimos.

Será somente por meio de uma atuação em conjunto, colaborativo com o professor da sala comum, considerando uma mudança do modelo tradicional de atuação do professor do AEE que poderemos constituir uma intervenção com efeito nos processos de inclusão do aluno deficiência intelectual e de todo PAEE, que se caracterize, inclusive, na presença mais constante do professor do AEE, junto ao professor da sala de aula comum.

Se considerarmos que, por meio da avaliação da área da linguagem, seja possível pensar e planejar formas de intervenção em potenciais áreas de desenvolvimento e aprendizagem será possível, portanto, possibilitar ao aluno com deficiência intelectual maiores condições para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, tirá-lo da condição tradicional do não aprender.

6 CONCLUSÕES

Analizamos com este estudo a trajetória, contorno e as implicações que as políticas públicas brasileiras foram assumindo, ao longo dos anos, com fins em atender os princípios da inclusão escolar, anunciada muito antes no cenário internacional, assim como, demos ênfase às proposições acerca do AEE e da deficiência intelectual neste cenário, de orientações e normativas em nível nacional.

Percebemos que, apesar das proposições acerca da inclusão escolar terem sido ampliadas no Brasil a partir dos anos 2000 e, nesta esteira, a ampliação também de orientações e normativas sobre a organização do AEE enquanto apoio/suporte aos alunos PAEE, no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual, não tivemos orientações específicas e avanços.

As propostas para o AEE se pautaram na organização deste serviço enquanto modelo único para atendimento às necessidades específicas do seu público-alvo, caracterizadas por orientações gerais, pouco claras e diretivas que desconsideram as especificidades e particularidades dos alunos, de suas localidades e contextos. E no campo da deficiência intelectual tais aspectos se intensificam.

Apesar da organização das salas de recursos multifuncionais, locus principal do AEE, ser descrita em alguns dos documentos (BRASIL, 2009b, 2011, por exemplo) não são definidos recursos, materiais, estratégias direcionadas, especificamente, ao aluno com deficiência intelectual, ficando, portanto, uma lacuna, no que diz respeito, ao apoio/suporte destinado a este público-alvo.

Num âmbito sem orientações específicas o trabalho de apoio/suporte da Educação Especial ao aluno com deficiência intelectual fica sem direcionamentos, proposições e o aluno pode ficar sem o suporte necessário ao seu processo de escolarização e, conseqüentemente, a inclusão escolar do mesmo ficará comprometida.

Por meio dos relatos nos encontros do grupo focal as professoras de nosso estudo demonstraram conhecer as proposições legais acerca do papel e funções do AEE. Entretanto, saber o que está proposto não está diretamente relacionado com a clareza acerca de sua atuação neste contexto e, isto fica claro quando todas as professoras relataram dificuldades em sua prática pedagógica no contexto do AEE.

Muitas foram as dificuldades apontadas na organização e funcionamento deste serviço da Educação Especial, dentre as quais citamos a falta de articulação entre AEE e sala de aula comum, ou seja, dificuldades relacionadas à operacionalização do ensino colaborativo.

A concepção acerca da importância do trabalho colaborativo está expressa nos relatos das professoras, entretanto, são mencionadas barreiras que dificultam tal prática, tais como a questão do tempo, ou seja, em suas jornadas de trabalho, à época, não estavam previstos momentos de diálogo e planejamento entre profissionais de ambos os contextos, comum e Educação Especial. Foi percebido também, segundo tais professoras, certo distanciamento entre ambos os profissionais e, como consequência disso, o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma isolada.

A indefinição dos papéis de cada professor, do AEE e da sala comum também foi indicada. O professor da sala comum acaba transferindo a responsabilidade acerca da escolarização do aluno PAEE ao professor do AEE, considerando este profissional como sendo o único responsável pelo planejamento de atividades e intervenções, até mesmo quando o apoio do AEE se dá dentro da sala de aula comum.

Conforme Braun e Vianna (2011, p. 29), infelizmente, ainda há, “[...] professores e até escolas que interpretam que a turma regular é só para o aluno ‘socializar’ e a sala de recursos é o lugar onde ele vai aprender de fato.”.

