

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE DA  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL  
EM TERESINA – PIAUÍ NO ANO DE 2018**

Francisca Maria Portela Peres de Holanda

Tutora: Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva

Tese apresentada a Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC como requisito parcial para a obtenção do título de Mestrado em Ciências da Educação.

Teresina, 2018

## CONSTÂNCIA DE APROVAÇÃO DA TUTORA

A Dr<sup>a</sup> Christiane Kline de Lacerda Silva, com documento de identidad nº 1. 563.744 SSP/PI, tutora del trabajo de investigación “Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual em escolas de Ensino Fundamental em Teresina – Piauí” elaborado por la aluna Francisca Maria Portela Peres de Holanda para obtener el título de Máster en Ciências de la Educação hace constar que la misma reúne los requisitos formales y de fondo exigidos por la Universidad Tecnológica Intercontinental y puede ser sometida a evaluación y presentarse ante los docentes que fueron designados para conformar la Mesa Examinadora.

En la ciudad de Asunción, a los..... de 2018.

.....  
Dr<sup>a</sup>. Christiane Kline de Lacerda Silva

Por Francisca Maria Portela Peres de Holanda

Tese de mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Tecnológica  
Intercontinental – UTIC.

---

Tutora

Mesa Examinadora

---

---

---

Data de aprovação: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a minha querida sogra amiga, Tomásia Henrique de Holanda Monteiro, porque sempre me incentivou e acreditou que eu seria capaz. O meu muito obrigada. Aos meus amados pais, *in memoriam* por todos os ensinamentos, louvo a Deus pois o amor habitou entre nós e permanecerá.

Agradeço a:

A Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades que foram muitas. Em João, capítulo 15, versículo 5 diz“(...) **sem mim nada podereis fazer**”.

Aos meus filhos Paulo Filho e Marissa pela compreensão quando precisei me ausentar, ao Paulo Roberto por cuidar tão bem dos nossos filhos nas minhas viagens ao Paraguai. Ao professor Dr. José Asuncion, pelos ensinamentos e paciência sempre disponível a ajudar quando tudo era tão difícil pra mim nas suas aulas.

À Dra Christiane Klline, pela confiança e oportunidade de trabalhar comigo, e ser a maior incentivadora na superação dos meus limites, pela sua infinita disponibilidade, por toda tolerância e capricho na condução deste meu trabalho.

À minha grande amiga Neila Magalhães, verdadeira companheira de pesquisa, assim também como em todas as horas, sempre gentil, calma e com uma palavra de ânimo, sempre pronta para me ouvir, esclarecer as minhas dúvidas nesse meu caminhar.

À querida professora Carmelita Lacerda, que mesmo não tendo idade para ser minha mãe, muitas vezes exerceu esse papel, me aconselhando e me direcionando ao que é correto.

À Maria Elva Portillo, dona de um sorriso largo e sempre disponível a responder às nossas aflições.

Aos demais amigos que construí nesses três anos. Raquel, Selma, Expedito, Hélio, Karine, Alessandra e Silvemeire.

Agradeço ainda aos colegas das escolas municipais de Teresina das quais foram feitas a pesquisa por se disponibilizarem nas respostas dos questionários, no que agradeço em nome da Leila. Sem poder esquecer de citar o nome da Vilma que grande contribuição na validação desse trabalho.

## SUMÁRIO

<b>Marco introdutório</b> .....	4
Tema.....	4
Título .....	4
Planejamento, Formulação e Delimitação do Problema.....	4
Objetivos da Investigação .....	5
<b>Marco teórico</b> .....	8
Aspectos Legais.....	29
Definição e operacionalização das variáveis .....	52
<b>Marco metodológico</b> .....	54
Tipo de Investigação .....	54
Desenho de investigação.....	54
População amostra e amostragem .....	54
Técnicas e instrumentos de coleta de dados .....	57
Descrição dos Procedimentos de análise dos dados .....	58
<b>Marco analítico</b> .....	59
Apresentação e análise dos resultados .....	59
Comentários e Recomendações .....	87
<b>Bibliografia</b> .....	90
<b>Apêndices</b> .....	98
<b>Anexos</b> .....	111

## **LISTA DE FIGURAS E TABELAS**

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Mapa da Cidade de Teresina dividido por zonas.....	61
---	----

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Matriz de operacionalização das variáveis.....	57
Tabela 2: Descrição da população.....	60
Tabela 3: Quadro de unidade amostral e unidade de análise.....	60

### **LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS**

Quadro 1: Indicador 1 – Avaliação Diagnóstica.....	65
Gráfico 1.....	65
Quadro 2: Indicador 1- Avaliação Diagnóstica.....	66
Gráfico 2.....	67
Quadro 3: Indicador 2 – Transformação de Barreiras em Habilidades.....	68
Gráfico 3.....	68
Quadro 4: Indicador 3 – Disponibilidade e Confecção de Materiais.....	69
Gráfico 4.....	70
Quadro 5: Indicador 3 – Disponibilidade e Confecção de Materiais.....	71

Gráfico 5.....	71
Quadro 6: Indicador 4 – Adequação do Material ao Nível do Aluno.....	72
Gráfico 6.....	73
Quadro 7: Indicador 5 – Atualização de Materiais Conforme Demanda.....	74
Gráfico 7.....	74
Quadro 8: Indicador 5 - Atualização de Materiais Conforme Demanda.....	75
Gráfico 8.....	76
Quadro 9: Indicador 6 – Gestão do Conhecimento Pelo Aprendiz.....	77
Gráfico 9.....	77
Quadro 10: Indicador 7 –Estímulo e Incentivo a Autonomia.....	78
Gráfico 10.....	79
Quadro 11: Indicador 7 - Estimulo e Incentivo a Autonomia.....	80
Gráfico 11.....	80
Quadro 12: Indicador 8 – Interação nas Atividades.....	81
Gráfico 12.....	82
Quadro 13: Indicador 8 - Interação nas Atividades.....	83
Gráfico 13.....	83
Quadro 14: Indicador 9 – Participação e Desenvolvimento nas Atividades.....	84
Gráfico 14.....	84
Quadro 15: Indicador 10 – Uso de Indicadores de Avaliação.....	85
Gráfico 15.....	86

Quadro 16: Indicador 11 – Sinalização de objetivos a Serem Avaliados.....	87
Gráfico 16.....	88
Quadro 17: Indicador 12 – Escolha da Metodologia de Avaliação.....	89
Gráfico 17.....	89
Quadro 18: Indicador 13 – Instrumentos de Avaliação.....	90
Gráfico 18.....	91

### **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAMR – American Association of Mental Retardation.

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcionais

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CIDID – Classificação Internacional de Deficiências Incapacidades e Desvantagens

CNE - Conselho Nacional de Educação

DI – Deficiência Intelectual

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DPEE – Diretório de Políticas de Educação Especial

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE - EI – Política Nacional de Educação Especial e Educação Inclusiva

QI – Quociente de Inteligência

RH – Rhesus

SECAD – Sistema de Educação Continuada à Distância

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

STR – Sessões Reflexivas e de Trabalho

UNESCO – Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Atendimento Educacional Especializado- AEE da deficiência intelectual em escolas de ensino fundamental em Teresina – Piauí no ano 2018.

Francisca Maria Portela Peres de Holanda

Universidad Tecnológica Intercontinental

Sede de postgrado

[marliapedag@hotmail.com](mailto:marliapedag@hotmail.com)

### **Resumo**

Este estudo investigou: Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual nas Escolas de Ensino Fundamental nas escolas da zona leste da cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018? E para o seu desenvolvimento foi traçado o objetivo geral: Demonstrar como é realizado o Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual nas escolas de ensino fundamental nas escolas da zona leste da cidade de Teresina Piauí no ano de 2018. A pesquisa está fundamentada na Teoria Histórico Cultural, e se fundamentou nos autores: Rodrigues (2008), Glat (2004), Oliveira (2002), Sacristán (1998). Caracterizou-se, como aplicada. Modelo predominante: quantitativo, nível de conhecimento esperado: descritivo por meio de questionários policotômicos com respostas predeterminadas, elaboradas segundo as dimensões e indicadores estabelecidos. Foram investigados 20 professores das Salas de Recursos Multifuncionais que foram mapeadas geograficamente e divididas em 4 zonas da cidade. Os resultados mostraram que a avaliação diagnóstica ocorre de maneira processual. Apesar do diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, no contexto escolar existem várias formas de avaliar as deficiências. Isso tem colaborado nos desafios enfrentados pelos alunos nas escolas, pois podem ser amenizados ou eliminados se as barreiras à aprendizagem e à participação forem identificadas. As SRM contribuem e são disponibilizados recursos pela Secretaria de Educação Municipal, Os professores também consigam adaptar esses materiais e mencionam que necessitam estar sempre atualizados com estudos e cursos voltados para a temática de AEE, na busca de novas estratégias pedagógicas para aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, como maneira de instigar o aluno no desenvolvimento de sua autonomia.

Palavras chaves: deficiência intelectual, sala de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado, recursos, materiais.

## Resumen

Este estudio investigó: ¿Cómo se realiza el Servicio Educativo Especializado de la Deficiencia Intelectual en las Escuelas de Enseñanza Fundamental en las escuelas de la zona este de la ciudad de Teresina-Piauí en el año 2018? Y para su desarrollo se trazó el objetivo general: Demostrar cómo se realiza el Servicio Educativo Especializado de la Deficiencia Intelectual en las escuelas de enseñanza fundamental en las escuelas de la zona este de la ciudad de Teresina Piauí en el año 2018. La investigación está fundamentada en la Teoría Histórico Cultural , y se basó en los autores: Rodrigues (2008), Glat (2004), Oliveira (2002), Sacristán (1998). Se caracterizó, como se aplicó. Modelo predominante: cuantitativo, nivel de conocimiento esperado: descriptivo por medio de cuestionarios policotómicos con respuestas predeterminadas, elaboradas según las dimensiones e indicadores establecidos. Se investigó a 20 profesores de las Salas de Recursos Multifuncionales que fueron mapeadas geográficamente y divididas en 4 zonas de la ciudad. Los resultados mostraron que la evaluación diagnóstica ocurre de manera procesal. A pesar del diagnóstico de deficiencia mental está a cargo de médicos y psicólogos clínicos, en el contexto escolar existen varias formas de evaluar las deficiencias. Esto ha colaborado en los desafíos que enfrentan los alumnos en las escuelas, ya que pueden ser atenuados o eliminados si se identifican las barreras al aprendizaje ya la participación. Las SRM contribuyen y están disponibles recursos por la Secretaría de Educación Municipal, los profesores también pueden adaptar esos materiales y mencionan que necesitan estar siempre actualizados con estudios y cursos dirigidos a la temática de AEE, en la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas para perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas, como manera de instigar al alumno en el desarrollo de su autonomía.

*Palabras claves:* discapacidad intelectual, sala de recursos multifuncionales, atención educativa especializada, recursos, materiales.

## **Marco introdutório**

### **Tema**

Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual

### **Título**

O Atendimento Educacional Especializado - AEE da Deficiência Intelectual nas escolas de Ensino Fundamental nas escolas da zona Leste da cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018.

### **Planejamento, Formulação e Delimitação do Problema**

O Atendimento Educacional Especializado – AEE representa um apoio ao aluno com deficiência, que visa facilitar o processo de ensino e aprendizagem em salas de recursos multifuncionais no âmbito escolar, caracterizando-se pela prestação de serviços educacionais específicos ao aluno, o que na perspectiva da educação inclusiva, consolidou-se como uma prática extremamente necessária.

Porém, quando se trata do aluno com Deficiência Intelectual, percebe-se, nas escolas, a existência de alguns “pontos nevrálgicos”, que são dúvidas quanto as suas possibilidades de aprendizagem, adequação dos métodos e estratégias de ensino, permeadas e, muitas vezes, alimentadas e geradas pelo preconceito.

Percebeu-se que tais questões são entraves a inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual tanto na escola quanto na sociedade e, partindo desta problemática surgiu a questão central deste trabalho de investigação: Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual nas Escolas de Ensino Fundamental nas escolas da zona leste da cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018?

A partir da pergunta central, que norteou esta investigação, surgiram às seguintes questões específicas:

- a. Como se realiza o processo de identificação de barreiras e habilidades no contexto educacional comum no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência Intelectual no Ensino Fundamental nas escolas da zona leste da cidade de Teresina-Piauí?

- b. Como se realiza a elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental nas escolas da zona leste da cidade de Teresina-Piauí?
- c. Quais as estratégias utilizadas para a construção do conhecimento dos alunos com Deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino fundamental da zona leste da cidade de Teresina-Piauí?
- d. Como ocorre a avaliação no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental nas escolas da zona leste da cidade de Teresina-Piauí?

### **Objetivos da Investigação**

**Objetivo Geral.** Demonstrar como é realizado o Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual nas escolas de ensino fundamental nas escolas da zona leste da cidade de Teresina Piauí no ano de 2018.

**Objetivos Específicos.** a. Assinalar como se realiza o processo de identificação de barreiras e habilidades no contexto educacional comum no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência Intelectual no Ensino Fundamental nas escolas da zona leste da cidade de Teresina-Piauí no ano de 2018.

b. Identificar como se realiza a elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental nas escolas da zona leste da cidade de Teresina-Piauí no ano de 2018.

c. Detalhar as estratégias utilizadas para a construção do conhecimento dos alunos com Deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino fundamental da zona leste da cidade de Teresina-Piauí no ano de 2018.

d. Indicar como ocorre a avaliação no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental nas escolas de ensino fundamental da zona leste da cidade de Teresina-Piauí no ano de 2018.

### **Justificativa e Viabilidade**

O Atendimento Educacional Especializado - AEE representa uma inovação na Educação Inclusiva e, como toda proposta inovadora, suscita dúvidas e encontra barreiras.

A investigação pretendeu demonstrar como acontece o Atendimento Educacional Especializado, e, desta forma, possuiu uma utilidade prática, pois que seus resultados poderão servir como referências aos profissionais que lidam com a Deficiência Intelectual - DI no contexto Escolar, uma vez que a Deficiência Intelectual apresenta-se como a maior demanda ao AEE nos dias atuais.

Embora seja demanda significativa nas escolas, quando se trata do aluno com Deficiência Intelectual, percebeu-se que ainda existe preconceito ou pouco conhecimento sobre o tema no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, adequação dos métodos e estratégias de ensino e mesmo sobre como incluir tal aluno nas atividades da escola.

Assim, tais questões, representam entraves à inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual tanto na escola quanto na sociedade. Deste modo a investigação proposta contribuiu para um aumento na qualidade do Atendimento Educacional Especializado prestado a pessoa com Deficiência Intelectual, não apenas no campo de pesquisa, mas para as demais escolas, professores, familiares, gestores e toda a comunidade educativa o que lhe confere relevância prática.

E, ao passo que se pretendeu compreender profundamente a temática proposta, recorreu-se a teorias, investigações realizadas e a uma profunda revisão de literatura, daí sua relevância acadêmica e teórica.

O trabalho também possuiu relevância no campo pessoal, uma vez que sinto-me instigada pela temática por lidar diretamente com os casos de Deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado- AEE e percebi que todos os envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual necessitavam compreendê-los para incluí-los.

Outrossim, em meio aos profissionais do AEE, as dúvidas sempre se apresentaram em debates e reuniões sobre os procedimentos adotados neste serviço, o que despertou o interesse em saber como este atendimento acontecia em demais escolas e apontar direcionamentos e possibilidades de avaliação quanto a prática a partir dos resultados da investigação.

Este estudo possuiu ainda viabilidade teórica no que diz respeito aos seus antecedentes e teorias de apoio; financeira, pois dispus de recursos próprios para a realização da investigação, bem como obtive acesso aos recursos humanos através dos setores responsáveis pela informação da rede municipal de ensino.

## **Marco teórico**

### **Antecedentes da pesquisa**

Em 2017, a pesquisadora Patrícia Tanganelli Lara concretizou pesquisa chamada: Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente, Demonstrada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira; Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil). Patrícia observou que para a atuação no suporte pedagógico aos estudantes com deficiência intelectual os professores da rede pública municipal de São Paulo, fizeram ações na busca de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a individualidade desse público específico.

A pesquisa objetivou a análise da política de formação dos professores em educação especial na área da Deficiência Intelectual do Município de São Paulo incluiu análise documental e investigação geral de conteúdo junto aos professores que trabalham na educação especial através de resposta a um questionário.

O contexto espanhol foi trazido para o estudo como possibilidade de enriquecer as discussões sobre políticas públicas para a formação de professores, possibilitou detectar obstáculos comuns em termos de práticas pedagógicas e aspirações docentes. Fundamentou-se nos estudos de Gimeno Sacristán e na Teoria Histórico-Cultural a pesquisa focalizou alguns indicadores tais como: conceitos básicos, subsídios para realizar e efetuar planos de trabalho, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acesso objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, transformações futuras na atuação e aspectos de avaliação.

Observou-se conforme a concepção dos educadores que uma formação subsequente pode favorecer na mudança de práticas pedagógicas consolidadas nas escolas comuns para práticas atuais e recursos práticos que se aprendem como formas operativas que podem alicerçar uma educação inclusiva.

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, em 2017 realizou pesquisa intitulada O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano

educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. Expôs tese para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

O estudo se integrou na esfera de pesquisas voltado para práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar. Objetivou a elaboração, inserção e avaliação de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) para ser aplicado na sala de recursos e especificamente, criou o protocolo de um modelo de PEI para utilização na sala de recursos; avaliou o efeito do PEI no processo ensino aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual; observou o processo de formação continuada de uma professora de Educação Especial para aplicação do PEI na sala de recursos.

O estudo teve uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso realizado com base nos pressupostos da pesquisa-ação. Os resultados mostraram que o trabalho pedagógico a partir da utilização do PEI é uma metodologia favorecedora do processo de aprendizagem da aluna com deficiência intelectual. Nesse sentido, a utilização do PEI no trabalho da sala de recursos vai de encontro ao modelo de funcionamento humano abordado pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2012) que preconizou que este alunado conseguirá melhores condições de desenvolvimento conforme os apoios que adquirir.

O protocolo desenvolvido também demonstrou a importância do processo avaliativo para acompanhar o desenvolvimento da aluna e possibilitar a revisão das práticas docentes. O estudo indicou que a formação moderna de professores para atuar no paradigma inclusivo necessita de ações focais nas demandas que enfrentam no seu dia a dia, ao lidarem com educandos, que apresentam deficiência intelectual.

No decorrer de a pesquisa, encontrou-se ainda artigo de três estudiosos: Silva y Miranda y Bordas, (2017) denominado: O Trabalho Docente e Atendimento Educacional Especializado: uma análise da produção acadêmica no portal de teses e dissertações da capes – 2013 a 2016. O artigo objetivou saber através de uma revisão ordenada e organizada as investigações referentes com trabalho docente e Atendimento Educacional Especializado, entre os anos de 2013 e 2016. Analisou um crescimento na

quantidade de estudos que associam esses 2 elementos. Entretanto, existiu uma dominância dos estudos nas regiões Sul e Sudeste em detrimento das outras regiões do País. Foi possível notar que os estudos achados sobre trabalho docente e AEE tiveram como foco os seguintes elementos: políticas públicas, prática pedagógica, formação de professores, tecnologias assistivas, discurso dos professores, identidade docente, bem-estar docente, avaliação e produção do conhecimento.

Entre as ferramentas de metodologia obtidos ainda que variando em terminologia e abordagem, verificou-se prioritariamente o uso da entrevista, inserida em 30 estudos, seguido da análise documental em 13, da observação em 15, da análise documental em 13, do grupo focal em 9, do diário de campo e da dinâmica conversacional em 1 cada.

Em 2016 a investigadora Ana Paula Lima Barbosa realizou pesquisa intitulada Avaliação de Alunos com Deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado do Município de Fortaleza – CE: Diagnóstico, Análise e Proposições para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional, pela Universidade Federal do Ceará. A pesquisa observou a avaliação de alunos com deficiência intelectual, desenvolvida no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino com ênfase na aquisição da escrita, com vistas à proposta de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular.

A investigadora analisou o instrumento de avaliação da escrita utilizado no AEE, com os alunos com deficiência intelectual da rede de ensino, o trabalho pedagógico desenvolvido com estes alunos com ênfase na avaliação da escrita; investigou a presença de articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de AEE e professores do ensino regular dos alunos com deficiência intelectual. A teoria se embasou nos estudos sobre Avaliação Educacional situados na quarta e quinta gerações, do tipo formativo, e abordou a especificidade da avaliação do aluno com deficiência intelectual. Em Educação Especial foram verificadas as composições atuais, particularmente do AEE, com suporte no referencial de Vygotsky. No que se refere à aquisição da escrita a base teórica foi a Psicogênese da Língua Escrita. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, sendo do tipo pesquisa-ação. Os dispositivos de coleta de dados foram a análise documental, a entrevista e sessões

reflexivas e de trabalho (SRT). Os sujeitos colaboradores foram uma técnica da rede de ensino referida, o coordenador pedagógico, a professora do AEE e quatro professoras do ensino regular. Os dados foram analisados com aporte metodológico da análise de conteúdo.

Os resultados obtidos na pesquisa revelaram que a avaliação do AEE investigada leva em conta aspectos diversos do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Há, entretanto, subutilização dos resultados, Não havendo monitoramento do processo de avaliação pela rede de ensino. As professoras do ensino regular revelaram uma disposição característica e crença na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, distanciando-se de percepções baseadas no distinção e estereótipos. Indicou, entretanto, a necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Inferiu-se a necessidade de integração entre o trabalho docente realizado no ensino especializado e no ensino regular, desde o planejamento.

Ivete Cristina de Souza, em 2013 concretizou dissertação chamada Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco. Para o título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. O seu trabalho objetivou averiguar e analisar a função das salas de recursos multifuncionais (SRM) no processo de inclusão, Desta forma, como as influências das mesmas para o desenvolvimento educacional dos alunos com déficit cognitivo. Foram aplicadas observações em duas salas de aula habituais e na SRM em uma escola estadual da cidade de Uberlândia-MG, além de entrevistas com as professoras destas salas.

A análise dos dados do estudo constatou, segundo o autor, que os alunos, tanto em uma turma que tem professores que se preocupam com a inclusão, Ao mesmo tempo que outros que não se preocupam, estão aprendendo o conteúdo. Foram notados também diversas restrições para atender às normas do Ministério da Educação no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico das SRM e aos as condições de formação do professor especializado para atuar nestas salas. Desta forma, os resultados possibilitaram perguntar se as salas de recursos, da maneira que Atualmente funcionam, auxiliam para o processo de inclusão de alunos com déficit cognitivo nas salas de aula

comuns Sinônimos habituais do aluno e no desenvolvimento de suas competências educacionais.

Também em 2013, Maria Rejane Araruna fez pesquisa intitulada: Dos Desafios às Possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, para a obtenção do título de mestre em Educação – Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Área de concentração Escola e Educação Inclusiva. O trabalho observou o progresso na prática de ensino de três educadores de Sala de Recursos Multifuncionais em uma pesquisa cooperativa A metodologia da pesquisa qualitativa colaborativa em etapas de diagnóstico, acompanhamento colaborativo, intervenção e avaliação.

A coleta de dados foi através de observação direta nas salas de recursos e de registros feitos do acompanhamento colaborativo e da intervenção. Foram investigadas a organização do trabalho das educadoras na sala de recursos multifuncionais e as estratégias de atendimento realizadas pelas educadoras com alunos que apresentam deficiência intelectual. Como resultados indicados, as educadoras realizavam o estudo de caso e elaboravam o plano de atendimento para cada um dos alunos por elas atendidos. Elas organizavam as atividades e recursos pedagógicos em conformidade com os objetivos propostos nos planos.

