



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

MÔNICA LILIAN DE FARIAS

**REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO AEE
VOLTADA À COMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA AO(À)
ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE SANTA
CRUZ DO CAPIBARIBE**

Caruaru

2020

MÔNICA LILIAN DE FARIAS

**REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO AEE
VOLTADA À COMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA AO(À)
ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE SANTA
CRUZ DO CAPIBARIBE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Rodrigues de Farias

Caruaru

2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

F224r Farias, Mônica Lilian de.
Reflexões a cerca da formação de professores(as) do AEE voltada à
complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual na
rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe. / Mônica Lilian de Farias. – 2020.
89 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Daniella Rodrigues de Farias.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação em Educação Ciências e Matemática, 2020.
Inclui Referências.

1. Professores de educação especial - Formação - Santa Cruz do Capibaribe (PE).
2. Matemática - Estudo e ensino. 3. Incapacidade intelectual. I. Farias, Daniella
Rodrigues de (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-081)

MÔNICA LILIAN DE FARIAS

**REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO AEE
VOLTADA À COMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA AO(À)
ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE SANTA
CRUZ DO CAPIBARIBE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 05/03/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniella Rodrigues de Farias (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Ana Maria Tavares Duarte (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Com amor, consagro este trabalho

aos meus pais, José Aureliano (Sr. Zequinha) e Maria Querino (D. Mariinha) – *in memoriam* –, meus grandes exemplos de vida, que, apesar de não terem tido a oportunidade de frequentar escolas, apoiaram e incentivaram meus estudos;

aos meus filhos, Leonardo e João Rafael, que impulsionaram meu amadurecimento e me fizeram ver o mundo com o olhar de mãe; e

aos meus irmãos com deficiência intelectual, Liano e Roberto, que contribuíram para minha incursão no universo das pessoas com deficiência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha existência.

Aos meus filhos, Leonardo e João Rafael, por aguentarem meus estresses...

Aos meus pais, José Aureliano (Sr. Zequinha) e Maria Querino (D. Mariinha) – *in memoriam* –, lutadores e incentivadores, que me oportunizaram o caminho do saber.

A minha sobrinha e afilhada, Ana Paula Farias Feitosa, que me incentivou e colaborou quando necessário.

A Mariane, por cuidar da minha família, nos meus momentos de estudo.

À amiga Lucielma, por sua valiosa ajuda e incentivo para ingressar no mestrado.

A minha professora e orientadora Dra. Daniella Rodrigues de Farias, por suas sugestões e correções, sempre feitas com muita compreensão, carinho e incentivo.

Aos professores do *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática*, pelos saberes compartilhados.

À Profa. Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante e à Profa. Dra. Ana Maria Tavares Duarte, pelas contribuições por ocasião da qualificação.

Mais uma vez à Profa. Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante, por servir de inspiração e de incentivo para mim nas pesquisas e estudos sobre Educação Especial Inclusiva.

Aos(às) colegas, amigos(as) do mestrado, que dividiram comigo os momentos bastante significativos do mestrado: Karolina Araújo, Paula Juliane, Thiago Viana, Risonete, Luceilda e Cláudia.

À Universidade Federal de Pernambuco, por me acolher, nesses dois anos.

Às professoras do AEE participantes da pesquisa, por sua luta diária pela inclusão.

Enfim, agradeço a todos(as) que contribuíram de forma direta e indiretamente na realização deste trabalho.

Muito obrigada!

RESUMO

O objetivo desta investigação foi compreender como tem se constituído a formação do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas à complementação do ensino de matemática à aluna e ao aluno com deficiência intelectual, a partir da análise dos discursos dos(as) professores(as) do AEE, atuantes em escolas da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco. O referencial teórico partiu de discussões sobre o campo da formação de professores do AEE ancoradas em Mantoan (2003, 2011), Alves (2006), Januzzi (2006), Sasaki (2006), Mendes (1995, 2006, 2010) e Mazzota (2001), bem como de uma perspectiva pós-estruturalista evidenciada pela Análise do discurso (AD) e apoiada em Orlandi (2009), Gill (2002), Oliveira (2018) e Pêcheux (1997). A AD subsidiou a escolha da abordagem qualitativa materializada em entrevistas semiestruturadas, análises documental e bibliográfica. Como resultado, identificamos que não está havendo uma consolidação do que é trazido nos documentos que norteiam o AEE, dado que essas formações estão ocorrendo em caráter pontual e não de maneira contínua. Percebemos que as participantes da pesquisa indicaram a necessidade de formações tanto sobre deficiência intelectual quanto na área da complementação do ensino de matemática para essas alunas e esses alunos, visto que os(as) mesmos(as) não tiveram em suas formações iniciais nem nas continuadas subsídios sobre o assunto. Nessa perspectiva, pudemos observar que as participantes se sentem despreparadas para desenvolver o trabalho com alunos(as) com deficiência intelectual e explanam insegurança nessa atuação, ocorrendo, então, um comprometimento da atuação das mesmas no desenvolvimento dos seus trabalhos.

Palavras-chaves: Formação do professor do AEE. Complementação do ensino de matemática. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

The objective of this study was to see how the teacher training of the Specialized Educational Service (AEE - Portuguese acronym) has been constituted itself in order to complete mathematics' teaching to the students with intellectual disability, based on the analysis of the AEE teachers' speeches, the ones who have worked in Santa Cruz do Capibaribe municipality, Pernambuco state, Brazil. The theoretical references came from debates at AEE teacher training area according to Mantoan (2003, 2011), Alves (2006), Januzzi (2006), Sassaki (2006), Mendes (1995, 2006, 2010), and Mazzota (2001), as well as from an overlook of the so-called "post-structuralism", made clear by discourse analysis (DA), ensured by Orlandi (2009), Gill (2002), Oliveira (2018), and Pêcheux (1997). Discourse analysis has provided the choice of the qualitative approach turned in previously elaborated interviews, bibliographic and documentary analyses. As a result, it was identified that there is no consolidation of what is brought in the documents that have guided the AEE, because such trainings have been carried out according to necessity, occasionaly, and not day by day. It was seen that woman-participants of the research indicated the need of training related as to intellectual disabilities as to the mathematics' teaching reinforcement area to such students, once they have not had subsidies on the subject neither during their initial training nor during continuous trainings. Taking into consideration such perspective, one can see that woman-participants have not sent themselves ready to deal with intellectually disabled students, besides showing a certain degree of insecurity as regards this work, provoking thus a serious commitment in the development of their work.

Keywords: AEE teacher training. Mathematics teaching reinforcement. Intellectual disability.

LISTA QUADROS

Quadro 1 -	Banco de periódicos, teses e dissertações da Capes	18
Quadro 2 -	Trabalhos pesquisados, objetivos e metodologias presentes nos periódicos da Capes	19
Quadro 3 -	Banco de periódicos, teses e dissertações da Scielo com listagem dos trabalhos selecionados como fonte para a presente pesquisa, cujas temáticas transitam pela formação de professores(as) do AEE	20
Quadro 4 -	Trabalhos pesquisados, objetivos e metodologia presentes na Scielo	21
Quadro 5 -	Exemplos de habilidades adaptativas	35
Quadro 6 -	Diferentes fatores causadores da deficiência intelectual (DI)	37
Quadro 7 -	Mapeamento de entrevistados(as)	51
Quadro 8 -	Formações em Educação Especial Inclusiva pelo departamento de Educação Especial Inclusiva (EEI)	53

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association on Mental Retardation
AD	Análise do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Campus Acadêmico do Agreste
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência Intelectual
E EI	Educação Especial Inclusiva
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	17
3	A PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE AO LONGO DA HISTÓRIA	23
4	BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)	28
4.1	A deficiência intelectual e sua concepção atual	32
4.2	O diagnóstico da deficiência intelectual (DI) e os níveis de apoio ..	34
4.3	Fatores etiológicos da deficiência intelectual (DI)	36
5	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	39
5.1	O atendimento à pessoa com deficiência intelectual no AEE	42
6	PERCURSO METODOLÓGICO	46
6.1	Campo e colaboradores da pesquisa	47
6.2	<i>Corpus</i> da pesquisa	49
6.2.1	<i>Corpus</i> documental	49
6.2.2	<i>Corpus</i> de entrevistados(as)	51
6.3	Produção dos dados	51
6.4	Como analisamos os dados	57
6.5	A análise do discurso (AD)	58
7	A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	61
7.1	Teorias pedagógicas x práticas no AEE	62
7.2	Da complementação do ensino da matemática no AEE	67
7.3	As formações continuadas	74
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A– ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA....	88
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89

1 INTRODUÇÃO

A minha trajetória acadêmica começou no ano de 1991, ao ingressar no curso de *Licenciatura Plena em Pedagogia*, com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que na época, era denominada Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* de Campina Grande.

Apesar de haver uma especialização na área de surdez no *campus* da UFPB em que eu cursava pedagogia, não tentei seleção dessa pós-graduação, pois, durante o período da graduação ainda não havia despertado em mim o desejo de trabalhar na área de educação especial, mesmo, inclusive, que a questão da pessoa com deficiência estivesse presente na minha vida desde o meu nascimento: apesar de ser a irmã mais nova de treze filhos, tornei-me a curadora de meus dois irmãos com deficiência intelectual (DI) que hoje se encontram com 56 e 59 anos de idade, respectivamente.

Registro aqui as memórias deste universo de escolas especiais – inclusão – em classes regulares e toda gama de fatos e acontecimentos que permearam minha vida, por ter parentesco tão próximo a pessoas que ainda são tão discriminadas devido às suas condições de deficiência.

São essas memórias que, juntamente a outros fatores de ordem histórica e afetiva, ajudaram a me constituir na pessoa que sou hoje: uma mulher cujo olhar sobre esta realidade é diferente da maioria das pessoas que não tiveram o privilégio de conviver com a diferença.

Não tenho dúvidas de que essas experiências, emoções, proximidade e sensibilidade despertadas fizeram-me trilhar os caminhos da *Educação Especial Inclusiva*, pois, agenciados por nossos desejos, escolhemos e direcionamo-nos para nossos objetos de conhecimento, para o que almejamos aprender e desvendar. Foi, portanto, no percorrer deste trajeto que cheguei até minha primeira pós-graduação.

Em 1999, fui professora contratada do município de Santa Cruz do Capibaribe para uma classe especial de uma turma de alunos cegos na Escola Municipal Especial Virgilina Pereira, o que me motivou ainda mais a buscar saberes que pudessem enriquecer minhas práticas educativas. Assim, em 2003, ingressei no curso de *Pós-Graduação em Formação do Educador* da UEPB, nível de especialização. O trabalho de conclusão de curso foi voltado para a situação que originou o próprio título da

pesquisa: *Inclusão Educacional de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*.

Em 2008, frequentei o curso de *Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado*, modalidade a distância, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Paraná e, apesar de ter obtido aprovação em todas as disciplinas, não concluí o curso, por não haver apresentado, por motivos pessoais, o trabalho de conclusão do mesmo.

Em 2017, ingressei, como ouvinte, na disciplina *Currículo e Docência*, com a Professora Dra. Tânia Bazante e, no semestre seguinte, ingressei como aluna em caráter especial na disciplina *Avaliação da Aprendizagem* do Mestrado do *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática* (PPGECM - UFPE/CAA) ministrada pela Professora Dra. Kátia Cunha.

Durante aquele período, percebi como o mestrado poderia me ajudar a pesquisar tanto sobre o ensino de matemática aos(às) alunos(as) com necessidades educacionais específicas quanto sobre a formação de professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A percepção de ter encontrado o lugar certo onde haveria pessoas para me incentivar e nortear as pesquisas que eu sempre almejei levou-me a desejar participar, ainda no ano de 2017, da seleção para o *Mestrado em Educação em Ciências e Matemática* da Universidade Federal de Pernambuco – *Campus Acadêmico do Agreste* (UFPE-CAA) para o ano de 2018, quando fui selecionada, ingressando, pois, como aluna regular.

No final do ano de 2017, ingressei também no curso de *Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista*, pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), curso este que, juntamente com os demais cursos, congressos, formações voltadas para a AEE dos quais venho participando desde o ano de 1999, vem me dando subsídios para atuar junto ao aluno e à aluna com necessidades educacionais especiais (NEE) e, tão somente, reforça o desejo de me aprofundar nos estudos e pesquisas nesta área.

Atuo há nove anos no AEE, na sala de recursos multifuncionais da Escola Municipal Ivone Gonçalves de Araújo da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe. Ao ingressar no AEE, percebi que eram inúmeras as angústias e preocupações de minhas colegas e de meus colegas que também atuavam nas salas de recursos multifuncionais.

As inquietações referiam-se às dúvidas sobre quem constituiria o nosso público-alvo; quais as leis que regulamentavam o AEE; quem realmente poderia atuar neste campo; e como deveriam ser as formações para nos dar suporte diante de tantas peculiaridades e multiplicidades. Com a continuidade do trabalho, percebi que entre as questões surgidas sobre a formação do(a) professor(a) do AEE, havia também as demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos(as) alunos(as) com deficiência intelectual (DI), principalmente no ensino de matemática.

Ao longo dos anos, fui aos poucos, através de conversas com meus e minhas colegas, percebendo que muitos(as) deles(as) tinham os mesmos questionamentos que eu. Questionamentos estes que, por sua vez, deram origem a outras indagações, por exemplo: As formações ofertadas para professores do AEE estão de acordo com o que se necessita para se desenvolver um trabalho que contribua efetivamente para o desenvolvimento do(a) aluno(a) com necessidade educacional especial? Será que os(as) professores(as) do AEE receberam ou estão recebendo formações específicas para atuarem com alunos(as) com DI? Quais as contribuições destas formações para o trabalho do(a) professor(a) na área do ensino de matemática de alunos(as) com DI? Mediante tais perguntas, escolhi, então, refletir sobre a formação de professores(as) do AEE voltados para a complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com DI na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

Dito de outro modo, decidi analisar a formação de professores(as) do AEE, a partir da análise da [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#), de 5 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a) e, do mesmo modo, tendo como referência as *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, determinação regulamentada pelo decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008. (BRASIL, 2008b).

Com base, portanto, no confronto entre a leitura desses documentos *versus* os questionamentos e as reflexões frente às inquirições de professores, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre a formação do(a) professor(a) do AEE com vistas à complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com deficiência DI?

Mediante a amplitude da temática da Educação Especial Inclusiva (EEI), o foco estabelecido foi a formação de professores(as) do AEE que atuam em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

Esta pesquisa discorre, portanto, sobre uma temática de relevância acadêmica e social e tem como intuito fomentar novos debates e, quiçá, mudanças na formação dessas pessoas. O ponto de partida foi a escuta e a análise de suas percepções, anseios e desejos para então se estabelecer relações com o campo de estudo sobre a formação de professores(as) em EEI e ensino de matemática a alunos(as) com DI.

A formação do(a) professor(a) na EEI é largamente pesquisada na área da educação, através dos estudos de autores, tais como Mantoan (2003, 2011), Alves (2006), Januzzi (2006), Sasaki (2006), Mendes (1995, 2006, 2010) e Mazzota (2001), dentre outros. Todavia, pretendíamos que esta dissertação trouxesse contribuições mais específicas sobre a formação do(a) professor(a) do AEE e sobre essa construção no que tange à complementação do ensino de matemática para alunos(as) com DI.

Tendo-se em vista as referências acima, esta dissertação foi organizada em oito capítulos, sendo o primeiro a presente Introdução. No segundo capítulo, realizamos uma breve investigação em relação aos textos já organizados acerca do nosso tema, numa intersecção temporal de dez anos. Para tanto, buscamos indícios nas plataformas Capes e Scielo, com objetivo de identificar estudos referentes à formação dos(as) professores(as) do AEE, com o intuito de estabelecermos um levantamento bibliográfico. Ao dialogarmos com outras produções, ampliamos nossa pesquisa, pois, tais produções nos ajudaram a compreender as conjunturas discursivas nas quais as mesmas foram desenvolvidas.

No terceiro capítulo intitulado “A participação da pessoa com deficiência na sociedade ao longo da história”, fizemos uma reflexão a partir de uma breve retrospectiva sobre o envolvimento da pessoa com deficiência na sociedade através da história, mostrando como o olhar sobre a pessoa com deficiência passou por diversas fases até chegar ao paradigma da inclusão. Também foi exposto o caminho percorrido pela ciência e pela legislação em torno dessa temática.

No quarto capítulo, “Breve percurso histórico da deficiência intelectual”, estabelecemos um conciso resumo sobre as mudanças de visões em torno da pessoa com DI, como também as contribuições de alguns teóricos sobre o tema e os principais movimentos em prol das pessoas com DI no Brasil. O referido capítulo ficou dividido em três subseções. A primeira intitulada “A deficiência intelectual e sua concepção atual”; a segunda, “O diagnóstico da deficiência intelectual e os níveis de apoio”; a terceira, “Fatores etiológicos da deficiência intelectual”.

O quinto capítulo ficou subordinado ao título “O atendimento educacional especializado”, no qual foram expostos os princípios e diretrizes que regem esse atendimento e as políticas públicas que dão legitimidade ao mesmo. Ainda no referido capítulo, encontrar-se-á o subtítulo “O atendimento da pessoa com DI no AEE”, em que foram discutidos os principais aspectos do atendimento a esse tipo específico de deficiência.

No sexto capítulo, fizemos o detalhamento do percurso metodológico da presente pesquisa. Nele estão detalhados os procedimentos utilizados, tais como a análise dos documentos e os tipos de entrevistas efetivadas, assim como os critérios que foram utilizados para a seleção dos sujeitos, a composição do *corpus* e os processos de análise dos dados. Ainda no referido capítulo foi descrita a *análise do discurso*, que foi o procedimento metodológico (assim como o *corpus* teórico) escolhido para analisar os dados da pesquisa. Nele apresentamos os fundamentos da Análise do discurso (AD) de linha francesa e seus principais conceitos. Tratou-se mais especificamente os aspectos da AD do teórico Michael Pêcheux, o qual tem no Brasil, como principal propagadora, Eni Orlandi (2009).