Tal posição demonstra que a concepção de inclusão escolar ainda não foi apreendida por tais profissionais, já que, neste contexto, todos os atores envolvidos no âmbito da escola são responsáveis por respostas educativas efetivas para que o aluno com deficiência intelectual, ou com qualquer outro tipo de especificidade, possa se beneficiar dos processos de ensino e aprendizagem.

Em nosso trabalho também reafirmamos, assim como os achados de outros trabalhos (SILVA, 2010; MELO, 2014; PAGNEZ; PRIETO, 2016; MALHEIRO; MENDES, 2017, dentre outros) a tendência dos AEE, àqueles exclusivos com alunos nas salas de recursos multifuncionais, ocorrerem no turno da escolarização comum. Tal organização é explicada pelas professoras, como uma forma pela qual seja possível ocorrer o contato com o professor da sala de aula comum, entretanto, tal formato não permite um contato efetivo, já que desta forma ocorrem de forma aligeirada, no momento da aula. É preciso criar espaços para que, professores do AEE e da sala comum, possam dialogar, planejar e organizar as propostas educacionais direcionadas ao PAEE.

É relevante destacar que tais dados demonstram que a estrutura a qual se encontra a organização do AEE e a escola comum não permite que o ensino colaborativo se efetive e que, conseqüentemente, a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual está comprometida.

É urgente que as políticas públicas direcionem um olhar de mudança para tal realidade, já que, da forma como se encontra o contexto de inclusão escolar, AEE e outras políticas direcionadas ao PAEE não tem atendido as necessidades e especificidades dos mesmos. Tais ações devem se constituir em direcionamentos que favoreçam os processos de inserção destes alunos na escola com qualidade, a presença física nos mesmos espaços apenas não garante efetividade das propostas, é preciso alterações estruturais para que a inclusão de fato aconteça.

Outra dificuldade levantada foi a rotatividade de professores do AEE e a falta de regularidade dos mesmos nas escolas em que atuam, na mudança de um ano para outro. As professoras relataram trabalhar em mais de uma escola, com periodicidade entre duas ou três vezes por semana em cada uma. E que, a cada final de ano não há garantia de que se estabeleçam nos mesmos locais, ocorrendo mudanças, na maioria das vezes.

Tal forma de organização traz impactos negativos na qualidade da oferta do AEE, já que impossibilita os vínculos necessários com a escola e com o aluno, o que pode gerar o distanciamento entre os profissionais, já mencionado neste trabalho e conforme demonstrado em Amorim e Araújo (2016).

A descontinuação e fragmentação do trabalho, devido à mudança do professor, também faz com que o planejamento das ações esteja sempre no ponto inicial, gerando dificuldades para se avançar nas proposições. A cada início de novo ano se torna necessário fazer os levantamentos iniciais novamente acerca do aluno, conhecê-lo, para, a partir disto, traçar o plano de AEE, desta forma leva-se um longo tempo novamente, o que poderia ser diferente caso fosse mantido o mesmo professor, os mesmos vínculos.

A relação entre o tempo destinado ao AEE e a demanda de alunos encaminhados também se apresenta como uma questão complexa. Isto pode ser explicado devido à dificuldade, ainda, em relação ao fluxo de encaminhamento dos alunos ao serviço da Educação Especial. A variabilidade de formatos e propostas, junto à falta de clareza para a identificação de quem são os alunos PAEE (BRIDI, 2011; VELTRONE, 2011; MILANESI, 2012; SILVESTRE, 2019, dentre outros) acabam ampliando demais a demanda de matrículas de alunos para a sala de recursos multifuncionais.

Importante mencionar que, o papel do AEE não se limita ao atendimento exclusivo aos alunos em salas de recursos multifuncionais, é preciso considerar outras perspectivas de atuação do professor do AEE, tais como: orientar e planejar, junto ao professor da sala de aula comum, metodologias e estratégias de atuação direcionadas a este aluno no contexto da sala de aula, desde que garantidos tais espaços e momentos.

O modelo, bastante disseminado, de atendimentos semanais exclusivos, geralmente individuais, com duração de uma hora, entre professor do AEE e aluno, em salas de recursos multifuncionais, tem promovido pouco impacto nos processos de desenvolvimento das funções mais elaboradas por estes alunos, tais como: a linguagem, pensamento, memória, atenção. Pesquisas no âmbito do ONEESP, por exemplo, já apontaram dificuldades em relação a isto.

