

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

### THE ISSUE OF LEARNING FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN PUBLIC SCHOOLS: A NARRATIVE LITERATURE REVIEW

Bratislene Assunção de Morais<sup>9</sup>  
Raquel Aparecida M. da M. Freitas<sup>10</sup>

**RESUMO:** No Brasil, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê que alunos da educação especial sejam matriculados nas escolas comuns e em Sala de Recurso Multifuncional, de modo a receberem atendimento educacional especializado. A revisão de literatura sobre o tema evidencia: despreparo dos professores, em geral, para lidarem com alunos da educação especial; falta de compreensão sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, tanto por parte de professores de salas comuns quanto de escolas especiais; formação continuada do professor aligeirada e insuficiente, com tom informativo; pouca estrutura das instituições. Diante disso, este estudo buscou responder à seguinte questão: qual a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Amparando-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, particularmente nos fundamentos da defectologia, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

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

**ABSTRACT:** In Brazil, the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education provides that special education students should be enrolled in regular schools and in a Multifunctional Resource Room in order to receive specialized educational care. The literature review on the theme shows: teachers' lack of preparation, in general, to deal with students with special education; lack of understanding about the learning process of students with intellectual disabilities, both by teachers of common classrooms and special schools; teacher's continuing education, short and insufficient, with informative tone; little structure of the institutions. Therefore, this study aimed to answer the following question: what is the view of teachers in the Multifunctional Resource Room about the learning and development process of students with intellectual disabilities in the early years of elementary school? Based on Vygotsky's cultural-historical theory, particularly on the foundations of defectology, the general objective of this research was to analyze the view of teachers in the Multifunctional Resource Room about the learning process of students with intellectual disabilities.

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

---

<sup>9</sup> Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. bratis2014@gmail.com

<sup>10</sup> Doutora em Educação. Docente permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Atenção à Saúde, ambos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e no Mestrado em Educação do Centro Universitário de Inhumas. raquelmarram@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3978-0238>

## INTRODUÇÃO

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

Pensar a perspectiva da educação inclusiva requer o exercício dinâmico acerca da conceituação atribuída a referida expressão considerando os variados contextos histórico, político, sócio e cultural construídos dentro de determinadas sociedades, dentre elas a brasileira. Neste sentido, articula-se o redimensionamento da política pública geral, com base em uma filosofia organizacional, com vistas à viabilização do desenvolvimento do sujeito considerado da Educação Especial, em uma nova roupagem. Esse processo consiste em um grande desafio para a escola pública brasileira, que atende a maior parte da população.

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

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

aos alunos com deficiência intelectual (DI).

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

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

Diante do exposto, esta revisão de literatura visa contemplar e conhecer estudos e discussões que versam sobre a pertinência da SRM na potencialização da aprendizagem de alunos com DI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme regulamentado pela PNEEPEI (2008). O objetivo deste artigo é investigar a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

## CAMINHO METODOLÓGICO

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

Considerando as técnicas para a produção de uma revisão de literatura narrativa, Elias *et al.*, (2012) ressaltam que possibilitam ao autor uma compreensão mais crítica e ampla de um determinado ponto de vista teórico ou contextual na realização de artigos.

Rother (2007) pontua que as revisões narrativas pertencem a uma das categorias de artigos presentes na literatura. Cumprem papel fundamental para a educação continuada, haja vista que permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo.

As bases de dados foram consultadas no período de 31 de março de 2021 a 8 de maio 2021. Seguem os critérios de inclusão e exclusão adotados:

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

Ao iniciar o processo de seleção e busca por assunto, registrou-se a expressão Deficiência Intelectual em todos os pares de palavras-chave e, entre estas, foi inserido o Operador Booleano “AND”. No refinamento dos artigos, empregou-se os periódicos revisados por pares. Ao finalizar o levantamento nas bases consultadas, foram pré-selecionados 96 artigos. Destes, 25 foram escolhidos, pelo fato de se aproximarem mais do objeto investigado.

Quanto ao quantitativo de publicações anuais, os anos em que houve maior volume de publicações de artigos foram 2015 (5 artigos) e 2017 (4 artigos); o ano com menor número de publicação sobre a temática foi o de 2019, com apenas 1 artigo.

Acerca dos aspectos metodológicos, salienta-se que a abordagem com maior prevalência foi a qualitativa, com 22 artigos; por sua vez, a quantitativa fez-se presente em 3 artigos, sendo 2 deles de natureza mista. Menciona-se que as contribuições teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural conduziram os estudos em 50% dos artigos selecionados.

## PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico aborda a análise dos 25 artigos selecionados, apresentando os principais resultados acerca dos atendimentos educacionais especializados junto a alunos com DI na rede pública de ensino.

Depois de selecionado o material, procedeu-se à leitura detalhada e às interpretações, por conseguinte, à análise em categorias. Os artigos foram agrupados em

três categorias, conforme a recorrência e as aproximações entre os assuntos abordados.

### CATEGORIA I - CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Nessa categoria, os artigos apresentaram elementos que desafiam o trabalho pedagógico nas escolas, na perspectiva de uma educação inclusiva, bem como alguns indicadores que ressignificam a participação de alunos com DI nas escolas comuns/regulares. Foram agrupados em 7 artigos, sendo 3 deles utilizados na subcategoria “Práticas Educativas Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual”.

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

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

Fonte: Produção autoral (2021).