No entanto, apesar do interesse destes educadores em organizar atividades variadas e motivadoras e em refletir sobre a prática de ensino voltada para estes alunos, estas atividades não privilegiam a mobilização cognitiva desses alunos de modo que consiga beneficiar o progresso conceitual dos mesmos. Estes resultados mostraram a dificuldade das educadoras em estabelecer relação entre as atividades oferecidas e os processos cognitivos de seus alunos.

A investigadora Solange Rodvalho em 2009 realizou pesquisa intitulada Escolarização da Pessoa com Deficiência intelectual: terminalidades específicas e expectativas familiares, para a obtenção do título de Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. A investigação objetivou, analisar a conexão entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os

aspectos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular. Especificamente, objetivou-se: contextualizar as propostas políticas brasileiras para a área de educação das pessoas com deficiência e detectar as bases em que se sustentam; constatar as percepções e necessidades das famílias em relação a escolarização dos filhos com deficiência intelectual que frequentavam a rede municipal de ensino de Uberlândia; situar a terminalidade específica de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência intelectual nas políticas de Educação Especial nacional, do Estado de Minas Gerais e no município de Uberlândia e verificar qual a opinião das famílias de alunos com Deficiência Intelectual sobre a terminalidade específica no ensino fundamental.

A investigação supracitada caracterizou-se como estudo de campo, de caráter analítico, baseada em consulta documental, cuja população foi formada por 149 familiares de alunos com Deficiência Intelectual em 16 escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia – MG. Como amostra trabalhou-se com 24 familiares de alunos que apresentavam algum tipo de laudo médico de deficiência intelectual, que concordaram em participar.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, utilizou-se entrevista semiestruturada e os dados foram analisados através da análise de conteúdos sobre a terminalidade específica. Como resultados da pesquisa obteve-se que as políticas públicas para Educação Especial estão orientadas pelas políticas neoliberais; a política de terminalidade específica prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ratificada pela Resolução n. 02/2001 é uma das preocupações da rede municipal de ensino de Uberlândia que tem buscado regulamentá-la e implementá-la, contudo sem envolver os familiares; quanto a expectativa dos pais quanto a escolarização dos filhos aponta-se que a aprendizagem, desenvolvimento, alfabetização e socialização são os fundamentais fatores que os levam a buscarem as escolas; e a posição dos familiares sobre a terminalidade específica se segmenta em três grupos: aqueles que não desejam que seus filhos sejam rotulados e discriminados pelas terminologias específicas, os que são a favor de estas terminologias pela possibilidade de abreviar o tempo de escolarização no ensino fundamental para a obtenção de emprego remunerado e outros indecisos. Evidenciou-se como conclusão do estudo que, apesar dos avanços, a escolarização da pessoa com deficiência intelectual deve ser

repensada, tendo em vista um outro modelo de escola, e que, a terminalidade específica deve ser discutida uma vez que como instrumento legal, não atende as necessidades das famílias.

A pesquisadora apontou ainda que a terminalidade específica apresentou riscos favoráveis ao percurso da escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no Brasil. Os resultados demonstraram que as produções na área são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação inclusiva, limitando-se, prioritariamente, a reflexões e discussões teóricas que envolvem os princípios e políticas educacionais, pouco retratando experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilização do ensino Leite et al (2013, p.63).

### **Bases Teóricas**

Compreender o Atendimento Educacional Especializado requer um resgate teórico a partir das teorias sobre a educação inclusiva, uma vez que esta se constituiu em princípio e fundamento deste atendimento que, além do seu caráter democratizador, representa a própria concretização da inclusão no âmbito escolar.

A inclusão escolar, com a influência de diretrizes internacionais, tem se estabelecido na legislação brasileira como prioritária embasada nos princípios da Declaração de Salamanca criada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO, 1994) Toda a legislação brasileira partiu da hipótese que a educação inclusiva é caracterizada como uma oportunidade de acesso à educação de grupos que durante o passar dos anos foram excluídos historicamente por questão de suas condições variadas de classes como, gênero, idade e deficiência, etnia, condição social e etc.

Bueno (1999) relatou que as discussões sobre o modelos de atendimento escolar começaram a ser fortalecidas n Brasil em meados da década de 90, esse modelo foi denominado inclusão escolar.

Diante deste novo modelo surgiram reações contrárias ao processo de integração e polêmicas quanto a sua prática. Apesar do conceito de integração e inclusão possuir a mesma proposta, que era a de inserir os alunos com necessidades educacionais

especiais no ensino regular, começaram a ser trabalhados na educação especial de formas distintas.

A integração muitas vezes é compreendida de forma que para se inserir no contexto da escola regular a pessoa deveria estar em condições para tal, ou correspondendo as solicitações da escola. Assim, nesse pensamento, a escola impunha o modelo que o aluno devia adotar e o papel e função da escola não eram questionados.

A inclusão enxerga a inserção de alunos de outra forma, como o que reconhece a existência de uma diversidade de diferenças, tais como: linguísticas, culturais, pessoais, sociais dentre outras que ao serem reconhecidas mostrariam a necessidade de mudança no sistema educacional, que nesta época não era visto como preparado para o acolhimento e atendimento desse público alvo.

Mantoan (2003) em seu livro *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* Relatou que a escola criou muitas formalidades racionais que coincidiram em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. O que causou descontinuidade de base estrutural e organizacional, ela acreditava que a inclusão, fosse uma saída para que a escola pudesse fluir, novamente, e disseminasse sua ação formadora por todos os que dela participam.

A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando. É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações. Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos

marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos. Mantoan (2003, p.11).

Isso nos remete a Vygotsky quando este trata da interação entre o indivíduo e o ambiente na construção do conhecimento. Assim, Vygotsky (2007, p.103) enfatizou que um aspecto essencial para o aprendizado se constata no fato de se criar a zona de desenvolvimento proximal, onde o aprendizado pode despertar inúmeros processos interiores de desenvolvimento, que tem a capacidade de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com a ajuda de seus companheiros.

Dentro desta proposta de interação social o AEE tem se firmado como um serviço de relevância na área da educação especial que tem se expandido nas redes de ensino municipal e estadual. São consideráveis os avanços que vem se concretizando, porém ainda existem muitas barreiras a serem transpostas, a seguir, um breve relato teórico da história do AEE.

Por muitos anos, os indivíduos com necessidades especiais foram considerados subumanos, o que favorecia sua exclusão ou abandono. A sociedade agia de forma a isolar os deficientes, e acabavam não os tratando como pessoas humanas. Atualmente, o novo paradigma da Educação Inclusiva que está em constante evolução da exclusão para a inclusão, vem se transformando num movimento em defesa dos direitos iguais para todos, pois de acordo com Carvalho (2004, p. 34) “... uma escola inclusiva vai além do “eu”, do “nós” objetivando o “todos nós”. Guimarães (2003, p. 43) e completa esse pensamento mostrando que a inclusão é “mais do que criar condições para os deficientes, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos alunos, na filosofia”.

O Ministério da Educação criou em 1973 o CENESP — Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), esse centro introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. O CENESP por iniciativa implantou subsistemas de Educação Especial em várias redes públicas de ensino criando as escolas e classes especiais.

Também sob comando desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes

para cursos de pós-graduação no exterior o que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área (Glat y Pletsch y Fontes, 2007, p. 3).

Nesta perspectiva, as conquistas com ações do CENESP, como melhorias de técnicas e metodologias de ensino e formação de recursos humanos ampliaram as possibilidades de aprendizagem desse público. Entretanto, os sistemas menores da Educação Especial acabaram sendo implantados como um atendimento a parte a rotina da escola comum. Segundo apontam diversos autores, com o passar dos anos, as classes especiais “serviam mais como espaço de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiência nas classes comuns” (Glat y Blanco 2009, p.21).

Lembrando que não havia preocupação de inserir os alunos de classes especiais com os de turmas comuns. Deste modo até mesmo os momentos coletivos da rotina escolar como, por exemplo o recreio, geralmente ocorriam em horários diferenciados.

De acordo com minha percepção durante esta pesquisa, observei que variados autores reforçam que as práticas exercidas pelo AEE em especial ao aluno com deficiência intelectual, necessitam de uma melhor estruturação quanto a sua realização, e também no que diz respeito a inclusão destes alunos, pois os mesmo ainda necessitam de suporte mais especializado dos profissionais que atuam neste campo.

Perante o que vimos, conclui-se que as práticas da educação voltadas para os alunos com deficiência se iniciaram como uma modalidade de ensino à parte, desvinculada das ações da escola comum. No entanto, nos anos 1980, para seguir a tendência mundial de luta das populações excluídas por diferentes condições, a Educação Especial do Brasil passou a ser influenciada pela filosofia da Normalização, que tinha como argumento básico que as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir das condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais. (Glat y Blanco 2009, p.21).

Perceber que nos trabalhos escritos pelos autores que abordaram a questão do contra turno que é uma extensão do aprendizado para o aluno, onde a escola e até a Secretaria de Educação complementam o ensino por meio da inclusão de matérias e oficinas na grade extracurricular. No caso do aluno com deficiência este turno contrário é organizado em espaços, que são as salas de recursos multifuncionais para atividades

especializada, entretanto eles ressaltaram que esses espaços deveriam ser utilizados por alunos que possuíssem o mesmo tipo de deficiência.

Glat y Blanco, já ressaltavam este indicativo de melhorar a estrutura para os alunos com deficiência conforme citado:

Baseados na proposta da Inclusão e integração, na qual objetivava dar suporte ao aluno com deficiência para ingresso em turmas do ensino comum, no Brasil a escolarização dos alunos com deficiência começou a ganhar estrutura. Para isso, foi criado o modelo de atendimento especializado paralelo (no turno contrário ao da escolarização) em salas de recursos. Organizadas como espaços para atividades especializadas, com recursos e professores especializados para o atendimento de alunos que possuíam um mesmo tipo de deficiência (Glat y Blanco, 2009).

O sistema de integração e inclusão sempre sofreu críticas dos autores e pesquisadores do tema, na busca de melhorar este sistema, eles observavam teoricamente as propostas pedagógicas, e constatavam que elas tinham necessidade de serem melhor elaboradas na atenção de cada especificidade do aluno com deficiência.

O sistema de Integração ou inclusão recebeu muitas críticas, porque para que um aluno com deficiência estivesse integrado na classe do ensino regular, ele precisava se adaptar ao contexto dado, pois as propostas pedagógicas eram elaboradas sem nenhuma atenção às suas especificidades. E era um modelo que mantinha o problema focado no aluno. Deste modo, a escola não se responsabilizava por intervir no processo de ensino aprendizagem, que era voltado para os que apresentavam condições de acompanhar as atividades programadas. Então, grande parte desses alunos continuava matriculado em escolas ou classes especiais, por não demonstrar condições de participar de ações pedagógicas das turmas comuns. Ferreira y Glat (2003).

A partir dos anos de 1990, conforme os relatos descritos, por conta das considerações citadas ao modelo de Integração e inclusão e com movimentos sociais em favor dos direitos das pessoas com deficiências deram origem o paradigma da Educação Inclusiva, onde o argumento fundamental era o de que caberia à escola se adequar e adaptar para atender aos diferentes estilos e ritmos de ensino/aprendizagem dos alunos. Isso ocasionou com que surgisse a necessidade da Educação Especial envolver-se intrinsecamente através das ações do AEE, a rotina da escola comum

deveria favorecer diferentes ações na escola para que a sua inclusão acontecesse além de propiciar o atendimento direto às demandas pedagógicas dos estudantes com deficiências e outras necessidades mais especiais.

A Educação Especial avançou em seu propósito, no ano de 2008 a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quando foram implantadas ações mais efetivas relativas à inclusão dos alunos com deficiência em turmas comuns. (Brasil, 2008).

A Educação Especial pode ser reconhecida como uma modalidade transversal de ensino atravessando todos os segmentos educacionais de acordo com essa política Glat e seus colaboradores (2007, p.4), ressaltam que, apesar dos diferentes paradigmas, apresentados sobre a Educação Especial historicamente, isso não significa que os outros dois modelos citados tenham sido extintos no contexto educacional.

Segundo Brasil (2008) pelo Decreto nº 6.571, dentre as funções do Atendimento Educacional Especializado uma delas é possibilitar uma ampla participação do indivíduo no processo de ensino e aprendizagem, para assegurar o seu ingresso ao currículo de acordo com suas singularidades. Para tanto, os sistemas de ensino tem a função de matricular esses alunos da educação especial na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado oferecido em salas de recursos multifuncionais.

Entretanto, é necessário pensar na aprendizagem destes alunos da educação especial, além de somente efetivá-los na matrícula. A inclusão do aluno com deficiência na escola ainda enfrenta alguns desafios que influenciam na forma de organização da educação especial no sistema de ensino, as concepções dos profissionais, as práticas educativas e o AEE.

De acordo com Mascaro (2013, p.22), Na década de 1990 a Educação Inclusiva começou a se destacar com uma política educacional prioritária em muitos países e também no Brasil, os sistemas de ensino foram levados a elaborar propostas e estratégias pedagógicas para atender às novas demandas.

A educação inclusiva, mesmo com seus avanços continua sofrendo críticas em seu modelo, pois é possível perceber pelos descritos que o modelo ainda é voltado para

o modelo clínico, e mesmo com alguns avanços, ainda precisa ser apregoada a ideia de inclusão baseada nas condições de evolução e aprendizagem dos alunos, dentro de suas possibilidades, fazendo com que estes mesmos, possam desenvolver suas habilidades, se descobrindo para uma nova perspectiva.

De acordo com Rebelo et al. (2013), nos últimos anos a Educação Especial tem sido criticada por supostamente não cumprir seu papel de inclusão, e por prestar um primeiro serviço de predominância clínica, não favorecendo o atendimento educacional/escolar. Dessa maneira a dificuldade de articulação da Educação Especial no cotidiano das escolas comuns, atribui-se, de certa maneira por esta modalidade de serviço ter se estruturado preponderantemente em instituições especializadas e em classes especiais (nas escolas de ensino regular), o que resultou em pouca comunicação entre docentes do ensino comum e da Educação Especial.

Mendes et al. (2015), considera que a Educação Especial no Brasil foi institucionalizada na década de 1970, quando o sistema público começou a se preocupar com a escolarização dos alunos com deficiência. Ainda que o Ministério da Educação tenha apresentado orientações sobre como o AEE deve operar na sua implantação, no Brasil, ele se constitui de variadas formas. Isso foi observado na pesquisa inicial do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) realizada em 37 municípios das cinco regiões do Brasil.

O estudo mostrou que, em grande parte dos municípios pesquisados, nas cinco regiões do país, existiu um comprometimento com a Política Nacional de Educação Especial e Educação Inclusiva (PNEE-EI), porém que alguns municípios ainda necessitam avançar especialmente na compreensão dos alunos público-alvo da educação especial como sujeitos de direitos, retomando as reflexões sobre as marcas da deficiência que estão arraigados na escola e na sociedade em geral. É necessário avançarmos sobre essa condição de deficiência e termos um olhar mais prospectivo

Essa constituição de formas variadas do AEE pelo Brasil, nos faz pensar que embora a Política Nacional de Educação venha avançando positivamente, por termos um País extenso em proporções geográficas e demográficas, ainda existem lacunas de dificuldades em regiões de difícil acesso, para uma promoção de uma melhor

compreensão tanto dos alunos que são a parte de interesse desta política inclusiva, quanto da população como um todo que faz parte do processo.

Souza y Salles y Conde (2015, p. 157) declaram que a deficiência é vista como um obstáculo para a sua aprendizagem, o que impossibilita um olhar atento e sensível para as suas possibilidades. Assim, entender o aluno público-alvo da educação especial como um sujeito que participa da sua cultura e apresenta vivências e experiências próprias é atribuição da escola.

Além deste ponto, a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual precisa ser vista com um olhar voltado para as possibilidades deste aluno, incentivando e inserindo suas vivências, culturais e sociais.

De acordo com Bernardes y Cordeiro, (2016), no período entre o século XX e XXI, a Educação Especial recebeu uma atenção relevante, tanto da mídia quanto de autoridades políticas e educadores, devido aos avanços nas discussões a respeito das políticas públicas e, a implantação de serviços educacionais específicos, sendo o de maior importância o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é disponibilizado aos alunos com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado é considerado ainda um serviço relativamente novo, e é necessário aperfeiçoamento constate, que requer uma sequência de intervenções específicas devido a necessidade de cada aluno da Educação Especial, ainda é necessário estudos mais aprofundados e muitas ações e compreensões a respeito da implantação, reconhecimento, possibilidades do AEE. O próprio educador é levado a um processo de estar sempre dando um novo significado e reconhecendo seu trabalho. Haja vista que, além de ser necessário proporcionar as condições materiais para a concretização do AEE nas escolas, é imprescindível também que existam condições favoráveis para a execução do trabalho docente a fim de oportunizar a acessibilidade aos conhecimentos para os alunos, independente das limitações.

De acordo com a OMS/ Organização Mundial de Saúde, 2007, a palavra deficiência é originada do latim deficiência que sugestiona aquilo que possui falhas, imperfeições, que não é completo. Um termo usado para definir ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Refere-se à parte biológica do indivíduo.

Assim, pessoa com Deficiência Intelectual apresenta um déficit de inteligência conceitual, prática e social. Assante (2003), citado em material disponibilizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Secretaria de Educação a Distância (MEC/SEESP/SEED 2007) aponta para a introdução do termo funcionamento global da pessoa com deficiência no que se tratava dos fatores contextuais do meio e propôs ainda a substituição da terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência”, para destacar os efeitos do meio sobre a autonomia da pessoa com deficiência.

O Decreto n. 3.956/2001 da Constituição Brasileira define a Deficiência Intelectual como uma situação causada ou agravada pelo ambiente socioeconômico e social.

De acordo com o CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens), 1989: Deficiência- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a perda das funções mentais dentre outras. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Incapacidade- restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano.

A CIDID aponta também para suas causas e salienta que a Deficiência Intelectual surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial, ou outra. Representando a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. Desvantagens- prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Sobre a causa da deficiência intelectual, existem vários estudos que abordam o tema, e também os estudos apontam ainda não existe uma causa encontrada para deficiência de grande parte das crianças. O que se pode compreender que a mesma causa possa produzir

efeitos diferentes, ou seja, cada caso é um caso restrito. A criança pode crescer e se desenvolver de maneira muito parecida com as demais crianças. Enquanto algumas, com o mesmo dano genético possuem uma deficiência intelectual abrangida.

Segundo Honora y Frizanco (2008), de acordo com dados da Unicef, revelam as principais causas das deficiências no Brasil são a nutrição inadequada de mães e crianças, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de acontecimentos anormais nas fases pré-natais e pós-natais. Além de problemas sociais que são responsáveis por deficiências como violência, acidentes, baixo nível socioeconômico, falta de conhecimentos, uso de drogas, exclusão e abandono social.

De acordo com Bakhtin (2009), buscar uma definição ou conceito para identificar uma pessoa com deficiência intelectual, também para classificar o tratamento indicado a ela, é uma tarefa intensa que está interligada dos variados conceitos, devido à significação no decorrer da história da humanidade, o que fez com sofresse alterações devido as circunstancias históricas e sociais em que foram elaborados tais pensamentos. Para, toda palavra, em sua dimensão semântica, é um signo produtor de ideologia e como tal ultrapassa sua estrutura significante, interferindo de modo determinante na constituição semântica da realidade.

O supracitado autor diz que, a expressão, que dá sentido ao conceito de deficiência intelectual, é resvalado pela maneira de compreender o mundo e as pessoas em um determinado espaço social e cultural, que vai definindo as formas de interação entre os indivíduos e construindo sentidos acerca do que é normal ou anormal para determinada sociedade. Neste contexto, os instrumentos, que mediam a construção de conceitos e valores pelo homem, são expressos em símbolos significados no meio cultural onde são produzidos, desse modo.

[...] A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a "ideologia do cotidiano", que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. Bakhtin (2009, p.11)

Palavras como, imbecil, retardado, retardado mental, idiota, louco, defeituoso, são utilizadas como “sinônimos” para identificar a pessoa com deficiência intelectual, ao longo da história, essas palavras só podem ter significados em sua complexidade si

forem compreendidas à luz da ideologia que as produziu e, à luz desta compreensão que existem as possibilidades de transpor os conceitos de não aprendizagem e do preconceito que rondam até os dias de hoje.

A etiologia da deficiência intelectual é variada. Fatores genéticos, como as cromossomopatias (como Síndrome de Down, Síndrome de Edward, Síndrome de Turner...). Também pode ser originada por fatores pré-natais como rubéola e herpes, perinatais e neonatais<sup>24</sup>: prematuridade com diabetes, doenças infecciosas, incompatibilidade de RH (Rhesus), encefalite; e, pós-natais: convulsões, anoxia, traumatismos crânio encefálico. Pacheco y Valencia (2007).

Muitas barreiras e tabus foram construídos através dos tempos para o entrave do avanço do desenvolvimento do deficiente intelectual, e para entendermos melhor este caminho, precisamos nos aprofundar no contexto histórico e cultural observando o que abordam os autores e estudos.

Vários autores tais como: Mendes (1995), Pletsch (2014), Barroco (2007), Dechichi (2008), Mazzota (2011), Jannuzzi (2012), Veltrone; Mendes (2012) e Lago (2014), na intenção de compreender conceitos e valores ligados à pessoa com deficiência intelectual, incluídos em contextos históricos e culturais diferentes, produziram trabalhos, pesquisas e livros, na expectativa de extinguir as barreiras construídas durante os tempos a respeito do desenvolvimento da pessoa com alguma deficiência.

Concordando com Lago (2014) percebe-se que para entender os métodos de como foi construída a proposta de inclusão de alunos com deficiência intelectual é necessário pautar, em um breve resumo o caminho histórico da deficiência intelectual.

Para Lago et al. (2014) A história das civilizações da pessoa com deficiência foi de desprezo e até mesmo eliminação ou extermínio, pois essas pessoas eram vistas como incapazes até a era cristã. Os padrões humanos vistos como aceitáveis em muitas culturas, era uma situação comum, e se aproxima da conhecida civilização atual, o que ocorreu em diferentes momentos da história. Temos como exemplo as comunidades espartanas que prestavam o culto ao corpo, ao belo, ao forte que era uma das concepções de homem, que deveria ser um grande guerreiro, aquele que nascia fraco,

franzino, com alguma deficiência era exterminado, jogado literalmente em um abismo, largado à própria sorte.

Denominada de exclusão total, essa fase em que o indivíduo com deficiência era considerado uma “coisa”, destituído de alma e, segundo Dechichi (2008, p. 163), “as práticas de abandono ou extermínio das pessoas que tinham qualquer tipo de deficiência eram atitudes legitimadas nas sociedades, de uma forma geral”. Entre os séculos IV e XV, na era cristã, conhecida como a idade das trevas, tempo em que tudo era explicado a partir de uma concepção transcendental, fundamentada em uma visão teológica para explicar os fatos relacionados aos acontecimentos da vida em sociedade, o modo de visualizar a deficiência se modificou sutilmente

Conforme salienta Pletsch (2014), o desenvolvimento humano e a deficiência intelectual não tinham relação com o contexto social e eram vistos como pré-formados apesar de não serem admitidos extermínios e violência com os deficientes, dado que estes foram considerados ao status de “humano” proveniente de Deus, os cuidados para com eles, refletiam o equívoco a entre caridade/castigos para uns e segregação/proteção para outros. Conforme a mencionada autora, os cuidados eram ofertados em asilos e conventos, que propiciavam alimentação e proteção. Os que não se comportavam como a igreja induzia, eram considerados hereges, eram indicados pela Santa Inquisição para purificação de seus pecados.