No que diz respeito às concepções levantadas acerca da deficiência intelectual, faz-se relevante mencionar que houve dificuldades por parte das professoras em definir suas concepções ou, em grande parte, elas se mantêm no campo do modelo médico. O laudo, nestes casos, tem função proeminente para definição da condição de deficiência intelectual e encaminhamento para o AEE, conforme relatos.

Conceber a deficiência intelectual, como condição definitiva e imutável é considerar que pouco pode ser alterado, já que a condição primária, ou seja, a deficiência orgânica é colocada acima de qualquer condição, e consequentemente, poucas ações e planejamentos podem ser direcionados para que sejam superadas tais limitações.

Compreender o sujeito com deficiência intelectual numa dimensão do vir a ser, conforme a Teoria Histórico-Cultural nos indica, abre possibilidades para pensar o desenvolvimento humano como dialético e não estático e, portanto, que o aluno, assim como qualquer outro, com qualquer condição, tem sim possibilidades para avançar, superar sua condição por vezes elementar. E este deve ser o foco da escola e dos professores, seja da educação comum ou do AEE.

Não encontramos também, no âmbito do município pesquisado e de acordo com os relatos das professoras, orientações específicas acerca do processo de avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no AEE. A falta de avaliação que esteja à serviço do AEE faz com que os professores se utilizem de instrumentos que são destinados a outros contextos, tais como os utilizados em sala de aula comum e de outras áreas, tais como da Psicopedagogia e/ou da Psicologia.

O laudo da deficiência foi apontado como caminho inicial e muitas vezes único no processo de avaliação, ou seja, as professoras demonstraram em seus relatos certa dependência para com os diagnósticos, assim como nos estudos de Jesus *et al.* (2015). “[...] a ausência de laudo médico parece ser perturbadora do processo de início do Atendimento Educacional Especializado [...]” (JESUS *et al.*, 2015, p. 8 - 9).

O uso inadequado de instrumentos de avaliação pedagógica e de práticas avaliativas incoerentes com o contexto no qual se aplica pode levar a classificações indevidas dos alunos,

assim como, não indica as possibilidades para o planejamento futuro de intervenções junto ao aluno com deficiência intelectual.

Na sala de aula comum, assim como no AEE, a avaliação pedagógica deve ser utilizada como “tomada de decisão” (LUCKESI, 1998, p. 33), ou seja, a partir das informações levantadas sobre o processo de aprendizagem do aluno, é possível traçar os processos de ensino, pelos quais o professor fundamentará a prática pedagógica. Portanto, a utilização de instrumentos que apontem fatores prospectivos ao aluno com deficiência intelectual é fundamental.

Diante de todo cenário exposto confirmamos nossa hipótese, já que, ficam evidentes as fragilidades e dificuldades que estão interpostas ao contexto do AEE, na área da deficiência intelectual, e da avaliação pedagógica. A avaliação no AEE acaba por desempenhar função mais voltada para encaminhamentos e de identificação da deficiência com foco nas impossibilidades, dificuldades, no não aprender, e conseqüentemente, perde seu papel de apoio/suporte à inclusão escolar.

Conceber o indivíduo com deficiência intelectual como um sujeito que está para além de suas condições propriamente elementares é um desafio, assim como se estabelecer um processo avaliativo da aprendizagem no AEE que indique para além do não saber, apontando possibilidades.

Faz-se urgente e necessário estabelecer um caminho para tal processo avaliativo, que esteja para além de encaminhamentos e de uma avaliação inicial apenas, mas que, ao avaliar os modos de aprender do indivíduo com deficiência intelectual, sejam levantados elementos para a prática pedagógica, já que será pelo ensino que se dará os meios para o desenvolvimento.

Consideramos relevante e defendemos a tese de que a centralidade, ou seja, a diretriz, ou o foco do processo avaliativo no AEE pode se constituir na identificação dos caminhos percorridos pelo aluno no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e dentre elas destacamos como fundamental e preponderante, a linguagem. Por meio da elaboração de indicadores avaliativos, nesta área poderíamos pensar em respostas educativas necessárias ao aluno.