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

Ghedini *et al.* (2016) apresentaram dados de uma pesquisa realizada em Marília, São Paulo, acerca da compreensão de 191 professores sobre a DI e as condições das instituições. O objetivo foi o de avaliar os conhecimentos dos docentes sobre a DI e as condições das escolas para o atendimento ao aluno em sala de aula e na SRM. A pesquisa utilizou como instrumento para a coleta de dados um questionário: 91% dos respondentes afirmaram ter conhecimentos sobre o conceito de DI, 8%, não; 54,4% das instituições não têm estrutura para atender alunos com essa deficiência; 59,2% não possuem SRM; 53,4% de alunos com DI são atendidos nas SRM e na sala de aula comum, porém 34,5% são atendidos somente nas SRM. Diante desses dados, enfatizam a urgência em proporcionar formações continuadas para professores e melhoria nas articulações entre as redes de apoio, saúde e educação. Não ficaram evidenciadas as concepções desses profissionais, reduzindo os dados levantados apenas a quantificações. Outra questão preocupante demonstrada nos achados é a restrição de um grande número de alunos com DI frequentarem apenas as SRM, excluindo-os do cotidiano das aulas regulares.

Nascimento e Carreta (2014) desenvolveram uma pesquisa, no interior da Zona da Mata, Rondônia, aplicando uma entrevista semiestruturada. O objetivo foi de analisar a concepção de uma professora, que atende aluno com DI, sobre a inclusão escolar desse sujeito e as dificuldades encontradas no processo. A percepção verificada relaciona-se com a socialização, a assiduidade e as participações em atividades diárias. Contudo, não conseguiram identificar a concepção da professora sobre a inclusão do aluno com DI no processo da aprendizagem e desenvolvimento. Dentre as dificuldades encontradas no processo inclusivo, destacam-se: falta de formação continuada para a professora; ausência de diagnósticos do aluno com DI; estruturas físicas e de redes de atenção deficitárias; inexistência de trabalho colaborativo na própria instituição; aluno visto como problema pela escola; ausência do apoio familiar.

Silveira *et al.* (2012) procederam a uma revisão de literatura contemplando o período de 2000 a 2010. O objetivo do estudo foi o de analisar as interações entre professores e alunos com necessidades educacionais especiais e/ou concepções, pensando a inclusão escolar e os possíveis fatores que facilitam ou dificultam a eficácia da interação e mediação no contexto escolar. Constataram quanto as concepções dos professores: compreensão

da DI continua vinculada à visão organicista, centrada no indivíduo; aluno deficiente não é considerado capaz de produzir; escola tem pouca influência sobre a educação de alunos com DI. As dificuldades destacadas foram: falta de formação continuada para os professores; pouca articulação das redes de apoio; ausência de trabalho colaborativo na escola; salas superlotadas; escassez de condições para o atendimento educacional especializado.

A pesquisa de Leonel e Leonardo (2014) realizada em duas escolas de Educação Básica, município do Paraná, na modalidade de Educação Especial para DI (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) identificou as seguintes compreensões de professores: aprendizagem reduzida às limitações biológico-individuais desses alunos; pouca relevância do professor no processo de aprendizagem; aprendizagem e ensino são dissociáveis. Como resultados, encontraram: pouco conhecimento sobre DI; mínimas expectativas dos professores e da escola no que concerne ao desenvolvimento desses alunos; escolarização restrita ao desenvolvimento das funções elementares, permanecendo nos conhecimentos do cotidiano; formações inconsistentes e insuficientes acerca da DI.

## SUBCATEGORIA - PRÁTICAS EDUCATIVAS FRENTE AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dainez e Smolka (2019) realizaram um estudo com o objetivo de problematizar a função social da escola, no contexto da PNEEPEI (2008), no processo de escolarização de dois alunos do Ensino Fundamental com deficiências (incluindo a intelectual), considerando seus modos singulares de participações nas práticas educacionais. As autoras ao dialogar com a psicologia histórico-cultural observaram existência de compreensões distintas das concepções pedagógicas; a função socializadora da escola. O aluno com deficiência é visto como responsabilidade do professor que o atende. As pesquisadoras salientam que a formação e atualização das capacitações de professores são fundamentais para ressignificar tanto o papel da escola quanto o do professor no processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento do estudante com deficiência; necessidade de reorganização da política educacional para viabilizar a Educação Inclusiva; maior quantidade de matrícula de alunos da educação especial, é daqueles com DI. Entendem que a função da escola deve ser a de contribuir para a constituição social do indivíduo, de modo que relações significativas sejam estabelecidas, ajudando o aluno a superar determinadas limitações.

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

Nesta perspectiva, Libâneo (2008) ressalta que o caráter intencional do ensino está para além da mera transmissão de conteúdo, visto que requer dos professores assunção política, social, profissional, ética. Objetiva-se, com isso, exercer práticas educativas que promovam, na relação com alunos concretos, aprendizagens e desenvolvimentos de capacidades e habilidades que contribuam para formação humana.

Freitas (2012) pesquisou os indícios das possibilidades de desenvolvimento de um aluno com DI, do 1º ano, em um município de São Paulo, bem como as relações intersubjetivas e as condições de produção na sala de aula, a partir da matriz histórico-cultural do desenvolvimento. Observou aplicações de atividades mecânicas. Entretanto, identificou ações pedagógicas que se tornaram práticas significativas nas relações de ensino. Com base na teoria destacada discorreu acerca da importância para a escola conhecer as particularidades primárias e secundárias do aluno com deficiência e as influências em seu desenvolvimento; do processo de compensação viabilizado mediante situações organizadas na vida social e coletiva; da emergência da dimensão semiótica e suas implicações nas relações de ensino.