No sétimo capítulo, trabalhamos com a análise discursiva das entrevistas realizadas com os(as) participantes da pesquisa, através da teoria da AD. Nesse sentido, os dados foram divididos nos seguintes tópicos: teorias pedagógicas x práticas no AEE, complementação do ensino de Matemática no AEE e formações continuadas.

Nas considerações finais, por sua vez, foram tecidos levantamentos sobre os sentidos presentes nos discursos analisados e, do mesmo modo, uma breve reflexão com o objetivo de estimular outras pesquisas sobre a formação de professores do AEE voltada ao(à) aluno(a) DI e sua efetivação na sala de recursos por meio da prática pedagógica.

Dessa forma, confirmamos a pergunta orientadora da pesquisa: Como ocorre a formação do(a) professor(a) do AEE com vistas à complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual (DI)? E, como objetivo geral: Analisar a formação de professores(as) do AEE voltados para a complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com DI na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe. Em decorrência disso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: i) identificar como vem ocorrendo o processo de formação pedagógica dos(as) professore(as) que atuam nas salas de recursos multifuncionais da rede

municipal de ensino da cidade de Santa Cruz do Capibaribe; ii) analisar como a formação dos(as) professores(as) do AEE pode contribuir para as práticas pedagógicas na perspectiva da complementação do ensino de matemática do(a) aluno(a) com DI; e iii) investigar os discursos sobre os principais conceitos implicados na formação dos(as) professores(as) do AEE para a complementação do ensino de matemática de alunos(as) com DI.

2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Através do levantamento sobre as produções em eventos, artigos, dissertações, teses e livros, foi investigado o campo de conhecimento da formação do(a) professor(a) do AEE. Esse levantamento ajudou a mostrar o que fora estudado e pesquisado sobre o assunto, assim como revelou eventuais lacunas sobre as quais se poderia investir.

Foram feitas buscas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO) com o intuito de identificar, especificamente, estudos referentes à formação de professores(as) do AEE, a partir dos quais foram construídas as categorias: i) formação de professores(as); ii) formação de professores(as) do AEE; e iii) formação de professores(as) de AEE para a complementação do ensino de matemática.

Da amostra de 5.246 trabalhos encontrados na Capes relacionados à formação de professores(as), percebeu-se uma vasta heterogeneidade em relação aos campos do saber, porém, quando se dirigiu a pesquisa à segunda categoria – formação de professores(as) para o AEE – apenas 38 trabalhos foram selecionados. Nessa segunda categoria, estão os trabalhos relacionados ao contexto da formação de professores(as) do AEE, porém, apenas 5, dentre eles, estavam realmente dentro da categoria pesquisada.

Em relação à terceira categoria – formação de professores(as) do AEE para complementação do ensino de matemática –, não foram encontrados trabalhos diretamente relacionados com o último descritor apresentado para a busca.

Na SciELO, por sua vez, houve indicação de 2.822 trabalhos concernentes ao descritor “formação de professores(as)”. Vê-se que, em sua maioria, assim como na Capes, os estudos tratavam dos diversos campos do saber, mas, quando nos voltamos ao segundo descritor “formação de professores(as) do AEE”, o número fora reduzido para 45 trabalhos, sendo que apenas 3 estavam em consonância com este segundo descritor. Na plataforma SciELO, também não foram encontrados trabalhos pertinentes ao último descritor – formação de professores(as) do AEE para a complementação do ensino de matemática –.

Após essa etapa, foi feita uma leitura na íntegra dos resumos de trabalhos cujos títulos remetiam à formação continuada de professores(as) do AEE, computando-se, nas duas plataformas pesquisadas, um total de 8 trabalhos. As ilustrações seguintes

demonstram a relação dos trabalhos encontrados na plataforma Capes, quadros 1 e 2; na plataforma Scielo, quadros 3 e 4, considerando-se a temática da formação do(a) professor(a) do AEE.

Quadro 1 - Banco de periódicos, teses e dissertações da Capes

TRABALHO	TÍTULO	AUTORES
Artigo	Atendimento Educacional Especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais	Natália Costa de Felício; Renata Andrea Fernandes Fantacini; Keila Roberta Torezan
Artigo	Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor	Mara Silvia Pasian; Enicéia Gonçalves Mendes; Fabiana Cia
Artigo	O que há de novo na formação de professores para a educação especial?	Maria Helena Michels
Artigo	Trabalho e formação professor para o Atendimento Educacional Especializado	Eliane Brunetto Pertile; Elisabeth Rossetto
Artigo	Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a educação especial em questão	Elisabeth Rossetto

Fonte: Arquivo da autora (2018)

Dos 5 artigos acima expostos, 4 trataram notadamente do tema “formação de professores(as) do AEE”, com os seguintes enfoques: um levantamento sobre como a formação tem sido feita; uma análise sobre a percepção de professores(as) que dela participam; uma apresentação de resultados parciais de uma pesquisa documental e bibliográfica; uma discussão sobre a formação e as atribuições dos(as) professores(as) do AEE e reflexões sobre a formação inicial e continuada na EEI de maneira geral.

Quadro 2 - Trabalhos pesquisados, objetivos e metodologias presentes nos periódicos da Capes

TRABALHO	OBJETIVO	METODOLOGIA
Atendimento Educacional Especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais	Levantar os trabalhos do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) em 2012 e 2014 que envolvessem a formação de professores e políticas educacionais vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado.	Pesquisa qualitativa com análise bibliográfica e documental.
Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor	Analisar a opinião dos professores das SRM em relação à sua formação.	Pesquisa exploratória descritiva, com a aplicação de um questionário <i>on-line</i> (<i>survey</i>), o qual foi enviado a professores das SRM em âmbito nacional, por meio do <i>site</i> do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).
O que há de novo na formação de professores para a educação especial?	Propor reflexões acerca da política de formação inicial e continuada.	Pesquisa qualitativa com análise bibliográfica e documental.
Trabalho e formação professor para o Atendimento Educacional Especializado.	Apresentar resultados parciais de uma pesquisa documental e bibliográfica sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em SRM.	Pesquisa qualitativa com análise bibliográfica e documental.
Formação do professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão.	Discutir a formação e as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM).	Pesquisa qualitativa com análise bibliográfica e documental.

Fonte: Arquivo da autora (2019)

Quadro 3 - Banco de periódicos, teses e dissertações da Scielo com listagem dos trabalhos selecionados como fonte para a presente pesquisa, cujas temáticas transitam pela formação de professores(as) do AEE

TRABALHO	OBJETIVO	METODOLOGIA
Artigo	A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Artigo	Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual	Renata Andrea Fernandes Fantacini; Tárcia Regina da Silveira Dias
Artigo	Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala	Mara Silvia Pasian; Enicéia Gonçalves Mendes; Fabiana Cia

Fonte: Arquivo da autora (2018)

Com relação a estes 3 artigos encontrados na Scielo, os mesmos tratam, respectivamente, de pesquisas documental e bibliográfica; discussões sobre a formação geral e as atribuições do(a) professor(a) do AEE e reflexões sobre a formação inicial e continuada na EEI.

Quadro 4 - Trabalhos pesquisados, objetivos e metodologia presentes na Scielo

TRABALHO	OBJETIVO	METODOLOGIA
<i>A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência*</i>	Analisar características da formação de professores considerando os programas do governo federal para a formação de um sistema educacional inclusivo.	Pesquisa qualitativa com análise bibliográfica e documental.
<i>Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual</i>	Conhecer e refletir a/sobre organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista, buscando conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizado para os alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns.	Pesquisa de documentos e entrevistas semiestruturadas com todos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
<i>Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala</i>	Conhecer a opinião de professores de salas de recursos multifuncionais (SRM) sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Pesquisa exploratória descritiva com a aplicação de um questionário <i>on-line</i> (<i>survey</i>), o qual foi enviado a professores das SRM em âmbito nacional, por meio do <i>site</i> do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

Fonte: Arquivo da autora (2018)

De um modo geral, os trabalhos que tratam da formação do(a) professor(a) do AEE apontaram que essa formação é insuficiente e que existe uma lacuna nos investimentos para essas formações, ou seja, não contemplam as necessidades do(a) professor(a). É necessário, portanto, que haja formações mais consistentes que respaldem teoricamente a prática docente nas salas de recursos multifuncionais.

Os desafios de se trabalhar na EEI, principalmente com alunos(as) com DI, também são trazidos num dos artigos lidos, assim como as dificuldades no atendimento em horário oposto ao da aula comum; o número de salas de recursos multifuncionais, insuficiente em algumas regiões, e a necessidade de apoio de outros(as) profissionais são mostrados no artigo “Aspectos da organização e

funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala”, (Cf. Quadro 4).

Apesar de ser um assunto de importância social, como também de relevância, quando se trata de políticas públicas, percebe-se escassa bibliografia na área de discussão sobre o AEE. Como justificativa para esse fato, podemos argumentar que isso pode ocorrer por ser um assunto recente no contexto das políticas e práticas de educação inclusiva, de acordo com o que percebemos, através do levantamento exploratório realizado nos portais da Capes e da Scielo.

Os trabalhos mencionados remetem e endossam, grosso modo, a necessidade de se produzir reflexões sobre a formação do(a) professor(a) do AEE e sobre os desafios que lhes são muito peculiares. Nesse sentido, tais pesquisas foram tomadas como ponto de partida para o presente estudo.

3 A PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE AO LONGO DA HISTÓRIA

Na história da humanidade, sempre existiram pessoas com algum tipo de limitações física, sensorial e cognitiva. Porém, durante muito tempo, a existência dessas pessoas foi ignorada e tratada com indiferença e preconceito em distintas sociedades e culturas, o que as conduzia a diferentes graus e condições de exclusão e marginalidade.

De acordo com Silva (1986), as primeiras referências às pessoas com deficiência são contemporâneas ao aparecimento da escrita. No Egito Antigo, e há 2000 anos a.C. na Grécia Antiga, os(as) espartanos(as) costumavam lançar crianças com deficiência em precipícios; na Roma Antiga, ocorria a utilização comercial de pessoas com deficiência para fins de prostituição ou entretenimento das pessoas ricas.

Já na Idade Média, havia um conjunto de concepções místicas, mágicas e misteriosas projetadas sobre as pessoas com deficiência. Todavia, são também daquela época, na Europa, os primeiros movimentos em prol de cuidados a tais pessoas. Mais adiante, entre os séculos XVII e XVIII, foi disseminada a compreensão da deficiência como “fenômeno”, especialmente nas áreas médica e educacional, o que favoreceu uma multiplicidade de práticas e discursos, desde a institucionalização em conventos e hospícios até o ensino especial (ARANHA, 1995).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se na época do Império, com o surgimento de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro.

Já no século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com DI. Em 1945, nesse mesmo instituto, foi estabelecido por Helena Antipoff o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação. E, em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Segundo Silva, Duarte e Silva Júnior (2017), nos EUA, logo após a Segunda Guerra Mundial, veio à tona o desumano tratamento dado aos deficientes nas “experiências científicas” nazistas em contraste ao acolhimento e à aclamação dos soldados americanos mutilados vindos da guerra.

No contexto pós-guerras, a questão das pessoas com deficiência tornou-se o objeto de debates públicos e de ações políticas em alguns países, tendo como documento norteador a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Foi a partir do século XX que as pessoas com deficiência passaram a ser contempladas como cidadãos(ãs) com direitos e deveres de participação na sociedade, mesmo sob uma abordagem assistencialista.

No final da década de 1950, a discriminação e a institucionalização das pessoas com deficiência passaram a ser questionadas num movimento que desencadeou “[...] a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras.” (JIMÉNEZ, 1997, p. 25), dando início, assim, ao movimento de integração escolar e à desinstitucionalização das pessoas com deficiência.

Em relação à ideia de integração, de acordo com Soder (1981), há sob esse conceito quatro variedades: i) integração física (compartilha-se espaços); ii) integração funcional (utiliza-se os mesmos espaços e recursos); iii) integração social (integra-se a classe regular); e iv) integração comunitária (continua a integração na juventude e vida adulta).

O movimento de integração escolar foi uma importante conquista para pessoas com deficiência, pois possibilitou a retirada de crianças, jovens e adultos(as) das instituições de ensino especial e o ingresso na escola regular, o que significou, além de novos espaços, o acesso a novas possibilidades de convívio, socialização e aprendizagem.

Os países que aderiram ao movimento de integração escolar colocaram crianças e jovens deficientes em classes regulares, acompanhados(as) por professores(as) dedicados(as) ao ensino especial. Como consequência, novos discursos e práticas vieram a constituir o campo das respostas educativas ofertadas às crianças com deficiência.

Com o passar dos anos, o conceito de integração foi substituído pelo de inclusão, o qual defende que é o ambiente escolar que deve se adaptar ao(à) aluno(a)

e não o contrário. Logo, a inclusão é um avanço em relação à integração, pois demanda a reestruturação do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2006).

Já a partir dos anos 80, ocorreram avanços significativos em vários setores da sociedade em relação à participação das pessoas com deficiência em comissões, fóruns e movimentos sociais, com o intuito de assegurar o reconhecimento e o respeito em suas necessidades básicas de socialização. Também se destacou naquela década, a instituição de documentos que reafirmaram tais direitos como a própria Constituição da República Federativa do Brasil.

Na Carta Magna brasileira, capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto –, o art. 205 declara que "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família." Por sua vez, o art. 208 assegura o dever do Estado com a educação mediante a garantia de "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." Discursivamente, este artigo trouxe uma visão diferente para um sistema de ensino que, na maioria das vezes, tinha os(as) alunos(as) com deficiência matriculados(as) em classes ou escolas especiais, designando que fossem matriculados(as), preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na década de 90, no âmbito internacional, os debates sobre inclusão ganharam força por meio de acordos internacionais dentre os quais se destacaram os debates da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, entidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que convergiram ao "[...] consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender às necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica." (MENDES, 2006, p. 295).

Ainda naquela mesma década, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha, em 1994, resultou no marco da aprovação da *Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação* (UNESCO, 1994), assinada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais que anuíram sobre os princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas.

No Brasil, naquela época, com a aprovação da LDB, lei n. 9.394/96, houve um aumento do número de matrículas de alunos(as) considerados(as) com deficiência em

escolas regulares, apesar de a maioria deles e delas ainda estarem matriculados(as) em escolas especiais ou em salas especiais.

De acordo com Sasaki (2006), o processo histórico de inclusão (integração) educacional pode ser compreendido atualmente em quatro fases ocorridas ao longo da história da inclusão:

- a) fase de exclusão – período no qual não havia nenhuma preocupação nem atenção especial para com as pessoas com necessidades especiais, que eram, pois, rejeitadas e ignoradas pela sociedade;
- b) fase da segregação institucional – momento em que as pessoas com necessidades especiais eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas, surgindo assim as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação;
- c) fase da integração – quando algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, depois de passarem por testes de inteligência, sendo “preparadas” para se adaptarem à sociedade;
- d) fase de inclusão – todas as pessoas com necessidades especiais deviam ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos deveriam ser adaptados às suas condições, mediante suas necessidades e especificidades.

No século XXI, nesta última década, o debate sobre a inclusão não parou de ganhar abrangência. Várias leis foram e estão sendo promulgadas, contudo, o paradigma da inclusão aponta ainda a necessidade de não só a pessoa deficiente ter que se adaptar à sociedade (integração), mas a própria sociedade se transformar a favor do desenvolvimento das pessoas com deficiência. Percebe-se que o preconceito resiste.

Na atual conjuntura político-histórica brasileira, em que há o recrudescimento do pensamento excludente, vê-se, sem dificuldades, que a verdadeira inclusão ainda não saiu propriamente do papel, cabendo a todos(as) nós, deficientes ou não, continuarmos a lutar para mudarmos esses discursos e práticas segregadoras e, assim, promovermos uma sociedade mais justa e igualitária para todos(as).

O Brasil promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) por meio do decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Com isso, o país assumiu o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com

deficiência num sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

A inclusão educacional é, efetivamente, um direito do(a) aluno(a), pressupondo mudanças nas concepções e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação do(a) professor(a) para a efetivação do direito à escolarização.

No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola insere-se a organização das salas de recursos multifuncionais com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos(as) alunos(as), público-alvo da educação especial, matriculados(as) no ensino regular.

Fundamentada em marco legal e princípios pedagógicos da igualdade de condições de acesso à participação num sistema educacional inclusivo, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) define a *Educação Especial* como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades que disponibiliza recursos e serviços, bem como o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar a alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação) no ensino regular.

A lei n. 13.146/2015, que instituiu a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ressalta que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e que devem ser assegurados o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a propiciar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A referida lei também é um importante marco legal na luta das pessoas com deficiência para garantir seus direitos nos mais variados setores, cabendo a essas pessoas, assim como aos seus familiares, amigos(as) e pessoas que buscam um país com oportunidades iguais para todos(as) – com ou sem deficiência – lutar para que os vários e importantes pontos contidos na referida lei não fiquem apenas no papel.

4 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

Assim como em relação aos vários tipos de deficiência, a percepção sobre a DI, no decorrer da história, passou e vem passando por várias transformações. A terminologia “deficiência intelectual” foi utilizada pela primeira vez no ano de 1995, em Nova York, no simpósio “Deficiência intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro”, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, desde então, passou a ser usada em consenso internacional.

Antes de serem designadas como “deficientes intelectuais”, as pessoas com DI receberam terminologias diversas, tais quais as de *idiotas*, *cretinas*, *imbecis*, *débeis mentais*, *oligofrênicas*, *excepcionais*, *retardadas*, *deficientes mentais*, dentre outras. Embora essas nomenclaturas não fossem vistas no sentido pejorativo, eram culturalmente associadas à ideia de pessoas inferiores e, por reforçar estigmas, foram aos poucos sendo substituídas.

De maneira geral, as barreiras discursivas e as práticas se assentavam também em dificuldades oriundas do pouco conhecimento sobre as especificidades de tais condições. No século XVIII, por exemplo, a DI era confundida pela ciência da época com doença mental, pois, os poucos estudos que havia sobre o assunto não diferenciavam doença mental de deficiência intelectual, enquadrando-as, grosso modo, como hereditárias e incuráveis.