As instituições com fins religiosos e filantrópicos prestavam essas assistências durante esse período. Durante esse tempo não havia observação da preocupação com a educação dessas pessoas. O atendimento se voltava somente para a manutenção da alma do indivíduo, não havia preocupação com fatores biológicos ou sociais, foi uma fase de segregação social. Mazzota y Januzzi (2011 y 2012).

De acordo com Pletsch et al (2014) já no século XVI, que foi reconhecido como um marco na educação especial, com o aparecimento dos primeiros escritos sobre o assunto, muitas descobertas foram feitas na área médica o que gradativamente foi substituindo a visão religiosa por conta da compreensão dos estudos científicos, dos fenômenos da natureza e biológicos foi, e dos escritos sobre o ensino da criança surda que são produzidos neste período.

Identificar a necessidade de atendimento educacional para as pessoas com deficiência foi uma grande evolução neste momento de inovação a compreensão da deficiência ganhou proporções de médico-científica, ultrapassando a visão religiosa da deficiência e, em meados da década de 1970, a fase da integração social veio aparecendo.

Para Rodrigues (2006) Meta era integrar esses indivíduos em ambientes educacionais os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal”. Todavia o foco não continua na pessoa e sim na deficiência. Já por volta da década de 1990, com o avanço das pesquisas, movimentos sociais dos direitos humanos e valorização da diversidade, surgiu o discurso de educação para todos na esfera mundial. Com o reforço do documento de Salamanca (1994), se iniciou a fase da inclusão. Neste momento da história, se iniciou o desafio de construção de uma nova visão da deficiência que começou a focar na pessoa e não na deficiência. Este então passou a ser o parâmetro a grande mudança entre a fase da integração e a da inclusão.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento –AADID, a Deficiência Intelectual é definida como:

Funcionamento intelectual inferior à média, com início antes dos 18 anos de idade, associado a limitações em pelo menos duas áreas das seguintes habilidades adaptativas: a comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho (AADID, 2013).

De acordo com Carvalho (2013), a AADID que reedita seu manual periodicamente, com o passar dos anos vem se tornando referência e liderando no campo da deficiência intelectual, oferecendo informações, definições sobre sistemas de apoio, considerações de práticas que tem ajudado as pessoas com deficiência intelectual, suas famílias, os profissionais, os pesquisadores, cientistas e todo o público interessado nessa temática na busca de informações.

A 11ª edição do manual da AAIDD (2010), possui um comitê com 18 pesquisadores, professores de universidades da Espanha, Estados Unidos e México, organizado no campo das discussões, é o Comitê sobre Terminologia e Classificação.

Essas discussões resultaram em uma nova definição relevante no contexto internacional. O Brasil e em outros países vem adotando definição já citada para as pessoas com deficiência intelectual.

Porém para Pan (2008, p. 30) A 11ª edição do manual ao realizar uma mudança, inseriu uma alteração na terminologia de retardo mental, que era utilizada até 2010, para deficiência intelectual. Os documentos brasileiros acabaram por realizar a mudança por influência da nova terminologia, e se apoiando nesse novo conceito, bem como nas recomendações para identificar as pessoas com deficiência intelectual.

No ano de 2004, a Conferencia de Montreal organizada e pela Organização Mundial de saúde (OMS) e Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), foram as primeiras organizações que deram visibilidade adotando a definição de deficiência intelectual o que fez com o termo ganhasse mais visibilidade e firmação, se tornando esse um documento referente aos direitos humanos da pessoa que apresenta essa deficiência. Com base nesta Declaração, ocorreram as mudanças nos documentos orientadores e diretrizes. Em janeiro de 2007, a alteração do nome da American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), foi muito importante substituindo também retardo mental por deficiência intelectual.

A AAIDD foi relevante para o entendimento de que a mudança no conceito da terminologia vem causando um entendimento para que a deficiência não seja mais centrado na pessoa e sim um fenômeno humano que corresponde a fatores orgânicos e sociais.

Essa evolução para a deficiência intelectual não é considerado uma característica absoluta na pessoa, mas a construção sociológica da pessoa com deficiência intelectual mostra exemplos da interação entre a pessoa e o seu ambiente, com foco na função que o apoio individualizado pode desempenhar na melhora do desenvolvimento humano na procura e entendimento dos princípios específicos ao movimento social da deficiência. AAIDD (2010, p. 20, tradução própria).

Reeditando o manual, os autores do Sistema 2010 afirmaram a predileção pelo termo deficiência intelectual e não retardo mental, para eles, a nova terminologia, traz evidencias para o conceito socioecológico da deficiência, equiparando-se melhor com

as práticas profissionais atuais que se centram em condutas funcionais e fatores contextuais, proporcionando base lógica para oferecer apoios individualizados pensando no marco socioecológico, sendo menos ofensivo para as pessoas com deficiência; e coerente com as terminologias internacionais, que incluem nomes de organizações, títulos de revistas científica de investigações.

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento têm sido referência no que diz respeito ao conceito da deficiência intelectual. A mudança de terminologia de retardo/deficiência mental para deficiência intelectual (AAIDD, 2010), assim como, o conceito atual de deficiência. Fundada em 1876 a referida associação, já publicou 11 manuais e tem como presidente o renomado médico Edouard Séguin. Os manuais tem interesse em expandir o conhecimento das informações sobre o conceito e diretrizes para o diagnóstico e classificação das pessoas com deficiência intelectual.

Em 2013 foi publicado o Manual DSM-V, que é a mais nova edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. Uma nova formulação e classificação em relação com os diagnósticos foi criada com a publicação desse Manual. Os critérios de avaliação para a Deficiência Intelectual destacaram a avaliação cognitiva e a capacidade funcional adaptativa. O conceito de Deficiência Intelectual apresenta-se como: “Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais como adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” DSM-V (2014, p. 33).

Três critérios devem ser preenchidos conforme indica o Manual, déficits em funções intelectuais e adaptativas, e estes devem apresentar-se durante o período do desenvolvimento. DSM-V (2014).

Ao longo da história, os diagnósticos da Medicina e Psicologia foram baseados em questões biológicas e na psicométrica, entretanto a avaliação clínica não pode definir as possibilidades do sujeito com deficiência intelectual. Pan, (2008) diz que, diante das mudanças gerais, que tiveram evoluções, retrocessos e estagnação, na atualidade, com o desenvolvimento científico, a definição de que a inteligência está relacionada com o QI tem se consolidado, e as revisões dos testes e maneiras de classificar e ressignificar a inteligência apontam para as críticas.

Vygotsky (2012, p.14) criticou a classificação por meio dos testes de inteligência e defendeu que as crianças precisam ser expostas às atividades que as ajudem a tornar-se parte do contexto social, como uma necessidade de adaptar-se ao ambiente sociocultural, pois dessa forma o desenvolvimento promoverá a aprendizagem, e em sua tese central sobre defectologia.

Para compreender como ocorre o Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual faz-se necessário ainda recorrer a todo o aparato legal que tanto originou como fundamentou todas as ações desenvolvidas nas salas de atendimento das deficiências no âmbito escolar, visto que este serviço é uma ferramenta para a inclusão da pessoa com deficiência não apenas na escola, mas também na sociedade. As leis formuladas refletem os avanços alcançados na área da educação inclusiva.

### **Aspectos Legais**

O Atendimento Educacional Especializado - AEE foi criado e é amparado nas seguintes leis, portarias e resoluções apresentadas cronologicamente a seguir:

A Constituição da República Federativa do Brasil datada de 1988, estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Definiu, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

De acordo com a Lei nº 7.853 de 1989, que Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Definiu como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90: O artigo 55 reforçou os dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Ainda em 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos discorreu que os documentos internacionais passassem a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, a Declaração de Salamanca objetivou fornecer diretrizes básicas para a formular e reformar políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. O documento dispôs sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. É considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, sua origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

Em um movimento contrário ao da inclusão Política Nacional de Educação Especial de 1994, demarcou o retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9.394/96: No artigo 59, preconizou que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89: Dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 - (Resolução CNE/CEB nº 2/2001): Determinaram que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001: Destacou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Na Convenção da Guatemala em 1999 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, foi afirmado que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2002 a Resolução CNE/CP nº1, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda em 2002 a Lei nº 10.436, Reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678 de 2002, aprovou a diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2004 a cartilha O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular: O Ministério Público Federal divulga o documento foi criada com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

O Decreto nº 5.296 de 2004, foi criado para regulamentar as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Lançado em 2006 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetivou, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007, trouxe como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Continuando em 2007 o Decreto nº 6.094/07, estabeleceu dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Trouxe as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

O Decreto nº 6.571 de 2008 deu as diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas). Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Aprovada pela ONU em 2009, e da qual o Brasil é signatário. Estabeleceu que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental

gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

O Decreto nº 6.949 de 2009, Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira. 2009 – Resolução No. 4 CNE/CEB: Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

Em 2011 o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu a Meta 4 que pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

A nota técnica nº 4 de 2014/ MEC/ SECADI/ DPEE Dispôs da Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

E a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, Política Nacional da Educação Especial foi criada para tratar do acesso e participação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

O Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento. O conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo curricular; o Atendimento. (SEESP/SEED/MEC 2007, p.23).

### **Marco Conceitual**

**Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual.** O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. SEESP/SEED/MEC (2007, p.25)

Segundo Alves (2010), “a deficiência intelectual afeta entre 2 e 3% da população geral e 1% das crianças em idade escolar. No Brasil, 1,6 % da população apresenta essa condição” [...] eles demonstraram que, mesmo a prevalência sendo alta, nos casos que os comprometimentos com a deficiência são menores começa a ser percebidos a partir de sete e dez anos, dado que é o momento em que se inicia uma observação quanto as dificuldades de acompanhamento nas atividades escolares. Alves y Wajnsztejn (2010, p.376)

Vygotsky (1998, p.112), pontuou se referindo ao desenvolvimento e aprendizagem, que é necessário dar atenção ao que uma criança consegue “fazer” com a ajuda de outros, este “fazer” pode ser mais indicativo do seu desenvolvimento mental, do que aquilo que consegue fazer sozinho.

Ao se pensar no desempenho e possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual precisamos levar em conta a utilização de suportes proposta pela AAIDD (2012), na busca da potencialização do seu funcionamento individual. Para tanto nesse sentido é importante organizar propostas educacionais na perspectiva do conceito de zona de desenvolvimento proximal, que diz segundo Vygotsky que a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e sua gama de possibilidades, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (uma criança mais velha). Quer dizer, é a série de informações que a

pessoa tem a potencialidade de aprender mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis.

Portanto, o suporte ou ajuda que a criança com deficiência intelectual necessitar para realização uma atividade vai ser o indicativo para planejar ações que estimulam seu desenvolvimento e autonomia. A AAIDD através de seu suporte propostos auxilia na elaboração de atividades que proporcionam o avanço intelectual deste aluno. A observação das necessidades de suporte para um estudante durante o momento em realiza uma tarefa, influenciará num planejamento de situações que irão favorecer o avanço do que se quer ensinar.

***Identificação de barreiras e habilidades no contexto educacional comum.***

Diante deste conceito de deficiência intelectual adotado e instituído pela AAIDD como: “Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”. A educação especial objetiva como ação principal disponibilizar os recursos pedagógicos, de acessibilidade bem como de orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

Rodrigues (2008) destaca que a principal preocupação da educação inclusiva deve ser a de remoção das barreiras que, de maneira algumas vezes ocultas, existem na escola e que podem se tornar intransponíveis, ao trata-se do acolhimento do aluno com dificuldades.

Ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência mental, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. É preciso, a um só tempo, reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar.

Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de

alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento.

(Mantoan, 1989, p.161).

Ainda existem dúvidas e dissensos sobre a inclusão escolar no caso de alunos com DI, há que se considerar que o grupo de alunos com DI é bastante heterogêneo, compreendendo desde alunos com dificuldades de escolarização, que somente são identificados quando ingressam na escola, até indivíduos com limitações em vários domínios, identificados precocemente. Considerando o grupo de alunos com DI como um todo, não há evidências empíricas inequívocas de que todos eles possam se beneficiar da escolarização em classe comum, e a prova disso é o fato de que a maioria dos países com políticas mais antigas de inclusão escolar mantém as duas possibilidades de escolarização para estudantes com DI: escolas comuns e especiais Maturana y Mendes (2015, p.168-193).

*Avaliação Diagnóstica.* Diante da avaliação diagnóstica na prática pedagógica, existem variadas formas por ser genérica e abrangente, são muitas as formas de avaliar e no que se refere a deficiência intelectual, não são seguidos formalmente parâmetros de avaliação padronizados. [...] a ação de avaliar apresenta-se como uma competência profissional genérica que pode compreender práticas muito diversas, concretizar-se em estilos muito diferentes, de acordo com as opções que se adotem em cada um dos passos que devem ser dados nesse processo” Sacristán (1998, p. 303).

A avaliação diagnóstica no Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual tem como objetivo identificar o estágio em que o aluno se encontra, ou seja, quais suas reais necessidades e é essencial para o estabelecimento de objetivos de aprendizagem e realização do planejamento e convertendo as suas dificuldades em habilidades.

Guba y Lincoln (1989), através da análise dos modelos existentes de avaliação, identificaram algumas características e propriedades definidoras de paradigmas variados, e os denominaram gerações. A primeira geração foi definida como medida; a segunda, descrição de objetivos; a terceira, julgamento; e a quarta – desenvolvida pelos pesquisadores – tem como característica sanar as lacunas das três gerações anteriores. Esta se revela por meio das seguintes características fundamentais:

[...] a) o resultado de uma avaliação não é uma verdade, ou o melhor caminho a ser seguido, mas a construção social do sentido em dada situação; b) tal sentido é construído em um meio de valor, onde sistemas diversos têm valores diversos; c) esta construção é intimamente vinculada ao físico, psíquico, social, cultural, ou seja, contextualizada; d) a construção da avaliação deve ser participada com os interessados; e) a avaliação deve sugerir/estimular/envolver uma orientação que quando comprometida pelos interessados deve ser seguida; f) finalmente, avaliação é uma tarefa do humano, portanto, o avaliador deve ser considerado como ator do processo. Respeito, dignidade, ética são pressupostos necessários para esta interação. Vieira y Tenório (2010, p. 54).

Guba y Lincoln (1989) consideraram as gerações da avaliação como distintas e seriadas, isto é, com características particulares. A finalização de uma geração demarca o início da próxima; ainda, complementam-se, preservando as gerações algumas características entre si.

Ao analisarem as características das três gerações Guba y Lincoln (1989) identificaram lacunas ou defeitos: a) a tendência ao gerencialismo, expresso por meio de um conflito de posições, valores e decisões entre o que solicita a avaliação e quem a executa; b) falha em acumular o pluralismo de valores; c) ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas. Esse cenário de ausências e lacunas impulsionou os pesquisadores a desenharem uma proposta alternativa à avaliação, a qual denominaram Avaliação Responsiva e estava ancorada em um paradigma Construtivista, em substituição ao modelo científico.

Com essa análise das falhas nas outras três gerações, Guba y Lincoln (1989) criaram então a quarta geração que emergiu na década de noventa, tendo como característica central a negociação, traduzida pela busca do consenso entre pessoas de valores diferentes e respeito às divergências identificadas.

A avaliação de quarta geração é, então, um processo interativo e negociado entre seus interessados. É responsiva, segundo Penna Firme:

[...] porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e se desenvolve a partir de

preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto de avaliação seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção (Penna Firme, 1994, p. 8). Vieira e Tenório (2010), ao analisarem as formulações de Guba e Lincoln (1989), identificaram ausência de relatos e pesquisas que validassem a perspectiva da quarta geração, fazendo proposições que visavam contribuir com a superação dessas ausências. A primeira delas questiona a terminologia “geração” utilizada pelos autores, sustentando referir-se à “[...] sucessão de conceitos independentes, e não necessariamente a uma transformação historicamente informada [...]” (Vieira e Tenório, 2010, p. 63).

Vieira e Tenório(2010) postulam, então, nova denominação – “dimensões” da avaliação – a saber, medida, objetivo, julgamento e negociação. E discutem a existência de um novo elemento conceitual: o compromisso com a sustentabilidade, que inaugura uma quinta dimensão da avaliação.

Luckesi, educador conhecido no contexto brasileiro pelos estudos sobre avaliação escolar compreende que:

A avaliação é compreendida como “[...] ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela” Luckesi (2004, p. 3).

A avaliação diagnóstica do aluno com deficiência intelectual no AEE possibilita ao professor conhecer as áreas nas quais concentram-se as maiores dificuldades ou barreiras do aluno e, desta forma, decidir quais os caminhos a serem seguidos para desenvolvê-las. A avaliação diagnóstica é uma bússola que indica se o aluno precisa ser trabalhado nas suas dificuldades relacionais, afetivas, cognitivas, psicomotoras, desta forma é essencial para condução do seu processo educativo. A partir desta avaliação serão selecionadas as metodologias e os recursos adotados tanto no AEE como em sala de aula regular.

Nesse conceito, estão relacionados de forma articulada e dissociada as ações de diagnosticar e de decidir. Antes de tudo, porém, é necessário àquele que avalia uma postura acolhedora e inclusiva do avaliado em sua totalidade e especificidades constitutivas.

A avaliação diagnóstica no Atendimento Educacional Especializado se presta a uma prática inclusiva de avaliação, que não seleciona, mas que, segundo Luckesi (2011) traduz-se como diagnóstico e inclusão.

*Transformação das Barreiras em Habilidades.* A transformação de barreiras em habilidades no Atendimento Educacional na área de deficiência Intelectual visa atender as necessidades do indivíduo no ambiente escolar e promover sua autonomia e independência na vida cotidiana. Segundo Passerino y Montardo esta é a verdadeira inclusão:

Considerando os possíveis comprometimentos das pessoas com deficiência intelectual e as prováveis desvantagens relacionadas a oportunidades de direitos, autonomia financeira e qualidade de vida dessas pessoas, frente a outros membros da sociedade, essa vem proporcionando ações que visam à satisfação de necessidades (Passerino y Montardo, 2007, p. 1-18).

Mascaro, (2017 p.62) exemplifica dizendo que, podemos relatar a seguinte situação hipotética: quando o professor observa que seu aluno, ainda não consegue escrever seu nome de forma correta, mas sabe a letra inicial, ele poderá propor uma situação didática no qual o aluno tenha o suporte de modelos de letras móveis que compõe seu nome para copiá-lo. E, progressivamente o docente elabora dificuldades mais complexas para tal tarefa, como por exemplo, passando a disponibilizar as letras do nome de forma desordenada para que o estudante organize e posteriormente realize a cópia. A partir da observação do que este aluno é capaz de fazer, as situações didáticas deverão ser planejadas visando atingir o que foi proposto para sua aprendizagem

Vygotsky (1998, p. 116) dá uma contribuição importante desmistificando a crença de que crianças com deficiência intelectual, não são tão capacitadas a desenvolver um pensamento subjetivo e abstrato.

Segundo Mascaro com base em seus estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar e fazer”. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão.

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto falha em ajudar as crianças com atraso desenvolvimento a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essa deficiência. Isso porque as criança com retardos, quando deixadas a desenvolverem as atividades por si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, então a escola deveria fazer todo o esforço para impulsioná-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. Mascaro (2017, p.65)

De acordo com Pletsch (2014), precisamos entender que a proposta pedagógica para o aluno com deficiência intelectual necessita ir além do trabalho concreto. Ou seja, esses alunos precisam ser desafiados para que seu desenvolvimento seja realizado por meio de elaborações abstratas, que se tornam possíveis quando recebem o apoio necessário para avançar na elaboração de conceitos.

*Elaboração de Recursos Pedagógicos e Acessibilidade.* Segundo Rodrigues faz-se necessário que a escola reflita para o trabalho com alunos que apresentam dificuldades, de acordo com os recursos disponíveis tanto na escola, quanto na comunidade próxima, bem como recursos que ainda não façam parte do ambiente escolar, pois precisam ser disponibilizados juntamente com a qualificação dos profissionais, recursos materiais e humanos. (Rodrigues 2008, p.76).

Vale ressaltar que não existe uma construção de projetos inclusivos partindo de um único modelo universal, portanto, sobretudo, é necessário elaboração de um plano, investigação, no intuito de verificar o que é necessário ser feito em cada comunidade, a fim da garantia do acesso e participação de todos os alunos aos recursos e serviços disponíveis na escola. (Padilha y Freitas,2005, p.38).

Mazzaro, falando sobre a inclusão, ressaltou: [...] Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhes as condições básicas para atender à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui. As políticas provenientes de países que já superaram, há décadas, problemas básicos, estão longe da realidade brasileira. Mazzaro (2007, p.103).

É notório que o Ministério da Educação (MEC) tem disponibilizado às escolas do País materiais específicos, para de que as salas possam ser projetadas e montadas para o funcionamento do atendimento especializado a totalidade dos alunos com necessidades

educacionais especiais, e ainda tem investido na formação dos professores que atuarão nessas salas. Porém este quadro de mudanças aponta para a importância do professor especializado em Educação Especial para que se assegure a presença, de percursos escolares adequados e provocadores para os alunos com deficiência. Tal importância assegure-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico recorrente na política de Educação Especial atual considerada sua particularidade de não alteração do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as competências que implicam conexões/ articulações dentre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a O debate curricular necessária nos processos inclusivos. (Baptista, 2011, p.66)

*Disponibilidade de materiais e confecção de materiais.* Sobre a disponibilidade e confecção de materiais no Atendimento Educacional Especializado, este é disponibilizado de acordo com as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, e, além dos recursos existentes nas salas multifuncionais, como jogos e softwares, também são elaborados instrumentos de acordo com a área a ser desenvolvida no aluno.

Desta forma, no que trata de Recursos Pedagógicos no AEE do aluno com deficiência Intelectual, destaca-se o método montessoriano, que segundo Luzuriaga (1984) é um método individual, que foi um dos primeiros ativos quanto a aplicação e criação. Os materiais disponibilizados e criados para o atendimento do aluno com deficiência Intelectual fundamentam-se nas atividades sensoriais e motoras. É um dos métodos mais difundidos universalmente entre todos os métodos existentes. Trabalho individual essencialmente mas de caráter social ao atender aspectos colaboradores das crianças em ambientes sociais. Material de riqueza importante para estímulos intelectuais e sensoriais. (Luzuriaga, 1984, p.38,)

Segundo Alves(2006) A denominação “sala de recursos multifuncionais “é caracterizada como um espaço organizado com materiais pedagógicos e equipamentos para o desenvolvimento de atendimentos de diversas necessidades educacionais especiais de forma complementar ou suplementar ao currículo por um profissional com formação específica para este fim.

Alves faz referência ao termo multifuncional a partir do conceito de que sua análise favorece ou estabelece múltiplas ações não restringindo os atendimentos aos alunos ou grupos através dos recursos oferecidos.