A avaliação desta área, no contexto do AEE, pode se caracterizar enquanto elemento fundamental para proporcionar novas possibilidades para aprendizagem, e não somente na área da linguagem, já que ao oferecer condições para o desenvolvimento desta função são requalificadas outras funções, num movimento interfuncional, tais como: pensamento, memória, atenção, tão importantes ao desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual.

Também se faz urgente repensar os modelos de formação direcionados aos professores do AEE, de forma que os mesmos possam ser instrumentalizados teórica e metodologicamente para a ação tão diversa, ampla e complexa que se constitui os processos de ensino e aprendizagem, no contexto da educação inclusiva.

Apesar das mudanças estruturais e conceituais que as políticas de Educação Especial e inclusiva tiveram no passado, a partir dos anos 1990 e, mais especificamente nos anos 2000, faz-se necessário pensar em novas alterações, já que as propostas vigentes não têm atendido, ou pouco atendeu, as necessidades prementes neste campo.

As discussões sobre o direito à educação ou acesso e permanência de todos os alunos na escola ainda existe, porém, faz-se necessário a superação para o âmbito da efetivação de tais propostas que ainda permanecem fragilizadas ou impossibilitadas de ocorrer, como demonstrado em inúmeros momentos deste trabalho.

A pandemia de Covid-19, causada pelo Sars-CoV-2, vivenciada mundialmente desde março de 2020, impôs rotina de afastamento e isolamento social, que impactou diversos setores da sociedade e ainda evidenciou as diferentes mazelas pelas quais estamos submetidos, agravando dificuldades e desigualdades no campo educacional.

Para Camizão, Conde e Victor (2021, p. 3) “[...] o contexto de pandemia tanto evidenciou as mazelas de nossa sociedade como também ampliou a desigualdade social, fruto do legado neoliberal que, desde sempre, vem romantizando a precarização do trabalho.”.

Se antes a necessidade de mudanças em nossa sociedade já existia, o contexto pandêmico revelou a urgência para que a velha estrutura política, educacional, administrativa, social, seja alterada, já que dá forma como está se perpetuam desigualdades e continuaremos a vivenciar modelos que pouco incluem, na educação e sociedade em geral.

Finalizamos as conclusões deste trabalho com a seguinte citação de Oliveira (2018b, p. 983) da qual compartilhamos: “[...] a ideia está anunciada, mas as condições para a concretização de uma escola inclusiva estão longe de responder às necessidades do cotidiano escolar de ultrapassar barreiras que impedem a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção [...]”.

Entretanto, não podemos nos desencorajar frente a este contexto tão complexo e desejamos que este trabalho seja um dos instrumentos e que possa representar uma contribuição, enquanto profissionais e pesquisadores da área que buscam alternativas e possibilidades para a efetivação da inclusão escolar, especificamente na área da deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. F. *Deficiência Intelectual e avaliação no encaminhamento de estudantes ao Atendimento Educacional Especializado: concepções de professoras responsáveis pela avaliação inicial*. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2016.

ALMEIDA, R. V. M. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento*. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6197/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Rosiney%20Vaz%20de%20Melo%20Almeida%20-%202016.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ALVES, H. C. V.; CAMPOS, J. A. Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP. *Revista Cocar*. Belém, PA, v.14, n. 28, p. 154-171, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3113>. Acesso em: 21 fev. 2022.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES [AAIDD]. *Definition of Intellectual Disability*. Site AAIDD, 2022. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 20 fev. 2022.

AMORIM, G. C.; ARAÚJO, R. C. T. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes. *Revista Linhas*, Florianópolis, SC, v. 17, n. 35, p. 122-152, set. /dez. 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016122/pdf_154. Acesso em 13 jan. 2021.

ANACHE, A. A. *et al.* Atendimento educacional especializado nas salas de recurso multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 67-90.

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Psicol. Esc. Educ.*, São Paulo, SP, v. 11, n. 2, p. 253-274, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TYFRtKBxLhCV7QdfDZspMtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YpfntDqmH7QgrHZKRZDYBsP/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ANJOS, H. P. *et al.* Atendimento Educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém/PA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 93-114.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *R. Fac. Educ*, São Paulo, SP, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3515263/mod_resource/content/1/A%20indisciplina%20e%20a%20escola%20atual.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, SP, v. 17, n. especial, p. 59-76, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BAPTISTA, C. R. A ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org.). *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-61.