Em sua origem, essa confusão entre os termos acima citados também fez com que os(as) deficientes intelectuais fossem internados(as) em instituições fechadas (séculos XVII e XVIII) junto às pessoas com doenças mentais (JIMENÈZ, 1997).

Segundo Aranha (1995), nesse contexto, as pessoas com DI eram tratadas pela medicina exclusivamente por meio da institucionalização. Esta tinha se caracterizado devido à exclusão do grupo de portadores de necessidades especiais do meio social e familiar. Sob tal pretexto, instituições se organizaram a fim de proteger tais indivíduos, tratá-los e inseri-los em processo educacional.

Essa visão médica da incurabilidade, aliada à percepção de um tipo de incompetência para o convívio social, permaneceu por cerca de um século e meio, sendo que, apenas no século XIX, com o caminhar histórico da própria ciência, os estudos sobre DI começaram a tomar um caráter mais científico, especialmente com os primeiros tratados sobre DI escritos pelo médico francês Philippe Pinel. Naquela

época, segundo Jiménez (1997), houve outras importantes contribuições, como a do primeiro teórico da *Educação Especial*, o médico francês Jean Itard, que considerava que as pessoas com DI tinham condições de ser educadas. Influenciada que foi por tais estudos, no século XX, Maria Montessori deu início à defesa da educação e do tratamento psicológico para pessoas com DI.

No início do referido século, mais precisamente em 1905, surgiram os testes de inteligência. O marco inicial de tal experiência foi a primeira escala de inteligência organizada por Alfred Binet e Théodore Simon: a escala métrica de Binet-Simon (SILVA, 2010). A partir dessa ideia foram instituídos dois importantes conceitos: i) idade cronológica – idade da vida de um indivíduo, desde o nascimento até um tempo determinado; e ii) idade mental – nível de desenvolvimento mental, que pode ser inferior, igual ou superior à idade cronológica. Com o transcurso do século, surgiram diversas visões e versões a respeito do deficiente, com prevalência de vários modelos explicativos, a saber: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o socioconstrutivista ou sócio-histórico (ARANHA, 1995).

Dentre os modelos acima comentados, destacam-se as contribuições de Lev Vygotsky na área do desenvolvimento da aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento em pessoas que apresentam DI. Seus estudos preconizavam os aspectos sociais e culturais na constituição do humano.

Ao pesquisar sobre *defectologia*, em especial sobre a DI, Vygotsky tentou entender e aperfeiçoar os processos educativos, pois, em sua opinião, ao contrário das limitações, dever-se-ia priorizar as habilidades que poderiam ser mediadas pela coletividade social. Vygotsky sublinhou ainda, que o mais importante da intervenção pedagógica não deveriam ser os déficits primários (os processos inferiores e elementares, como os problemas genético ou fisiológico), mas sim, os superiores, como o pensamento, a memória e a linguagem.

De acordo com o pensamento vygotskyano, as dificuldades em torno da conceituação da DI no campo da pedagogia especial se devem ao fato de a deficiência intelectual relacionar-se tanto a questões orgânicas ou hereditárias quanto a fatores sociais. No caso de deficiência orgânica, especificamente, Vygotsky (1997, p. 202) aponta a existência de três categorias, classificando as crianças em

[...] los idiotas, que no superan en su desarrollo el nivel de un niño de dos años, incapaces de utilizar herramientas e instrumentos y semi-incapaces de aprender el lenguaje; los imbeciles, que en su desarrollo no sobrepasan el

nivel de un niño de entre dos y siete años, capaces de aprender los tipos más simples de trabajo, pero incapaces de hacer cualquier trabajo en forma independiente; por último, los débiles, con el grado más leve de debilidad mental, capaces de un aprendizaje relativamente rico y de la asimilación de material, pero que manifiestan una actividad reducida de las funciones superiores, un ritmo de desarrollo lento, y conservan los rasgos del intelecto infantil (del niño de doce años) durante toda su vida y requieren una educación especial en las escuelas auxiliares. (VYGOTSKI, 1997, p. 202).

Após algumas décadas das importantes contribuições de Vygotsky sobre a DI, em 1958, a American Association on Mental Retardation (AAMR) procurou definir o retardo mental, termo utilizado à época, como um funcionamento intelectual geral inferior à média, proveniente do período de desenvolvimento da criança e associado a prejuízos no comportamento adaptativo (ASSUNPÇÃO JUNIOR; SPROVIERI, 2000).

Naquele mesmo período, no Brasil, surgiram as primeiras instituições especializadas em atendimento aos deficientes intelectuais, pois, como visto anteriormente, não havia instituições dedicadas ao atendimento da pessoa com DI, mas voltadas, de modo geral, ao atendimento de pessoas com deficiência visual e deficiência auditiva.

Na primeira metade do século XX, em vários países, crescia o movimento pela institucionalização dos deficientes intelectuais, apoiado no surgimento de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas. No Brasil, àquela mesma época, ainda não existia o investimento acadêmico em conceituação, identificação e classificação dos deficientes intelectuais. Desse modo, foram, de fato, as lutas da sociedade civil, bem como de familiares, que fizeram surgir instituições dedicadas às demandas das pessoas com DI.

Segundo Bezerra e Martins (2010), em meados do século XX, o Brasil contava com cerca de quarenta estabelecimentos de ensino regular público que ofertavam algum tipo de atendimento escolar especial ao deficiente intelectual e quatro instituições especializadas, uma pública e as demais particulares, com destaque para o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Segundo Mazzotta (2001), a Sociedade Pestalozzi, criada em 1945, computava 16 instituições em 1967. A APAE foi fundada no Rio de Janeiro em 1954 e em 1962 contabilizava também 16 instituições que, por sua vez, deram origem à Federação Nacional das APAES (FENAPAES), cujo primeiro congresso fora realizado em 1963 (MENDES, 1995). As instituições filantrópicas sem fins lucrativos, até aquela época,

eram responsáveis pelo atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. Dessa maneira, isentavam o governo de oferecer este serviço aos deficientes na rede pública de ensino. Apesar disso, a APAE impulsionou as autoridades do executivo e do legislativo a se voltarem às comunidades de deficientes e a legislarem em seu benefício.

Ainda na década de 1960, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), a qual teve por finalidade promover no Brasil “[...] educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.” (MAZZOTTA, 2001, p. 52). A referida campanha demarcou um grande avanço legislativo relacionado aos direitos das pessoas com deficiência.

Na década de 1970, no Brasil, ocorreu a institucionalização da *Educação Especial* em relação ao planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Foi, contudo, a partir dos anos 80 que, de acordo com Miranda (2004), em consonância com os movimentos mundiais de luta pelos direitos dos deficientes, que, no Brasil, houve um incremento das lutas sociais por parte das populações marginalizadas.

As lutas em prol das pessoas com deficiência foram reforçadas e asseguradas pela promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 que, além de asseverar a educação como direito de todos(as), em seu art. 208, instituiu a integração escolar enquanto preceito, recomendando o atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Mais uma vez em consonância com o que ocorria noutros países, na segunda metade da década de 90, iniciaram-se no país as discussões sobre a inclusão escolar: um novo modelo de atendimento a alunos(as) com deficiência, contrário ao princípio de integração e que abriu a possibilidade de ressignificação da DI.

O cenário da educação inclusiva trouxe, assim, significativos deslocamentos de paradigmas que foram, a partir daí, pautados nas potencialidades e capacidades do grupo de alunos(as) com DI, não mais nos aspectos negativos e de incapacidade até então considerados.

Desde o início deste século, o Brasil tornou-se signatário de documentos internacionais que contemplam a inclusão educacional da pessoa com deficiência, como a *Declaração de Salamanca*, a *Convenção da Guatemala* (2001) e a *Convenção dos direitos das pessoas com deficiência*, ratificada e incorporada à Constituição como

decreto legislativo n. 186/2008 (BRASIL, 2009b), além de outras leis e decretos que auxiliaram as pessoas com DI a conquistarem seus espaços nos meios educacionais.

Mantoan (2011) pontua que, a partir do ano 2000, as transformações continuaram a ocorrer. Nesse sentido, a *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a), também se estabeleceu como marco na educação brasileira com diretrizes que provocaram avanços excedentes ao ensino especial, trazendo importantes mudanças para a escola comum.

Em meio a tantas discussões e avanços sobre a DI, é idealmente necessário que a sociedade como um todo adquira conhecimento sobre o tema.

Quanto aos(as) educadores(as) inseridos(as) na escola inclusiva, é fundamental que tenham conhecimento embasado sobre suas definições, etiologias e características, de modo a se respaldarem teoricamente para o trabalho com essas pessoas. É necessário que compreendam a DI como uma forte interação entre o funcionamento intelectual e as suas relações com o contexto social.

4.1 A deficiência intelectual e sua concepção atual

Atualmente existem dois modelos de concepção: o modelo médico e o modelo social. O modelo médico aborda a incapacidade como "[...] um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais." (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 18).

O modelo social, por sua vez, aponta para a heterogeneidade dos fenômenos e para a dificuldade da conceituação em si. Nessa compreensão, a DI é "[...] o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive." (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 15).

A redução do fenômeno da DI referente aos seus aspectos biológicos ou, dito de outro modo, ao modelo médico, converge para o que sublinham Piccolo e Mendes (2013, p. 459) em relação às *discursividades* capitalísticas em meio às quais "[...] o corpo aparece como portador de novas variáveis. Entre elas, passa a ser definido entre mais ou menos utilizável, os que se mostram mais ou menos proveitosos para receber treinamento e disciplina necessários à produção gestada pela máquina."

Além do reducionismo biológico, a perspectiva oriunda do modelo médico leva à compreensão de que a DI é intrínseca à pessoa, ou seja, constitui sua inequívoca essência. Essa visão de mundo – epistemologicamente ancorada no funcionalismo moderno – reduz e homogeneiza as pessoas com DI, apagando suas diferenças; restringe suas perspectivas afetiva, social, cultural e educacional, contribuindo, como afirmam Piccolo e Mendes (2013), para a manutenção de intensos mecanismos de opressão e de segregação histórica.

Historicamente, o modelo médico delimitou e designou, em linhas de forças, os discursos e as práticas sobre o tema em enunciados “biopolíticos” que materializaram, nos corpos, as categorizações, agrupamentos, protocolos, procedimentos e afins. Nesse sentido, encontram-se no referido modelo os atuais sistemas de classificação sobre os quais se declara que

Os diversos sistemas de classificação (CID, DSM e CIF) devem funcionar de forma integrada na busca de uma visão mais ampla da saúde. Os dois primeiros tratam da classificação das condições físicas e mentais, incluindo a etiologia da deficiência mental, e o terceiro, dos aspectos funcionais do indivíduo com deficiência, observando-se seus contextos específicos de vida e desenvolvimento. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p.174).

O conceito de deficiência intelectual (DI) relacionado aos aspectos funcionais e morfológicos se mantém como o mais difundido nos meios educacionais. Sob essa perspectiva, a DI se constitui por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressando-se nas habilidades adaptativo-conceitual, social e prática, pronunciadas antes dos dezoito anos de idade (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 2006).

Nesse contexto, ao longo dos anos, associações científicas, a exemplo da mencionada acima e a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) têm colaborado, de maneira significativa, com o bem-estar da população com DI.

Segundo Carvalho (2013), as contribuições da AAMR têm efetivamente norteado, transformado e aberto espaços para novas perspectivas e paradigmas.

O conceito de deficiência intelectual apresentado pela AAIDD (2010), por exemplo, parte da compreensão sobre a necessidade de se relativizar e considerar – nos processos de definição, avaliação, diagnóstico e prognóstico – os contextos social, cultural e linguístico aos quais a pessoa com DI está vinculada.

Além dos prejuízos cognitivos, há que se considerar, por exemplo, fatores ambientais, como a precocidade do diagnóstico, a condição dos serviços de apoio, a inclusão familiar, dentre outros.

Corroborando com as contribuições oriundas da AAIDD, Carneiro (2015) pontua que a DI é uma condição de singularidade e diferença e não uma incapacidade do sujeito. Acrescenta a autora que as especificidades de seu desenvolvimento se dão em meio às relações socioculturais estabelecidas. Partindo do legado de Vygotsky, postula-se que

A abordagem histórico-cultural nos mostra que o desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual se dá sempre a partir das relações sociais e depende muito da “nutrição ambiental” proporcionada a tais sujeitos. Por isso, é possível reafirmar que a deficiência intelectual é sempre uma produção social. (CARNEIRO, 2007, p. 1).

Essa perspectiva se opõe, portanto, ao modelo médico hegemônico para o qual, segundo Carvalho e Maciel (2003), a “[...] deficiência mental tem sido identificada como uma condição individual inerente, restrita à pessoa”, condição esta em que os fatores socioculturais são pouco ou nada influentes. Não é à toa que, na grande maioria dos casos, persiste a exigência do laudo médico que representa e reduz a DI a um número, num dos sistemas de classificação.

Perdem-se nessa fria rotina, a provisoriedade, as singularidades individual e histórica, as peculiaridades subjetivas, o desenvolvimento único e ininterrupto da pessoa que é avaliada.

4.2 O diagnóstico da deficiência intelectual (DI) e os níveis de apoio

O diagnóstico da DI deve ser feito por equipes interdisciplinares compostas por médicos(as), psicólogos(as) clínicos(as) ou equipes interdisciplinares de instituições educacionais que possam atender aos propósitos educacional, ocupacional, profissional e de intervenção.

São usados, nesse processo, os sistemas internacionais de diagnósticos, isolados ou combinados, tais como o Sistema 2002, que incide numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica da DI, conciliando, assim, criticamente, reflexões teóricas e empíricas em relação aos modelos anteriores da AAMR. Essa nova classificação dispõe que o processo diagnóstico deve levar em consideração

três critérios: i) o funcionamento intelectual; ii) o comportamento adaptativo; e iii) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

A AAMR indica como instrumentos de avaliação diagnóstica os testes psicométricos de inteligência, as escalas de comportamento adaptativo e o registro documental dos indicadores de idade de origem da condição deficitária.

Por sua vez, a AAIDD divide a DI em quatro níveis de severidade: leve, moderada, grave e profunda. O diagnóstico deve ser baseado no nível das funções adaptativas nos domínios social e conceitual e nas habilidades práticas. No Quadro 5, encontra-se exemplos dos três tipos de habilidades adaptativas.

Quadro 5 - Exemplos de habilidades adaptativas

Conceituais	Linguagem (receptiva e expressiva), leitura e escrita, raciocínio matemático, memória e autodirecionamento.
Sociais	Autoestima, responsabilidade, obediência às leis e regras sociais.
Práticas	Atividades da vida diária, tais quais tomar banho, comer, vestir-se, usar o banheiro, controlar os esfíncteres e locomover-se; atividades instrumentais cotidianas como preparar refeições, cuidar da casa, tomar remédios, usar telefones, fazer compras, saber lidar com dinheiro.

Fonte: Arquivo da autora (2019)

Com relação ao suporte ou apoio que as pessoas com DI necessitam, a AAIDD (2010, p. 105, tradução livre) esclarece que suporte (apoio) são “[...] recursos e estratégias que têm o objetivo de promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar pessoal com vista a melhorar o funcionamento individual.”

Para Almeida (2004) e para a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010) os níveis de apoio são divididos em: i) apoio intermitente – dado de forma episódica, intercalada, de acordo com a necessidade da pessoa e com intensidade alta ou baixa; ii) apoio limitado – ofertado ao longo do tempo e que pode ser circunscrito, embora a natureza do apoio não seja intermitente; iii) apoio amplo – ofertado de forma regular em mais de um ambiente, sem tempo

limitado; e iv) apoio permanente – ofertado de forma constante, com alta intensidade e em ambiente natural, que é de natureza vital para a pessoa assistida.

O planejamento dos sistemas de apoio necessário, aliado à classificação da deficiência mental e ao julgamento clínico, exerce importante papel no diagnóstico da DI, segundo o Sistema 2002 da AAMR.

4.3 Fatores etiológicos da deficiência intelectual (DI)

Impulsionadas pelos avanços das descobertas científicas, as investigações sobre as causas da DI ganharam força nos anos 70. Ainda hoje, apesar dos esforços e do uso de protocolos de investigação bastante extensivos, em uma significativa parcela compreendida entre 28% e 30% dos casos, as causas da DI não serão identificadas, devido à imbricada presença de vários fatores etiológicos.

Esta complexidade implica em dificuldades de prevenção e controle, especialmente nos casos de DI leve, em que a identificação da etiologia é mais difícil, o que acaba por impedir o correto diagnóstico de pessoas nessa condição.

De acordo com Shevell (2008), em torno de $\frac{3}{4}$ de 50% dos casos em que é descoberta a etiologia, um dos seguintes fatores de risco (em ordem decrescente de frequência), são encontradas síndromes genéticas ou anormalidades cromossômicas, asfixia intraparto, disgenesia cerebral severa, privação psicossocial e exposição pré-natal a agentes tóxicos (por exemplo, álcool e outras drogas).

Dito de outro modo, os fatores etiológicos da DI podem ter origens genéticas, ambientais, multifatoriais e causas desconhecidas; são ainda subdivididos em fatores: pré-natal (de origem genética, ambiental e multifatorial), perinatal (ambiental) e pós-natal (ambiental). As causas genéticas e ambientais no período pré-natal incidem nos fatores etiológicos que mais prevalecem no surgimento da DI, podendo chegar a 50% desta população. No Quadro 6, pode-se observar esses fatores separadamente.

Quadro 6 - Diferentes fatores causadores da deficiência intelectual (DI)

Fatores ambientais (pré, peri e pós-natais)	Fatores extrínsecos que interferem no desenvolvimento do SNC
Fatores pré-natais	Infecções congênitas: toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, sífilis, desnutrição intrauterina, más formações cerebrais, exposição da mãe a radiação, intoxicação pelo uso abusivo de álcool na gravidez (síndrome alcoólica fetal), uso de drogas durante a gravidez (como a cocaína), doenças como diabetes <i>melitus</i> e alterações na tireoide.
Fatores perinatais	Anóxia perinatal, traumas de parto (distorcias de parto), encefalopatia hipoxicoisquêmica, hipoglicemia, prematuridade, baixo peso ao nascer e infecções no nascimento, hemorragias.
Fatores pós-natais	Infecções do sistema nervoso central, como meningoencefalites e encefalites, traumatismos crânio-encefálicos, desmielinização (causas primárias ou secundárias), desnutrição proteico-calórica, radiações, intoxicação por mercúrio e cobre, síndromes epilépticas graves, como a síndrome de West e baixo nível socioeconômico.