De acordo com Batista (2011, p 13), para realizarmos essa interpretação de dimensão multifuncional, devemos deixar de enxergar a sala de aula de recursos com espaço físico e visualiza-la como espaço institucional apoiado por um profissional educador especializado que o represente. Ele acredita que a sala de recursos pode ser também utilizada para ações “em rede”, referindo-se ao acompanhamento dos procedimentos que acontecem nas salas de aula comum, em projetos específicos, no assessoramento a colegas docentes, em contatos com familiares ou mesmo outros profissionais que têm trabalhado com os alunos,

*Adequação do material ao nível do aluno.* Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. Honora y Frizanco (2008, p. 107)

Segundo Vygotsky (1991), existe potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Para tanto, é necessário oferecer a tais pessoas uma educação que lhes dê oportunidade a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Silva (2001) realizou uma pesquisa que teve como centro o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, no contexto do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular e a possível interlocução entre ambos. Procurou constatar se o AEE, da maneira como é praticado oferece condições para o desenvolvimento da criança na sala regular em uma escola municipal de Juazeiro do Norte, cidade localizada no interior do Estado do Ceará. Foram sujeitos dois alunos com deficiência intelectual, incluído na sala regular e atendido no AEE, e também as docentes envolvidas nas duas salas da referida escola. Os resultados demonstraram a inclusão como um processo em construção, e que o AEE atua com o propósito de adaptar as crianças para que atuem nas salas regulares tendo como referência padrões

de “normalidade” enxerga-se que o estudo demonstra que a integração ainda é uma realidade presente em muitas escolas e, o mais agravante, que esta ação é desenvolvida pelo professor do AEE, o que demonstra que alguns profissionais ainda se embasam em paradigmas que já deviam ter sido superados, especialmente por quem deveria ser um articulador da inclusão na escola. O professor de sala de aula comum, observou-se que se mostra distante e os procedimentos adotados pelo professor de AEE com o aluno com deficiência intelectual, não é compartilhado, havendo uma separação entre o que preconiza as diretrizes para este atendimento e a realidade. A autora concluiu em seus estudos que, embora o AEE auxilie o desenvolvimento das crianças. Conclui-se que não há adequação de material e nem do aluno.

*Atualização de material conforme demanda.* Mantoan (1989), afirmou que a objetivação do espaço, do tempo e das relações causais pela coordenação recíproca dos esquemas de ação ocorre quando se dá oportunidade de os alunos deficientes mentais realizarem movimentos tendo sempre em vista conseguir algo desejado, que os mobilize a pôr em prática esquemas conhecidos ou a criar novos meios para se adaptar. Isso significa que não se trata de exercita-los com vistas a conseguir uma destreza motora e nem mesmo uma acuidade sensorial ótimas em si mesmas. Fornecer experiências que favoreçam a estruturação do real, por intermédio dos esquemas, envolve um trabalho que intenta objetivos cognitivos e que não se reduz a mero treinamento de habilidades perceptivo-motoras.

Ferri e Hostins (2007) realizaram investigação com o objetivo de analisar as práticas docentes referentes à seleção e organização do conhecimento de professores de escolas regulares e especiais das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), especificamente aquelas com alunos que apresentavam deficiência intelectual. Os sujeitos da pesquisa foram professores e equipes técnico-pedagógicas das escolas regulares e das APAES que através de encontros com as pesquisadoras analisaram situações de ensino-aprendizagem, discutiram o material coletado nas observações realizadas e as indicações metodológicas que poderiam provocar transformações nas práticas adotadas. O trabalho pretendeu dar subsídios a ação docente na seleção e organização curricular, qualificando o processo de elaboração conceitual dos alunos com histórico de deficiência intelectual a partir dos pressupostos histórico-culturais. Os resultados demonstrados apresentaram que, mesmo havendo

uma preocupação com a aprendizagem dos alunos pelos educadores, o desenvolvimento das práticas pedagógicas que conduziram a uma efetiva adequação do conhecimento, é pouco significativo. Também foi observado que são frequentes os questionamentos sobre “o que” e “como” ensinar alunos com deficiência intelectual, tanto na escola regular como no espaço de atendimento educacional especializado. As escolas e os professores carecem de formação continuada que lhes permita aprofundar conhecimentos específicos, reconhecer processos de elaboração conceitual, estabelecer mediações pedagógicas e planejar a ação docente de forma consistente.

*Estratégias para construção do conhecimento do aluno.* Sobre o que o Atendimento Educacional Especializado deve propiciar aos alunos com deficiência intelectual afirmaram Batista y Mantoan (2005):

[...]condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/ experiência – *regulações automáticas* para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente – *regulações ativas*, também descritas por Piaget. (Batista y Mantoan, 2005, p. 22)

A deficiência Intelectual não é determinante sobre o desenvolvimento do indivíduo, porém a aluno com deficiência intelectual possui suas especificidades. Assim, afirmou Padilha (2011):

Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, ao contrário, é justamente favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro, ao contrário, cabe a escola encontrar formas encontrar formas de valorizar e considerar o “jeito de ser e aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Padilha (2001, p. 135).

As estratégias do Atendimento Educacional Especializado – AEE do aluno com Deficiência Intelectual devem visar a sua emancipação, segundo Padilha (2001) “vencer as barreiras de sua deficiência, expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo”

Aspectos referentes as limitações do aluno com Deficiência Intelectual deverão ser considerados na elaboração de estratégias, pois tais limitações interferem na execução de habilidades, o que requer um trabalho sistemático acima de diferentes estratégias e adequações de materiais. Padilha (2001, p. 135)

Barbosa (2014, p. 53), refere com base na avaliação das habilidades do letramento em crescimento de alunos com deficiência intelectual, que cursavam os primeiros anos do Ensino Fundamental, analisa as habilidade de leituras destes alunos, as expectativas dos pais e professores da sala de recursos multifuncionais diante de suas possibilidades de aprendizagem acadêmicas. Como resultado deste estudo, destacou que no grupo pesquisado o conhecimento das letras, do princípio alfabético, do reconhecimento da palavra isolada ou no texto é reduzida, e quando há decodificação não é evidenciado conhecimentos emergentes. A autora ressaltou a importância da mediação da família e do professor na promoção de oportunidades de interação com o mundo da leitura e da escrita, pois estes alunos demonstram interesse nestas atividades quando são a elas expostos. Ao concluir seu estudo, Barbosa (2014) apontou para a necessidade da criação de instrumentos que possam analisar as habilidades de leitura dos alunos com deficiência intelectual, constituindo-se em oportunidades para os professores obterem uma “visão mais completa e abrangente dos aspectos fortes e dos aspectos que precisam ser aprimorados” e favorecer a escolha mais eficaz de objetivos adequados para o trabalho com estes alunos. Conclui que lhe deve ser oportunizado condições reais e sistemáticas de ensino de leitura tanto na sala comum quanto na SRM.

*Gestão do conhecimento pelo aprendiz.* O aprendiz tende a envolver-se ativamente na gestão de seu conhecimento, construindo ativamente a relação da nova informação com as já adquiridas. Da mesma maneira, entende-se que o aluno com deficiência intelectual aprende a partir da conexão entre novos conteúdos e conteúdos já conhecidos.

Segundo Honora y Frizanco (2008p. 107), uma grande variação de capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual existente, podendo apresentar diferenças em quatro áreas:

1. Área motora: algumas crianças com deficiência intelectual leve não apresentam diferenças significativas em relação às crianças consideradas “normais”, porém podem

apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tardiamente.

2. Área cognitiva: alguns alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Podem atingir os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento.

3. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações.

4. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém temos de ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes apropriados da sua faixa etária. O fato de o aluno ser inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantiliza-lo, o que dificulta seu desenvolvimento psíquico-social.

Para os autores não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Deve se ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. Esse pensamento corrobora com a ideia de que a gestão do conhecimento do deficiente intelectual necessita de um apoio imprescindível dos profissionais e da família.

*Estímulo e Incentivo a autonomia.* Glat, (2004) afirma que:

Não há dúvida que a necessidade de cuidado maior imposta por sua condição restringe e transforma, em maior ou menor grau, a vida de todos os que lhes são próximos. No entanto, é importante que atenção que lhe é dada seja no sentido de estimular e incentivar ao máximo sua autonomia e crescimento, para que ele possa aprender a melhor lidar com suas dificuldades. (Glat, 2004, p.35)

Para Vygotsky (1997), existem potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser oferecidas as condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a esses alunos uma educação que lhes dê a oportunidade de se apropriarem da cultura histórica e social construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento. Cada criança é um ser único, as crianças com D.I. merecem um olhar individualizado para estímulos da gestão de seus conhecimentos levando-se em conta suas limitações, suas necessidades, bem como o que ainda não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas.

Mantoan em 1989, relatou que ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência mental, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. É preciso, a um só tempo, reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar. Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento. Mantoan (1989, p.161)

As crianças com D.I. são capazes de desenvolverem habilidades de autonomia, ela precisam de credibilidade, estímulo e incentivo em seu aprendizado para que nos mostrem aprendizagens e desenvolvimentos que nos surpreendem.

*Interação nas atividades.* De acordo com os Art. 9º e Art. 13º da resolução nº4 de 2 de outubro de 2009 que diz: [...] é de competência do professor do AEE elaborar planos de ação juntamente com os demais professores do ensino regular e com a participação das famílias com demais serviços setoriais da saúde, da assistência social entre outros necessários aos atendimentos; orientar e estabelecer articulações com os

professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade ; criar e promover estratégias proporcionar a interação e participação dos alunos nas atividades escolares. Brasil (2010)

*Participação e desenvolvimento nas atividades.* Um dos objetivos do AEE é o de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam extinguir as barreiras na busca da participação completa dos alunos, levando-se em conta suas necessidades e limitações específicas. As atividades realizadas e desenvolvidas no atendimento educacional especializado não substituem a escolarização, mas são diferentes das realizadas na sala de aula comum.

Contudo, Oliveira (2002) fala sobre a importância de a escola buscar encontrar novos caminhos para o atendimento educacional desses alunos com deficiências, levando em consideração suas peculiaridades, proporcionando condições para o desenvolvimento de sua aprendizagem. (Oliveira, 2002, p.99)

De forma que para que o aluno com Deficiência Intelectual seja incluído deverá participar ativamente de todas as atividades da escola regular, cabendo ao Atendimento Educacional Especializado promover a sua participação através da conscientização, sensibilização de toda a comunidade escolar e do desenvolvimento das habilidades do aluno.

Dentre os recursos do atendimento educacional especializado, existe a disponibilidade de sistemas de fortalecimento curricular, ensino da linguagem e desenvolvimento de sinais específicos de comunicação e sinalização de ajudas técnicas e tecnologia assistida.

Uma categoria de ensino que ultrapassa os pontos, níveis e fases do caminho da escolarização almeja objetivar, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, produzir planos de atendimento, com intuito ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas regulares, atender o aluno com deficiências no contra turno, produzir e indicar materiais e recursos didáticos que assegurem a acessibilidade desse aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de

eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno. (Sartoretto, 2010, p 2).

*Avaliação nas atividades.* Por envolver a construção de valores culturais que transpõem o cotidiano escolar, a avaliação da aprendizagem é um tema complexo. Por poder influenciar o futuro escolar dos alunos e gerar mudanças consideráveis nos modos de defrontação as variadas situações do contexto educacional. Sacristán (idem, p.298) descreve o ato de avaliar como:

[...]qualquer processo pelo qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Perrenoud em 1999 compreendeu a avaliação da aprendizagem escolar entre duas lógicas – a serviço da seleção (comparável às práticas de exame de Luckesi) e a serviço da aprendizagem (práticas de avaliação de Luckesi). Discute que o desenvolvimento de iniciativas avaliativas menos seletivas e mais formativas sinaliza um período de transição esperado, identificando a coexistência e a articulação das duas lógicas – a serviço da seleção e da aprendizagem. (Perrenoud, 1999, p.8)

Conforme consta no Referencial sobre a avaliação da aprendizagem na área da deficiência Intelectual (2008):

Cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar. RAADI/SME -SP/ DOT (2008, P. 320)

*Uso de indicadores de avaliação.* A definição de deficiência intelectual mais utilizada nos meios educacionais é a da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD(2012), que caracteriza uma pessoa com deficiência intelectual quando ela apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual geral e no comportamento adaptativo (expresso em habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas), manifestadas antes dos 18 anos.

O manual da AAIDD diz que o resultado de testes de QI (Quociente de Inteligência) deve ser utilizado com outros que é um dos testes padronizados que avalia o desempenho intelectual deve ser agregado ao nível de desenvolvimento do comportamento de adaptação ou adaptativo e a idade em que se iniciou a deficiência que deve ser antes dos 18 anos.

Contudo existem cinco princípios antecedentes que são importantes na aplicação deste teste, são eles:

1. As limitações no funcionamento devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes comunitários típicos dos pares e da cultura individual.
2. A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças nos fatores de comunicação, sensoriais, motores e comportamentais.
3. O indivíduo apresenta limitações que coexistem com pontos fortes.
4. A descrição das limitações é importante para o desenvolvimento de um perfil de apoios necessário para o desenvolvimento.
5. Quando a pessoa com deficiência intelectual recebe os apoios personalizados adequados, o seu funcionamento geralmente será melhor (AAIDD, 2012, p.01).

*Sinalização de objetivos a serem avaliados.* Para melhor julgar as complexas relações que se estabelecem entre os componentes da tríade, tendo como finalidade melhorar o que precisa ser mudado, fazem-se necessárias e urgentes algumas providências como: • a ressignificação da função da avaliação, pelo professor e pelos demais avaliadores; • a participação do aprendiz que, em vez do medo dos resultados, terá interesse em auto avaliar-se, bem como em colaborar no processo avaliativo, na certeza de que ele contribuirá para seu progresso; • a participação da família; • a

escolha cuidadosa de procedimentos e instrumentos; • se for o caso de se usarem indicadores, que sirvam como pistas, como sinalizadores e não como itens de um instrumento no qual se assinala a presença ou a ausência do fato ou fenômeno observado ou, o que seria pior, para atribuir-lhes pontos; • a utilização das análises em ações de melhoria do que tiver sido avaliado. Todos esses cuidados servirão para o aprimoramento do projeto político pedagógico da escola e, em decorrência, de suas ofertas educativas, particularmente quanto à intensidade dos apoios que precisam ser oferecidos aos alunos, ao longo de sua escolarização.

*Escolha da Metodologia de avaliação.* Szymanski e Pellizzetti (2009, p.110), ao realizarem pesquisas sobre os dilemas para avaliar o conhecimento na escola por meio de estudo de caso de um aluno com deficiência intelectual, afirmam que os professores desse aluno demonstraram-se inseguros quanto à escolha de metodologias de avaliação adequadas para a finalidade.

Anache e Resende (2016) abordaram o processo de avaliação de alunos com deficiência intelectual, com objetivo de caracterizar a proposta de avaliação conduzida pelos professores que trabalham com atendimento educacional especializado (AEE) oferecido nas salas de recursos multifuncionais (SRM) de um município brasileiro. A metodologia utilizada foi da pesquisa colaborativa, através da técnica de grupo focal. Os resultados indicaram que os parâmetros para o encaminhar e a avaliar os alunos da referida pesquisa, se embasaram nas dificuldades de aprendizagem e/ou na identificação de comportamentos inadequados. As pesquisadoras identificaram que existem professores que planejam e escolhem suas avaliações próximas das condições dos alunos, porém os mesmos passam por dificuldades para estabelecer diálogos com os professores do ensino regular, o que implica prejuízos para esses alunos.

*Instrumento de Avaliação.* Na esfera do ensino especial, em vertentes gerais, a avaliação da aprendizagem tem sido aplicada para fins de identificar a deficiência e encaminhar para serviços especializados, com base no critério do “não aprender”, revelando o sucesso ou insucesso na escola.

Anache (2012, 2011) explica que as avaliações no campo da educação especial, sobretudo de alunos com deficiência intelectual, na grande parte das situações reduzem-

se à Incapacidade desenvolvida pela condição da deficiência, e não às alternativas de aprendizagens do aluno.

Valentim (2011), ao executar o referencial curricular sobre a avaliação da aprendizagem de aprendizagem de língua portuguesa ministrada por três professores, conclui que a avaliação processual se tem apresentado eficiente por considerar as diferentes respostas dos alunos no curso das atividades desenvolvidas no decorrer do as aulas, bem como a eficácia do planejamento educacional construído para aquele grupo de alunos, possibilitando com isso, mudanças que privilegiam o aprendizado dos envolvidos.

Do mesmo modo, Pletsch e Glat (2012), ao problematizarem o processo de escolarização desses alunos no estado do Rio de Janeiro, informam que predomina-se o modelo clínico de diagnóstico como guia para as práticas educacionais.

### Definição e operacionalização das variáveis

Tabela 1 – Matriz de operacionalização das variáveis

VARIÁVEL	DIMENSAO	INDICADORES	OPERACIONALIZAÇÃO
<b>Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual</b>	Identificação de barreiras e habilidades no contexto educacional comum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação diagnóstica;</li> <li>• Transformação das barreiras em habilidades;</li> </ul>	Questionário aos professores; Observação do atendimento Análise documental
	Elaboração e Organização de Recursos Pedagógicos e de Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidade e Confecção de materiais;</li> <li>• Adequação do material ao nível do aluno;</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atualização de materiais conforme a demanda</li> </ul>	
	Estratégias para construção do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão do conhecimento pelo aprendiz;</li> <li>• Estímulo e Incentivo a autonomia;</li> <li>• Interação nas atividades;</li> <li>• Participação e desenvolvimento nas atividades;</li> </ul>	
	Avaliação nas atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de indicadores de avaliação;</li> <li>• Sinalização de objetivos a serem avaliados;</li> <li>• Escolha da metodologia de avaliação</li> <li>• Instrumentos de avaliação</li> </ul>	

## **Marco metodológico**

### **Tipo de Investigação**

A investigação desenvolvida caracterizou-se, quanto a sua finalidade como aplicada. Barros e Leheld (2000, p.78) apud Vilaça 2010 definiram pesquisa aplicada:

Pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimentos para a aplicação de seus resultados, com o objetivo de contribuir para fins práticos, visando a solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade. (Vilaça, 2010, p. 64).

Quanto ao modelo do enfoque dominante caracterizou-se como quantitativa, cujo nível de conhecimento esperado é descritivo, uma vez que pretende, segundo Silva y Menezes (2000):

Descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento. Silva y Menezes (2000, p. 21).

Quanto ao seu alcance temporal o trabalho de investigação definiu-se como transversal. Para Sampieri (2006) “os modelos de pesquisa transversal coletam dados em um só momento, em um único tempo.”

### **Desenho de investigação**

Por se tratar de uma investigação na qual não ocorrerá manipulação de variáveis a investigação possuiu desenho não-experimental. De acordo com Kerlinger (2002, p. 420) apud Sampieri (2006, p. 223): “Na pesquisa não-experimental não é possível manipular as variáveis ou distribuir aleatoriamente os participantes ou tratamentos”. Ou seja, não se constrói uma situação, mas se observa situações já existentes, não provocadas intencionalmente pelo pesquisador.

### **População amostra e amostragem**

As populações devem situar-se claramente ao redor de suas características de conteúdo, lugar e no tempo”. (Sampieri, 2006, p. 253). A cidade de Teresina possui 71

salas de Atendimento Educacional Especializado em escolas municipais de ensino fundamental (anexo 01).

Para o enfoque quantitativo, segundo Selltiz apud Sampieri (2006, p.252), uma população é o conjunto de todos os casos que concordam com uma série de especificações. Contudo, dada a distância geográfica entre as zonas da cidade de Teresina nas quais se concentrava o universo desta investigação, optou-se por realizar o agrupamento de tais elementos.

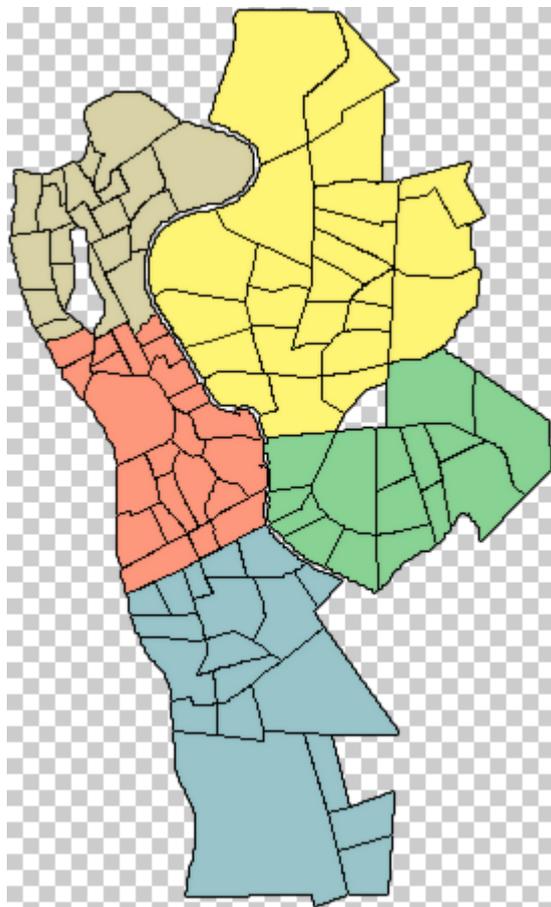
Assim, as também chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, foram mapeadas geograficamente e divididas em 04 zonas ou regiões da cidade, de forma que, cada zona ou região englobou a área urbana e também as localidades rurais, assim, a zona leste possui 13 escolas na área urbana e 07 na zona rural leste, totalizando 20 salas de AEE; a zona sudeste possui 10 salas da área urbana e 03 na área rural sudeste, possuindo um total de 13 salas de AEE; zona norte possui 15 escolas na área urbana e 01 escola na zona rural norte, e, no total, possui 16 salas de AEE e a zona sul, que possui 20 salas na área urbana e 02 salas na área rural, possuindo 22 salas de Atendimento Educacional Especializado. Conforme ilustra o mapa e o quadro a seguir:

Tabela 2 – Descrição da população

<b>Zona/ Região</b>	<b>Nº Salas AEE urbanas</b>	<b>Nº salas de AEE rurais</b>	<b>Total</b>
<b>Leste</b>	13	7	20
<b>Sudeste</b>	10	3	13
<b>Norte</b>	15	01	16
<b>Sul</b>	20	2	22
<b>Número de salas de AEE na cidade de Teresina</b>			<b>71</b>

Figura 3 – Mapa da Cidade de Teresina dividido por zonas

Zona Leste - Zona Norte - Zona Sul - Centro - Zona Sudeste



Fonte: <https://www.google.com.br>

Uma vez, que a investigação limitou-se pela distância geográfica, utilizou-se como técnica de amostragem a probabilística por conglomerados. Nesse tipo de amostragem, segundo Sampieri (2010), “reduzem-se os custos, tempo e a energia, ao considerar que muitas vezes as unidades de análise encontram-se encapsuladas ou fechadas em determinados lugares físicos ou conglomerados”.

Foram selecionados, assim, os conglomerados, e as unidades de análise e as unidades amostrais, a fim de identificar os indivíduos para os quais os instrumentos seriam aplicados.

Segundo Sampieri (2010), “A amostragem por conglomerados é uma seleção em duas etapas, ambas com procedimentos probabilísticos.” Desta forma, na primeira etapa, identificou-se a população-alvo e selecionou-se os conglomerados: Cada zona ou região da cidade de Teresina, que foram mapeadas e numeradas: 1 – zona leste, 2 – zona sudeste, 3- zona norte, 4- zona sul e realizou-se o sorteio e obteve-se  $n= 1$ , direcionando-se a investigação para as escolas localizadas na zona leste da cidade de Teresina – Piauí.

Na segunda etapa, dentro do conglomerado, Escolas municipais de ensino Fundamental da zona leste da cidade de Teresina- Piauí procedeu-se a seleção dos indivíduos que foram medidos.

Tabela 3 – Quadro de unidade amostral e unidade de análise

<b>Unidade amostral</b>	<b>Unidade de análise</b>
Escolas Municipais de ensino Fundamental localizadas na zona leste da cidade de Teresina – Piauí.	Professores de AEE das escolas de ensino fundamental da zona leste de Teresina- Piauí.