BARBOSA, A. P. L. *Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições*. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2016.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. (org.). *Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: EDUEM, 2012. p. 41-65.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-342.

BATISTA, C. A. M. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1998)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020. 124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis, SC, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. atendimentos Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). *Educação Especial e Inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2011. p. 23-34.

BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6951>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRIDI, F. R. S. *Sobre os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do AEE*. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate: primeiros apontamentos. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (org.). *Deficiência mental e deficiência intelectual em debate*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 15-47. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_k_tia-min-min_c4fae673f4f9b1. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa*, São

Paulo, SP, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wJwjZbnKJKvZ6KGPQ9S5xXd/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 47, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193211>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. *Revista Educere et Educare*, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659/1346>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D.; BORGES, W. F. A atuação docente, o funcionamento e o papel do atendimento educacional especializado em salas de recurso multifuncionais em Catalão. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 39-66.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (org.). *Deficiência mental e deficiência intelectual em debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-99. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_k_tia-min-min_c4fae673f4f9b1. Acesso em: 20 fev. 2022.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 25, n. 44, p. 513-529, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CHAVES, M.; FRANCO, A F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.

(org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

CHRISTMANN, M.; PAVÃO, S. M. O. A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in) exclusão educacional. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, PR, v. 40, n. 3, 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31628/751375137831>.

Acesso em: 21 fev. 2022.

CHRISTO, S. V.; LUNARDI MENDES, G. M. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação*, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6533/pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CORREA, N. M. Indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: 36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial. Acesso em: 15 mar. 2020.

DE CARLO, M. M. R. P. Os processos interativos no desenvolvimento humano e a questão da (des) institucionalização das pessoas com deficiência. In: MANZINI, E. J. (org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 133-151.

DELEVATI, A. C. AEE: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61775> <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61775>. Acesso em: 21 fev. 2022.

DIAS, S. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, SP, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr.-jun., 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. Brasília, DF: ME, SEESP, 2006. 266 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

FONSECA, K. A. *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): inclusão e escolar e deficiência intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural*. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204942/fonseca_ka_dr_mar_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 21 fev. 2022.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciência Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005

GONZALEZ, R. K. *Educação Especial e processo de encaminhamento para sala de recursos: relações de gênero e cor/raça*. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41104/pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

HERADÃO, J. G. *Avaliação Pedagógica para decisão de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual: aspectos relevantes na perspectiva de professores especialistas*. 2014. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/434/showToc>. Acesso em: 20 fev. 2022.

JESUS, D. M.; BORGES, C. S. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos? In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 29-42.

JESUS, D. M. *et al.* Atendimento educacional especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores? *Revista Cocar*, Belém, PA, Edição Especial, n. 1, p. 11-36, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/610>. Acesso em: 20 fev. 2022.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELLETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 33-76.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3 a 6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA *et al.* *Psicologia e Pedagogia*. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-37.

MAFEZONI, A. C.; SIMON, C. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. *Educação e Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530/5835>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MALHEIRO, C. A. L.; MENDES, E. G. *Sala de recursos multifuncionais: Formação, Organização e Avaliação*. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/articulo/viewFile/33103/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49- 64

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2022.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 1025-1037, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101/pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MELO, H. C. B. *A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado*. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/664>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MELO, L. V. *Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)*. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1583>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 25-36.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006b. p. 29-41.

MENDES, E. G.; MATURANA, A. P. P. M. O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas? *Pedagogia em ação*, Belo Horizonte, MG, v. 8, n. 2, p. 1-23, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12844>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. Funcionamento e desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado: a dinâmica de Rio Claro/SP. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do*

atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 367-388.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.). *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 13-24.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Especial. *Série Saberes e práticas da inclusão*. Brasília, DF: MEC, SEE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental>. Acesso em: 1 maio 2022.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). *Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: Eduem, 2015. p. 19-28.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 13, n. 2, abr./jun. 2008, p. 307-316. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZzrpLvtjntbCCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, out./dez. 2018b, p. 981-994. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Atendimento Educacional Especializado: nova proposta? Velhos problemas... In: MENDES, E.G.; CIA, F. (org.). *Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. Marília: ABPEE, 2016, v. 1. p. 249-264.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade*. Curitiba: CRV, 2018a.