Fonte: Arquivo da autora (2019).

Além dos fatores referidos no quadro acima, na contemporaneidade, fatores socioculturais adicionaram novas situações causadoras da DI. Segundo Brunoni et al., (apud Schwartzman e Lederman, 2017, p. 21), “Nas últimas décadas, as infecções virais perinatais, como HIV e Zika, vêm ampliando os fatores de risco para o desenvolvimento da deficiência intelectual.”

Essa vasta gama de origens poderá ser reconhecida através do acompanhamento sistemático do desenvolvimento da criança por uma equipe de profissionais que estará apta a perceber os possíveis atrasos em seu desenvolvimento neuropsicomotor. São indícios dessas adversidades: a dificuldade de controlar a cabeça (até o terceiro mês), de rolar (até o quinto mês), de se arrastar, sentar, engatinhar e marchar (até o décimo segundo mês), bem como atrasos no desenvolvimento da linguagem e as dificuldades surgidas durante o aprendizado escolar.

A equipe multidisciplinar, capaz de avaliar tais dificuldades, deverá conter assistentes sociais, médicos(as), pedagogos(as), psicólogos(as) que, em conjunto, observarão os aspectos social, cultural, biológico, cognitivo e psicológico da criança,

definindo, com base nesse olhar interdisciplinar, as melhores estratégias em relação ao atendimento para essa criança com a necessária participação da família.

É importante destacar que a DI pode ser prevenida, eliminando-se ou minimizando-se fatores de risco. Do mesmo modo, a orientação aos familiares com o esclarecimento sobre essa condição e sua(s) etiologia(s) é uma das medidas de prevenção. Além disso, famílias com histórico de deficiência, casais com parentesco consanguíneo e com idades mais avançadas devem ser encaminhadas ao acompanhamento médico antes de decidirem ter filhos(as).

Sabe-se consensualmente que o acompanhamento pré-natal adequado também pode detectar problemas ou infecções maternas, que podem ser tratadas já nessa fase, antes mesmo de atingir o feto. Também uma boa alimentação e atividades físicas corretas colaboram para gestações de bebês saudáveis.

No pós-natal, algumas medidas preventivas devem ocorrer, por exemplo: não deixar de fazer o teste do pezinho após o nascimento do bebê; garantir a aplicação de todas as vacinas; proporcionar alimentação adequada à criança e um ambiente familiar saudável; evitar acidentes e traumas físicos; propiciar ao bebê estímulos cognitivos e sociais adequados em cada fase. Cuidados como esses são de extrema relevância para se evitar qualquer tipo de deficiência e principalmente para propiciar qualidade de vida às crianças com DI ou não.

Após essas incursões sobre a DI, tem-se uma melhor compreensão da complexidade em torno desse tipo de deficiência. Esse contexto que se entrelaça com a educação inclusiva, com a escolaridade do(a) aluno(a) com DI e, principalmente, com o atendimento desse(a) aluno(a) no AEE, serviu como base para que pudéssemos dialogar sobre o tema da pesquisa.

5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE é uma temática educacional atual e tem se consolidado como uma forma de apoio importante para a Educação Especial Inclusiva (EEI), devido ao crescente ingresso de alunos(as) com deficiência no ensino comum e, do mesmo modo, à publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a). De acordo com esse documento, o AEE tem a função de “[...] identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 8).

Apesar de muitas pessoas, inclusive educadores(as), desconhecerem a importância e a legitimidade do AEE, este é reconhecido e citado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no art. 208, o qual determina o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988).

Na lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no capítulo V, é exemplificada a garantia das pessoas com necessidades educacionais especiais dentro da escola.

O art. 58 da mesma lei parte da seguinte premissa sobre a definição da educação especial: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996).

O AEE passou, de fato, a ser regulamentado pelo decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) e foi revogado em 2011 pelo decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011). O que foi definido como *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) define que o AEE

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 16).

Na mesma página, o referido documento ainda apresenta como proposta “[...] disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.”

Por sua vez, o documento *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado – AEE*, na educação básica – dispõe sobre como se dará a organização do AEE (BRASIL, 2009a). No que diz respeito às “salas de recursos multifuncionais”, assevera-se que

[...] são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (ALVES, 2006, p. 13).

Desse modo, o espaço onde será ofertado o AEE é a sala de recursos multifuncionais que deverá ser organizada com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (superdotação), possibilitando e facilitando a aprendizagem para essas pessoas.

O(a) professor(a) do AEE deverá atuar nas salas de recurso multifuncionais que, no Brasil, através de um projeto implementado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), devem ser de dois tipos: SRM tipo 1 e SRM tipo 2. Cada uma delas disporá de materiais diferenciados. A primeira destinar-se-á ao trabalho com alunos(as) das variadas áreas que compõem o público-alvo da educação especial; a segunda, ao trabalho com os alunos que citamos anteriormente como também aos alunos(as) da área de deficiência visual.

O texto das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001a) discorre que o AEE, em salas de recursos, deverá oferecer um serviço de natureza pedagógica. Desse modo, deve ser conduzido por um(a) professor(a) especializado(a), isto é, recomenda-se que o(a) professor(a) tenha formação inicial para o exercício da docência e formação específica em EEI por meio de cursos de habilitação específica, aperfeiçoamento ou especialização que permitam aprofundar conhecimentos e atualizar práticas.

Este(a) professor(a) especialista poderá contar com o apoio de outros(as) profissionais como, por exemplo, o(a) intérprete de Libras para alunos(as) com surdez e, até mesmo, um(a) profissional específico(a) que auxilie os(as) alunos(as) que necessitem de ajuda para locomoção, alimentação e higiene.

São atribuições do(a) professor(a) do AEE, segundo as *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, texto este definido pela Secretaria de Educação Especial do MEC:

a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; b) Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; c) Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; d) 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; e) Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; f) Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o *soroban*, os recursos ópticos e não ópticos, os *softwares* específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, entre outros, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação; h) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; i) Promover atividades e espaços de participação da família e a *interface* com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2009, p. 4).

A avaliação, acompanhamento e gestão dos processos de aprendizagem de alunos(as), público-alvo da EEI, também são parte do trabalho de professores(as) na sala de recursos multifuncionais.

Ainda sobre as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade *Educação Especial*, na resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, art. 13, parágrafo VII, há a indicação de que os professores(as) do AEE têm, entre suas várias atribuições, a de estabelecer articulações com os(as) professores(as) da sala de aula comum visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, da acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos(as) alunos(as) nas atividades escolares. (BRASIL, 2009a).

Documentos como esse ressaltam a relevância do(a) professor(a) do AEE no contexto escolar e na sala de recursos multifuncionais. Nessa perspectiva, percebe-se que a atuação de professores(as) do AEE extrapola o atendimento ao(à) aluno(a) com deficiência e se expande na interação com o(a) professor(a) da sala de aula regular e com os(as) demais profissionais envolvidos(as) no acompanhamento de alunos(as) com deficiência: fonoaudiólogos(as), terapeutas educacionais, psicólogos(as), psiquiatras, assistentes sociais, psicopedagogos(as), dentre outros(as) com essa habilitação.

A dinâmica colaborativa entre os(as) envolvidos(as) no acompanhamento de alunos(as) com deficiência se assenta na interdisciplinaridade e na intersetorialidade, de modo que se possa abordar o máximo da diversidade e da complexidade presentes na EEI.

Mediante, portanto, às inúmeras atribuições dos(as) professores(as) do AEE, crescem as críticas ao amplo conjunto de demandas.

Apesar da especificidade na formação em uma determinada área da EEI, por exemplo, tem sido exigido, na maioria dos municípios brasileiros que o(a) professor(a) seja capaz de atender aos variados tipos de deficiência, o que acarreta comprometimento desde a sobrecarga profissional até a diminuição da qualidade de suas intervenções. A multiplicidade de tarefas e exigências determina, segundo Vaz (2013), a multifuncionalidade do(a) profissional do AEE e, é nesse sentido, inclusive, que Vaz (2013) o denomina de “professor multifuncional”.

5.1 O atendimento à pessoa com deficiência intelectual no AEE

Discorreremos neste capítulo em torno das finalidades do atendimento à pessoa com DI no AEE, enfatizando que, de acordo com os documentos norteadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sua função é complementar a formação dos(as) alunos(as) com DI. Nessa direção, elucida-se que

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum. O conhecimento acadêmico exige o domínio de um determinado conteúdo curricular; o atendimento educacional, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo. (BATISTA, 2006, p. 19).

Devem ser vivenciadas no AEE práticas que possibilitem ao(à) aluno(a) superar os desafios impostos à construção do conhecimento na classe regular, auxiliando-o(a) na aprendizagem de conceitos e na organização do pensamento. Dessa forma, deverão ser focadas atividades que amplifiquem a memória e contribuam para com as localizações espacial e temporal, bem como com a comunicação, a resolução de problemas etc.

Há, entretanto, o controverso uso do AEE como estratégia de adaptação dos alunos(as) às demandas da sala de aula regular, por intermédio de atividades adaptativas, oriundas do movimento de integração escolar que visa treinar os(as) alunos(as) para os conteúdos e programas escolares. Nessa perspectiva, são desenvolvidas atividades como a de colorir desenhos reproduzidos para treino-motor com cores pré-definidas; decorar famílias silábicas; aventuras em operações aritméticas descontextualizadas; além de outras atividades de pura memorização.

Essas práticas focadas na integração escolar concentram-se nas dificuldades das pessoas com DI sem ajudá-las a se apropriarem ativamente do saber, o que dificulta a aquisição da autonomia e o exercício da criatividade.

Cabe ao(à) professor(a) do AEE compreender que, mediante as singularidades da pessoa com deficiência intelectual, não há fórmulas nem manuais prontos para o auxílio à pessoa com DI, mas que existem diferentes caminhos possíveis de ser trilhados, como o uso da aprendizagem significativa, partindo de contextos reais, caminhando junto aos objetivos educacionais que se quer para o(a) aluno(a).

Em consonância com a teoria de Ausubel (1982), que considera a historicidade do sujeito e ressalta o papel do(a) professor(a) na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem, o(a) professor(a) do AEE deve adotar uma perspectiva mais lúdica, com o objetivo de favorecer ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual (DI). Dentre outros aspectos, que haja a aquisição de regras, a imaginação e a construção do conhecimento. Este posicionamento favorece que o(a) aluno(a) com DI se aproprie do saber, tendo ele um entendimento de que o construiu, saindo, portanto, de uma posição de “não-saber” ou de “recusa de saber”.

A matemática, por exemplo, disciplina que tem um papel significativo em diversas situações cotidianas, escolares ou não, demanda, no trabalho de complementação do ensino de matemática no AEE, o uso de novos recursos

metodológicos que auxiliem o desenvolvimento das habilidades cognitivas de alunos(as) com DI.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) poderá, com efeito, prover o aprendizado da matemática com novos significados e sentidos e, dessa forma, servir como apoio pedagógico no processo de ensino, estimulando e complementando a aprendizagem dos(as) alunos(as) com DI na sala de recursos multifuncionais.

Compreendemos, assim, que a busca por recursos educacionais, como as TIC, para aprimorar o desenvolvimento do(a) aluno(a) no AEE é de grande importância. Nesse sentido, são bem-vindos recursos que possam enriquecer e auxiliar esse processo.

Na realidade, os equívocos ou mal-entendidos que acometem o trabalho no AEE, como os relacionados às suas funções no contexto escolar ou o de que compõe a EEI podem ser atribuídos à ausência de esclarecimentos mais concisos sobre a natureza educacional do AEE na legislação que o orienta.

O(a) professor(a) do AEE deve sim contribuir para que o planejamento pedagógico da sala regular seja de fato inclusivo, isto é, para que assegure a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos(as), dentro da perspectiva inclusiva que beneficia a todos(as).

Essa coerência e esse trabalho em parceria com o(a) professor(a) do ensino comum são essenciais e deverão favorecer a aprendizagem dos(as) alunos(as) com DI, mediante o respeito e a atenção às suas diferenças, a partir de observações e sugestões oriundas do próprio atendimento no AEE.

A procura por um sistema educacional inclusivo tem incentivado a abertura de caminhos e práticas que consolidam os princípios de igualdade de acesso, permanência e aprendizagem a todos(as) alunos(as) que apresentam necessidades educativas específicas no ambiente escolar. Os(as) profissionais de apoio são assinalados(as) como alternativas favoráveis para que isso venha a ocorrer, aspirando-se à escolarização em classe comum.

Agregar ao trabalho do(a) professor(a) do AEE parcerias com os(as) demais profissionais que acompanham o(a) aluno(a) favorecerá um desenvolvimento significativo para esse(a) aluno(a) e uma concepção de escola mais inclusiva. Profissionais como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos(as),

psicopedagogos(as), psicólogos(as), dentre outros(as), devem trabalhar de forma colaborativa buscando o desenvolvimento do(a) aluno(a) de maneira global.

Em suma, percebe-se que frente às novas realidades que compõem a dinâmica escolar, o AEE vivencia atualmente um processo de construção de sua própria formação e atuação, com vista a apreender a função indispensável da educação no processo de emancipação humana de sujeitos com ou sem deficiência.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Minayo (2009), uma questão-problema dá início a uma investigação e à construção de conhecimento. Nesse sentido, pode-se partir da indagação: Como está ocorrendo a formação dos(as) professores(as) do AEE com vistas à complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com DI?

Como dito na Introdução deste trabalho, a questão acima exposta decorre do trabalho no AEE e das inquietações oriundas deste na construção de seus objetivos. Por se vislumbrar a busca de sentidos e o lidar com subjetividades, foi escolhida uma abordagem compreensiva numa estratégia qualitativa de pesquisa.

Essa concepção discursiva parte da compreensão de que, ao longo da investigação e no contato com o(a) outro(a), o(a) investigador(a) mobiliza todos os seus arcabouços de vida, seus saberes, poderes, historicidade, enfim, sua própria subjetividade, o que implica em se posicionar politicamente perante o mundo. Nesse sentido, convergimos para Lüdke e André (1986, p. 5), para quem o trabalho de investigação “[...] vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente, com as suas definições políticas.”

O papel político do(a) pesquisador(a) está necessariamente na sua inserção social e no seu comprometimento ao representar realidades, responsabilizando-se pelo que ouve, vê e escreve e, do mesmo modo, ao compreender e assumir a sua perspectiva enquanto sujeito histórico com relação à situação investigada e diferença.

Mediante essa compreensão, ao se escolher uma pesquisa de cunho qualitativo, também se opta pelo entendimento de que o conhecimento não é algo neutro, mas construído por sujeitos que, inseridos em contextos significativos – simultaneamente histórico, político, social e cultural –, atribuem sentidos relativos e são constituídos por esses mesmos significados.

A pesquisa qualitativa se volta, assim, para questões mais abrangentes relacionadas “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2009, p. 21).

De cunho qualitativo, portanto, esta pesquisa tem um caráter exploratório, tendo como ponto de partida fontes bibliográficas em que foram analisados periódicos, artigos científicos, ensaios, dissertações e teses nos mais diversos suportes, tais quais livros, periódicos e jornais, tanto impressos como em mídias eletrônicas.

A análise documental que, segundo Marconi e Lakatos (2003), se utiliza de textos como “fontes primárias” foi um importante recurso para a construção desta dissertação. Com esse objetivo, analisamos os documentos comentados na sequência.

Empregamos como documentos para a pesquisa, a análise da [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#), aprovada em 5 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a), que traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada para a inclusão escolar, consolidando esse importante movimento histórico brasileiro.

Analisamos, do mesmo modo, o documento *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2009a), que orienta a atuação das “salas de recursos multifuncionais”.

Desse modo, foram analisados documentos oficiais e pessoais, bem como publicações em *blogs* e fotografias do acervo da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe. Diante da análise da bibliografia e dos documentos acima citados, consideramos a referida temática e iniciamos as reflexões.

6.1 Campo e colaboradores da pesquisa

A área da Educação especial inclusiva (EEI) foi escolhida por ser a área de atuação da pesquisadora, pelas demandas do trabalho com o AEE e, da mesma forma, mediante os problemas de aprendizagem na área da matemática que foram apresentados por alguns alunos e algumas alunas com DI.

A escolha do município de Santa Cruz do Capibaribe para a realização da pesquisa deveu-se ao fato de o movimento em prol da inclusão educacional local estar em consonância com os outros municípios brasileiros. Desde o início da década passada, a mobilização vem crescendo naquele município, onde políticas públicas inclusivas foram sendo implantadas, e o número de salas de recursos multifuncionais instaladas foi crescendo de acordo com os números de alunos com NEE.

Envolta desse contexto, a decisão de trabalhar com professores(as) do AEE atuantes no município de Santa Cruz do Capibaribe se deu em função do intuito de analisar como está ocorrendo a formação do(a) professor(a) do AEE com vistas à

complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com DI ao longo do período em que as salas de recursos multifuncionais foram implantadas no município.

A escolha das escolas da rede municipal deveu-se ao fato de que esta rede veio a tornar-se pioneira na região em relação ao desenvolvimento de atividades na área de EEI, transformando-se em referência. Na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, há atualmente 18 escolas e 4 creches da rede municipal, com 12 salas de recursos multifuncionais distribuídas entre essas instituições.

Além do motivo acima, a opção de realização da pesquisa em escolas da rede pública de educação se deu tanto devido ao fato de a pesquisadora ter a maior parte do seu tempo de trabalho decorrido nessa rede de ensino quanto à compreensão de que professores(as) da rede pública – conforme previsto na legislação – participam de formações continuadas.