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

Santos e Martins (2015) pesquisaram práticas pedagógicas de dois professores do Ensino Fundamental, 4.º e 5.º anos, em Natal, Rio Grande do Norte, que atendiam alunos com DI em sala de aula comum. Os professores apresentaram visões distintas a respeito da inclusão escolar e do processo de aprendizagem desses alunos. As ações pedagógicas pouco propositivas no desenvolvimento de metodologias foram justificadas nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários, sendo reportadas às formações iniciais dos docentes, que não contemplaram pressupostos teóricos e didáticos que viabilizassem reflexões quanto à inclusão de estudantes com deficiências. Dentre os resultados da

pesquisa cita-se: estrutura deficitária do sistema de ensino para atender alunos com deficiências (formações dos professores e estrutura escolar); falta de SRM para prestar atendimentos aos alunos com DI; ausência de adequações curriculares no processo de ensino; inexistência de redes de apoio para a educação; pouca compreensão sobre a função do AEE/SRM; persistência da visão médica da deficiência [...] crescente aumento de matrículas de alunos com DI na rede pública de ensino.

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

Entende-se que o fazer pedagógico consciente só se constrói na formação permanente. Como explica Freire (1996, p. 43), é nessa formação que a reflexão crítica se constitui, “no movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Portanto, esses processos não podem estar dissociados, uma vez que estão entrelaçados, em uma correlação de forças, que perpassa pelas contradições sociais da sociedade contemporânea.

## CATEGORIA II - APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL VERSUS FORMAÇÃO DOCENTE

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

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

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>NOME DE AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>
A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento	Dayane B. Sierra e Marilda G. D. Facci	2011
Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais	Maria do S. C. B. M. Lima	2014
A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	Fabiana Luiza de R. Mendonça e Daniele Nunes H. Silva	2015
Indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com QI igual ou inferior a 70	Fernanda Santos Souza e Cecília Guarnieri Batista	2016
Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar	Anna Maria L. Padilha	2017
Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	Maria Denise Pletsch, Damieler F. de Araújo e Marcela F. C. Lima	2017
Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar	Márcia Marin e Patrícia Braun	2018
A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: imprevisto e incerteza	Anna Augusta S. de Oliveira	2018

Fonte: Produção autoral (2021).

Sierra e Facci (2011), por meio de estudo de natureza bibliográfica, apresentaram algumas contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação da pessoa com DI. Assim, analisaram pressupostos da nova defectologia, como os conceitos de compensação e supercompensação, concepção de deficiência intelectual e interferências dos níveis de desenvolvimento no processo das funções psicológicas superiores. E ainda, discorreram sobre a importância de a escola apropriar-se dessa concepção, enxergando, na deficiência, as possibilidades de compensação, em vez de reforçá-la. Estabeleceram, de modo superficial, relações para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Apresentaram algumas dificuldades

para a viabilização dessa perspectiva de aprendizagem junto a alunos com DI: pouco investimento na educação; formações inicial e continuada limitadas, desvalorização do trabalho do professor; formato de ensino reforçador da deficiência, desconsiderando, no processo educativo, possibilidades para o vir a ser; no processo ensino-aprendizagem, visão individual em detrimento da coletiva.

A pesquisa de Souza e Batista (2016) teve como objetivo verificar indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com DI, focando na distinção entre os níveis de desenvolvimentos real e potencial. Esse estudo evidenciou a importância da ZDP na contribuição dos processos de avaliação das pessoas com deficiência. Menciona-se que a pesquisa foi realizada em um programa de educação não formal, vinculada ao segmento da saúde, com participações de professores e profissionais de escolas, bem como das famílias desses sujeitos. Participaram dessa pesquisa *in loco*, uma criança de 9 anos e um adolescente de 12 anos; e por meio de entrevistas semiestruturadas professores e familiares dos estudantes. Dentre as contribuições desta pesquisa: buscou conhecer as peculiaridades e as especificidades dos estudantes, bem como seus modos de interagir, participar e aprender na família e na escola; valorização das possibilidades diante da deficiência, em detrimento das limitações; intervenções com atividades organizadas considerando os níveis de desenvolvimentos real e potencial. No entanto, destaca-se que esta pesquisa apresenta limitações devido a ter sido realizada em um ambiente cuidadosamente preparado, aparentemente isolado das interferências sociais, evidenciando controle das situações.

Padilha (2017) abordou a relevância das indissociáveis Funções Psíquicas Elementares e Superiores na elaboração de conceitos por alunos com DI, considerando-as constituidoras do indivíduo, através de mediações simbólica/semiótica, modificáveis no âmbito das interações sociais. Para Vygotsky (2000), essa estrutura é aplicável às pessoas com DI por vias alternativas, pois a aprendizagem delas apresenta condições distintas de pessoas consideradas normais. Desse modo, a instrução, a construção de objetivos bem definidos, é imprescindível para o direcionamento e o acompanhamento dessas vias. A pesquisadora apresenta o percurso de uma aluna de 17 anos com DI, relatando que o trabalho com a adolescente teve como ponto de partida a construção de significados convencionais, utilizando objetos culturais pessoais e domésticos. As estratégias didáticas contribuíram para auxiliar a aluna na organização do corpo, do espaço e dos objetos a sua volta, bem como na formação de conceitos cotidianos. Os resultados da pesquisa

evidenciaram: necessidade de visão prospectiva para a formação de conceitos; importância da mediação do professor na construção dos conceitos com práticas pedagógicas bem delineadas; necessidade de adequações curriculares para potencializar o desenvolvimento do aluno com DI.