Das escolas municipais localizadas na zona leste de Teresina, foram investigados todos os indivíduos, totalizando 20 professores. (Anexo 2)

### **Técnicas e instrumentos de coleta de dados**

Foram utilizados questionários policotômicos com resposta predeterminadas, elaboradas segundo as dimensões e indicadores,

Para analisar os dados aplicou-se os seguintes procedimentos:

- Verificação: uma vez completados os instrumentos revisou-se cuidadosamente e completa dos questionários aplicados para verificar a quantidade colhida e qualidade da informação nela contida.
- Classificação: uma vez verificados os dados foram classificados de acordo com as dimensões em estudo e pelas opções de respostas da escala.
- Ordenamento: uma vez classificados os dados colhidos foram carregados numa matriz de dupla entrada e relação lógica de acordo com a variável, suas dimensões, indicadores e itens de pesquisa.
- Tabulação: os dados verificados, classificados e ordenados foram tabulados e analisados por dimensões com o programa informático Excel de Windows 2010.
- Análise estatística: aplicou-se a estatística descritiva básica, com provas para medir frequências e medidas de tendência central.

### **Descrição dos Procedimentos de análise dos dados**

Os dados obtidos através dos instrumentos foram analisados mediante o procedimento estatístico e apresentados em forma de gráficos e porcentagem.

Esses dados respondem aos objetivos propostos na pesquisa e direcioná-los a uma conclusão geral. Os pacotes estatísticos consistem em sistemas integrais de programas desenhados especificamente para a análise de dados. Utilizou-se, nesta investigação o programa Microsoft Excel como ferramenta de cálculo e construção de gráficos.

### Marco analítico

A análise dos resultados obtidos extraídos através da pesquisa de campo, se apresentou em forma de dados estatísticos através de gráficos por representação das respostas dos professores sobre o questionário aplicado, com comentários da pesquisadora para reforçar a ideia, ou confrontar com os teóricos estudados, na intenção de aprofundar e fundamentar a descrição do estudo. Segundo Alvarenga (2014, p. 102):

No paradigma quantitativo esta etapa se caracteriza pela quantificação, codificação, tabulação, seleção e aplicação de provas estatísticas. Este processo termina com a elaboração de quadros e gráficos nos quais se apresentam os resultados. Esta maneira de apresentar os resultados expressa visualmente os valores numéricos e facilita a análise e a interpretação dos mesmos. (Alvarenga, 2014, p. 102). A seguir apresentação de análise dos resultados:

### Apresentação e análise dos resultados

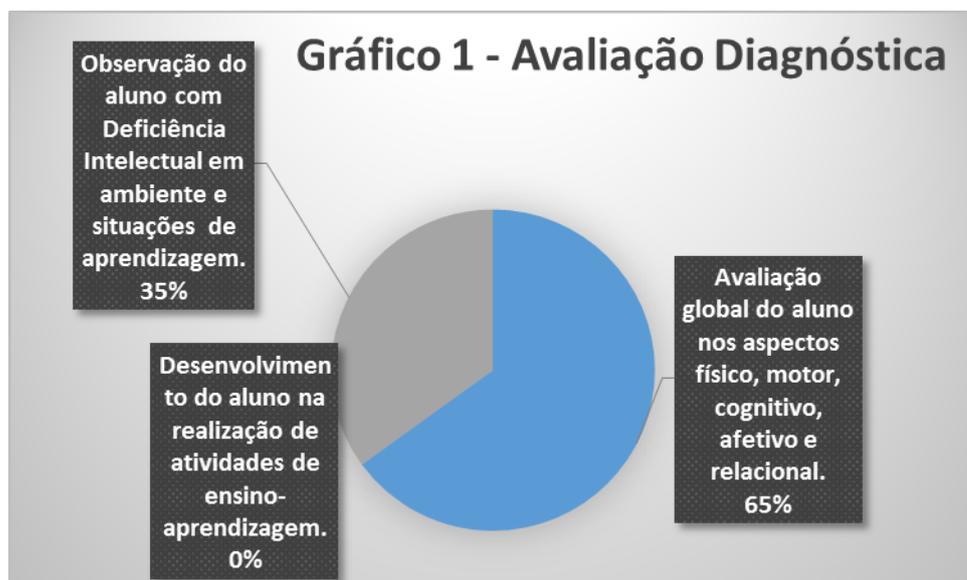
**Dimensão 1** – Identificação de Barreiras e Habilidades no Contexto Educacional Comum

- **Indicador- 1 avaliação diagnóstica**

**Pergunta 1 - Como é realizada a avaliação diagnóstica específica para o aluno com deficiência intelectual?**

**Quadro 1 – Indicador 1 – Avaliação Diagnóstica**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Avaliação global do aluno nos aspectos físico, motor, cognitivo, afetivo e relacional	13
Desenvolvimento do aluno na realização de atividades de ensino-aprendizagem.	0
Observação do aluno com Deficiência Intelectual em ambiente e situações de aprendizagem	7
<b>População total</b>	<b>20</b>



Verifica-se que no aspecto da avaliação diagnóstica, 65% dos professores realizam avaliação global do aluno nos aspectos físico, motor, cognitivo, afetivo e relacional. O restante 35% através de observação do aluno com DI em ambiente e situações de aprendizagem. E nenhum realiza avaliação através do desenvolvimento do aluno na realização de atividades de ensino-aprendizagem.

Percebeu-se que a maioria dos professores, 65% realiza avaliação global do aluno nos aspectos físico, motor, cognitivo, afetivo e relacional os mesmos realizam avaliação de acordo com a situação encontrada em seu cotidiano, e que somente avaliar através de observação não é o ideal para registrar dados de evolução no futuro desempenho do aluno, pois faz-se necessário uma avaliação continuada para verificação de tal evolução e direcionamento para elaboração de estratégias, através desta avaliação.

O diagnóstico da deficiência mental é realizado por profissionais da saúde como médicos e psicólogos clínicos, e por equipes interdisciplinares de instituições educacionais. Esses profissionais atendem a demanda de propósitos educacionais de modo a colaborar na intervenção das atividades educativas, para que possam melhorar o quadro de desenvolvimento dos pacientes em seu ambiente educacional. (CARVALHO et al., 2003).

Para Pan (2008), a realização do diagnóstico requer o uso de instrumentos e recursos que garantam resultados confiáveis e tem enumeras finalidades como a

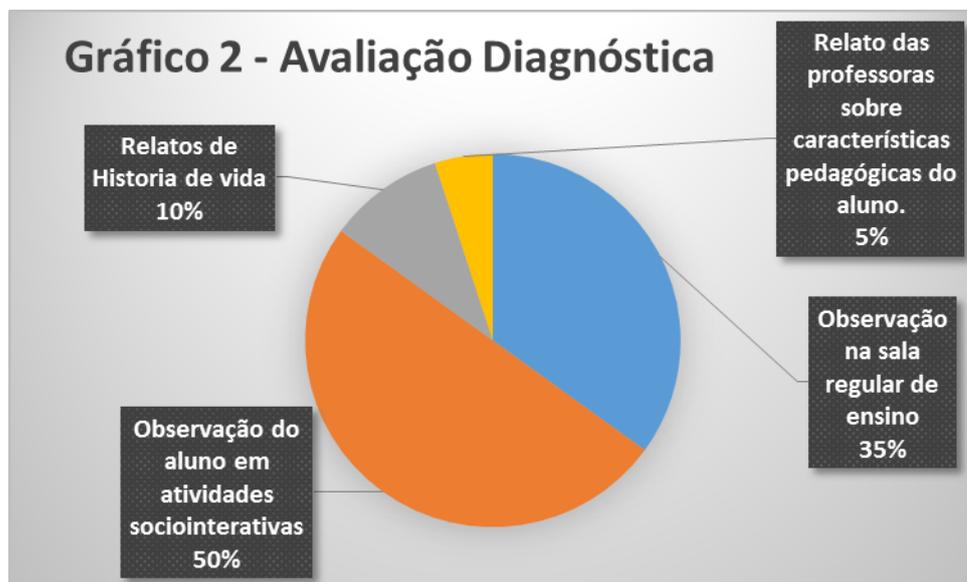
elegibilidade, concessão de benefícios e assistência previdenciária e proteção legal, acesso para cotas do ensino superior e a vagas de emprego

- **Indicador- 1 avaliação diagnóstica**

**Pergunta 2 - De que forma você consegue avaliar as deficiências intelectuais diagnosticadas?**

**Quadro 2 – Indicador 1 - Avaliação Diagnóstica**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Observação na sala regular de ensino	7
Observação do aluno em atividades sóciointerativas	10
Relatos de História de vida	2
Relato das professoras sobre características pedagógicas do aluno	<b>1</b>
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

No que se refere a avaliação das deficiências intelectuais já diagnosticadas, conforme quadro 2, nota-se que dos 20 profissionais entrevistados, 7 que corresponde a 35% realizam apenas observação na sala regular de ensino, enquanto 10 que corresponde a 50% dos profissionais optam por avaliar observando os alunos em atividades sóciointerativas, enquanto que 2 correspondentes a 10% ouvem relato de

história de vida e apenas 1 que corresponde a 5% opta por ouvir relato das professores sobre características pedagógicas do aluno.

Dentro do contexto escolar existem diferentes formas de avaliar as deficiências, assim como existem variações entre alunos regulares, que não apresentam deficiência intelectual ou cognitiva, existem variações e diferenças entre alunos com alguma deficiência. É preciso que não seja adotada a mesma forma de avaliação para todos os alunos. Faz-se necessário respeitar os limites que cada um apresenta. Deve-se ter um olhar apurado em relação às habilidades e à percepção que os alunos apresentam, especialmente os alunos que manifestam alguma deficiência.

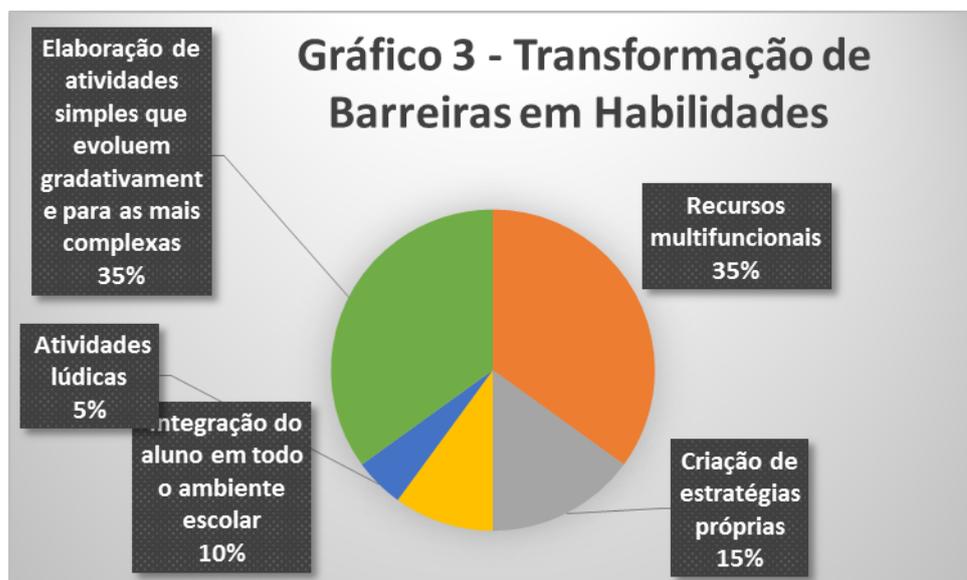
Sacristán (idem, p. 298) conceitua a ato de avaliar como: [...] qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

### **Indicador 2 - transformação das barreiras em habilidades**

**Pergunta - 3. De que forma você utiliza as estratégias para transformação de barreiras em habilidades dos alunos com deficiência intelectual?**

**Quadro 3 – Indicador 2 – Transformação de Barreiras em Habilidades**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Recursos multifuncionais	7
Criação de estratégias próprias	3
Integração do aluno em todo o ambiente escolar	2
Atividades lúdicas	1
Elaboração de atividades simples que evoluem gradativamente para as mais complexas	7
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Sobre a transformação de barreiras em habilidades a pergunta do indicador 2 foi de que forma você utiliza as estratégias para transformação de barreiras em habilidades dos alunos com deficiência intelectual, e dos 20 professores entrevistados 7 que corresponde a 35% recorrem aos recursos multifuncionais, a outra parte 7 que também corresponde a 35% preferem a elaboração de atividades simples que evoluem gradativamente para as mais complexas. Sobre a criação de estratégias próprias a resposta de 3 professores correspondendo a 15% e 2 professores, 10% optam pela integração do aluno em todo ambiente escolar. Apenas 1 ou 5%, opta por atividades lúdicas para transformação de barreiras em habilidades.

Os desafios enfrentados pelos alunos nas escolas podem ser amenizados ou eliminados, caso as dificuldades de aprendizagem sejam identificadas. Booth e Ainscow (2002), defendem que a minimização dessas barreiras, acontece através de recursos físicos, humanos, políticos, tanto das escolas, quanto das comunidades. O currículo e os métodos de ensino, o lugar em que os alunos se sentam e a forma de interação nas escolas, são alguns exemplos de barreiras que podem segregar os alunos da vida escolar, pois geralmente não colaboram com as particularidades dos escolares.

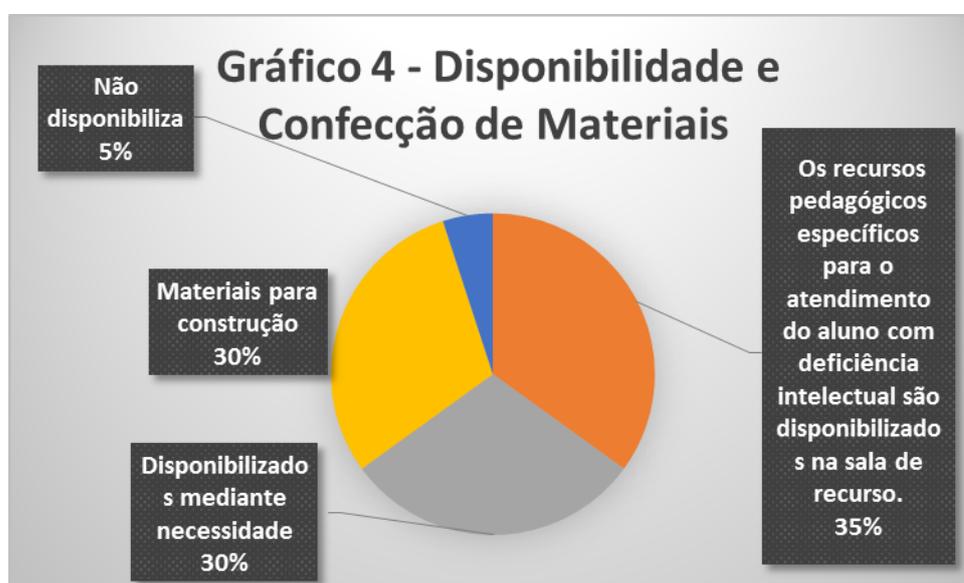
## **DIMENSÃO 2 - ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS E DE ACESSIBILIDADE**

- **Indicador 3 - disponibilidade e confecção de materiais.**

**Pergunta 4 - De que forma são disponibilizados os recursos pedagógicos aos professores de AEE para elaboração e execução de atividades?**

**Quadro 4 – Indicador 3 – Disponibilidade e Confeção de Materiais**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Os recursos pedagógicos específicos para o atendimento do aluno com deficiência intelectual são disponibilizados na sala de recurso.	7
Disponibilizados mediante necessidade	6
Materiais para construção	6
Não disponibiliza	1
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

A dimensão 2 fala sobre a elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, sobre o indicador de disponibilidade e confecção de materiais, foi perguntado de que forma são disponibilizados os recursos pedagógicos aos professores de AEE para elaboração e execução de atividades, conforme quadro 4, indicador 3, verificou-se que 35% que corresponde a 7 professores, responderam que os recursos pedagógicos específicos para o atendimento do aluno com DI são disponibilizados na sala de recursos. Enquanto que 30%, 6 deles preferem os materiais para construção e outros 30%, 6 responderam que esses materiais são disponibilizados

mediante necessidade. Apenas 1 professor correspondendo a 5% não possui o material disponível.

Os recursos colaboram para o desenvolvimento das atividades dos estudantes, e podem ser disponibilizados pelas Secretarias de Educação como confeccionados pelos professores, caso estes não se encontrem nas escolas, Neste caso, o recurso pode ser tanto elaborado para a melhoria do desempenho em atividades específicas, como na falta deles nas instituições de ensino. Vale ressaltar que as escolas de detem recursos pedagógicos tem maiores possibilidades de desempenho das habilidades dos alunos, embora isso também irá depender da prática pedagógica estabelecida pelos professores na escola.

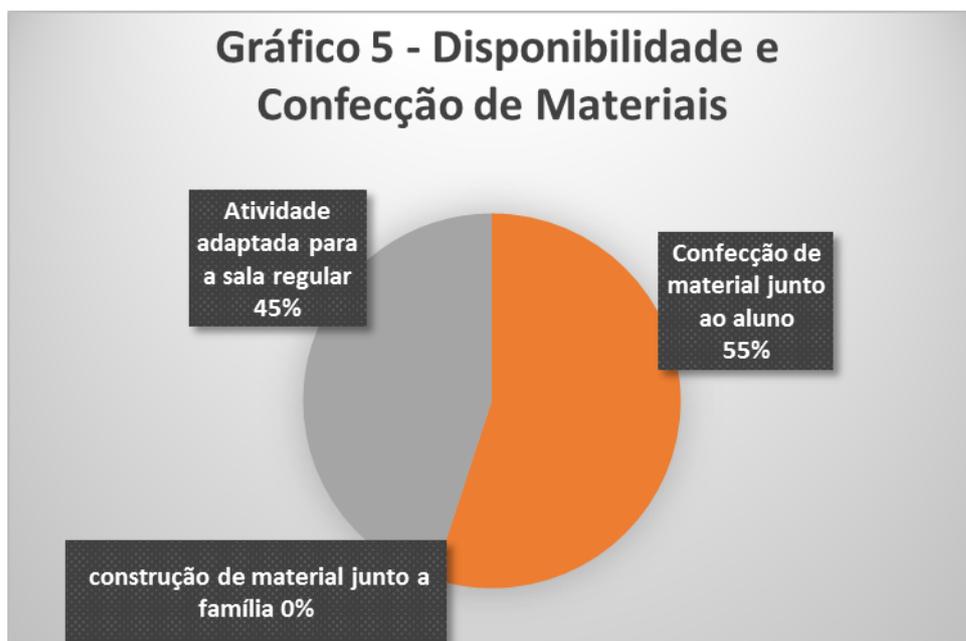
Conforme Booth e Ainscow (2002), os recursos para os estudantes contribuem nas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também pode o potencial do pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros.

- **Indicador 3 - disponibilidade e confecção de materiais**

**Pergunta 5 - De que maneira a sala de recursos Multifuncionais favorece as múltiplas ações para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?**

**Quadro 5 – Indicador 3 – Disponibilidade e Confecção de Materiais**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Confecção de material junto ao aluno	11
Atividade adaptada para a sala regular	9
Construção de material junto a família	0
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Ainda sobre o indicador de disponibilidade e confecção de materiais, a questão foi de que maneira a sala de recursos Multifuncionais favorecem as múltiplas ações para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, três opções de respostas foram dadas, onde 55%, 11 professores responderam que favorecem na condição de confeccionar o material junto ao aluno, 45%, 9 desses professores optam por atividades para a sala regular e nenhum deles pela construção de material junto à família.

O inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 estabelece que o serviço de apoio pedagógico especializado em alas de recursos, nas quais o professor especializado na educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

As salas de aula de recursos multifuncionais têm colaborado para o atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais, disponibilizando recursos específicos e adequados ao desenvolvimento dos alunos nas atividades. Neste caso, essas salas desempenham a função multidisciplinar, proporcionando a parceria entre professores das salas de aula comum.

**Indicador 4 - adequação do material ao nível do aluno**

**Pergunta 6 - De que maneira os critérios e materiais são adequados ao nível do aluno com deficiência intelectual?**

**Quadro 6 – Indicador 4 – Adequação do Material ao Nível do Aluno**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
De acordo com a faixa etária	0
Conforme o nível de desenvolvimento nas atividades	15
De acordo com os materiais disponíveis	0
Conforme a avaliação de desempenho do aluno pelo professor	5
<b>População total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Com relação ao indicador de adequação do material ao nível do aluno, foi perguntado de que maneira os critérios e materiais são adequados ao nível do aluno com deficiência intelectual. Dos 20 entrevistados, 75% correspondentes a 15 professores, responderam que esses critérios e materiais são conforme o nível de desenvolvimento nas atividades. 25%, 5 responderam que são de acordo com a avaliação de desempenho do aluno, e nenhum dos professores responderam as opções de acordo com os materiais disponíveis ou de acordo com a faixa etária.

Quando a criança com necessidade especial chega a escola, esta precisa estar adaptada as condições deste aluno e não o contrário. Neste caso, a inclusão social só existe se a sociedade se adaptar para poder incluir estas pessoas, preparando-as para assumir papéis na sociedade, sendo assim um processo bilateral.

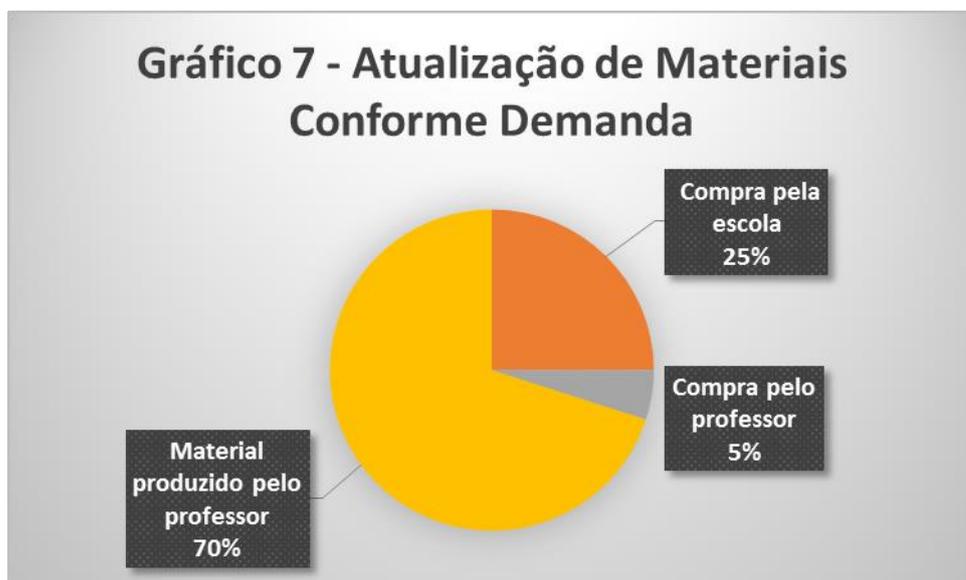
De acordo com Sussaki (1997), os materiais adequados são necessários, crianças incluídas no ensino regular normalmente têm o direito ao seu currículo adaptado, dentro das adequações curriculares há a necessidade de matérias adequados, de prédios adaptados, de metodologia de ensino diferenciada. Quando uma criança ou adolescente, com qualquer tipo de deficiência, chega à uma instituição de ensino, a mesma necessita ser adaptada para essa criança.