As participantes da pesquisa (7 professoras) atuam no AEE da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe há pelo menos três anos, período em que devem ter participado de um número significativo de formações.

Por esse mesmo motivo, tínhamos inicialmente posto como critério de participação da pesquisa a condição de serem professores(as) efetivas da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe. Porém, por não termos obtido o número almejado de 7 docentes com esses requisitos (todas as entrevistadas são mulheres), apenas 4 professoras efetivas cederam entrevistas, juntando-se a elas 3 outras profissionais de regime contratual.

Ressaltamos que a confidencialidade e a privacidade dos(as) colaboradores(as) foram e serão mantidas de acordo com o indicado pela resolução n. 510/2016, estabelecida pelo Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos. Mediante tal determinação, as informações trazidas terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável.

Destacamos também que os(as) participantes da pesquisa em momento algum foram (e não serão) identificados(as), prevalecendo essa resolução, mesmo quando os resultados deste trabalho forem publicados. Sendo assim, escolhemos para identificar os(as) professores(as) entrevistados(as) as referências P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Por último, salientamos que esta pesquisa foi submetida ao Conselho Ético da Universidade Federal de Pernambuco, sob o processo n. 11016119.3.0000.5208 e aprovada através do parecer n. 3.349.219, de 27/05/2019.

6.2 Corpus da pesquisa

De acordo com o que nos diz Oliveira (2018, p. 189), quando bem destaca que o pesquisador precisa construir um “[...] *corpus* que reúna elementos suficientes para se observar as principais lógicas atuantes nessa formação discursiva em relação aos processos estudados.” Foi com essa intenção que elegemos o *corpus* documental e o *corpus* de entrevistas usadas neste trabalho, detalhados nos subitens desta seção.

6.2.1 Corpus documental

Foram feitas inicialmente, a análise dos documentos [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#) (BRASIL, 2008a) e *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2009a), definidos pelo MEC, documentos esses que fazem parte das bases legais que norteiam e normatizam as formações continuadas do AEE.

Analizamos os discursos presentes nesses documentos, elaborados na esfera governamental, com o intuito de interpretarmos os possíveis sentidos neles presentes ou, como explica Orlandi (2009, p. 24), de obtermos a “[...] compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.”

Uma vez examinado o documento *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, com relação às formações continuadas, enfatizamos o seguinte trecho do tópico intitulado *Da formação e atribuições do professor*: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada.” (BRASIL, 2009a, p. 4).

Sobre as formações continuadas do professor do AEE, a [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#) estabelece como objetivo assegurar o processo de inclusão de alunos(as), público-alvo da educação especial, de modo a garantir formação continuada de professores(as) para o atendimento educacional especializado. Diretamente falando, é dito que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2009a).

Observamos que há nesses documentos a compreensão das duas dimensões da formação como habilitadoras do trabalho no AEE, ou seja, trazem que o(a) profissional deve ter conhecimento específico de educação especial na formação inicial ou continuada, porém, não caracterizam esse conhecimento específico.

Os dois documentos analisados dispõem de forma muito generalizada a formação do(a) professor(a) do AEE, apontando que pode ser todo(a) professor(a) habilitado(a) à docência e à educação especial. Considera-se habilitado(a) à docência os(as) licenciados(as) em pedagogia, biologia, geografia, matemática, letras, entre outras áreas. Quanto à formação complementar citada nos referidos documentos, não há especificação que norteie a EEI.

Essa forma generalista de se referir às formações gera dúvidas e inquietações, pois não deixa claro em que nível e onde esses(as) professores(as) devem receber formação que permita sua atuação na educação especial, propiciando então o surgimento de questionamentos, tais como: Quais os sentidos presentes nesta formação generalista, ao contrário das habilitações ou formações em nível de pós-graduação específica?

Esses documentos também não contemplam as formações pedagógicas iniciais e continuadas, nem a questão das subjetividades docentes, subjetividades estas que se anunciam em suas relações pedagógicas, em suas ações e discursos. Mediante essa ausência, questionamos também tais silenciamentos ou *não-ditos* observados nesses documentos. Isso porque não é considerada a importância das experiências subjetivas vivenciadas pelos(as) professores(as) em sua incessante luta por atualizar seus conhecimentos na preocupação com o desenvolvimento dos(as) alunos(as), enfim, numa gama de implicações emocionais que permeiam a profissão.

6.2.2 *Corpus* de entrevistados(as)

Quadro 7 - Mapeamento de entrevistados(as)

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	EXPERIÊNCIA NO AEE (EM ANOS)
P1	Pedagogia	Psicopedagoga AEE	12 anos
P2	Pedagogia	LIBRAS	4 anos
P3	Pedagogia	Psicopedagogia institucional e clínica	3 anos
P4	Pedagogia	Psicopedagogia institucional	6 anos
P5	Licenciatura plena em pedagogia,	Psicopedagogia	9 anos
P6	Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos
P7	Pedagogia	Psicopedagogia e língua de sinais	8 anos

Fonte: Arquivo da autora (2019)

Após o mapeamento dos dados das pessoas entrevistadas, constatamos que a formação acadêmica geral é em Licenciatura Plena em Pedagogia e que todas são especialistas, sendo 4 apenas em Psicopedagogia; 2 em Libras e Psicopedagogia; e 1 em AEE e Psicopedagogia. No que diz respeito ao tempo de trabalho em AEE, 2 entrevistadas têm menos de 5 anos; 3 delas têm entre 6 a 10 anos de experiência; e 2 possuem mais de 10 anos de experiência.

6.3 Produção dos dados

Segundo Gil (1996), a coleta de dados num estudo de caso deve ser baseada em diversas fontes de evidências. O estudo de caso vem de uma tradição de pesquisas médica e psicológica nas quais se supõe adquirir conhecimentos de algo

através de um estudo específico e detalhado sobre o mesmo. Essa técnica é um dos principais métodos da pesquisa qualitativa, porém, não é uma técnica específica, mas uma análise abrangente e aprofundada sobre um tema.

Para a Goldemberg (2007), o acompanhamento mais detalhado e minucioso, assim como a flexibilidade são vantagens metodológicas deste tipo de pesquisa. Nele as entrevistas são a melhor estratégia para fazer aparecer, em profundidade, os significados daquelas situações para os(as) entrevistados(as).

Como foi dito anteriormente, partimos das pesquisas bibliográficas e documentais, pois esses instrumentos auxiliaram a compreensão do tema e a construção dos demais instrumentos da pesquisa.

A leitura dos documentos [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#) (BRASIL, 2008a) e *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2009a) teve como objetivo mostrar como vêm regulamentados e orientados os processos de formação continuada dos(as) professores(as) que atuam no AEE.

Também se buscou fazer um levantamento de todas as formações específicas para professores(as) do AEE ocorridas na rede de ensino de Santa Cruz do Capibaribe desde que começaram a ser implantadas. Os dados desse levantamento estão expostos no Quadro 8.

DATA	FORMAÇÃO	PALESTRANTE/ OFICINEIRO	LOCAL	PÚBLICO-ALVO
2013	Palestra sobre deficiência visual	Summy (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco)	Câmara de vereadores	Professores do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe
	Oficinas sobre vários temas da educação especial inclusiva	Professores do AEE e coordenadores do DEEI	Escola Municipal Virgílica Pereira	Professores do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe
23/08/2014	Projeto: <i>Voz da inclusão</i> ; Palestra: <i>Educação inclusiva e suas possibilidades</i>	Antônio Muniz (membro do Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência)	Clube Ypiranga	Professores do AEE e do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe
26/08/2014	Oficinas – Tema: <i>A dinâmica diária em sala de aula atendendo uma proposta inclusiva...</i>	Professores do AEE e coordenadores do DEEI	Escola Municipal Virgílica Pereira	Professores do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe
Março de 2015	Encontro para a apresentação e distribuição de material apostilado sobre educação inclusiva	Rildjane Correia (coordenadora do DEEI)	SEDUC	Professores do AEE
	Palestra: <i>O que é o AEE?</i>	Elizabete (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco)	SEDUC	Professores do AEE
22/08/2015	Projeto: <i>Voz da inclusão - ano II</i> ; Oficina: <i>Dinâmica diária em sala de aula atendendo uma proposta inclusiva</i>	Professores do AEE; Professores da Escola Municipal Virgílica Pereira; Coordenadores do DEEI	Escola Municipal Ivone Gonçalves de Araújo	Professores do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe
Março de 2016	Encontro sobre o planejamento do AEE	Clécia Lira (coordenadora do DEEI)	SEDUC	Professores do AEE
22/08/2016	Projeto: <i>Voz da inclusão – ano III</i> ; Palestra sobre o AEE	Membro da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco	Praça do CEU	Professores do AEE

(Continuação – Quadro 8)

27/08/2016	Oficinas sobre vários temas da educação especial inclusiva	Professores do AEE; professores da Escola Municipal Virgínia Pereira; Coordenadores do DEEI	Escola Técnica Estadual José Nivaldo Pereira Ramos	Professores do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe
26/08/2017	Projeto: <i>Voz da inclusão – ano IV</i> ; Palestra: <i>Do acolher ao avaliar ao aluno – mais que uma questão legal, uma questão de postura humana e profissional</i> ; Oficinas sobre vários temas da educação especial inclusiva	Antônio Muniz; Professores do AEE; Professores da Escola Municipal Virgínia Pereira; Coordenadores do DEEI	Escola de Referência de Ensino Médio Luís Alves da Silva; Professores do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe	Professores do AEE e do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe; Professores do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe
29/08/2017	Mesa redonda para orientação especializada	Leyliane Monteiro (fisioterapeuta); Larissa Silva (fonoaudióloga); Jackeline Rufino (terapeuta ocupacional); Karine Oliveira (psicóloga)	Teatro municipal	Professores do AEE; Professores da Escola Municipal Virgínia Pereira; Cuidadores(as); Intérpretes de LIBRAS
30/08/2017	Palestra: <i>A escola inclusiva é responsabilidade de todos</i>	Maria do Carmo Oliveira (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco)	Praça do CEU	Professores do AEE; Professores da Escola Municipal Virgínia Pereira; Gestores e coordenadores das escolas municipais e equipe da SEDUC
25/08/2018	Projeto: <i>Voz da inclusão – ano V</i> ; Palestra: <i>A avaliação escolar em perspectiva inclusiva</i>	Cristiano Vila Nova	Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão	Professores do AEE e do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe
31/08/2018	Palestra: <i>Escola e família protagonistas de uma sociedade inclusiva</i>	Maria do Carmo Oliveira (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco)	Câmara de vereadores	Professores do AEE; Professores da Escola Municipal Virgínia Pereira; Gestores e coordenadores das escolas municipais e equipe da SEDUC
08/04/2019	Palestra: <i>Formação sobre inclusão e autismo</i>	Rildjane Correia (coordenadora do DEEI)	SEDUC	Professores do AEE

(Continuação – Quadro 8)

18/05/2019	Workshop: <i>Música e autismo</i>	Sirlene Souza (musicoterapeuta)	Escola Estadual Padre Zuzinha	Professores do AEE e professores da Escola Municipal Virgilina Pereira
24/08/2019	Projeto: <i>Voz da inclusão – ano VI</i> ; Palestra: <i>O professor como protagonista no processo de inclusão escolar</i>	Cristiano Vila Nova	Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão	Professores do AEE e do ensino regular da Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe
	Mini palestras: <i>Inclusão é possível sim</i>	Patrícia Pedrosa (coordenadora do DEEI) e Boyzar Dioclécio (instrutor de LIBRAS)	Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão	Professores do AEE e do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe
18/05/2019	Workshop: <i>Música e autismo</i>	Sirlene Souza (musicoterapeuta)	Escola Estadual Padre Zuzinha	Professores do AEE e professores da Escola Municipal Virgilina Pereira
24/08/2019	Projeto: <i>Voz da inclusão – ano VI</i> ; Palestra: <i>O professor como protagonista no processo de inclusão escolar</i>	Cristiano Vila Nova	Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão	Professores do AEE e do ensino regular da Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe
	Mini palestras: <i>Inclusão é possível sim</i>	Patrícia Pedrosa (coordenadora do DEEI) e Boyzar Dioclécio (instrutor de LIBRAS)	Escola Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão	Professores do AEE e do ensino regular da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe

Fonte: Arquivo da autora (2019)

Nesse levantamento, foi observado que não há arquivos na Secretaria de Educação (SEDUC) de Santa Cruz do Capibaribe sobre as formações continuadas voltadas aos(às) professores(as) do AEE em anos anteriores a 2013 (ano em que a atual gestão assumiu os trabalhos no município).

As formações voltadas ao(à) professor(a) do AEE se deram de maneira pontual em todo o período analisado. A partir do ano de 2014 (exceto em 2015), foram feitas sempre no mês de agosto, mês em que é comemorada a Semana da Pessoa com Deficiência, quando ocorria uma palestra sobre Educação especial inclusiva (EEI) para todos(as) os(as) professores(as) da rede municipal de ensino.

Ainda de acordo com os referidos dados, a partir de 2015, houve formações específicas voltadas aos(às) profissionais que trabalham no AEE, mas, da mesma

forma, em caráter eventual. Destaque-se que entre 2013 e 2017, os(as) profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais, ao invés de receberem formações da SEDUC, exerceram eles(as) mesmos(as) as funções de formadores(as) como coordenadores(as) de oficinas sobre temas diversos da EEI, sempre nos meses de agosto, na Semana da Pessoa com Deficiência.

Por fim, depreendeu-se dos dados acima referidos que não houve formações específicas voltadas à complementação do ensino de matemática para as pessoas com deficiência intelectual ou formações desse tipo vinculadas a outras áreas acadêmicas.

Em relação ao outro instrumento determinante da nossa coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas, estas foram gravadas em áudios, posteriormente transcritas e lidas para as pessoas entrevistadas com o objetivo de se garantir a fidedignidade das informações.

Através das entrevistas semiestruturadas procurou-se atender aos objetivos específicos da pesquisa que foram: i) identificar o processo de formação pedagógica de professores(as) atuantes nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino da cidade de Santa Cruz do Capibaribe; ii) analisar como a formação dos(as) professores(as) do AEE pode contribuir para as práticas educativas na perspectiva do ensino de matemática do(a) aluno(a) com DI; e iii) analisar os discursos sobre os conceitos implicados na formação dos(as) professores(as) do AEE para a complementação do ensino de matemática de alunos(as) com deficiência intelectual.

O procedimento de transcrição exigiu cuidado e atenção por se referir aos relatos com implicações históricas e afetivas, portanto, singulares e pessoais, exercidas pelos(as) professores(as) colaboradores(as). Nesse bojo, defende-se que

[...] a tarefa de transcrição não é algo simples, nem natural. Trata-se de uma atividade que atinge de modo bastante acentuado a fala original e pode ir de um patamar elementar até uma interferência muito grande. Não existe uma fórmula ideal para uma transcrição “neutra” ou pura, pois toda transcrição já é uma primeira interpretação na perspectiva da escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 51).

Finalizadas as entrevistas e suas transcrições, conduzimo-nos ao modo como procedemos a análise dos dados.

6.4 Como analisamos os dados

A Análise do discurso (AD), de origem francesa, foi acolhida como princípio teórico-metodológico, e, à guisa da mesma, apoiou-se a análise dos dados.

Nessa perspectiva, a AD, cuja principal referência é Michel Pêcheux, compreende a linguagem como uma dinâmica de signos em profunda dependência da exterioridade. Desse modo, os discursos não podem ser compreendidos como um conjunto de regras comprometidas apenas com a formalidade da língua, pois os sentidos derivam dessa interação com a materialidade oriunda do real, que é histórica.

A AD se dirige às condições de produção do discurso que interfere na textualidade, como o interdiscurso, ou seja, como a memória do dizer e do não-dizer – o dito e o *não-dito* – está imbricada ao que é comunicado na interação entre as pessoas.

Mediante sua densa fundamentação teórica em que estão inseparáveis no discurso, a história (contexto e ideologias) e a subjetividade (aspectos do inconsciente individual) do sujeito ou pessoa do discurso, compreende-se que a metodologia caminha em consonância com o contexto histórico da pesquisa. Nesse sentido, a AD não se torna refém de um rígido traçado metodológico, porém, traz para si a deriva e a fluidez da própria linguagem.

Mediante esse entendimento, a AD constrói seu percurso metodológico também em acordo com a arbitrariedade do signo e, conseqüentemente, com as contingências da pesquisa, ou seja, em relação sensível com as demandas surgidas.

Como orientações ao procedimento metodológico, a AD aponta para:

- a) uma preocupação com as relações intrínseca e extrínseca ao discurso, o que implica numa atenção ao dito e ao *não-dito*, ao contexto histórico e ao trajeto humano que ali se revela;
- b) uma visão da linguagem como construtivista (criadora), construída coletivamente, atenta, portanto, à memória coletiva, uma memória que, inconscientemente estabelecida, é revelada sem que nos demos conta;
- c) uma ênfase no discurso como uma forma de ação, ou seja, o discurso também sendo uma prática, o discurso sendo agenciador, agindo como linha de força, conduzindo o gestual cotidiano, na íntima relação entre saberes e poderes.

Desse modo, por intermédio dos discursos emitidos por professores(as) do AEE, pretendemos acessar saberes e poderes constituintes de suas formações, compreendendo suas falas como “[...] a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui sua realidade.” (CHIZZOTTI, 2014, p.120-121).

A AD propiciou-nos, portanto, a incursão profunda entre os contextos sócio-histórico, político e cultural, bem como entre as singulares experiências e aspirações dos(as) professores(as) do AEE.

No tópico a seguir, discorreremos sobre a AD, com intuito de compreendermos do que trata essa complexa estratégia de análise de dados.

6.5 A análise do discurso (AD)

De acordo com Gill (2002, p. 246), há mais de cinquenta variedades de análise de discurso, oriundas de diferentes perspectivas teóricas sob a denominação de *análise do discurso*. Nesse sentido, a opção pela AD, no procedimento metodológico, deve indicar com clareza e propriedade a concepção escolhida.