Pletsch *et al.* (2017) trouxeram para a reflexão a formação continuada de professores, tendo como base a PNEEPEI (2008). A pesquisa, realizada em 2015, contou com a participação de 120 professores de 7 redes municipais da Baixada Fluminense, em curso de formação promovido pelo Programa de Formação Continuada do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial (OBEE/UFRJ). Fundamentadas na perspectiva vigotskiana, as autoras abordam o conceito de desenvolvimento humano, tomando-o como um processo complexo de apropriação de cada indivíduo, no plano individual, mas que ocorre no âmbito das práticas sociais. Verifica-se a preocupação com aspectos pedagógicos por meio da relevância atribuída ao ensino propositivo e fecundo, priorizando o desenvolvimento de conceitos, seus significados e sentidos para os alunos com DI. Dentre as dificuldades detectadas encontram-se cursos de formação priorizam a informação, e não a formação; ausência de parcerias entre secretarias municipais e instituições superiores de ensino, pesquisa e extensão; aumento de matrículas de alunos com DI na rede pública. Quanto aos resultados mencionam, entre outros, formação de professores é objeto de debate; professores do AEE/SRM sem formação específica; ausência de pesquisa sobre a implementação da PNEEPEI (2008).

O estudo de Lima (2014) teve como objetivo abordar a DI à luz da teoria histórico-cultural. Observa-se considerações relevantes acerca da qualidade das interações sociais no desenvolvimento das estruturas da linguagem e pensamento, mostrando que a evolução do ser humano está intrinsecamente relacionada com contextos e grupos sociais. Nota-se que a perspectiva da educação social para o aluno com DI confronta a visão de mundo das classes homogêneas, bem como a minimização do currículo escolar, com conteúdos distintos daqueles trabalhados com os demais alunos. Este estudo evidenciou algumas dificuldades, quais sejam: relações de ensino embasadas na deficiência em si, e não no processo e nas possibilidades; concepções de menos-valia referente à capacidade de crianças com DI; resistência de professores à inclusão escolar de alunos com DI; ensino pautado meramente no trabalho concreto, repetitivo, não considerando atividades para o desenvolvimento do pensamento abstrato; necessidade de mais investimento na formação docente, tanto na graduação quanto em formações permanentes, consistentes e

sistemáticas/contínuas.

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

## SUBCATEGORIA – AÇÕES AVALIATIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mendonça e Silva (2015) propõem uma reflexão acerca da formação docente baseada na psicologia histórico-cultural, contrapondo-se à concepção clínica tradicional, centrada na medição da inteligência e avaliações quantitativas. As autoras empregaram a Metodologia da Clínica da Atividade, centrada no autoconhecimento dos professores, o que implica análise, reflexão e reformulação no local de trabalho. Segundo Mendonça e Silva (2015), esse tipo de formação contribui para o fortalecimento do grupo, visto que promove uma abordagem dialógica do processo ensino-aprendizagem, isto é, mais reflexiva e colaborativa entre professores, promovendo a ressignificação da práxis pedagógica. As autoras destacam algumas dificuldades observadas no processo de inclusão de alunos com DI: laudo médico ressaltando a DI, mas sem indicar possibilidades; modelos avaliativos classificatórios; desenvolvimento retrospectivo, visto que as limitações sobrepõem o desenvolvimento compensatório e as possibilidades; atendimento individualizado e descontextualizado, com atividades mecânicas, simplificadas e sem significações para alunos com DI; mediações pedagógicas que não atendem às necessidades desses sujeitos.

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

Marin e Braun (2018) versaram sobre a avaliação com o objetivo de problematizar algumas práticas avaliativas junto a alunos com DI. As avaliações de aprendizagem nas escolas pesquisadas revelaram estrutura pouco flexível, estar centradas no aluno, na sua capacidade cognitiva, sob mecanismo de classificação, reforçando a exclusão escolar daqueles que não correspondem às exigências, como os alunos com DI. Conforme esse estudo, muitos diagnósticos e laudos médicos para as instituições não trazem orientações para fomentar o trabalho com esses alunos. Com base na teoria da aprendizagem de Vygotsky as pesquisadoras consideram que a avaliação precisa ser compreendida como um processo complexo de ensino e aprendizagem e não concebida como um fim em si mesma, mas como instrumento de reflexão alinhada à proposta pedagógica. Desse modo, atribuem relevância à avaliação mediada e emancipatória, pelo fato de garantir, de forma menos injusta, a participação de alunos com DI no processo ensino-aprendizagem. A aquisição do conhecimento deve ser oportunizada a todos.

Reporta-se a Hoffmann (2001), que propõe a avaliação como elemento mediador, com proposituras de ações pedagógicas reflexivas, a serviço da prática, possibilitando melhoria no processo ensino-aprendizagem. Conforme essa perspectiva, os professores precisam desenvolver, permanentemente, características investigativas, observadoras, reflexivas e dialógicas, para que possam indicar caminhos alternativos, favorecendo o processo de aprendizagem do aluno.