#### **Indicador 5 - atualização de materiais conforme a demanda**

**Pergunta 7 - De que forma se dá a atualização dos materiais para atender as demandas específicas dos alunos com deficiência intelectual?**

**Quadro 7 – Indicador 5 – Atualização de Materiais Conforme demanda**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Compra pela escola	5
Compra pelo professor	1
Material produzido pelo professor	14
<b>População total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

No indicador atualização de recursos materiais conforme demanda, a questão foi de que forma se dá a atualização dos materiais para atender as demandas específicas dos alunos com DI, 14 professores, correspondendo a 70% escolheram a opção de material produzido pelo professor, 5 ou 25% responderam que a compra é realizada pela escola e apenas 5% apenas 1 respondeu que essa compra é realizada pelo professor.

Os professores do atendimento educacional especializado necessitam estar sempre atualizada com especializações ofertadas na área de educação especial, também participarem de eventos e congressos na busca de novas estratégias pedagógicas para aprimoramento e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, para assim conseguirem atender as demandas existentes na deficiência intelectual, sendo estas na participação de escolha e atualização de materiais. Inserindo-se nesta perspectiva. Mendes (et al 2011): diz que:

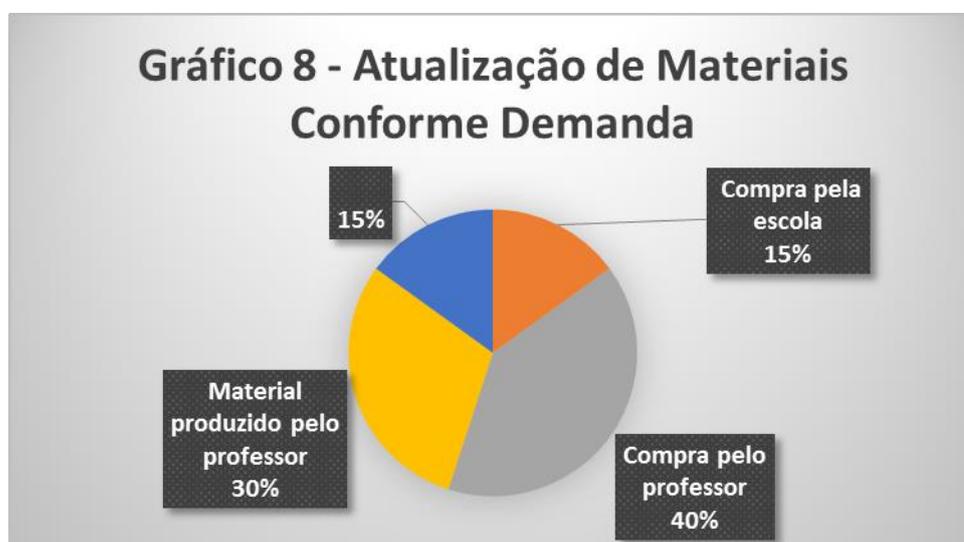
[...] temos os novos arautos da Educação Especial, os que advogam a inclusão de toda e qualquer criança na escola regular, sem levar em consideração que a implementação dessa escola demanda o estabelecimento de políticas de aprimoramento dos sistemas de ensino, sem as quais não se garante um processo de escolarização de qualidade.

**Indicador 5 - atualização de materiais conforme a demanda**

**Pergunta 8 - Como a instituição de ensino se posiciona para a atualização dos materiais conforme a sua demanda?**

**Quadro 8 - Indicador 8 – Atualização de Materiais Conforme Demanda**

Opções	Qtd Respostas
Consulta os professores para listagem e compra de novos materiais	3
Os professores comunicam a escola sobre a atualização dos materiais	8
A escola não disponibiliza recursos para a compra de novos materiais	6
A escola demanda que os professores confeccionem novos materiais, atualizando assim o seu acervo.	3
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Continuando no indicador 5 que trata da atualização de materiais conforme demanda, a pergunta foi a seguinte: Como a instituição de ensino se posiciona para a atualização dos materiais conforme a sua demanda? Conforme gráfico e quadro, 40% ou 8 dos 20 entrevistados, responderam que comunicam a escola sobre a atualização dos materiais. 30% correspondentes a 6 dos pesquisados, responderam que a escola não disponibiliza recursos para a compra de novos materiais. E 15% para cada resposta, 3

responderam que consultam os professores para listagem e compra de materiais e 3 responderam que a escola demanda que os professores confeccionem novos materiais, atualizando assim seu acervo.

Sobre a educação inclusiva na Declaração de Salamanca, a uma questão embate na perspectiva entre a sua funcionalidade que é oferecer uma educação de qualidade aos alunos com necessidades especiais e a oportunidade de assegurar essa educação.

Como nos diz Bueno (1999), a perspectiva apontada pela Declaração de Salamanca de indicar enfaticamente a escola inclusiva mas, ao mesmo tempo reconhecer que está só se efetivará com o aprimoramento, de fato, dos sistemas de ensino, sem o que há risco de não se oferecer oportunidades efetivas de aprendizagem e de considerar que possam existir “fortes razões” que impeçam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no Ensino regular – oferecer oportunidade para as mais diferentes posições.

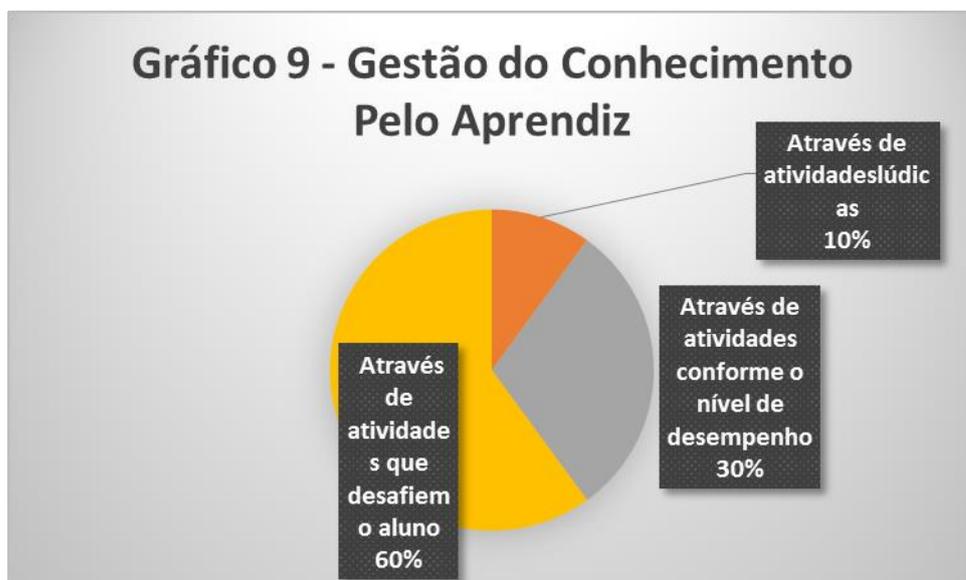
### **DIMENSÃO 3- ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

#### **• Indicador 6 - gestão do conhecimento pelo aprendiz**

**Perguntas 9 - Como são estimulados os processos de gerenciamento do conhecimento do aprendiz?**

**Quadro 9 – Indicador 9 – Gestão do Conhecimento Pelo Aprendiz**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Através de atividades lúdicas	2
Através de atividades conforme o nível de desempenho	6
Através de atividades que desafiem o aluno	12
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

A dimensão 3 abordou as estratégias para a construção do conhecimento, onde o indicador 6 foi a gestão do conhecimento pelo aprendiz, e a pergunta: como são estimulados os processos de gerenciamento do conhecimento do aprendiz, dos 20 professores questionados, 12 deles que representam 60% responderam que a gestão do conhecimento é através de atividades que desafiem o aluno. 6 que representam os 30% responderam que essa gestão se dá através de atividades conforme o nível de desempenho e 2 referentes a 10% responderam que os processos de gerenciamento do conhecimento do aprendiz são através de atividades lúdicas.

O nível de conhecimento sendo desenvolvido a partir do nível de desempenho do aluno acaba impedindo que as atividades desafiadoras permitam que os alunos evoluam por sua autonomia. Embora a elaboração de estratégias de conhecimento favoreça a elaboração de atividades específicas para que os objetivos educacionais sejam atendidos, mas os desafios também são importantes para que os alunos se sintam instigados e como consequência os professores tenham melhores resultados. E esse é o perigo e equívoco dos docentes que é o de empobrecer a condição das pessoas com deficiência mental, sem oportunizar que tenham a capacidade de descobrir suas próprias potencialidades.

Nesse sentido, a escola e seus currículos precisam ser bem diferentes do que propõe a educação tradicional. Sua atuação deve ser mais ampla e complexa, considerando o

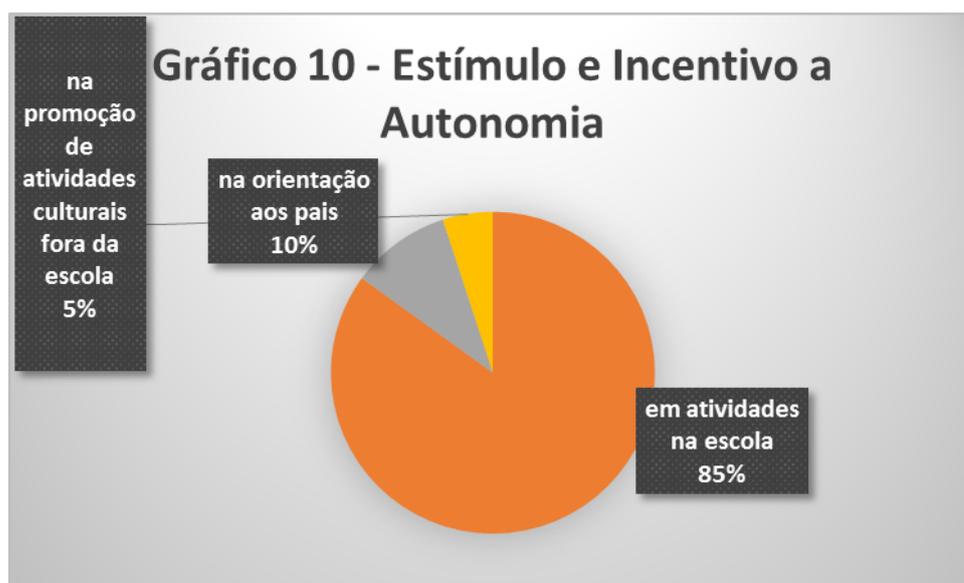
contexto histórico e político da sociedade, os interesses, as competências e as limitações dos sujeitos inseridos nas diferentes realidades. Tendo como base uma pedagogia problematizadora, provocará nos sujeitos o espírito crítico e a reflexão, comprometendo-se com uma ação transformadora Freire (1996).

**Indicador 7 - estímulo e incentivo a autonomia**

**Pergunta 10 - Como os alunos com Deficiência intelectual são estimulados e incentivados no desenvolvimento de sua autonomia?**

**Quadro 10 – Indicador 7 – Estímulo e Incentivo a Autonomia**

Opções	Qtd Respostas
Em atividades na escola	17
Na orientação aos pais	2
Na promoção de atividades culturais fora da escola	1
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Referente ao indicador de estímulo e incentivo a autonomia, que faz parte da dimensão 3 que é estratégias para a construção do conhecimento, a pergunta foi a seguinte: como os alunos com Deficiência intelectual são estimulados e incentivados no desenvolvimento de sua autonomia?

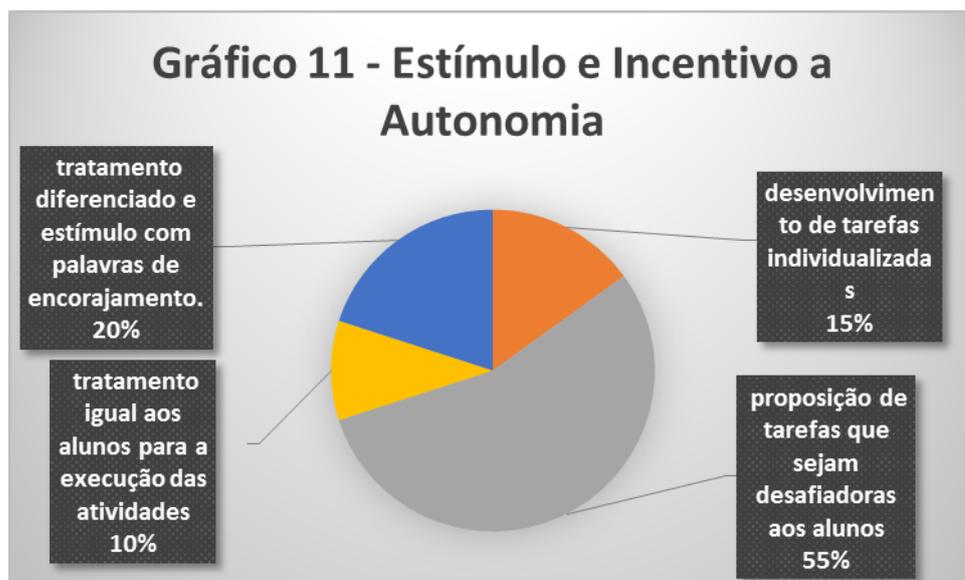
Das três opções de respostas, 85%, 17 dos professores questionados escolheram a resposta em atividades na escola, 10%, 2 responderam que esse estímulo, incentivo e autonomia são na orientação aos pais. E somente 1, correspondendo a 5% escolheram a opção na promoção de atividades culturais fora da escola.

O Estímulo e a autonomia ainda são desafios educacionais, pois para atender aos objetivos do currículo escolar os professores adequam suas propostas pedagógicas a modelos previamente elaborados pelas Secretarias de Educação, no currículo oculto, isto é, o que acontece no interior da sala de aula e as atividades que não são direcionadas cabe aos docentes desenvolver de acordo com a sua autonomia profissional, o que por vezes se torna limitada. Por esse motivo, é tão importante a parceria professor da sala de aula regular com os professores das salas de aula de atendimento educacional especializado, pois estes contribuem com outras perspectivas educativas, que é o caso do incentivo a autonomia fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Importante também destacar que essa autonomia precisa ser ultrapassar os limites da sala de aula, pois a família também tem que ser parceira colaborando com o desempenho dos filhos. Conforme realçou Galve e Sebastian (2002), no caso dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o professor precisa identificar e conhecer as suas competências e os recursos/estratégias de ensino que proporcionam a sua aprendizagem, de forma a superar ou compensar os comprometimentos e/ ou dificuldades existentes.

**Pergunta 11 - Como os professores do Atendimento Educacional Especializado incentivam a autonomia dos alunos com deficiência intelectual?**

**Quadro 11 – Indicador 11 – Estímulo e Incentivo a Autonomia**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Desenvolvimento de tarefas individualizadas	3
Proposição de tarefas que sejam desafiadoras aos alunos	11
Tratamento igual aos alunos para a execução das atividades	2
Tratamento diferenciado e estímulo com palavras de encorajamento.	4



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Na pergunta sobre como os professores do Atendimento Educacional Especializado incentivam a autonomia dos alunos com deficiência intelectual, 55% incentivam por meio de proposição de tarefas que sejam desafiadoras aos alunos, 20% através de tratamento diferenciado e estímulo com palavras de encorajamento, 15% responderam que é através do desenvolvimento de tarefas individualizadas, e 10% por tratamento diferenciado e estímulo com palavras de encorajamento.

É no desafio através das atividades que os alunos se sentem motivados, porque eles também percebem que conseguem evoluir, nesse fator também entra em cena a motivação dos professores que precisa estar lado a lado, pois palavras de encorajamento contribuem para estimular os alunos a alcançarem novos desafios. Esses desafios se tornam importantes para que esses alunos se sintam encorajados a desenvolver outras atividades fora do interior das escolas.

Freire (2000) apregoa que os educadores devem estar atentos à passagem da heteronomia para a autonomia. Identifica-se, a partir do seu pensamento sócio-político-pedagógico, que a autonomia é a condição sócio histórica de uma pessoa ou povo que tenha se libertado das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação. Dessa forma, a autonomia tem a ver com o que Freire (1983) chama de "ser para si" e

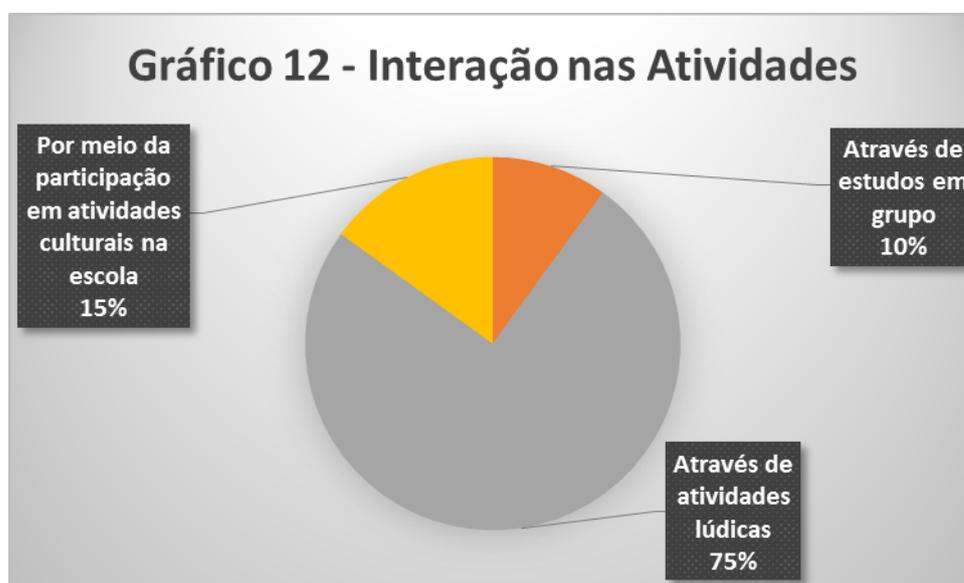
no contexto histórico subdesenvolvido dos oprimidos, autonomia está relacionada com a libertação.

**Indicador 8 - Interação nas atividades**

**Pergunta 12 - De que modo o professor do AEE promove a interação nas atividades comuns do aluno com Deficiência Intelectual?**

**Quadro 12 – Indicador 8 – Interação nas Atividades**

Opções	Qtd Respostas
Através de estudos em grupo	2
Através de atividades lúdicas	15
Por meio da participação em atividades culturais na escola	3
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Sobre indicador 8 que trata da interação nas atividades, a pergunta foi de que modo o professor do AEE promove a interação nas atividades comuns do aluno com Deficiência Intelectual, dentre as três opções de respostas, 75%, 15 professores assinalaram que através de atividades lúdicas, 15%, 3 responderam que por meio da participação em atividades culturais na escola e 10%, 2 professores responderam a opção através de estudo em grupo.

A deficiência traz para escolas desafios, pois é necessário se remodelar para atender as especificidades dos alunos com deficiência, pois eles têm uma maneira própria de lidar com o saber, sendo diferentes daqueles que as escolas preconizaram. Neste caso, estimular os alunos a participarem de atividades que promovem a interação contribui para o remodelamento das práticas estabelecidas no interior das escolas, pois nesse desenvolvimento todos precisam se adequar para atender esses alunos, tanto no desempenho de atividades lúdicas e culturais, quando nos estudos de grupo, o que ajuda até os outros alunos a entender e se conscientizar sobre a importância do outro. Segundo Sarmiento (2006), qualquer tipo de atividade lúdica, brincadeiras, jogos, brinquedos cantados, favorecem o processo de inclusão, pois durante a brincadeira há o processo de integração entre as crianças, elas estão aprendendo a compartilhar, a serem cooperativas umas com as outras, a respeitar os limites impostos por elas mesmas que participam da brincadeira ou jogo, “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas”. (Sarmiento apud Nhary, 2006, p.57)

**•Indicador 9 - Participação e desenvolvimento nas atividades**

**Pergunta 13 - Como você estimula a interação dos alunos com Deficiência Intelectual nas atividades propostas?**

**Quadro 13 – Indicador 8 – Participação e Desenvolvimento nas Atividades**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Através do brincar	6
Através do contato visual	1
Através de elogios e recompensas	13



Fonte: Elaboração da autora (2018)

O gráfico e quadro 13 representam o indicador 9 de participação e desenvolvimento nas atividades e a questão foi a seguinte: Como você estimula a interação dos alunos com Deficiência Intelectual nas atividades propostas? Das 20 respostas obtidas, 13 estimulam a interação através de elogios e recompensas, 6 professores responderam que estimulam através do brincar, e apenas um respondeu que o estímulo de interação se dá através do contato visual. Correspondendo assim sucessivamente. 65%, 30% e 5% das respostas ao questionário aplicado.

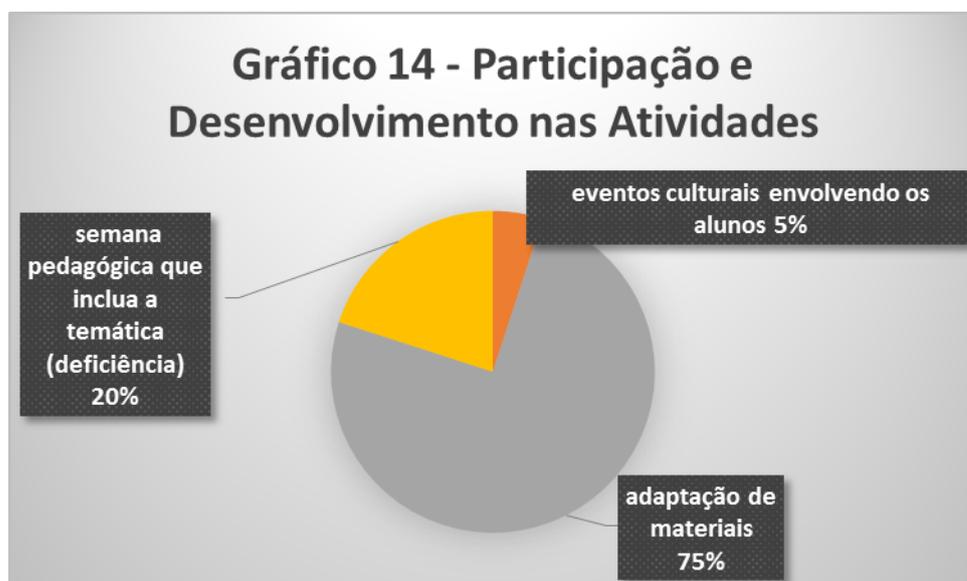
O estímulo das atividades traz benefícios na medida em que não se tornam chaves de recompensa para desenvolvimento das tarefas, pois podem afetar a aprendizagem dos alunos. É necessário criar estratégias de recompensa que ajude o aluno a avançar nas etapas de aprendizagem, pois do contrário poderá favorecer o fracasso da aprendizagem.

- **Indicador 9 - participação e desenvolvimento nas atividades**

**Pergunta 14 - Que caminhos o professor do AEE tem buscado na escola para os alunos com Deficiência Intelectual participarem das atividades propostas de forma satisfatória?**

**Quadro 14 – Indicador 9 – Participação e Desenvolvimento nas Atividades**

Opções	Qtd Respostas
Eventos culturais envolvendo os alunos	1
Adaptação de materiais	15
Semana pedagógica que inclua a temática (deficiência)	4
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

No que se refere ao quadro e gráfico 14, que faz parte do indicador 9 da participação e desenvolvimento nas atividades, que teve como pergunta, que caminhos o professor do AEE tem buscado na escola para os alunos com Deficiência Intelectual participarem das atividades propostas de forma satisfatória, 75% correspondentes a 15 professores responderam que essa participação se dá na adaptação de materiais, 20% que foram 4 dos questionados, responderam que é de acordo com semana pedagógica que inclua a temática (deficiência) e somente um, 5%, assinalou que é na promoção de eventos culturais que envolvam os alunos com DI.