Como dito há pouco, optou-se pela AD de Michel Pêcheux, que tece um campo de estudos discursivos sobre a linguagem e o sujeito e que tem Eni Orlandi como sua principal divulgadora no Brasil. Essa corrente analítica surgiu no final da década de 1960 na França e faz uma junção do linguístico com o social, do histórico com subjetivo, de modo que a linguagem é analisada não apenas em seus aspectos linguísticos, mas, com a mesma intensidade, em sua materialidade histórica.

Compreender o sujeito orientado histórica e socialmente é fundamental para a compreensão dos sentidos implicados aos seus discursos, sentidos estes validados, inclusive pelas diferentes instituições de que faz parte em variados contextos.

O discurso é, portanto, simultaneamente, uma produção individual e coletiva. Misturam-se, nesse caldo, a história individual e a história contemporânea daquele(a) que fala. Nesse sentido, a linguagem deve estar relacionada à sua exterioridade, o que quer dizer, ao contexto. É relacionando a linguagem à exterioridade que encontramos suas referências ou seus pontos de referência, de sustentação.

Na AD, que é pós-estruturalista, percebe-se como o político, o histórico, o simbólico e o ideológico dialogam e se revelam. Sob esse entendimento, a linguagem

não é apreendida como mera transmissão de informação, mas como uma prática social interativa. A esse respeito, discorre-se que

São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. [...] A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações da linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores. (ORLANDI, 2009, p. 21).

O discurso é, assim, uma prática que cria linhas de força e de fuga que constituem o tecido da realidade ou os saberes e poderes que a sustentam. Para compreendê-lo, é importante entender a posição tomada pelo sujeito em meio às instituições que dão legitimidade aos seus ditos e *não-ditos*. Continua Orlandi (2009, p. 32) elucidando que “[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.”

Embora ainda haja confusões, a AD não é uma metodologia, mas, uma disciplina analítica baseada no encontro de epistemologias distintas que pertencem às áreas da linguística (responsável pelo deslocamento da noção de fala para discurso), da psicanálise (que traz a noção de inconsciente individual) e do materialismo histórico (que confere o conceito de ideologia).

Para a AD, a compreensão dos discursos depende da percepção da posição tomada pelo sujeito (pessoa) que emite o enunciado, ou seja, depende do entendimento sobre quem é o autor, o modo como se posiciona social, histórica e culturalmente e como isso repercute em seus afetos e desejos, ou seja, em sua identidade.

Nesse contexto, entram em cena os(as) interlocutores(as) e, no caso da situação investigativa, o(a) pesquisador(a) analista também como sujeito de discurso e, desse modo, a interagir como tal com o(a) entrevistado(a), utilizando-se, portanto, de sua própria singularidade identitária para compreender o(a) outro(a).

Compreende-se, portanto, que o(a) analista não é imparcial, pois, o exercício da análise do discurso de outrem traz as implicações e posições sócio-históricas e a produção do desejo outrora tomadas pelo próprio pesquisador. Cabe, entretanto, ao/à analista perceber sua própria subjetividade e demais posicionamentos com o intuito de não somente evitar interferências e distorções na leitura, mas, sobretudo com o intuito de se utilizar dessas mesmas situações para melhor acessar ou entender o(a) outro(a), o(a) entrevistado(a).

Segundo Orlandi (2009, p. 21), o discurso seria, assim, “[...] o efeito de sentidos entre os locutores.” Nisso, a AD tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção – que podem ser verbais e não verbais –, trabalhando com o sentido e não com o conteúdo do texto.

Os sentidos trazidos pelo discurso não são traduzidos, mas historicamente produzidos. Dessa forma, na AD, a linguagem vai além do texto, acessando sentidos pré-construídos, ecos da memória do dizer e que são denominados como interdiscursos (ORLANDI, 2009).

O interdiscurso é uma memória coletiva que, de tão borrada, dá ao sujeito a ilusão de ser dono do seu discurso e de controlá-lo, não percebendo que apenas emite o que já fora institucionalizado enquanto discurso: as ideologias institucionalizadas coletivamente.

É dessa maneira que o interdiscurso também é um *não-dito*, pois a maior parte do que dizemos traz consigo evidências ou ideologias (ORLANDI, 2009), ou seja, aqueles discursos cujas histórias e implicações são silenciadas ou não ditas e que estão inconscientemente na memória do que é dito.

Nesse sentido, Pêcheux (1997, p. 77-79) assegura ser “[...] impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, [sendo] necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção.”

7 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

De acordo com os percursos teórico-metodológicos escolhidos para esta pesquisa, e com o intuito de compreender os sentidos atribuídos por professores(as) do AEE às formações continuadas oferecidas pela rede pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe, após a realização das entrevistas, iniciou-se o processo de leitura do material coletado, em especial, sob o crivo da AD.

Inicialmente, o roteiro de perguntas se constituía em doze itens, contudo, por se tratar de entrevistas semiestruturadas, houve uma pequena variação no número de questões entre uma pessoa entrevistada e outra. Apesar disso, todas as perguntas convergiram para o trabalho e formação docentes, (Cf. Apêndice 1).

Grosso modo, as questões foram articuladas com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, ou seja, entender como ocorre, na atualidade, o processo de formação pedagógica continuada de professores(as) que atuam em salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino da cidade de Santa Cruz do Capibaribe.

Da mesma forma, também coube analisar como a formação de professores(as) do AEE contribui para práticas pedagógicas na perspectiva da complementação do ensino de matemática de alunos(as) com DI e, por fim, analisar os discursos sobre os principais conceitos evocados por professores(as) entrevistados(as) envolvidos(as) nessa formação.

Participaram desse processo 7 professoras, 3 delas, entretanto, professoras contratadas, fato que, a princípio, não se enquadraria no critério da efetividade. Contudo, mediante a dificuldade em encontrar professoras nessa condição (algumas delas não quiseram participar da pesquisa), optou-se por modificar o recorte previsto, incluindo-as.

O fato de alguns professores não terem tomado parte na pesquisa pode ser interpretado como uma tentativa de silenciamento docente, operacionalizando dessa maneira o *não-dizer*, sem considerar, entretanto, que essa prática discursiva é, ela própria, preta de significados, repleta de dizeres, de ruídos e sentidos mais diversos. Questiona-se, nesse sentido, o que procuraram não dizer; de certa forma, esse *não-dito* grita por ser ouvido e talvez venha a fazê-lo de fato em espelho nos discursos a seguir.

A abordagem das professoras que aceitaram dialogar, identificadas neste trabalho como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, ocorreu nos contextos em que atuam: 5

escolas na zona urbana e 1 na zona rural do município de Santa Cruz do Capibaribe, PE. Traremos a seguir, entre ditos e *não-ditos*, o que consideramos mais significativo nas entrevistas realizadas e que auxiliaram na compreensão dos questionamentos e objetivos presentes na pesquisa.

É importante ressaltar que para a AD a produção fluida de sentidos depende de nossas posições como sujeitos na relação com o objeto discursivo e do modo como, através de nossas experiências e relações com a historicidade, conseguimos perceber as evidências (ideologias) que conferem opacidade aos discursos.

Sob essa perspectiva, não há certo nem errado na interpretação do(a) pesquisador(a), mas sim, o relato sensível de um(a) analista e as construções de sentido oriundas da relação com o(a) analisado(a).

Para uma melhor compreensão da análise, as entrevistas foram divididas em tópicos que visam responder os objetivos: i) teorias pedagógicas x práticas no AEE; ii) da complementação do ensino de matemática no AEE; e iii) formação continuada.

7.1 Teorias pedagógicas x práticas no AEE

Ao se questionar sobre o conhecimento acerca das intervenções pedagógicas voltadas aos(às) alunos(as) com dificuldades em matemática, obtivemos a seguinte resposta: “Nesses cursos que eu vou fazendo, tem muita coisa assim que a gente estuda com relação a isso: confeccionar material e trabalhar com dourado, com material concreto que ajuda muito. Na minha prática, ajuda muito.” (Informação verbal).¹

Em relação à prática na complementação do ensino de matemática voltada ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual e dificuldade em matemática, foi dito:

Eu acho que ajuda muito o aluno, porque eles tão numa fase assim ainda, assim, muito concreta. Pronto, na minha realidade ainda tão muito presos ao concreto. Aí tem que botar o material dourado ou contar com lápis, ou contar com palito de picolé. Mas, é a forma que eles estão absorvendo e tá conseguindo ter um resultado positivo. (Informação verbal)².

¹ P1 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

² P4 – Professora do AEE

Percebe-se implicitamente nessa fala a forma de um interdiscurso (ORLANDI, 2009), já que P1 remete a saberes e poderes supostamente compartilhados, o *já-dito* com a analista (pesquisadora). A professora deixa transparecer em seu discurso que em sua práxis há a apropriação do *sociointeracionismo*, teoria centrada no processo da mediação.

No sociointeracionismo, baseando-se na relação professor-aluno, Vygotsky (1997) diz que a pessoa constrói o conhecimento pela aprendizagem, promovendo o desenvolvimento mental e, por meio dele, deixaria de ser um animal, humanizando-se. Nessa perspectiva, tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento aconteceriam, histórica e materialmente, pela dialética.

Quanto à práxis, outra docente, ao responder sobre as dificuldades que os alunos trazem ao AEE, informou-nos que “Eles chegam assim, na verdade, eles chegam muito vazios de conhecimento.” (Informação verbal).³

Na perspectiva apontada por P4, há um posicionamento discursivo contrário à *teoria da aprendizagem significativa*, de Ausebel, ao se defender que os alunos sempre trazem alguma coisa deles mesmos para a negociação, não se portando, pois, como tábulas rasas nem recipientes vazios, os quais o professor deve preencher (PELIZZARI et al., 2002).

No discurso de P4, os(as) alunos(as) parecem ser percebidos como pessoas desprovidas de experiências, desprovidas de história, desprovidas de ideias e de afetos, corpos e mentes vazios. Ao dispor os(as) alunos(as) dessa forma, P4 parece pretender antecipar, anunciar e, sobretudo, justificar possíveis fracassos em sala de aula: os fracassos dos(as) alunos(as) e os seus próprios fracassos enquanto professora.

P4 apela à evidência – discursos socialmente compartilhados e não necessariamente verdadeiros – e à opacidade da língua para atribuir uma causalidade e, assim, propiciar entendimento às dificuldades enfrentadas.

A professora P4, em sua formação discursiva, retira, portanto, da aprendizagem – e não só dela, mas da condição mesma de sujeito dos(as) alunos(as) – seu caráter histórico de construção por intermédio de uma narrativa ideológica que, na prática naturalizante de dar a um fato um caráter universal e irreversível por estar inscrito na

³ P4 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

natureza, visa a apagar os vestígios de construção sócio-histórica e de materiais dos trajetos tão singulares dos(as) alunas(os) com DI.

Homogeneizando-os(as), privando-os(as) de suas singularidades e alteridades e restringindo-os(as) a uma dificuldade inata: a da “tábula rasa”, a ideia de conhecimento “vazio” com que ingressam na escola). Da mesma forma, sob a excludente égide behaviorista, P4 diz o que conscientemente pretenderia não revelar em seu discurso. Apelando para um preconceito, P4 faz emergir e evoca inconscientemente os indícios do *não-dito*, ou seja, das próprias dificuldades e condição de não saber.

A deriva, os equívocos, as transferências de sentidos presentes no discurso empreendido por P4 parecem querer justificar o próprio sentimento de impotência ou de fracasso, mediante as idiossincrasias e trajetórias tão singulares de seus alunos e alunas, trajetórias estas das quais efetivamente faz parte.

Os(as) alunos(as), reduzidos e aglutinados num conceito transitório, produzido historicamente, o da metáfora redutora do aluno com deficiência intelectual e, assim, perdendo em diversidade, inclusive de gênero, uma vez que estão subsumidos no elemento heteronormativo, são ideologicamente posicionados no discurso perante o capital em incontornável incapacidade e, por intermédio desse artifício, conferem um alibi a P4: o não-rendimento não é mais culpa sua.

Na AD, como vimos anteriormente, o *dizer* traz necessariamente consigo um *não-dizer* que pode ter um outro sentido ou outra ideologia, o que está distante na memória, o interdiscurso que inclui certamente o senso comum e o preconceito introjetado, preconceito que pode vir a dificultar a produção de novos desejos e transformações em sala de aula e que certamente é uma *discursividade* a ser desconstruída.

Ao analisar-se a paráfrase “vazios de conhecimento”, lê-se ou compreende-se o que pode ser visto como não dito: “incapazes” e “improdutivos”; uma ideia que responde também às demandas e valores capitalísticos.

Sob o *não-dito* da “incapacidade” e “improdutividade”, há o forjar do que Orlandi (2009) denomina como “evidência”, ou seja, o estabelecimento do “discurso ideológico” que tenta extrair a historicidade, a materialidade do fenômeno, imputando a ele o caráter do incontornável do que não poderia ser de outra forma, de outro jeito.

Nesse bojo, vê-se P4 remeter e justificar o próprio fracasso à sombra de uma essência das DI, isto é, amparada sob uma incapacidade essencial, universal e, portanto, natural e refratária à *distoricidade* peculiar a esses “tipos humanos”.

O discurso, para a teoria da AD, é uma prática, jamais uma abstração ou algo transcendente, de modo que, neste contexto, o dito aponta para a relação, para o portar-se perante o(a) outro(a) que é diferente. Neste caso, para alunos(as) com DI destituindo-os(as) de possibilidades, de devires constituintes da humanidade.

No jogo da *discursividade*, na formação discursiva, nesses diálogos entre professor(a) e aluno(a), nos equívocos dos discursos, nos deslizos de sentidos, nas transferências ideológicas, o *não-dito* abre controvérsias sobre onde está o “vazio de conhecimentos” ou “incapacidades”.

A professora P2, por sua vez, além de não usar em sua formação discursiva, algo que se aproximasse das contribuições de autores como Ausebel (1982), também pareceu justificar inconfessáveis dificuldades e limitações ao ancorá-las em uma típica e, portanto, universal ausência de conhecimento com que chegariam aos(as) alunos(as) com DI.

Aos(as) alunos(as) do AEE é, desse modo, retirada a oportunidade da diferença e imposta a homogeneidade acachapante da deficiência e, conseqüentemente, da exclusão. É o que se evidencia no depoimento a seguir, quando se questionou sobre as dificuldades e limitações de alunos(as) com DI em matemática: “A dificuldade deles? Eu acredito, assim, que pelo menos os alunos que eu venho atendendo no AEE hoje..., eu digo..., assim, é uma bola de neve, porque eles já vêm com essa dificuldade e aparentemente eles vão...” (Informação verbal).⁴

O “aparentemente eles vão...”, sugere que alunos(as) não sairão diferentes de como chegaram a sua sala de aula. Essa *discursividade* remete-nos a possíveis sentimentos, não apenas de incapacidade justificada e ancorada sobre as DI dessas pessoas, mas, da mesma forma, aos sentimentos de frustração, o que mais uma vez apontaria para a necessidade de se refletir sobre a formação das professoras, não apenas em torno da formação cognitiva, mas do amparo afetivo-emocional.

É possível que esse desamparo e solidão nesta função levem-nas a discursar sobre esses afetos sem precisar dizê-los – sob a égide do *não-dito* –, porém,

⁴ P2 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

deslocando-os para os discursos que reforçam a inata incapacidade desses(as) alunos(as).

Questionada sobre as dificuldades e limitações dos(as) alunos(as) com DI em matemática, a entrevistada continuou reafirmando que

Vai passando, vai passando, e eles não vêm com nenhum tipo de conhecimento, nem conhecimento básico de ir ao banheiro. Eu tenho aluno assim, então, assim... Vai passando, vai passando, vai passando despercebido. Eu vejo, parece que vai só piorando. Eles não vão conseguindo evoluir. Eles vão passando por esses processos, essas etapas de acompanhamento. Mas, eu não vejo, assim, que eles vêm, assim, com noções básicas nenhuma de matemática. Aí é muito difícil, assim, quando a gente vai pra tentar explicar, pra mostrar é muito difícil. (Informação verbal).⁵

Por intermédio desses discursos, podemos perceber que a formação continuada parece investir maciçamente no cognitivo, ou seja, nos conhecimentos formais, sem, entretanto, dar um suporte efetivo a essas professoras nos aspectos afetivo-emocionais pertinentes às suas práticas.

Além dos aspectos formais, em geral contemplados nas formações continuadas, é possível que a orientação e o apoio efetivos à complexa e intensa relação entre professor(a) e aluno(a) voltados aos seus aspectos afetivo-emocionais – o que implica no entendimento de situações, tais como as transferências e contratransferências próprias às relações humanas – possam subsidiar mudanças efetivas nas posições discursivas das professoras. Esses deslocamentos discursivos, que incluem a produção de novos desejos e afetos, poderão repercutir positivamente nos resultados obtidos.

Ao afirmar que “[...] eles não vêm com nenhum tipo de conhecimento [prévio]”, ao modo de P4 e, mais uma vez, como uma paráfrase, compreende-se a percepção de que são “tábulas rasas”. Nesse sentido, P2 transmite a descrença na aquisição do conhecimento por esses alunos(as) com DI, mediante a generalização numa espécie de inapetência constitucional ou natural dessas pessoas à aprendizagem.

Essa não é, entretanto, apesar de sua formação, uma perspectiva diferente do senso comum sobre as possibilidades desses(as) alunos(as) como se fossem desertos, espaços inférteis para o saber.

⁵ P2 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

Decerto, deve-se ponderar que a maioria das pessoas com DI demonstra maior dificuldade de abstração, compreensão e concentração, porém, não se deve impor limitações, apriorísticas, baseadas em laudos nem em classificações, mas sim, acreditar no potencial dessas pessoas, desconstruindo discursos de estigmas historicamente fomentados.

Entende-se, entretanto, que os posicionamentos discursivos dessas professoras que, de maneira controversa em relação às teorias contemporâneas sobre DI, forjam a incapacidade inata desse alunado especial, podem vir a ser relacionados não a uma incompetência ou insensibilidade docentes, mas a um desamparo que, portanto, não é da ordem da razão, mas da emoção, oriundo de uma lacuna em sua formação.