Oliveira (2018), por sua vez, propõe uma reflexão sobre os tipos de avaliações diagnóstico-clínica e pedagógica da área da deficiência intelectual e o encaminhamento para o AEE. O objetivo do estudo foi o de compreender esse processo, bem como a avaliação pedagógica nesse espaço. A pesquisa foi realizada em dois municípios do interior de São Paulo, e teve a participação de 17 professores que atuam em SRM. Esse estudo evidenciou algumas fragilidades do AEE, tais como: ausência da rede de apoio para a realização de diagnósticos; transferência de papéis da área da saúde (médicos) para a educação (professores); redução de orçamento destinado à manutenção de SRM; dicotomia entre professores da sala de aula regular e do AEE/SRM em como avaliar o aluno; necessidade de uma quantidade maior de formações consistentes para professores. Os resultados das discussões revelaram descrédito do trabalho realizado pelos professores da SRM por parte dos professores de sala de aula regular; existência de distanciamento entre o que é proposto pela lei e as condições reais do sistema de ensino; atribuição de responsabilidade aos professores das SRM sobre o processo de escolarização de alunos

com DI; dificuldades na identificação da deficiência desses alunos.

Com base no exposto, questiona-se as intenções e as responsabilidades da PNEEPEI (2008) para contemplar as necessidades dos sujeitos da educação especial, haja visto que todas essas dificuldades impactam diretamente o atendimento e a suposta qualidade de ensino e de desenvolvimento do trabalho, legitimadas por essa própria política e seus defensores. Ressalta-se que esta legislação não atribui ao professor da SRM a escolarização de alunos com DI e nem dos demais encaminhados a esse espaço. Essa é função do professor da sala de aula.

### CATEGORIA III - SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: DILEMA E SUPORTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Esta categoria composta de 10 artigos apresenta reflexões acerca da SRM, considerada elemento propulsor do processo da inclusão escolar de alunos com DI.

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

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>NOME DE AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>
Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva	Cláudia Valente Cavalcante	2011
Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores	Esther Lopes e Maria Cristina Marquezine	2012
Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual	Marilene Bartolotti Boraschi	2013
O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na Rede Municipal de Macapá/AP	Cleidenira Teixeira M. Vieira e Marinalva Silva Oliveira	2013
Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional. (Vera Lúcia Messias F. Capellini; Rita de Cássia Tibério Araújo; Gabriely Cabestré Amorim)	Vera Lúcia Messias F. Capellini, Rita de Cássia Tibério Araújo e Gabriela Cabestré Amorim	2015

Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual	Renata Andréia F. Fantacini e Tércia Regina de S. Dias	2015
Atendimento Educacional Especializado: das Diretrizes Políticas à Escolarização dos alunos com deficiência intelectual	Flávia Faissal de Sousa e Márcia Denise Pletsch	2015
O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Salas de Recursos Multifuncionais e/ou instituições especializadas?	Enicéia Gonçalves Mendes e Ana Paula P. M. Maturama	2016
Desenvolvendo educandos na Sala de Recursos Multifuncionais	Karin Cristina da S. Prestes	2017
Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM	João Otacílio L. dos Santos, Maria Almeida de S. Matos, Geysel Patrizzia T. Sadim, João Rakson A. da Silva e Maria Patrícia Faianca	2017

Fonte: Produção autoral (2021).

O estudo empreendido por Vieira e Oliveira (2013) foi realizado no município de Macapá, capital do Amapá, em 2012. Teve como objetivo analisar as concepções de professores especialistas do AEE/SRM acerca da função da SRM como apoio na complementação do ensino do aluno com DI e como essas concepções reverberam no atendimento promovido nessa sala. Os resultados indicaram: falta de clareza quanto ao trabalho a ser realizado na SRM, com evidências de concepções assistencialistas; sentimentos de angústias e impotências por parte dos professores para lidar com a inclusão de alunos com DI; perspectiva de integração e atendimento substitutivo à escolarização da classe comum, evidenciando “imprecisão do conceito de aprendizagem” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 1049). Outros achados relevantes de Vieira e Oliveira (2013) referem-se à falta da previsão do orçamento municipal de 2012 para a modalidade da Educação Especial. À época, o município não tinha legislação para contemplar as demandas relativas à Educação Especial, demonstrando, desse modo, a falta de investimento no aprimoramento de professores para atuar na inclusão escolar de alunos com DI.

A pesquisa bibliográfica de Boraschi (2013) teve como objetivo refletir sobre o processo de alfabetização e letramento em crianças com DI. A autora mostrou a

precariedade da formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva, o que gera dificuldades no trabalho de leitura e escrita realizado com esses alunos. As práticas pedagógicas observadas estão desvinculadas de significações, pois se baseiam em aplicação de tarefas para “passar o tempo”. Essas são atividades repetitivas, não reconhecendo o potencial do aluno. Para a pesquisadora o AEE/SRM tem grande relevância no processo de inclusão do aluno com DI, contribuindo tanto no contexto escolar quanto no social. Ressalta que a articulação do coensino é importante na reorganização das propostas pedagógicas entre os professores da SRM e das salas de aula comuns no processo da inclusão escolar do aluno com DI. Contudo a pesquisa mostrou que há ausência de direcionamento intencional, por parte dos professores quanto a organização de planejamentos e as metodologias didáticas que contemplem as necessidades e as peculiaridades dos alunos com DI.