De acordo com Figueiredo (2010), a escola que de fato quer ser inclusiva precisa ter a atenção no espaço pedagógico e também no ensino, tanto em sala de aula quanto na sala de recursos multifuncionais e mesmo em outros ambientes dentro do contexto escolar. A escola deve atuar na promoção do papel social do aluno com o estímulo e contribuições trazidas para o conhecimento a partir das possibilidades e características de cada um. E isso só ocorrerá “[...] à medida que ele é reconhecido por

seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição mesmo que seja modesta, ao desenvolvimento dos saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo.” (FIGUEIREDO, 2010).

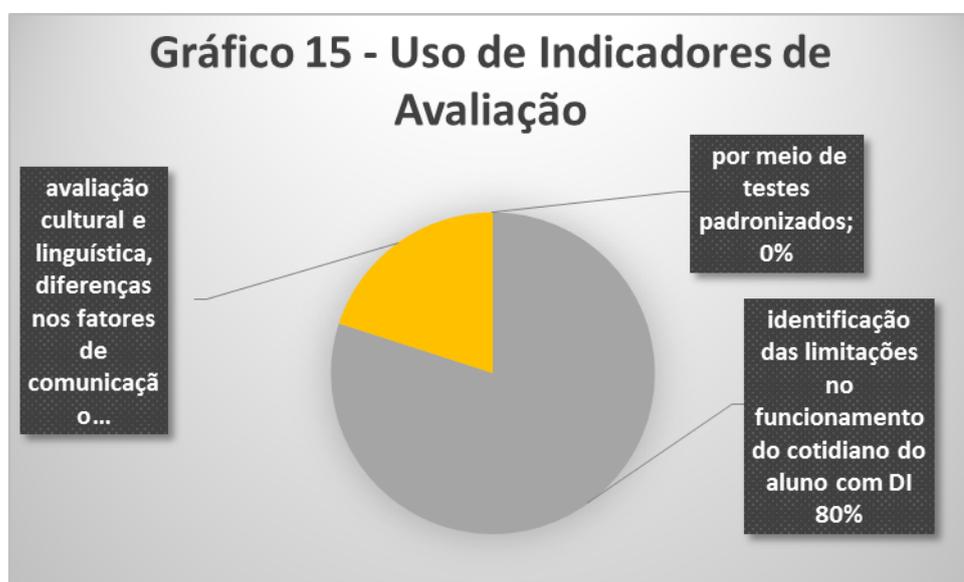
#### DIMENSÃO 4- AVALIAÇÃO NAS ATIVIDADES

##### • Indicador 10- uso de indicadores de avaliação

**Pergunta 15 -Segundo a American Association Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2012), a pessoa com Deficiência Intelectual apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual geral e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 18 anos. Como o professor do AEE utiliza os indicadores de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?**

**Quadro 15 – Indicador 10 – Uso de Indicadores de Avaliação**

Opcões	Qtd Respostas
Por meio de testes padronizados;	0
Identificação das limitações no funcionamento do cotidiano do aluno com DI	4
Avaliação cultural e linguística, diferenças nos fatores de comunicação sensoriais, motores e comportamentais	16
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Na dimensão 4, procurou-se obter respostas sobre Avaliação nas atividades, o indicador 10 que trata do uso de indicadores de avaliação fez o seguinte questionamento: Segundo a American Association Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2012), a pessoa com Deficiência Intelectual apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual geral e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 18 anos. Como o professor do AEE utiliza os indicadores de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

Das respostas obtidas através do questionário, 80% referentes a 16 dos professores questionados responderam que utilizam os indicadores para identificação das limitações no funcionamento do cotidiano do aluno com DI, os 20% restantes responderam que utilizam os indicadores por meio de avaliação cultural e linguística, diferenças nos fatores de comunicação sensoriais, motores e comportamentais. E nenhum profissional optou pela resposta, por meio de testes padronizados.

A AADID, afirma: O conceito de avaliação no campo da deficiência intelectual implica a coleta sistemática de informações, de modo a comunicar e tomar decisões para atender a três funções avaliativas: (a) diagnóstico; (b) classificação características relevantes; (c) planejamento de apoios individualizados. ... o diagnóstico pode determinar as condições de elegibilidade para o uso de serviços, bem como para proteção legal da pessoa.” ... o diagnóstico da deficiência intelectual envolve três critérios: (a) limitações significativas do funcionamento intelectual; (b) limitações significativas no comportamento adaptativo e; (c) idade de início antes dos 18 anos.” Os critérios da AADID quanto à avaliação do funcionamento intelectual são quantitativos. Recorrem ao uso de testes psicológicos de inteligência, DICA, n.4, ano 3 considerando o escore aproximado de dois desvios padrão abaixo da média como marco indicador de limitações nas habilidades intelectuais. É importante reiterar que o modelo conceitual da AADID indica que os instrumentos de mensuração precisam atender aos critérios de validade para que seus resultados sejam aceitáveis. Devem, ainda, ser utilizados por profissionais qualificados e autorizados legalmente a fazê-lo (no Brasil, apenas psicólogos ou estudantes sob sua orientação). A AADID reafirma, também, não serem suficientes os escores obtidos em testes de inteligência para constituir critérios únicos que levem ao diagnóstico da deficiência intelectual. “O comportamento inteligente, na perspectiva multidimensional focalizada neste trabalho, extrapola o simples escore de QI, abrangendo uma interpretação mais ampla. Depende

de outras quatro dimensões do funcionamento humano: a saúde física e mental da pessoa; a oportunidade de participar de atividades relevantes na vida; o contexto de sua vida cotidiana e o comportamento adaptativo, sobre o qual tratamos na seção seguinte.

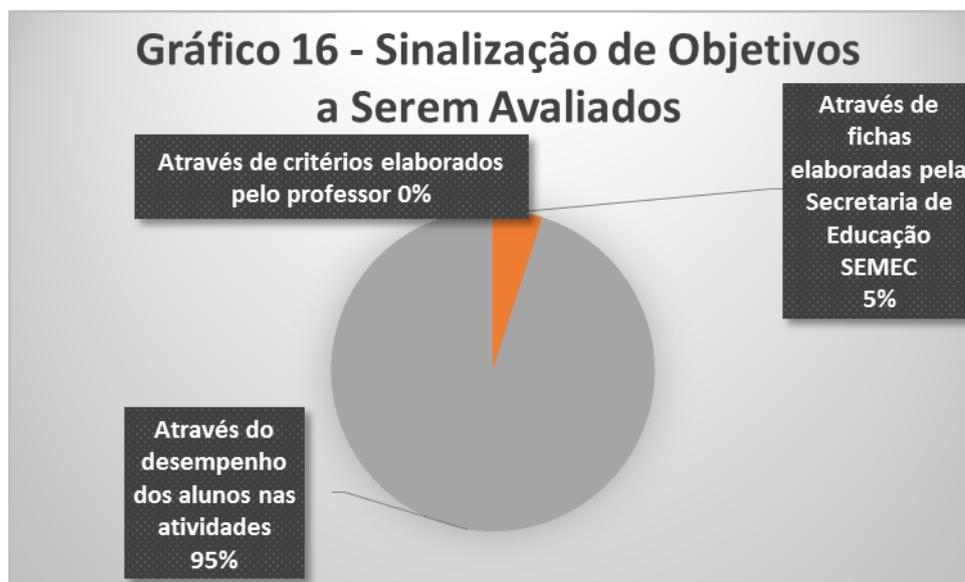
Extraído do trabalho: A triangulação entre Deficiência Intelectual, Funcionalidade Humana e Apoios Adriana Fortes Déo Jeanete Aparecida Ferri Pereira.

● **Indicador 11 - sinalização de objetivos a serem avaliados**

**Pergunta 16 - De que maneira o professor do AEE estabelece critérios de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?**

**Quadro 16 – Indicador 11 – Sinalização de Objetos a Serem Avaliados**

Opções	Qtd Respostas
Através de fichas elaboradas pela Secretaria de Educação SEMEC	1
Através do desempenho dos alunos nas atividades	19
Através de critérios elaborados pelo professor	0
	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

O indicador 11 sinalização de objetivos a serem avaliados, teve a intenção de questionar De que maneira o professor do AEE estabelece critérios de avaliação da

aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, onde 19 ou 95% entrevistados responderam que esses critérios são estabelecidos através do desempenho dos alunos nas atividades. Apenas 5% que representa 1 entrevistado respondeu que os critérios avaliativos são estabelecidos através de fichas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). E, nenhum dos entrevistados responderam a opção através de critérios elaborados pelo professor.

A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família. Extraído do livro Saberes e práticas da inclusão Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.

Souza (1994) diz que “[...] há tendência em conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos”. Após análise realizada sobre os estudos teóricos que abordam o assunto, a autora observou que o modelo de avaliação incluído a elas pauta-se na proposta de Ralph Tyler (1981), para quem a avaliação tem como objetivo provocar mudanças de comportamento, e concluiu que há tendência em caracterizá-la como: atividade mais ampla do que medir aprendizagens, por envolver várias etapas do trabalho acadêmico, desde o planejamento até a apreciação dos resultados obtidos; processual, com a utilização de vários procedimentos e instrumentos; tem a função de diagnosticar, retroinformar para interferir no planejamento, envolvendo todos os profissionais da escola e familiares dos alunos. (Souza, 1999, p.44)

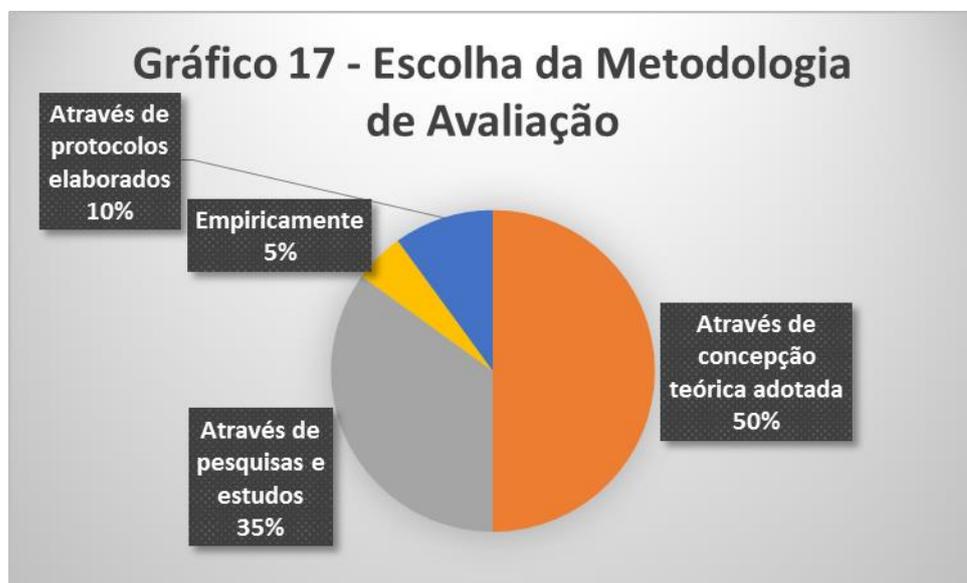
**●Indicador 12- escolha da metodologia de avaliação**

**Pergunta 17 - Como se dá a escolha da metodologia da avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?**

**Quadro 17 – Indicador 12 – Escolha da Metodologia de Avaliação**

Opções	Qtd Respostas
Através de concepção teórica adotada	10

Através de pesquisas e estudos	7
Empiricamente	1
Através de protocolos elaborados	2
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Sobre o indicador 12, escolha da metodologia da avaliação foi levantada a seguinte questão: Como se dá a escolha da metodologia da avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

Dos professores/as interrogados no questionário, 10 referentes a 50% responderam que é através de concepção teórica adotada, 35% que correspondem a 7 responderam que a escolha da metodologia se dá através de pesquisas e estudos, 2%, 2 profissionais escolheram a opção através protocolos elaborados e apenas 1, 5% respondeu que essa escolha se dá empiricamente.

A fundamentação teórica é a base de fundamentação da prática docente, o que não quer dizer que apenas a fundamentação dos estudos é como guias do sucesso profissional, a aprendizagem da vivência e experiência profissional podem favorecer os imprevistos que ocorrem no campo educacional. Deste modo, é importante não apenas considera-los, como também através da realização de pesquisas e estudos, que trazem inovações, e que são resultantes de pesquisas que tem por base a prática. Por essa razão,

as atividades apenas com base empírica não podem trazer benefícios se não articuladas as teorias que dão sustentação as ações.

A construção de metodologias e concepções teóricas mais próximas das possibilidades de aprendizagem dos alunos, favorecem seu aprendizado e desenvolvimento.

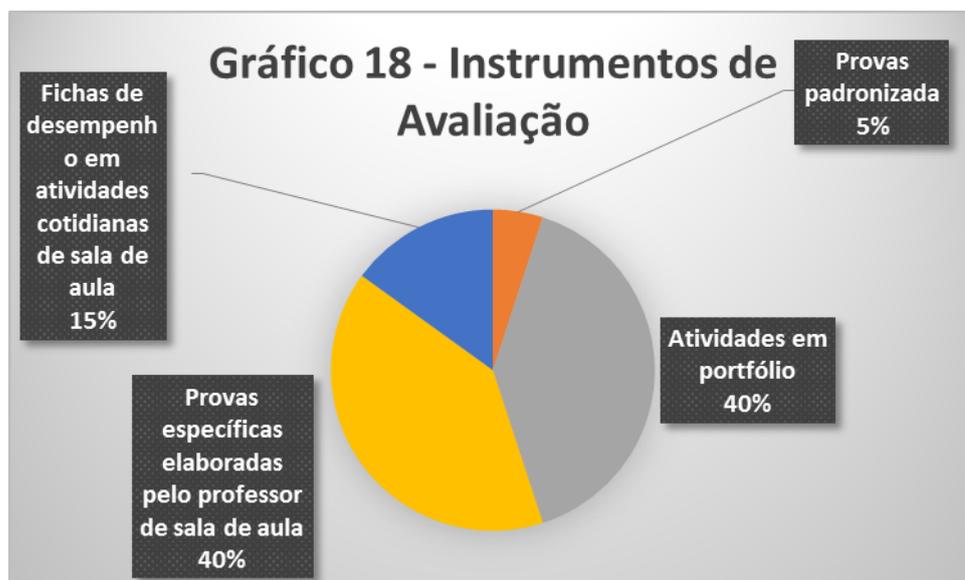
A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto-político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar, e se necessário intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não cumprirá o seu verdadeiro papel. (Luckesi, 2011, p. 177)

### **Indicador 13 - Instrumentos de avaliação**

#### **Pergunta 18 - Quais os instrumentos de avaliação utilizados pelo Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência intelectual?**

**Quadro 18 – Indicador 13**

<b>Opções</b>	<b>Qtd Respostas</b>
Provas padronizada	1
Atividades em portfólio	8
Provas específicas elaboradas pelo professor de sala de aula	8
Fichas de desempenho em atividades cotidianas de sala de aula	3
<b>População Total</b>	<b>20</b>



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Finalizando o questionário, o indicador 13, procurou saber sobre os instrumentos de avaliação e a pergunta foi a seguinte: Quais os instrumentos de avaliação utilizados pelo Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência intelectual?

Dos 20 profissionais do AEE entrevistados, 8 correspondente a 40% responderam que utilizam provas específicas elaboradas pelos professores em sala de aula, os outros 40% realizam avaliação através de atividades em portfólio, 15%, 3 responderam que utilizam provas específicas elaboradas, apenas 1, utiliza provas padronizadas.

Para Hoffmann (2001) é consensual a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, em uso nos sistemas educacionais, substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação.

A escola é constantemente desafiada para o atendimento dos alunos com deficiências e do mesmo modo os docentes visto que na elaboração de suas atividades, estes precisam considerar os alunos em suas especificidades e para isso precisam elaborar atividades que estejam de acordo com o nível dos alunos, precisam ser motivadoras, mas que não sejam diferentes das atividades dos demais alunos, isto é, as atividades devem estar em consonância, apenas os objetivos precisam ser diferenciados, para que não ocorra a segregação destes alunos, por essa razão a utilização de provas padronizadas se torna uma prática equivocadas para atender as especificidades

educacionais. Os portfólios também se tornam atividades que colaboram para esses objetivos e ainda trazem um aspecto de desenvolvimento gradual do aluno, revelando o resultado do processo educacional.

### **Comentários e Recomendações**

Através das análises das respostas dos professores do Atendimento Educacional Especializado ao questionário, que foi o instrumental da pesquisa, foi possível demonstrar de que maneira acontece o Atendimento educacional especializado AEE dos alunos com Deficiência Intelectual nas escolas de Ensino Fundamental da zona leste da cidade de Teresina no ano de 2018 respondendo as perguntas e objetivos específicos da investigação.

Assinala-se que a identificação de barreiras e habilidades no contexto educacional comum ser realiza através de avaliação diagnóstica específica para o aluno com deficiência intelectual através da avaliação global do aluno nos aspectos físico, motor, cognitivo, afetivo e relacional pelos professores de AEE. Os professores avaliam as deficiências intelectuais diagnosticadas através da observação dos alunos em atividades sociointeraticas. E as estratégias utilizadas pelos professores para transformação de barreiras em habilidades dos alunos com deficiência intelectual são desenvolvidas através de recursos multifuncionais e em igual elaboração de atividades simples que evoluem gradativamente para atividades as mais complexas envolvendo a resolução de problemas, embora ainda alguns professores optam por criar estratégias próprias conforme a demanda do aluno durante o atendimento.

Identifica-se na elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que a disponibilidade e confecção de materiais e recursos pedagógicos específicos para o atendimento do aluno com DI, que os professores utilizam os materiais disponibilizados na sala de recursos. As salas de recursos multifuncionais existentes, com os recursos disponibilizados nelas, favorecem a confecção dos materiais utilizados junto ao aluno. O material é adequado ao nível do aluno de acordo com o nível de desempenho do mesmo em cada atividade pelo professor e a atualização dos materiais é de responsabilidade do professor, que atualiza os materiais pedagógicos

conforme as demandas das aprendizagens dos alunos, embora os professores comuniquem a escola sobre sua necessidade. As estratégias utilizadas para a construção do conhecimento do aluno com deficiência Intelectual pelos professores de AEE são assim detalhadas: Utiliza-se o nível de desempenho do aluno para estimulá-lo a gerenciar sua própria aprendizagem através de atividades que promovam sua autonomia.

O estímulo e incentivo ao desenvolvimento da autonomia aos alunos com Deficiência intelectual ocorrem em atividades realizadas no âmbito escolar por meio de proposição de tarefas que sejam desafiadoras aos alunos. As atividades propostas pelos professores de AEE a serem realizadas na escola promovem a interação nas atividades comuns do aluno com Deficiência Intelectual juntamente com os demais alunos e tais professores estimulam a interação entre o aluno com DI e os demais alunos através de elogios e recompensas. Os caminhos que os professores do AEE têm buscado na escola para os alunos com Deficiência Intelectual participarem das atividades propostas de forma satisfatória ocorre preferencialmente pela adaptação dos materiais utilizados pelos demais alunos de forma que o aluno com deficiência intelectual possa verdadeiramente ser integrado no contexto de sala de aula.

Indica-se que a avaliação da aprendizagem para os alunos com Deficiência Intelectual se realiza com a utilização de indicadores de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual pelos professores do AEE para identificar as limitações funcionais do aluno no cotidiano escolar. Os objetivos a serem avaliados pelo professor são sinalizados e os critérios são estabelecidos conforme estas limitações apresentadas no desempenho dos alunos nas atividades propostas no AEE. A partir daí, as metodologias de avaliação são estabelecidas, baseadas em pesquisas e estudos realizadas pelo professor. Quanto aos instrumentos de avaliação, são utilizadas provas específicas elaboradas pelos professores em sala de aula assim como são realizadas atividades em portfólio. A avaliação é diagnóstica e ocorre de maneira processual.

Foi possível demonstrar que o Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual nas escolas de ensino fundamental zona leste da cidade de Teresina- Piauí, tem acontecido de forma a integrar gradativamente o aluno com deficiência Intelectual no ambiente escolar, a fim de que suas limitações não sejam impeditivos a sua participação nas atividades escolares. Os esforços dos professores do

AEE consistem em desenvolver no aluno a sua liberdade, gerenciar seu processo de ensino-aprendizagem de forma autônoma, que propõe a educação inclusiva.

Apesar do diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos do contexto escolar existem diferentes formas de avaliar as deficiências. E isso tem colaborado nos desafios enfrentados pelos alunos nas escolas, pois podem ser amenizados ou eliminados se as barreiras à aprendizagem e à participação forem identificadas e minimizadas. Os recursos das salas de recursos multifuncionais contribuem e, embora haja disponibilidade na sala de recursos pela Secretaria de Educação Municipal, os professores de AEE são os maiores responsáveis pelo gerenciamento pela elaboração, organização, adaptação e atualização dos mesmos.

Para isso, é necessário que necessitam que estejam sempre atualizados com especializações ofertadas na área de educação especial, e para isso sempre tem participado de eventos e congressos na busca de novas estratégias pedagógicas para aprimoramento e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, sempre buscando assim novas metodologias como maneira de instigar o aluno no desenvolvimento de sua autonomia.

Pelos resultados demonstrados acredita-se que essa pesquisa possa servir de base para novos estudos, novos desdobramentos uma vez que se recomenda um estudo mais aprofundado sobre as estratégias de ensino para o aluno com Deficiência Intelectual, assim como é importante também tratar da questão da formação dos professores de AEE, uma vez que atendem vários tipos de deficiência e o seu desempenho influencia diretamente o processo de independência e inclusão do aluno com deficiência tanto na escola como na sociedade..

## Bibliografia

<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.UisgTMakqz4%3E>. AADID (Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento).

Alves, D. D. O., Gotti, M. D. O., & Griboski, C. M. (2006). Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial*.

Alves, F. G; Wajnsztejn, R. (2010). Deficiência Intelectual. En Valle, L. E. L. Ribeiro, Assumpção, F. J, Wajnsztejn y R, Malloydiniz, L. F. (Eds.), *Aprendizagem na Atualidade: Neuropsicologia e Desenvolvimento na Inclusão*. São Paulo: Novo Conceito Editora.

Anache, A. A. (2011). Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. *MARTÍNEZ, AM & TACA, MCVR Possibilidades de aprendizagem – ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências*. Editora Alínea, Campinas/SP, 109-138.

Anache, A. A., & Resende, D. A. R. (2018). Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação, 21(66)*, 569-591.

Araruna, M. R. (2013). *Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual* (Dissertação Mestrado, Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará).

Bahktin, M. (2009). Marxismo e filosofia da linguagem. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Barbosa, A. P. L. (2016). *Avaliação de Alunos com Deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado do Município de Fortaleza - CE: diagnóstico, análise e proposições*. (Dissertação Mestrado, Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará).

Baptista, C. R. (2011). Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. bras. educ. espec, 17(spe1)*, 59-76.

Batista, C. A. M., & Mantoan, M. T. E. (2006). *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. MEC, Secretaria de Educação Especial.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva.

Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista brasileira de educação especial*, 3(5), 7-25.

Brasil. (1998). *Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental*. São Paulo: Brasil: MEC/SEESP.

Dutra, C. P. (2010). Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial*.

de Diretrizes, L. (1996). Bases da educação Nacional.

Ministério da Educação e Cultura. (2010). *Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares*. Brasília, Brasil: MEC.

Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm).

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. EDUC-Editora da PUC-SP.

Bueno, J. G. S. (1999). A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. En Bicudo, M.A y Silva Junior, C. A da (Eds.), *Formação de educadores e avaliação educacional* (pp. 146-164). São Paulo: UNESP.

Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista brasileira de educação especial*, 3(5), 7-25.

Carvalho, R. E. (2004). Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação.