É fundamental que haja orientações sobre como lidar com os aspectos emocionais que emergem transferencial e contratransferencialmente em acordo com as posições assumidas na relação com os(as) alunos(as) com DI.

Desse modo, professores(as) que atendem alunos(as) com essas peculiaridades devem se valer de práticas que respeitem seu desenvolvimento, sobretudo em suas diferenças, como também estimulem a aquisição de novos conhecimentos. Para isso, necessitarão que suas formações pedagógicas iniciais e/ou continuadas os(as) orientem, ou seja, os(as) conduzam a dar conta de suas próprias subjetividades, vivências e afetos, sem o que não conseguirão lidar com as funções e intensidades demandadas inconscientemente para si.

7.2 Da complementação do ensino da matemática no AEE

Os documentos que norteiam as práticas no AEE, como visto no capítulo específico sobre o assunto, ajudam-nos a refletir sobre a questão da aquisição do conhecimento pelo(a) aluno(a) com DI. Define-se que as barreiras da deficiência mental diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. Nessa corrente, elucida-se que

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para

o cego, a possibilidade de ler pelo braile; para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar; e, para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover [...] Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. (BRASIL, 2007, p. 22).

Formalmente, os(as) professores(as), sejam os(as) que atuam no AEE, como os(as) da sala regular, podem construir, para os(as) alunos(as) com DI, práticas educacionais baseadas na mediação e na aprendizagem com significado. Esse percurso e/ou esta escolha poderá vir a influenciar de modo significativo a aprendizagem dos conceitos matemáticos, conduzindo esse corpo discente a se apropriar ativamente do saber, ascendendo ao que é colocado no documento orientador do MEC.

Mediante tais concepções sobre as práticas educacionais voltadas aos(as) alunos(as) com DI, novas controvérsias emergiram nos discursos das professoras. No que diz respeito às intervenções pedagógicas utilizadas no trabalho com alunos(as) com dificuldades em matemática, foi declarado: “[...] a gente fica pesquisando..., no meu caso, eu fico pesquisando. É..., tipo, material que dê certo para trabalhar com aquele aluno.” (Informação verbal).⁶

Em relação à prática profissional específica ao ensino de matemática para alunos(as) com deficiência intelectual e dificuldades em matemática, registrou-se:

Eu tento, assim, fazer da melhor forma possível, até quando, tipo, dá para fazer o atendimento intercalado, aí eu faço. Por exemplo, uma semana, a gente trabalha atividade de letramento, alguma coisa assim relacionada a letras, ao português. Aí, na outra semana, a gente trabalha mais matemática, bloco, contagem... Às vezes, eu procuro fazer uma semana um, uma semana outro, já para não fazer uma área descoberta, nem trabalhar só o português com ele, nem trabalhar só matemática. Procuro fazer intercalado, com jogo. (Informação verbal).⁷

Essa resposta traz consigo controvérsias como a de que a professora utiliza as estratégias pedagógicas tradicionais sem esclarecer como, em sua prática, os materiais que tenta adaptar para alunos(as) com DI podem ser usados num contexto tradicional no qual, como ela mesma diz, “separar os atendimentos por disciplinas.”

⁶ P3 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

⁷ P3 – Professora do AEE

Dentre os objetivos propostos ao AEE não está o trabalho com conteúdos escolares tradicionais, mas o desenvolvimento de aptidões para que os conteúdos sejam apreendidos pelos(as) alunos(as) com DI.

Como pode ser lido no discurso de P3, é construído, entretanto – em um processo de negação da diferença e afirmação do universal, no jogo binário e excludente do normal e patológico – um panorama do AEE como “preparatório” para que tais pessoas possam se beneficiar dos processos comuns de ensino. Nessa perspectiva, percebe-se um equívoco na compreensão de P3 sobre o caráter desse atendimento, muito embora tenha estado como professora no AEE há três anos.

O posicionamento da referida docente converge e se coaduna, portanto, ao senso comum de que o AEE é uma variedade do reforço escolar. Discursos e práticas como esses reforçam a segregação dos(as) alunos(as), divergindo dos princípios da educação inclusiva.

A não-transparência dos discursos e práticas constituintes do AEE, ou seja, sua ideológica e, portanto, histórica e material opacidade, tem suas origens na LDB de 1996. Nela não há clareza em relação aos procedimentos nem às finalidades desse atendimento, como explica a citação abaixo:

[...] o atendimento educacional especializado também não foi amplamente esclarecido quanto a sua *natureza educacional*, por ter sido criado legalmente, sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo, ele continue sendo confundido com o reforço escolar e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência mental. (BRASIL, 2007, p. 20 – grifos nossos).

Essa crítica, entretanto, remete à ideia de uma “natureza educacional”, ao discurso teleológico da designação das finalidades em essência, sentidos estes que apontam para a “função natural” que é *ahistórica*, como se não tivesse sido construída ou como se fosse refratária às vicissitudes e transformações epistemológicas, estas sim, constituintes do conhecimento.

Dessa forma, lê-se em sua formação discursiva, os processos de arguição e institucionalização das evidências. O trabalho das ideologias, segundo Orlandi (2009), remete às concepções e práticas do universo das transcendências, lugar em que são borradas as diferenças e instauradas as essências.

Não é necessário, portanto, que se esclareça nem que se estabeleça a “natureza do AEE”, mas, que sejam explicitados seus discursos e práticas, a construção de seus saberes e poderes, suas historicidades e provisoriidades, tal como sugerem as teorias pós-estruturalistas, sobre as quais nos apoiamos nesta pesquisa, a exemplo da própria AD.

Refletindo ainda sobre a relação teoria e prática, cabe pontuar que, para alunos(as) com DI, os documentos voltados ao AEE propõem o foco em aspectos como comunicação, memória, localizações espacial e temporal, resolução de problemas etc. Além disso, também se designa que o corpo docente tenha como objetivo trabalhar a aprendizagem de conceitos e o auxílio à organização do pensamento desses(as) alunos(as). Todavia, por intermédio de uma prática educacional tradicional, dificilmente esse objetivo será contemplado.

Percebe-se ainda, na resposta de P3, em discurso recorrente entre professores(as) do AEE, o esforço em busca de estratégias para trabalhar as complexidades oriundas do contexto de ensino de matemática a pessoas com DI: “[...] a gente fica pesquisando... No meu caso, eu fico pesquisando [...].”

Vemos o mesmo no discurso de P7 ao relatar: “[...] eu busco informação, eu sempre estou lendo e sempre que surge algum aluno, né? Eu vou estudar, vou pesquisar para saber como trabalhar com ele.” (Informação verbal).⁸

Já a indagação referente aos principais obstáculos à atuação do(a) professor(a) frente ao corpo discente com relação à matemática, respondeu: “Geralmente, assim, a dificuldade é a falta de recursos que, muitas vezes, a gente não tem os recursos necessários, aí, é a questão da gente ir buscar...” (Informação verbal).⁹

Argumentando de outra forma, outra docente opinou:

Eu acho assim, por exemplo, porque eu não tenho tipo uma formação. Quando eles estão naquele processo de iniciação da matemática, é bom, porque a gente trabalha mais com o lúdico, né? mais com os jogos... Como eu disse, é aquela coisa mais simples, né? Digamos assim, que dá pra gente fazer sem nenhuma formação específica, mas, quando eles estão grandes assim, como o público, a maioria é adolescente. Aí tem adolescente que já está no nível bem bom aqui. Nessa sala de recurso, tem adolescente que está no nível bem bom. Aí eles já chegam, por exemplo, com continha que eu mesma, às vezes, não sei, entendesse? Aí, eu fico meio assim... Aí eu tenho que conversar com eles. Às vezes, eu peço pra eles me ajudar, tá

⁸ P7 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

⁹ P5 – Professora do AEE

entendendo? Eu digo: Não, me mostra aqui. Como que tu fez isso? (Informação verbal).¹⁰

Percebe-se que o depoimento supra converge em argumentação para com o seguinte:

É a falta do conhecimento do formador. O professor ainda tem pouco conhecimento e, quando você tem pouco conhecimento, você é limitado no seu trabalho por falta do conhecimento. E mesmo que você tenha conhecimento fora, extra, da sua condição de professor, você fica receoso, porque você tem que ter conhecimento. Você tem que saber onde, com quem e como aplicar esse conhecimento. (Informação verbal).¹¹

O depoimento estendeu-se com foco na aquisição do conhecimento e o que fazer com o mesmo:

Então, não só é o fato de ter conhecimento, é de saber como proceder com esse conhecimento em relação a um DI, numa sala de atendimento. Daí a necessidade que tivéssemos a formação específica, porque aí, aprimorávamos o nosso conhecimento. Mas, nós também teríamos condições de desenvolver e onde seria dado esses direcionamentos, porque para mim é diferente. Ter o conhecimento em si não me basta. Eu tenho que saber direcionar esse conhecimento, porque como eu trabalho com atendimentos educacionais especializados, um aluno tem diferentes necessidades do outro aluno, mesmo tendo uma mesma deficiência, mas isso não me diz que por ter a mesma deficiência eu tenho que trabalhar um conhecimento específico da mesma forma, e essa é a dificuldade do atendimento de matemática. É você saber, ter aprimorado conhecimento, saber como diferenciar a quem e quando direcionar. (Informação verbal).¹²

P3 apontou e esclareceu sem receios a sua dificuldade como fenômeno oriundo da falta de conhecimento específico. Por sua vez, P5 foi além e reportou-se à necessidade de se aliar um conhecimento que ela não possuía referente à compreensão das diferenças.

Em seu discurso, P5 remeteu à complexidade histórica mediante o reconhecimento da não-homogeneidade, da existência das singularidades no “caso a caso” ou na “diferenças na diferença”. P5 assumiu, dessa forma, a inexistência de uma “tranquilizadora” fórmula universal que resolveria de uma só maneira cada uma das circunstâncias e dificuldades peculiares a cada aluno(a) do AEE no processo de aprendizagem da matemática.

¹⁰ P3 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

¹¹ P5 – Professora do AEE

¹² P5 – Professora do AEE

As respostas das entrevistadas de P6 e P2 também corroboraram com as respostas das professoras acima citadas: “É..., é não ter na verdade, eu não ter muito, tipo é..., formações exclusivas, ou seja, voltadas para a área de matemática. (Informação verbal).¹³

Talvez possamos compreender, a partir de todas essas formações discursivas, que os documentos que compõem as orientações para o trabalho com AEE não estejam a considerar de fato as especificidades de disciplinas como a matemática.

Da mesma maneira, uma vez que deve haver uma adaptação a cada aluno(a) com DI, é possível que haja a relevância de haver professores(as) com formações específicas para o AEE, capazes de trabalhar com propriedade as peculiaridades da matemática.

Questiona-se, portanto: Por que motivo o(a) professor(a) do AEE deve possuir este nível de transcendência no conhecimento, ou seja, uma competência geral, apta a complementar o ensino de todas as disciplinas, em todos os níveis, de modo a atender às mais variadas dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) com DI que em si é tão diversamente complexo?

Sob essas injunções, no contexto investigado, podemos considerar que:

- a) os(as) alunos(as) com DI que compõem o AEE são ainda vistos como um todo homogêneo e não como sujeitos com “diferenças na diferença”, com trajetórias históricas aliadas a condições culturais, emocionais e cognitivas singulares;
- b) os(as) professores, também como sujeitos com historicidades distintas – e agenciados historicamente por linhas de forças em valores institucionalizados ou enunciados – têm posto em prática o que mandam os discursos ideológicos, isto é, aqueles que borram as singularidades entre as pessoas com DI e prescrevem que, no final, todos(as) deverão aprender os mesmos conteúdos, mesmo que sob uma mesma forma;
- c) por fim, as formações discursivas comunicam que o corpo docente do AEE é também visto como aquele cujos(as) profissionais encarnam o *ego transcendental* da modernidade em seus saberes e poderes abrangentes e/ou generalistas. Tal corpo (ego) seria, portanto, capaz de subsumir e gerenciar todas as demandas e diferenças, contanto que ideologicamente

¹³ P6 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

apagadas, com as quais se depara. Por intermédio dessas competências projetadas num só ser, inclusive, o *ego transcendental* do(a) professor(a) do AEE desoneraria o Estado de encargos financeiros com contratações de profissionais com formações específicas, e assim, aptos a lidar com especificidades.

Laivos dessa corrente podem ser percebidos a partir de depoimentos tais como:

Assim, pra gente, eu acredito que é a formação, né? Eu comecei no AEE, eu ainda estava fazendo minha graduação, então, eu pesquisava muita coisa na internet com as amigas, emprestava uns livros, e eu fiz muito material em casa para trabalhar com eles. Mas eu acho que a maior dificuldade é essa questão: a falta de formação que a gente não tem... Então, a gente fica [se perguntando]: Será que tá dando certo? Será que é isso? (Informação verbal).¹⁴

Distanciando-se das respostas anteriores, houve quem trouxesse outro recorte, na verdade, uma percepção diferente e que se agregou como mais um importante dado ao que havia sido abordado pelas professoras supracitadas em torno da questão da baixa frequência dos(as) alunos(as): “É assim, os alunos faltam com frequência. Aí, quando faltam, a gente tem que voltar com eles para dar continuidade através do que a gente está fazendo.” (Informação verbal).¹⁵

De maneiras transferencial e contratransferencial, portanto, P7 ainda tentou cooptar ou compartilhar com a entrevistadora “evidências”, argumentos ideológicos, justificadores e generalizantes, relativos a uma identidade em comum, ancorados sobre a falta de materiais, fato também evocado na fala seguinte:

E também a questão dos materiais, não é, Mônica? A gente não tem muitos materiais assim variados, né? A gente trabalha com um material, trabalha, trabalha e depois, a gente tem que ir buscar outros materiais novos, a gente tem que estar ou produzindo, ou buscando, ou comprando, ou recriando o que a gente já tem. Então as dificuldades são essas, a questão dos materiais. (Informação verbal).¹⁶

¹⁴ P2 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

¹⁵ P7 – Professora do AEE

¹⁶ P7 – Professora do AEE

7.3 As formações continuadas

As professoras do AEE foram unânimes em relação à importância da formação continuada para a efetivação dos seus trabalhos, conforme se lê na transcrição:

Eu, enquanto professora do AEE, eu vejo que a formação, ela é tão necessária, porque a gente todo dia precisa inovar o nosso atendimento ao aluno, porque cada dia o aluno quer algo novo. Se a gente não puder ir inovando, a gente não vai saber, na verdade, levar nada que seja inovador para aquele aluno. (Informação verbal).¹⁷

Nessa perspectiva, quanto mais ofertada a formação continuada pelas redes de ensino para professores(as) do AEE e quanto mais concedida por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, dentro da perspectiva da educação inclusiva, maiores os deslocamentos de saberes e poderes, de modo que mais professores(as) poderão aprofundar conhecimentos, derrubar paradigmas e atualizar práticas.

As formações continuadas devem possibilitar espaços de reflexão aos(as) professores(as) que atuam no AEE, através de discussões sobre teoria e prática que visam desconstruir analiticamente as “evidências”, isto é, conceitos reificados, hegemônicos, tidos como naturalmente dados.

Por intermédio dessas análises críticas e discursivas, objetivar-se-á a transformação das visões de mundo, assim como a mudança de velhas práticas de saberes e poderes outrora estabelecidos em derivas, ou seja, em pontos de rupturas para novos sentidos, os sentidos do acolhimento da diferença e inclusão.

Ao se interrogar sobre a relevância das formações continuadas, enfatizou-se: “Com certeza!” E fez-se, logo a seguir, uma crítica à periodicidade com que ocorrem: “Então, assim, não existe constante. De vez em quando, Semana da Pessoa com Deficiência. Então, se vê, se fala do assunto, né? Se fala do AEE, somente nessa semana.” (Informação verbal).¹⁸

Essa colocação abordou uma questão controversa e bastante criticada no meio educacional, pois, as formações, na maioria das vezes, ocorrem apenas no início do

¹⁷ P6 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

¹⁸ P7 – Professora do AEE

ano letivo e no início do segundo semestre, sendo, portanto, eventos isolados e/ou descontextualizados.

Questionamos, nesse sentido, sobre a pertinência do qualitativo “continuadas” das formações, visto que não ocorrem dentro de um processo efetivamente frequente, sucessivo e assíduo. Ao contrário, a ocorrência dessas formações é demarcada pela episodicidade e contingência. Sobre esse ponto, discorre-se que

A formação continuada é considerada como ação permanente, diferente do eventismo, fruto de uma sucessão de eventos que se somam mas que não expressam um objetivo eixo, e diferente também da apresentação de títulos sem uma relação com o fazer professor. (CUNHA, 2016, p. 129).

Repensar esse “eventismo”, essa descontinuidade e/ou circunstancialidade que está aliada à descontextualização no modelo contemporâneo das formações continuadas é um dos caminhos possíveis para a introdução de mudanças significativas nessas formações.

A partir de sua historicidade e arbitrariedade, as formações continuadas poderão ser reimaginadas sobre um novo formato: a reconfiguração dos trajetos, dos percursos. Fato que propicie, inclusive, uma escuta flutuante e não reducionista das emergências dos(as) educadores(as), atribuindo novos sentidos às complexidades de suas demandas.

Diante do contexto da não-regularidade, contingencialidade e descontinuidade das formações continuadas, emergiram algumas indagações sobre os *não-ditos* presentes nos discursos de alguns(as) professores(as): Que concepção de educação especial, na perspectiva inclusiva, é garantida através de leis e decretos com a oferta de formações continuadas a professores(as) do AEE e por que esse aspecto não foi trazido à tona nas demais entrevistas? O que esse silenciamento nos leva a refletir? Qual o motivo do silenciamento das demais participantes sobre a periodicidade com que as formações continuadas são oferecidas pela SEDUC?