Fantacini e Dias (2015) buscaram conhecer e refletir sobre a organização do ensino na SRM e nas classes comuns para atender alunos com DI. A pesquisa foi realizada em um município de São Paulo e contou com a participação de 9 professores. Identificou-se que os professores, de ambos os espaços, possuem mínima compreensão acerca das finalidades das adaptações curriculares e do processo de avaliação do aluno com DI. As autoras apontaram ainda outras dificuldades, como a pouca responsabilidade atribuída aos professores das salas de aula comuns na escolarização de alunos com DI e a desarticulação do trabalho coletivo. Relatam que a perspectiva do processo avaliativo dos professores da SRM inclui a relativização e subjetivação, com agravante da ausência de registros sistemáticos do processo de aprendizagem desses alunos.

Mendes e Maturama (2016) realizaram um estudo com o objetivo de discutir o papel da instituição especializada na perspectiva da inclusão escolar. As pesquisadoras apresentaram alguns dados relevantes: o trabalho no AEE/SRM distoia do objetivo da PNEEPEI (2008), pois presta atendimento clínico; estratégias que reforçam as deficiências; escassez de conhecimentos acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltiplas; pouquidade de intervenção do trabalho da SRM como apoio às classes comuns; dificuldade na organização do planejamento de ensino e na avaliação processual desses alunos; escassez de professores especializados e formações de baixa qualidade. Mendes e Maturama (2016) concluíram que as SRM, no formato implementado e implantado pela PNEEPEI (2008), não atendem, de maneira geral, às necessidades dos alunos da educação especial.

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

Prestes (2017) apresentou um relato de experiência, enquanto professora-pesquisadora, em uma SRM, e o trabalho desenvolvido com um aluno com DI. A pesquisa foi realizada em Gravataí, Rio Grande do Sul. A autora relatou superficialmente: ausência de melhores critérios para o perfil do profissional da SRM; inserção de profissional sem formação especializada para atuar no AEE; breve referência à teoria da aprendizagem de Vygotsky; papel do professor da SRM e a importância desse profissional conhecer a DI com mais profundidade. Ainda assim, atribui relevância ao trabalho do AEE/SRM enquanto suporte ao aluno no processo de inclusão escolar.

Lopes e Marquezine (2012) desenvolveram uma pesquisa no 5º ano do Ensino Fundamental, município do Paraná, com o objetivo de verificar as percepções de professores, de salas comuns, SRM, da supervisão, da direção, acerca da relevância do AEE/SRM, para a inclusão de alunos com DI. As pesquisadoras destacaram como aspectos importantes: a PNEEPEI (2008), para efetivar a inclusão escolar, deve garantir as aprendizagens dos alunos com DI nas salas de aula, assegurando a igualdade de direitos no processo educacional; o papel da SRM por ser abrangente, contempla multifunções para atender às necessidades peculiares dos alunos da educação especial; formações inconsistentes e descontinuas para professores da SRM; atendimento educacional especializado deve ter 20 horas semanais e, no máximo, 20 estudantes. Dentre os resultados observados cita-se: articulações entre os professores dos referidos espaços, assumindo suas funções pedagógicas e favorecendo o processo da inclusão de alunos com deficiências; professores demonstraram visões distintas do processo de inclusão escolar, integracionista e inclusivista; professores repensam algumas posturas didáticas no atendimento aos alunos com DI e com dificuldades de aprendizagem; credibilidade do coletivo nos professores do AEE.

Mantoan (2015) argumenta sobre a importância de distinguir os significados entre os processos de integração escolar e inclusão escolar. Apesar da semelhança, possuem embasamentos teóricos e metodológicos divergentes. A integração escolar é entendida como inserção parcial do aluno com deficiência, de modo que este deve se adaptar às

exigências da escola. Por outro lado, a inclusão escolar requer mudança do paradigma educacional tradicional para a perspectiva inclusivista, isto é, a escola deve se transformar para receber esse aluno. Ressalta-se que, todos os estudantes, indistintamente, têm o direito de ocupar seus lugares nas instituições de ensino. Portanto, deve-se considerar suas reais necessidades, sem qualquer tipo de segregação.

Souza e Pletsch (2015) propuseram discutir a função do AEE e o papel deste, como suporte, ao processo de escolarização de alunos com DI entre o período de 2003 a 2013, fundamentando-se na teoria histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vygotsky. A pesquisa foi realizada em 5 redes da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Na análise de dados, foram contemplados os anos de 2013 e 2014. As pesquisadoras trouxeram relevantes discussão e divergências com o formato da PNEEPEI (2008), que apresenta como eixo principal para a efetivação da inclusão escolar o AEE/SRM. Asseveram que essa política tirou o foco da escolarização das salas de aula comuns direcionando-o para o atendimento complementar na SRM. Elencaram como resultados encontrados a partir do estudo empreendido: inúmeros materiais enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2009, não haviam sido instalados até 2012 nas SRM de várias escolas; compreensões organicistas e condições estáticas do desenvolvimento de aluno com DI por parte dos professores; SRM superlotadas; poucas expectativas na possibilidade de aprendizagem do aluno com DI, restringindo o desenvolvimento deste à socialização no contexto escolar; formações precárias e sem continuidade para aprimoramento de professores; pouca compreensão dos professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na SRM.