OLIVEIRA, A. A. S. *Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar*. 2015. 358 f. Tese (Livre-Docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.;

REIS, M. R. (org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 29-42.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *Política Pública de Educação Especial: Análise do Atendimento Educacional Especializado realizado em salas de recursos multifuncionais*. Relatório Científico. Estágio Pós-doutoral. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações. In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (org.). *Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-32.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 26, n. 2, p.343-360, Abr.-Jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA L. H. *Avaliação pedagógica: foco da deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_11_oliveira.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE [OPS]; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. *Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual*. Tradução Romeu Kazumi Sassaki. Canadá, 2001. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/documentos-internacionais/254-declaracao-internacional-de-montreal-sobre-inclusao/file>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. *Horizontes*, Itatiba/SP, v. 36, p. 62-73, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681/304>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 43-50.

PAGNEZ, K. S. M.; PRIETO, R. G. Atendimento educacional especializado em São Paulo. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 201-206, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12142>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PAIXÃO, K M. G. *Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita*. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 32, p. 1-20. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31828/html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PIETROBOM, F. O. *Avaliação e Encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS*. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

PINHEIRO, V. C. S.; MASCARO, A. A. C. Assessoria para inclusão na formação profissional. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 197-200, ago. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12141>. Acesso em: 5 fev. 2022.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v. 1, n. 1, p. 83 - 93, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wR4dmSD/?lang=pt#>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 17-32.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

PLETSCH, M. D. Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, Práticas e Formação de Professores. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 18, n. 36, p. 150-161, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

POKER, R. B. et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I.; RIOS, M. S. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da Educação Especial. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 25, n. 44, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6848>. Acesso em: 20 fev. 2022.

REBELO, A. S. A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: UFG, 2013. p. 1-15. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2592_texto.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

REBELO, A. S. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: indicadores e aspectos operacionais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CO, 11., 2012, Corumbá. *Anais [...]*. Corumbá: UFMS, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://pppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Rebelo-Anped-co.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ROPOLI, E. A. *et al.* *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista brasileira de educação especial*, Bauru, SP, v. 20, n.3, p. 341-346, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru/SP, v. 17, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pdnQzLVYrJRPTCdCpsyw76t/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jun. 2021.

ROTH, B. W. *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direto à diversidade*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006. 191 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

SALVINI, R. R. *et al.* Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. *Estud. Econ.*, São Paulo, SP, v. 49, n. 3, p. 539-568, set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-41612019000300539&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SCAVONI, M. P. P.; OLIVEIRA, A. A. S. *Formação de professores na escola inclusiva: ponto de vista do profissional do Atendimento Educacional Especializado*. Pedagogia 2015: Memórias. Habana: Cuba, 2015.

SILVA, M. F. N. *Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns*. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVESTRE, R. M. *Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual à sala de recursos: do prescrito ao vivenciado*. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019. Disponível: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190947/silvestre_rc_me_mar_sub.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 20 fev. 2022.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, A. C. P. (org.). *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria, RS: UFSM, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 32-75.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em: 23 nov. 2020.

VALENTIM, F. O. D.; PAIXÃO, K. M. G. Professores do atendimento educacional especializado e sua percepção acerca do estudante com deficiência intelectual. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, SP, v. 6, n. 1, p. 91-109, set. 2020. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/issue/view/Issue/Dossie1Inclusaoescolar/inFor-Dossie1-v6n1-completa>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VELTRONE, A. A. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização*. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2881/3693.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VICTOR, S. L. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professoras regentes e especialistas em educação especial. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p. 335-356.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Tradução Priscila Nascimento Marques, Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, SP, v. 44, p. e44003001, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JvycVmnwS39xrXQbCXgCycw/?lang=pt#>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de Defectologia*. Tradução Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. Tomo Cinco. (Obras completas).

VIGOTSKI, L. S. Problemas da Defectologia. Tradução Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília/SP, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017. Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Obras Completas. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo cinco.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique*. Obras Completas. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000. Tomo três.

ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U. C. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em salas de recurso multifuncionais no município de Araraquara/SP. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 407-424.