Sugestões de como essas formações poderiam ocorrer são encontradas na fala abaixo transcrita, ao se colocar a condição de que

[...] se os professores pudessem se reunir para trocar experiências, seria interessante. Formações com a nossa coordenação... Seria interessante também, e estudos fora também. Se a gente tivesse a possibilidade de

sempre estar participando de seminários, de congressos. (Informação verbal).¹⁹

Ao considerar do depoimento acima “...os professores pudessem se reunir para trocar experiências seria interessante...”, compreende-se que encontros de professores(as) do AEE para trocas de experiências, ideias e práticas se constituiriam não somente em momentos para compartilhar a solidão, incertezas, receios e adversidades, mas, sobretudo, como espaços de construção de linhas de fuga para novos sentidos, saberes e poderes.

Nessa direção, pontua-se que “A Formação Continuada é um percurso do sujeito que se forma com outros sujeitos, refletindo cooperativamente com seus pares, e esta pertence aos sujeitos em processo e trajetória formativos; ganha sentido na história pessoal de cada um.” (CUNHA, 2016, p. 139).

É possível, portanto, perceber na recorrência do discurso de professores(as) os encontros com os seus pares, em que se enquadrou a sugestão de P7 sobre a valorização das trocas de experiências entre professores(as), a consciência política e histórica sobre a construção coletiva de conhecimentos. A percepção do caráter construído do saber e, portanto, compartilhado coletivamente, remete, de acordo com Orlandi (2009), à valorização da memória discursiva e ao caráter material de um discurso.

P3 também discorreu sobre a importância das formações continuadas e, de modo semelhante, P7 apontou algumas configurações que as formações deveriam ter:

Sim, eu acho que sim. Tem contribuído principalmente quando é..., acho que eu prefiro quando é mais essas formações mais práticas, né? A teoria também é bom. Eu gosto demais quando é algum palestrante conversando com a gente, também é bom. E quando é prática, eu também acho que ajuda muito [...] Eu acho que é muito importante pra gente. (Informação verbal).²⁰

Corroborando com a mesma ideia, outra colaboradora posicionou-se afirmando: “É, eu acho que é. Quase não tivemos. Isso seria muito importante, porque

¹⁹ P7 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

²⁰ P3 – Professora do AEE

acho que é até necessário, né? Para poder abrir mais nossas mentes.” (Informação verbal).²¹

Nessa mesma vertente, afirmou-se: “[...] eu acredito que já passou da hora do município fazer esse tipo de formação específica, voltada como essa, na área de matemática. O quanto isso nos ajuda na sala do AEE! O como fazer, como poder fazer, o que usar, como melhorar, seria muito bom.” (Informação verbal).²²

Com relação à formação continuada específica na área da matemática, as participantes foram unânimes em responder que nunca fora ofertada pela SEDUC. Das participantes, 3 responderam a essa pergunta apenas usando um “não”. Outras esboçaram depoimentos prolongados, conforme se lê na transcrição abaixo:

Nunca participei. Nós nunca tivemos uma formação voltada para o ensino de matemática, uma das áreas mais importantes que trabalha diferentes aspectos, e nós não temos essas formações. Então, quem tem oportunidade adquire conhecimentos extras em diferentes locais, pode contar em seus atendimentos, e quem não... (Informação verbal).²³

Outros depoimentos aparecem aqui transcritos, recorrendo-se apenas à indicação de autoria pelo emprego do pseudônimo no final da citação: “Não. Na verdade, não existe, né? Como eu trabalho em dois municípios, nem no outro, que é Taquaritinga e nem em Santa Cruz.” (P7); “Não, nunca tive essa formação.” (P2); “Não, específico, não.” (P1).

Ao se indagar sobre as formações do AEE, diferentemente da unanimidade acima, P3 respondeu: “Sobre o AEE não, mas sobre inclusão..., alguma coisa sobre inclusão teve, eu acho. Será que não teve? Eu acho que sim, eu não tenho certeza, mas falou alguma coisa que a gente trabalhou.”

As respostas de P3 e P7 (sendo esta última uma das participantes mais antigas no AEE) contradisseram as respostas das demais participantes, ao afirmarem que a SEDUC ofereceu formações sobre o AEE: “Participei. É quando..., quando como eu disse..., quando o município oferece, a gente participa (P3); “Algumas vezes.” (P6); “Alguns, mas é, são poucas, né? É muito raro mesmo!” (P4); “Muito pouco! O que o município oferece é muito pouco, mas assim mesmo o pouco que tem, eu participo.” (P1); “Difícilmente, infelizmente, dificilmente nós temos essas formações. Temos

²¹ P4 – Professora do AEE da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, jul. 2019.

²² P2 – Professora do AEE

²³ P5 – Professora do AEE

alguns encontros que são diversos assuntos, e é mais uma programação das salas do que na realidade, voltadas para determinada área.” (P5).

Podemos interpretar as condições de produção em que os discursos das participantes foram produzidos; como elas, ao ocuparem a posição de professoras da EEI, tomam para si o discurso da inclusão. Desse modo, questionamos: até onde elas são realmente senhoras do que dizem? Ou seja: até que ponto discursam singularmente ou repetem o que é dito coletivamente?

Sobre essa ilusão, sobre sermos donos do que dizemos, Pêcheux (1997) coloca como esquecimento ideológico, ou esquecimento n. 1 – que é um esquecimento da instância do inconsciente –, o qual resulta da forma de como somos afetados pela ideologia. Através dele, pensamos ser a origem do que dizemos, porém, na verdade, retomamos sentidos já existentes.

Esses sentidos, que não são propriedade inerente às palavras, estão aquém e além delas. Eis algo muito importante ao se analisar na área da AD, que é tentar compreender o sentido do que ali está dito, ou seja, é se inteirar do processo de compreensão do discurso, não esquecendo que o discurso é controlado por um posicionamento ideológico que está relacionado à linguagem, à história e à sociedade.

Sendo a linguagem e/ou discurso o lugar de poder, assim é também lugar de contestação e visibilidade, e essas são características indispensáveis a grupos que lutam por seus direitos, como é o caso dos(as) professores(as) do AEE e de alunos(as) com DI. Assim sendo, a formação discursiva das professoras entrevistadas pode ser uma coleção de discursos organizados pelo segmento de professores(as) que está relacionado com a posição ideológica de onde as palavras são ditas, nesse caso, dentro de um contexto atual de luta pela educação inclusiva.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os anos da minha atuação como professora do AEE as formações continuadas foram recorrentemente um motivo de inquietação e insatisfação. As demandas surgidas a partir do trabalho com alunos(as) com DI e relacionadas à complementação do ensino de matemática eram motivo de angústias.

Ao ingressar no mestrado, surgiu a oportunidade de pesquisar a formação de professores(as) do AEE voltada, em especial, para a complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

Por intermédio deste estudo, portanto, foi possível obter um panorama de como ocorre essa formação no referido município, donde se depreende que ainda não houve esse tipo específico de formação. Nesse mesmo contexto, pudemos analisar alguns dos sentidos presentes na política educacional voltada ao atendimento educacional especializado (AEE), de modo que, contemplou-se o objetivo geral.

O primeiro objetivo específico foi “Identificar como vem ocorrendo o processo de formação pedagógica dos(as) professores(as) que atuam nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino da cidade de Santa Cruz do Capibaribe”. Isso foi alcançado através da análise dos dados obtidos através da SEDUC (e apesar de sua exiguidade) e da análise dos discursos das professoras, obtidos via entrevistas semiestruturadas.

Através deste material pudemos perceber que as formações continuadas ocorrem de maneira pontual e em número insuficiente, sem que haja, portanto, uma continuidade entre as mesmas. Tais formações, realizadas de maneira intercalada, não se alinham às perspectivas trazidas pelos(as) professores(as) e raramente se relacionam às especificidades da deficiência intelectual.

Nessa conjuntura, é importante registrar a disponibilidade e o interesse que as professoras entrevistadas demonstraram em participar de formações continuadas e, do mesmo modo, em aprender novos conhecimentos que auxiliassem suas práticas no AEE. Em ditos e *não-ditos*, as professoras participantes remeteram-se à insegurança e ao próprio despreparo para o ensino da matemática a alunos(as) com DI.

Ainda com relação ao primeiro objetivo específico, depreendeu-se que as formações pedagógicas do AEE propiciaram noções sobre alguns tipos de deficiência

sem, entretanto, um maior aprofundamento nas questões específicas da deficiência intelectual, assim como sem privilegiar as necessidades do atendimento ao(à) aluno(a) com DI no AEE.

No que cabe ao segundo objetivo específico “Analisar como a formação dos(as) professores(as) do AEE pode contribuir para as práticas pedagógicas na perspectiva da complementação do ensino de matemática do(a) aluno(a) com DI”, entendemos que a ausência de formações específicas para a complementação do ensino de matemática pode estar comprometendo a atuação dos(as) profissionais do AEE.

Através do que fora pontuado pelas professoras, percebemos o reconhecimento das próprias lacunas, bem como a necessidade de outras formações que iluminem especificamente as questões relativas à DI referentes à complementação do ensino de matemática.

Em relação ao terceiro objetivo específico, que foi o de “Investigar os discursos sobre os principais conceitos implicados na formação dos(as) professores(as) do AEE para a complementação do ensino de matemática de alunos(as) com deficiência intelectual”, saliente-se ter sido o mesmo atingido através da análise do discurso das entrevistas das professoras participantes.

A partir da análise dos documentos e das entrevistas com as professoras do AEE, percebemos que no município de Santa Cruz do Capibaribe não têm sido postas em prática as concepções oriundas dos documentos que orientam a formação continuada do(a) professor(a) do AEE, pelo fato de só ocorrerem em caráter pontual. Faz-se necessário, portanto, que o processo formativo numa perspectiva permanente e, sobretudo, crítica, seja garantido.

À luz do pensamento de Paulo Freire propomos formações continuadas que envolvam o(a) professor(a) e possibilitem reflexões sobre sua profissão, atuação e função no processo de ensino-aprendizagem, reflexões estas, que podem ajudar na construção de uma identidade do que realmente venha a ser o trabalho no AEE.

Concluimos este trabalho com o desejo de que se torne um incentivo a outros estudos e pesquisas que possam trazer mais contribuições à problemática exposta, beneficiando a formação continuada dos professores do AEE no trabalho com os alunos(as) com DI, pois acreditamos que essas formações podem dar subsídios ao(à) professor(a) do AEE para o desenvolvimento de um trabalho significativo nas salas de recursos multifuncionais. Tais iniciativas podem também levar os(as) professores(as) a repensarem o trabalho no AEE, no sentido de questionarem o “atendimento” dos(as)

alunos(as) “especiais”, sendo instigados a desconstruir determinado foco ainda clínico de se ver a pessoa com deficiência intelectual. Assim poderemos começar a trilhar caminhos nesse momento de retrocesso das políticas educacionais que o nosso país está vivendo, convergindo-se para que tais iniciativas facilitem a inclusão educacional efetiva desses(as) alunos(as).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AMMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação**, Campinas, n. 16, p. 33-48, 2004.
- ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. 11th ed. Washington: AAIDD, 2010. Disponível em: <https://www.aaid.org>. Acesso em: jan. 2020.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V-TR: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, [*Sine loco*], v. 2, p. 63-70, 1995.
- ARRUDA, L. B. C. **Políticas de currículo e a formação continuada dos professores de biologia da rede estadual no município de Santa Cruz do Capibaribe - PE**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática.) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.
- ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. São Paulo. **O que é deficiência intelectual?** São Paulo: APAE, 2010. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/DeficienciaIntelectualHome.aspx>. Acesso em: jun. 2010.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnan, 2000.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.
- BEZERRA, M. F.; MARTINS, P. C. R. A concepção de deficiência intelectual ao longo da história. **Interfaces da Educação**, Campo Grande, v. 1, n. 3, p. 73-83, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/617/581>. Acesso em: jun. 2019.
- BRASIL. **Atendimento educacional especializado – deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.396 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Portal do MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Casa Civil, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 18 set. de 2008, 2008b.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC; CNE, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto legislativo n. 186/2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo

facultativo. Brasília, DF: Biblioteca Digital do Senado Federal, 2009b. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/99423>. Acesso em: set. 2019.

BRUNONI, D. et al. Microcephaly and other Zika virus related events: the impact on children, families and health teams. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21. n. 10, p. 3297-3302, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003297&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jun. de 2019.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: jul. 2019.

CARVALHO, M. F. **O aluno com deficiência intelectual na escola**: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, K. S. **A Formação continuada *stricto sensu***: sentidos construídos pelos professores do ensino superior privado face às exigências legais. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Educ. Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 ago. 2019.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A. Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial de Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. Bras. Epidem.**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILL, R. Análise de discurso. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (coord.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p 244-70.

GOLDENBERG, M. **A arte da pesquisa**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JIMÉNEZ, R. B. Educação Especial e reforma educativa. *In*: R. Batista (coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35. (Coleção Saber Mais).

LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTINX, W. G. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M. et al. Mental retardation, definition, classification and systems of supports. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Maria Teresa Eglér (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: metodologia da pesquisa. *In*: _____ (coord.). **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-214.

MARCUSCH, L. A. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, J. S. M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133>. Acesso em: set. 2018.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Rev. Educ. y Pedag.**, v. 22, p. 93-109, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: set. 2018.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Histedbr on-line**. Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo**, n. 3, p. 41-50. 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012617.pdf>. Acesso em: maio 2019.

MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2006.

OLIVEIRA, G. G. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação. *In*: LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M; OLIVEIRA, Gustavo Gilson (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 169- 215.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: ONU, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PACIEVITCH, T. **Tecnologia da informação e comunicação**. [S.l.]: Info-escola, 2016. Disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao>. Acesso em: maio 2019.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (1969). Trad. Eni Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC.**, Curitiba v. 2, n. 1, p. 37-42, 2001-2002.

PICOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n.1, p. 283-315, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: set. 2018.

ROCHA, C. et al. Manifestações neurológicas em crianças e adolescentes infectados e expostos ao HIV-1. **Arq. Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 63, n. 3b, p. 828-831, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHWARTZMAN, J. S.; LEDERMAN, V. R. G. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10 n. 2, p. 17-27, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028/3364>. Acesso em: out. 2019.

SHEVELL, M. Global developmental delay and mental retardation or intellectual disability: conceptualization, evaluation, and etiology. **Pediatr+Clin North**, Montreal, v. 55, p.1071-84, 2008.

SILVA, C. M. **Deficiência intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, M. C. V. M. **História dos testes psicológicos**: origens e transformações. São Paulo: Vetor, 2010.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, R. R.; DUARTE, A. M. T.; SILVA JUNIOR, S. P. Direitos e conquistas na inclusão de pessoas deficientes nas escolas de ensino regular: reflexão acerca do estatuto da pessoa com deficiência. *In*: CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS, 2; SEMINÁRIOS DE DIREITOS HUMANOS, 3., 2017, Caruaru. **Anais [...]** Caruaru: GEPIDU, 2017. p. 983-997.

SODER, M. Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. **Correio da Unesco**, [*Sine loco*], v. 9, n. 8, p. 20-23, 1981.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** - plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: dez. 2019.

VAZ, K. **O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología** – obras escogidas. Madrid: Visor, 1997. (tomo V)

APÊNDICE A– ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Em que ano você concluiu sua graduação?
2. Possui pós-graduação específica na área de *Educação especial* com ênfase em *deficiência intelectual*? Qual? Ano de conclusão.
3. A quanto tempo leciona no AEE?
4. Já trabalhou com alunos(as) com DI em uma sala de regular ou em classes especiais?
5. Participou ou participa de formações continuadas voltada para a inclusão?
6. Em sua formação inicial teve alguma disciplina sobre inclusão e o AEE? Em caso afirmativo, discorra sobre elas.
7. Participou ou participa de formações continuadas voltada para o trabalho no AEE? E especificamente para o ensino de matemática com alunos(as) com DI?
8. Você tem conhecimento sobre intervenções pedagógicas para trabalhar com alunos(as) com dificuldade em matemática? Caso positivo, discorra sobre elas.
9. Como você enxerga sua prática profissional relacionada ao ensino de matemática para o(a) aluno(a) que apresenta deficiência intelectual e dificuldade em matemática?
10. Em sua opinião, quais são as principais limitações e dificuldades encontradas para o(a) aluno(a) com DI em matemática?
11. Quais são as principais limitações e dificuldades com relação a atuação do professor frente a alunos(as) com DI e as dificuldades em matemática apresentada por a maioria deles(as)?
12. Você considera que as formações específicas para o AEE têm contribuído ou, caso ainda não tenha tido, seriam muito importantes para a sua prática profissional? Justifique.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO AEE VOLTADA À COMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA AO(À) ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE**

Pesquisador Responsável: **Mônica Lilian de Farias**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UFPE/CAA - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Mestrado.

Telefones para contato: 81-9-9283-8309

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos

RG: _____

Convidamos você para participar do projeto de pesquisa **Reflexões acerca da formação de professores(as) do AEE voltada à complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe**, sob a responsabilidade da pesquisadora: **Mônica Lilian de Farias**

Esse convite se deve ao fato de ser um (a) professor da disciplina do Atendimento Educacional Especializado sendo efetivo da Municipal há mais de seis anos e já tendo participado de formações continuadas oferecidas pela rede. Esse projeto tem o objetivo de investigar como analisar a formação de professores(as) do AEE voltados para o ensino de matemática ao aluno com deficiência intelectual na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

A coleta de dados se dará através de entrevista semiestruturada que serão realizadas ao longo do processo.

Justificamos nossa escolha pelo fato da formação do professor do AEE ser compreendida de grande relevância para a atuação nas salas de recursos multifuncionais. Dessa forma, você, professor(a), poderá fazer uma reflexão sobre as formações para atuar no AEE das quais participou e sugerir melhoras nessas formações .

Lembramos que, em caso de problemas durante o processo, favor entrar em contato com a pesquisadora, pessoalmente ou via *e-mail* (monica321_2@hotmail.com) ou ainda via celular (81-9-9283-8309).

Lembramos que a participação na pesquisa é VOLUNTÁRIA e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos, bastando informar por escrito à pesquisadora. Destaco que será garantida a privacidade do sujeito da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito, autorizando que sejam utilizados os dados fornecidos durante a pesquisa e a divulgação de imagens, falas e resultados da pesquisa.

Santa Cruz do Capibaribe, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa voluntário

Nome e assinatura do responsável pela pesquisa

Testemunha

Testemunha