Libâneo (2010) esclarece que a educação, quando utilizada como instrumento de ajustes das exigências da sociedade de cada época, correlaciona-se a modelos socialmente dominantes, que exprimem ideologias política, econômica, social e cultural de uma determinada classe. Enquanto instituição social, a escola reproduz a ideologia do Estado. Assim sendo, conhecer e refletir sobre as políticas educacionais torna-se imprescindível para a compreensão das contradições do sistema capitalista.

O estudo de Santos *et al.* (2017) objetivou apresentar e discutir as ofertas das SRM na rede de ensino de Manaus. Os autores procederam a uma pesquisa documental, com base na PNEEPEI (2008), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no período de 2009 a 2015/2016, sobre a demanda no AEE/SRM. Os principais resultados encontrados

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

A investigação de Capellini *et al.* (2015) teve como objetivo identificar pesquisas nacionais com foco em temáticas do AEE. As autoras realizaram uma revisão bibliográfica, em base nacional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, sem delimitação de período. Sinalizaram que a PNEEPEI (2008) deixa lacunas quanto aos atendimentos gratuitos aos alunos da educação especial em todos os níveis, preferencialmente na rede regular de ensino. Pontuaram, ainda, a falta de clareza dos poderes públicos municipais no que diz respeito à organização e ao funcionamento do AEE/SRM, o que leva a alguns equívocos, como a substituição do ensino regular pelo AEE/SRM, descaracterizando-o como complemento à escolarização da sala de aula. Conforme os resultados apresentados por Capellini *et al.* (2015), verificou-se: aumento de publicações entre 2009 a 2012 em 84%; predominância de trabalhos nas universidades públicas, em Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação; os estudos, em sua maioria, têm como foco a DI tendo como participantes professores regentes e especialistas; percentual de 20% a mais de DI em detrimento das demais deficiências, dos transtornos de condutas e altas habilidades.

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

A pesquisa de Cavalcante (2011) teve como objetivo discorrer sobre os resultados de orientações a 8 trabalhos de conclusão de curso de especialização a distância em AEE, ministrado pela Universidade Federal do Ceará, de 02/2010 a 10/2011. Empregou-se como metodologia o estudo de casos, com elaboração e aplicação de Planos de Atendimentos Educacionais Especializados (PAEE) pelos cursistas em escolas municipais de Goiânia, onde atuavam. A pesquisa, de natureza bibliográfica, teve como base documentos

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

Diante desse cenário, é oportuno propor uma reflexão em torno da viabilidade da escola inclusiva na perspectiva da PNEEPEI (2008). Seu elemento primordial, o AEE/SRM, muitas vezes não se encontra instalado e/ou em funcionamento, apresenta-se com quantidade reduzida e aparenta fragilidade na objetivação da caracterização da política nacional por parte de cada ente federativo. Formações aligeiradas, descontínuas, e especializações, propostas pelos governos, demonstraram poucas contribuições para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Assim, como os atendimentos a alunos da educação especial, matriculados nas classes comuns e/ou nas SRM, poderão contemplar as necessidades específicas deles? Os processos de ensino e aprendizagem consideram adequações curriculares para possibilitar novas aprendizagens a esse grupo e impulsionar o desenvolvimento de novas funções psíquicas?

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

Dos 25 artigos, 21 confirmaram que as formações dos professores, inicial e continuada, são inconsistentes e insuficientes, devido à forma de abordagem da DI, como evidenciado por Lopes e Marquezine (2012), Leonel e Leonardo; Lima (2014), Fantacine e Dias; Mendonça e Silva; Souza e Pletsch (2015), Mendes e Maturama; Ghedini *et al.* (2016), Santos *et al.* (2017), Oliveira (2018) e Dainez e Smolka (2019). A essa condição de precariedade no processo de formação de professores, acrescentam-se a falta de condições nas estruturas físicas, administrativas e pedagógicas para o atendimento básico aos alunos em questão, ausência de clareza quanto à função das SRM, bem como quantitativo insuficiente de espaços para atender à demanda real.

Os estudos de Freitas; Silveira *et al.* (2012), Leonel e Leonardo (2014), Santos e

Martins (2015) e Marin e Braun (2018) mostraram como um dos obstáculos ao exercício da função da escola a pouca compreensão dos professores sobre as deficiências. As visões de muitos docentes ainda se encontram impregnadas de discursos médico, assistencialista e socializador, o que limita, ainda mais, a capacidade dos alunos com DI, reverberando na desresponsabilização em viabilizar atividades pedagógicas que promovam avanços no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

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

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

Lopes e Marquezine; Silveira *et al.* (2012) e Lima; Nascimento e Carreta (2014) apontaram a resistências de professores à inclusão do aluno com DI. Segundo as pesquisas de Santos e Martins (2015), Ghedini *et al.* (2016), Pletsch *et al.* (2017) e Dainez e Smolka (2019), as matrículas desses sujeitos em escolas públicas são mais elevadas e crescem a cada ano. E ainda, os estudos de Ghedini *et al.* (2016), Marin e Braun; Oliveira (2018) salientaram que muitos desses alunos não apresentam diagnósticos/laudos médicos às instituições escolares, dificultando o acolhimento; por conseguinte, a inclusão desses no contexto escolar.

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

pedagógicas no processo ensino-aprendizagem a alunos com DI.

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

Conforme a PNEEPEI (2008), o AEE/SRM é considerado suporte fundamental para a inclusão escolar do aluno da Educação Especial na escola comum. Dentre os estudos selecionados para esta revisão, muitos apresentaram algumas das dificuldades relacionadas com a implantação das SRM, porém são favoráveis à existência dessas salas, por considerarem importante na viabilização do processo de inclusão escolar, a saber: Boraschi (2013), Freitas; Lopes e Marquezine (2012), Prestes; Santos *et al.* (2017), Santos e Martins (2015).

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão de literatura permitiu conhecer realidades diversas de atendimentos educacionais especializados, nas Salas de Recursos Multifuncionais, a alunos com deficiência intelectual. Os contextos distintos percorridos nos 25 artigos enriqueceram sobremaneira o nosso estudo, agregando muitas informações e conhecimentos relevantes a nossa investigação. A descoberta referente ao maior número de matrículas no ensino oficial, de alunos com deficiência intelectual, dentre as demais deficiências e Transtorno Global do Desenvolvimento instigou a pesquisadora a levantar o seguinte questionamento como proposta de investigação: qual a visão do professor da Sala de Recurso Multifuncional sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental?

As dificuldades manifestadas pelos professores no atendimento a alunos com deficiência intelectual pouco diferem entre os que atuam em escola especial e em escola comum, como demonstrado por Mendes e Maturama (2016) e Leonel e Leonardo (2014). A concepção mais evidenciada acerca do processo da aprendizagem e desenvolvimento vincula-se ao reducionismo orgânico, médico, individualista, ressaltando as incapacidades em detrimento das potencialidades, como mostraram Sierra e Facci (2011), Silveira *et al.* (2012), Vieira e Oliveira (2013), Leonel e Leonardo; Lima; Nascimento e Carreta (2014), Mendonça e Silva; Santos e Martins; Sousa e Pletsch (2015), Mendes e Maturama (2016) e Marin e Braun (2018).

Nota-se a necessidade de os docentes ampliarem os conhecimentos com base em teorias como a histórico-cultural, a fim de compreenderem mais profundamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com DI, vislumbrando as potencialidades a serem desenvolvidas. Neste sentido, é imprescindível a ampliação de discussões profícuas em torno dos cursos de formações ofertados aos professores das SRM e das salas de aula referentes a Educação Especial e o redimensionamento de novas Políticas Públicas Nacionais da Educação que viabilize maiores e melhores condições em prol da Educação Inclusiva. Os investimentos insuficientes neste campo da educação foram destacados nos artigos, nas três categorias abordadas: Categoria I, Nascimento e Carreta (2014); Categoria II, Sierra e Facci (2011); Categoria III, Souza e Pletsch (2015) entre outros.

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

Importa salientar que a construção de uma sociedade mais inclusiva é responsabilidade de todos. Nesse sentido, o redimensionamento da função social da educação é imprescindível, devendo estar comprometida com uma educação básica de qualidade a todos os alunos. A discussão acerca da Educação Inclusiva requer muitos estudos, pois as políticas públicas educacionais ainda precisam avançar na complexidade das relações dinâmicas que compõe a inclusão social. Sendo assim, recomendamos que novas pesquisas sejam produzidas com a temática abordada neste artigo a fim de que

ampliem e apresentem maiores contribuições no campo da Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dm\\_documents/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dm_documents/rceb004_09.pdf). Acesso em: 19 abr. 2022.

**BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2021.

**BORASCHI, M. B.** Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, Edição Especial, p. 612-623, jul. 2013.

**CAVALCANTE, C. V.** Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. *Revista Polyphonia*, v. 22, n. 1, jan./jun. 2011.

**DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.** A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

**ELIAS, C. S. et al.** Quando chega ao fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *Revista Eletrônica em Saúde Mental*, Ribeirão Preto, Ano V, n. 8, p. 48-53, 2012.

**EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.** Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Martins, 2017.

**FANTICINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S.** Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>. Acesso em: 20 abr. 2021.

**FREIRE, P.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**FREITAS, A. P.** Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 3, p. 411-430, 2012. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300005>. Acesso em: 20 abr. 2021.

**GHEDINI, S. G.; GIROTO, C. R. M.; FELISBERTO, L. T. S.** Deficiência intelectual: compreensão de professores. *Journal of Research in Special Education Needs*, v. 16, Issue S1, p. 360, 04 ago. 2016.

**HOFFMANN, J.** *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

**LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T.** Concepções de professores de Educação Especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 4, 2014.

**LIBÂNEO, J. C.** Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: **VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina Maria d'** (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**LIMA, M. S. C. B. M.** Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. *Revista Labor*, v. 1, n. 12, 2014.

**LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C.** Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>. Acesso em: 20 abr. 2021.

**MANTOAN, M. T. E.** *O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

**MARIN, M.; BRAUN, P.** Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, out./dez. 2018.

**MENDES, E. G.; MATURANA, A. P. M.** O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas? *Revista Pedagogia em Ação*, v. 8, n. 2, 2016.

**OLIVEIRA, A. A. S.** A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, out./dez. 2018.

**PLETSCH, M. D.** *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Inclusiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

**SANTOS, D. C. O.** Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010>. Acesso em: 16 abr. 2022.

**SAVIANI, D.** *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

**VIGOTSKI, L. S.** *Tomo V: Fundamentos da Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.