Del-Buono, Regina C. (2015). *O que é Pesquisa Básica ou Científica? Tipos de Pesquisa*. Recuperado de <http://www.abntouvancouver.com.br/2015/05/o-que-e-pesquisa-basica-ou-aplicada.html>.

Ferri, C., & Linhares Hostins, R. C. (2008). Práticas de seleção e organização do conhecimento nas escolas regulares e especiais. *Educação & Realidade*, 33(2).

Ferreira, J. R., & GLAT, R. (2003). Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB* (pp. 372-390). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1983). *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Figueiredo, R. V. D. (2010). *A escola de atenção às diferenças. Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza: Edições UFC.

Gomes, A., & Figueiredo, R. (2003). A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 26.

Glat, R. (2004). A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. *Rio de Janeiro: Sette Letras*, 3.

Blanco, L. D. M. V., & Glat, R. (2007). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. En Glat, R. ( Eds.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp.15-35). Rio de Janeiro: 7Letras.

Glat, R. F., Edicléia, M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. *Revista da Educação Especial* (pp. 35-39). Brasília, Brasil: MEC.

Glat, R, Pletsch, M. D. (2007). *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar*. Rio de Janeiro: EduERJ.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Guimarães, A. (2003). Inclusão que funciona. *Nova Escola: a revista do professor*, 165. (pp. 42-47).

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

Honora, M., & Frizanco, M. L. (2008). *Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural.

Jannuzzi, G. de M. (2012). *A Educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao século XXI*. São Paulo: Autores Associados.

Lago, D. C. (2014). *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios*. (Tese Doutorado, Tese de Doutorado em Educação Especial apresentada a Universidade Federal de São Carlos).

Lara, P. T. (2017). *Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente*.

Lima, S. R. (2009). *Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares*. (Tese Doutorado, Tese de Doutorado em Educação Especial apresentada a Universidade Federal de São Carlos).

Luckesi, C. C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, 12, 6-11.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2004). Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. *IP–Impressão Pedagógica, Curitiba*, (36), 4-6.

Luzuriaga, Lorenzo. (1984). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, (15).

Mantoan, M. T. E. (1989). *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. Editora Scipione.

Mantoan, M. T. E. (2013). *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Summus.

Mantoan, M. T. E. (2005). *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. Nova escola, 24-26.

Mascaro, C. A. A. de C. (2018). *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. (Tese Doutorado, Tese de Doutorado em Educação Inclusiva apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Mascaro, C. D. C. (2013). *Políticas e Práticas de Inclusão Escolar: Um diálogo necessário*. Rev. Faculdade de Educação, 19, (pp. 33-55).

Maturana, A. P. P. M., & Mendes, E. G. (2015). *O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual*. Olh@ res, 3(1), 168-193.

Mazzotta, M. J. da S. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3, São Paulo: Cortez.

Mazzaro, J. L. (2007). *Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais*. Brasília, DF.

Mendes, E. G., Cia, F., & Cabral, L. S. A. (2015). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015a. (Observatório Nacional de Educação Especial, 3). Mendes, EG.

Mendes, G. M. L., Pletsh, M. D., & Silva, F. T. (2011). *Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo—um espaço tempo de inclusão?* Revista Contrapontos, 11(3), 255-265.

Nhary, Tania Marta da Costa. *O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

Oliveira, L. D. C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores*. Cabral. (pp. 99-108).

Unicef. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, Conferência de Jomtien, Tailândia. Brasília: Unicef.

Pacheco, B. & Valencia, R. (2007). *Deficiência Mental*. En R. Batista. *Necessidades Educativas Especiais*. Dina livro.

Padilha, S. M. A., & Freitas, S. N. (2005). A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. *Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: Editora UFSM.

Padilha, A. M. L. (2004). O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. *GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de.(Eds.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*, 2, 93-120.

Machado, J. P. (2010). O Direito à Diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibepe.

Firme, T. P. (1970). Os avanços da avaliação no século XXI. *Revista Educação Geográfica em Foco*, (1).

Passerino, L. M., & Montardo, S. P. (2007). Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 8, 1-18.

Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. En *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation* (No. 147). Librairie Droz.

Pletsch, M. D. (2014). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU (2).

Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35).

Rebello, A. S. (2013). A transmutação do conceito de Atendimento Especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011). *36ª Reunião Anual da Anped. Universidade Federal de Goiás-UFG/ Goiânia- GO*.

Rodrigues, D. (2008). Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. *Inclusão: R. Edc. Esp, Brasília*, 4(1), 33-40.

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: revista da educação especial*, 4(2), 7-16.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. En Martins, L. de A. R. et al (Eds.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Rio de Janeiro, Vozes.

Sacristán, J. G. (1998). A avaliação no ensino. En Gómez, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed. (pp. 295-351).

Sartoretto, R., & Sartoretto, M. L. (2013). Atendimento Educacional Especializado e Laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam.

Sassaki R. S. (1997). *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: Prodef.

Sousa, S. Z. (1991). Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *Avaliação do rendimento escolar*, 6, 27-49.

Szymanski, M. L. S.; Pellizzetti, I. G. (2009). *O dilema de avaliar na escola: a trajetória de um aluno com história de déficit intelectual*. En Manzini, E. J.; Marquezine, M. C.; Busto, R. M.; Tanaka, E. D. O.; Fujisawa, D. S. (Eds.). *Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial*. Londrina, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, (pp. 107-120).

Silva, E. L., Menezes, E. M. (2000). Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Souza, I. C. de. (2013) Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco. Dissertação Mestrado, Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

Souza, Marta Alves da Cruz; Salles, Suelen da Silva; Conde, Patrícia Santos. (2015). *O Atendimento Educacional Especializado para os alunos da Educação Infantil no município de Guarapari*. En Jesus, Denise Meyrelles; Victor, Sônia Lopes; Gonçalves, Agda Felipe Silva. (Eds.). *Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial*. São Paulo, Marquezine & Manzini, ABPEE, (pp. 149-160).

Valentim, F. O. D. (2011). *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. Dissertação Mestrado,

Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências,  
Universidade Estadual Paulista, Marília.

Veltrone, A. A., Mendes, E. G., Cia, F. (2012). Análise da legislação Brasileira sobre a Avaliação e educação especial. VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos, São Paulo.

Vieira, M., & Tenório, R. M. (2010). Lacunas conceituais na doutrina das quatro gerações: elementos para uma teoria da avaliação. *Avaliação e gestão: teorias e práticas*. Salvador: EDUFBA (pp. 53-74).

Vilaça, M. L. C. (2010). Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, 1(2), 59-74.

Vygotsky, L.S. A (1998). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual, São Paulo: SME / DOT, 2008, p. 128

## Apêndices

### Apêndice 1

#### VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Caro :

Eu, **Francisca Maria Portela Peres de Holanda** com C.I. No. 767965, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção, sob a orientação do Profa. Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva, por isso, pergunto ao seu parecer de peritos para validação do instrumento que aplicarei em minha pesquisa de tese de mestrado: um Questionário Policotômico Estruturado. O pedido obedece a um requisito metodológico para a validade dos resultados da pesquisa científica.

A tese é intitulada " O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM TERESINA-PIAUI NO ANO DE 2018." Com o objetivo de demonstrar como é realizado o Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual nas escolas de ensino fundamental da zona leste da cidade de Teresina Piauí, afim de identificar as estratégias utilizadas na sala do AEE, para trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual. E Neste contexto, é desejável que o instrumento seja coerente com o objetivo pretendido.

Esclarece que para o desenvolvimento dos instrumentos em todos os momentos foi considerada a consistência dos itens com questões e objetivos de pesquisa, a fim de possibilitar e garantir sua coerência lógica com a estrutura geral do projeto de pesquisa.

Tendo em conta os esclarecimentos de rigor, peço-lhe para emitir o seu julgamento como Especialista em Pesquisa Científica nos seguintes espaços reservados para o efeito.

Muito grata pela sua colaboração

.....

Os seguintes documentos estão anexados:

- 1.- Protocolo de Pesquisa Aprovado.
- 2.- Instrumento de pesquisa para validar.

**FICHA DE VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO**

**ABORDAGEM DE PESQUISA:** Quantitativa

**NÍVEL DE PROFUNDIDADE DA INVESTIGAÇÃO:** Descritivo

**PROJETO:** Não Experimental

**TIPO DE INSTRUMENTO:** Questionário Estruturado Policotômico

**TESISTA:** Francisca Maria Portela Peres de Holanda

**TUTORA:** Profa. Doutora . Christiane Klline de Lacerda Silva

**JULGAMENTO DO VALIDADOR**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Nome do revisor:**

**Máxima qualificação do revisor:**

**Julgamento de validação:** Válido sem ajustes ( ); Válido com as configurações recomendadas ( );

**Não é válido por padrão de:** Constructo ( ); Conteúdo ( ); Critério ( )

**Data:**

**Assinatura do validador:** \_\_\_\_\_

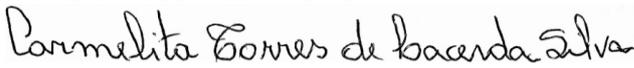
Dado em Assunção, nos dias do mês de 2018

**Apêndice 2**

1º AVALIADOR

FORMULARIO DE VALIDAÇÃO
DADOS DO (A) AVALIADOR(A)
NOME:  SILVIMEIRE ARAUJO SARAIVA
FORMAÇÃO:  MESTRE EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO -UTIC
INSTITUIÇÃO QUE ATUA ATUALMENTE:  SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ATUAÇÃO  SUPERVISORA
OBSERVAÇÃO:  Aprovo o presente instrumento na integra como foi formulado, sem nenhuma ressalva.
ASSINATURA DO AVALIADOR  <i>Silvimeire Araujo Saraiva</i> Silvimeire Araujo Saraiva

2º AVALIADOR

FORMULARIO DE VALIDAÇÃO
DADOS DO(A) AVALIADOR(A)
NOME: CARMELITA TORRES DE LACERDA SILVA
FORMAÇÃO: MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- UTIC
INSTITUIÇÃO QUE ATUA ATUALMENTE: ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO FAUSTINO
ÁREA DE ATUAÇÃO PEDAGOGA
OBSERVAÇÃO: Aprovo o instrumento de coleta de dados, sem nenhuma observação, considerando o mesmo adequado para obtenção dos dados para a pesquisa.
ASSINATURA DO AVALIADOR  Carmelita Torres de Lacerda

1º AVALIADOR

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO	
<b>DADOS DO (A) AVALIADOR(A)</b>	
<b>NOME:</b>	
VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA	
<b>FORMAÇÃO:</b>	
MESTRE EM EDUCAÇÃO - UFPI	
<b>INSTITUIÇÃO QUE ATUA ATUALMENTE:</b>	
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - IFMA	
<b>ÁREA DE ATUAÇÃO</b>	
PROFESSORA	
<b>OBSERVAÇÃO:</b>	
Aprovo o presente instrumento na íntegra como foi formulado, sem nenhuma ressalva.	
<b>ASSINATURA DO AVALIADOR</b>	
<i>Vilma da Silva Mesquita Oliveira.</i>	

3º AVALIADOR

FORMULARIO DE VALIDAÇÃO
DADOS DO(A) AVALIADOR(A)
NOME: LUZIVANE BEZERRA SOUSA
FORMAÇÃO: DOUTORA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- UTIC
INSTITUIÇÃO QUE ATUA ATUALMENTE: SECRETARIA DE SAÚDE DE TIMON-MA
ÁREA DE ATUAÇÃO PSICOLOGA
OBSERVAÇÃO: Aprovo o instrumento na íntegra conforme foi construído, entendendo que o mesmo servirá para obter as informações necessárias para a pesquisa.
ASSINATURA DO AVALIADOR Luzivane Bezerra Sousa 

## **Apêndice 6**

Prezado (a) participante,

Este questionário fará parte da tese de Mestrado em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-graduação Internacional pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC), sobre O Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual nas Escolas de Ensino Fundamental em Teresina- Piauí no ano de 2018, com o objetivo de Demonstrar como é realizado o Atendimento Educacional Especializado da Deficiência Intelectual nas escolas de ensino fundamental da zona leste da cidade de Teresina Piauí, afim de identificar as estratégias utilizadas na sala do AEE, para trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual.

Pedimos que responda este questionário com a maior sinceridade possível. Não existem respostas corretas ou incorretas.As questões estão estruturadas em blocos distintos.Leia cuidadosamente, as questões apresentadas. Marque com um X a alternativa que corresponde a sua resposta.

Agradeço por sua colaboração,

Pesquisadora: Francisca Maria Portela Peres de Holanda.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Local: \_\_\_\_\_.

**QUESTIONARIO APLICADO AOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM TERESINA**

**DIMENSÃO 1– IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS E HABILIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL COMUM**

• **INDICADOR- 1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

1- Como é realizada a avaliação diagnóstica específica para o aluno com deficiência intelectual?

( ) Avaliação global do aluno nos aspectos físico, motor, cognitivo, afetivo e relacional.

( ) Desenvolvimento do aluno na realização de atividades de ensino-aprendizagem.

( ) Observação do aluno com Deficiência Intelectual em ambiente e situações de aprendizagem.

2- De que forma você consegue avaliar as deficiências intelectuais diagnosticadas?

( ) Observação na sala regular de ensino

( ) Observação do aluno em atividades sociointerativas

( ) Relatos de História de vida

( ) Relato das professoras sobre características pedagógicas do aluno.

• **INDICADOR- 2 TRANSFORMAÇÃO DAS BARREIRAS EM HABILIDADES**

3- De que forma você utiliza as estratégias para transformação de barreiras em habilidades dos alunos com deficiência intelectual?

( ) Recursos multifuncionais

( ) Criação de estratégias próprias

( ) Integração do aluno em todo o ambiente escolar

( ) Atividades lúdicas

( ) Elaboração de atividades simples que evoluem gradativamente para as mais complexas

**2 - DIMENSÃO 2 - ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS E DE ACESSIBILIDADE**

• **INDICADOR- 3 DISPONIBILIDADE E CONFECÇÃO DE MATERIAIS.**

4- De que forma são disponibilizados os recursos pedagógicos aos professores de AEE para elaboração e execução de atividades?

- Os recursos pedagógicos específicos para o atendimento do aluno com deficiência intelectual são disponibilizados na sala de recurso.
- Disponibilizados mediante necessidade
- Materiais para construção
- Não disponibiliza

5- De que maneira a sala de recursos Multifuncionais favorece as múltiplas ações para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

- Confecção de material junto ao aluno
- Atividade adaptada para a sala regular
- construção de material junto a família

### **INDICADOR -3 ADEQUAÇÃO DO MATERIAL AO NÍVEL DO ALUNO**

6- De que maneira os critérios e materiais são adequados ao nível do aluno com deficiência intelectual?

- De acordo com a faixa etária
- Conforme o nível de desenvolvimento nas atividades
- De acordo com os materiais disponíveis
- Conforme a avaliação de desempenho do aluno pelo professor

### **• INDICADOR -4 ATUALIZAÇÃO DE MATERIAIS CONFORME A DEMANDA**

7- De que forma se dá a atualização dos materiais para atender as demandas específicas dos alunos com deficiência intelectual?

- Compra pela escola
- Compra pelo professor
- Material produzido pelo professor

8- Como a instituição de ensino se posiciona para a atualização dos materiais conforme a sua demanda?

- Consulta os professores para listagem e compra de novos materiais
- Os professores comunicam a escola sobre a atualização dos materiais
- A escola não disponibiliza recursos para a compra de novos materiais
- A escola demanda que os professores confeccionem novos materiais, atualizando assim o seu acervo.

**DIMENSÃO 3- ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

**• INDICADOR 5 - GESTÃO DO CONHECIMENTO PELO APRENDIZ**

9- Como são estimulados os processos de gerenciamento do conhecimento do aprendiz?

- ( ) Através de atividades lúdicas
- ( ) Através de atividades conforme o nível de desempenho
- ( ) Através de atividades que desafiem o aluno

**• INDICADOR 6-ESTÍMULO E INCENTIVO A AUTONOMIA;**

10-Como os alunos com Deficiência intelectual são estimulados e incentivados no desenvolvimento de sua autonomia?

- ( ) em atividades na escola
- ( ) na orientação aos pais
- ( ) na promoção de atividades culturais fora da escola

11-Como os professores do Atendimento Educacional Especializado incentivam a autonomia dos alunos com deficiência intelectual?

- ( ) desenvolvimento de tarefas individualizadas
- ( ) proposição de tarefas que sejam desafiadoras aos alunos
- ( ) tratamento igual aos alunos para a execução das atividades
- ( ) tratamento diferenciado e estímulo com palavras de encorajamento.

**• INDICADOR 7 - INTERAÇÃO NAS ATIVIDADES**

12-De que modo o professor do AEE promove a interação nas atividades comuns do aluno com Deficiência Intelectual?

- ( ) Através de estudos em grupo
- ( ) Através de atividades lúdicas
- ( ) Por meio da participação em atividades culturais na escola

13-Como você estimula a interação dos alunos com Deficiência Intelectual nas atividades propostas?

- ( ) através do brincar
- ( ) através do contato visual
- ( ) através de elogios e recompensas

**•INDICADOR 8 - PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES;**

14-Que caminhos o professor do AEE tem buscado na escola para os alunos com Deficiência Intelectual participarem das atividades propostas de forma satisfatória?

- ( ) eventos culturais envolvendo os alunos
- ( ) adaptação de materiais
- ( ) semana pedagógica que inclua a temática (deficiência)

**- DIMENSÃO 4- AVALIAÇÃO NAS ATIVIDADES**

**• IN DICADOR 9- USO DE INDICADORES DE AVALIAÇÃO;**

15-Segundo a American Association Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2012), a pessoa com Deficiência Intelectual apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual geral e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 18 anos. Como o professor do AEE utiliza os indicadores de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

- ( ) por meio de testes padronizados;
- ( ) identificação das limitações no funcionamento do cotidiano do aluno com DI
- ( ) avaliação cultural e linguística, diferenças nos fatores de comunicação sensoriais, motores e comportamentais

**•INDICADOR 10 - SINALIZAÇÃO DE OBJETIVOS A SEREM AVALIADOS;**

16-De que maneira o professor do AEE estabelece critérios de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

- ( ) Através de fichas elaboradas pela Secretaria de Educação SEMEC
- ( ) Através do desempenho dos alunos nas atividades
- ( ) Através de critérios elaborados pelo professor

**•INDICADOR 11- ESCOLHA DA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO**

17-Como se dá a escolha da metodologia da avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

- ( ) Através de concepção teórica adotada
- ( ) Através de pesquisas e estudos
- ( ) Empiricamente
- ( ) Através de protocolos elaborados

**INDICADOR – 12 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

18-Quais os instrumentos de avaliação utilizados pelo Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência intelectual?

- ( ) Provas padronizada
- ( ) Atividades em portfólio
- ( ) Provas específicas elaboradas pelo professor de sala de aula
- ( ) Fichas de desempenho em atividades cotidianas de sala de aula

**Anexos****Anexo 1**

Lista de professores da Educação Especial Inclusiva da Zona Leste de Teresina/PI

E. M. Elias Ximenes do Prado Júnior	Gardênia Maria de Sousa	<a href="mailto:g.m.sousa@gmail.com">g.m.sousa@gmail.com</a>
CMEI Maria do Amparo de Alencar	Maria da Conceição Gomes da Silva	<a href="mailto:mary.cgs@gmail.com">mary.cgs@gmail.com</a>
E. M. Delfina Borralho Boavista	Dilza Sousa Gomes Cariri	<a href="mailto:dilzacariri@hotmail.com">dilzacariri@hotmail.com</a>
E. M. Marcílio Flávio Rangel	Ezilvane de Oliveira Silva	<a href="mailto:ezilvane@hotmail.com">ezilvane@hotmail.com</a>
E. M. Mário Faustino	Francisca Maria Portela	
E. M. Padre Ângelo Imperiali	Cleonice Rocha Vieira	<a href="mailto:vieira.cleo@hotmail.com">vieira.cleo@hotmail.com</a>
E. M. Planalto Ininga	Euna Nayara Cordeiro da Costa	<a href="mailto:eunayara@hotmail.com">eunayara@hotmail.com</a>
E. M. Profª Thereza Noronha	Edna Maria Rezende Correia Holanda	
E. M. Profº Valter Alencar	Joelse	<a href="mailto:joelzelinhares@yahoo.com.br">joelzelinhares@yahoo.com.br</a>
E. M. Francílio Almeida	Maria Barbosa Viana	<a href="mailto:bmetas@gmail.com">bmetas@gmail.com</a>
E. M. Lindamir Lima	Débora Azevedo Guimarães	<a href="mailto:speakdebora@hotmail.com">speakdebora@hotmail.com</a>
E. M. Ministro Rubem Ludwig	Leila Maria Soares Paz Santos	<a href="mailto:leilatarso@hotmail.com">leilatarso@hotmail.com</a>
E.M Oscar Olimpico Cavalcante	Francisca Maria Azevedo Guimarães	<a href="mailto:franciscaibms7@gmail.com">franciscaibms7@gmail.com</a>

**Anexo 2**

Lista de professores da Educação Especial de todas as Zonas da Cidade de Teresina/PI

				<b>13</b>
				<b>15</b>
				<b>20</b>
				<b>10</b>
		<b>EM</b>	<b>65</b>	<b>7</b>
		<b>CMEI</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
		<b>TOTAL DE SEM</b>	<b>71</b>	<b>2</b>
				<b>3</b>
				<b>71</b>
<b>ZONA</b>	<b>UNIDA</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>PROFESSORA DE AEE</b>	

	DE			
Norte	EM	E. M. Santa Maria da Codipi	Helena Monteiro Araújo	
Rural/Norte	EM	E. M. Conselheiro Saraiva		
Sul	EM	E. M. Zoraide Almeida	Josiane Bonfim Soares	
Sul	EM	E. M. Graciliano Ramos	Marleide Rodrigues de Almeida	
Sul	EM	E. M. Ofélio Leitão	SEM PROFESSOR	
Sudeste	EM	E. M. Barjas Negri	Maria Valdenilsa da Silva Pereira Veloso	
Leste	EM	E. M. Elias Ximenes do Prado Júnior	Gardênia Maria de Sousa	
Sul	EM	E. M. Parque Piauí	Thatiana Trindade Vieira	
Sul	CMEI	CMEI Santa Cruz	Izolda Ferreira Brandão	
Sul	EM	E. M. Luis Fortes	Edileuza Araújo Ferreira	
Norte	EM	E. M. Poeta da Costa e Silva	Fledson Rodrigues de Sena (MAT 73516)	
Leste	CMEI	CMEI Maria do Amparo de Alencar	Maria da Conceição Gomes da Silva	
Leste	EM	E. M. Delfina Borrvalho Boavista	Dilza Sousa Gomes Cariri	
Sudeste	EM	E. M. Altina Castelo Branco	Janaína Ribeiro dos Santos	
Sul	EM	E. M. Irmã Dulce	Manoel de Sousa Paiva	
Leste	EM	E. M. Marcílio Flávio Rangel	Ezilvane de Oliveira Silva	
Leste	EM	E. M. Mário Faustino	Francisca Maria Portela Perez Holanda	
Rural/Leste	EM	EM São Geraldo	Andrea das Chagas Rodrigues	
Rural/Leste	EM	EM Campestre Norte	Francisco Alves dos Santos	

<b>Rural/Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Laurindo de Castro</b>	<b>Francisco Alves dos Santos</b>	
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Roberto Cerqueira Dantas</b>	<b>Dilma Maria Ferreira Dias</b>	
<b>Norte</b>	<b>CMEI</b>	<b>CMEI Jofre do Rego Castelo Branco</b>	<b>Roberta Nunes Rodrigues</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. José Auto de Abreu</b>	<b>Sandra Maria de Sousa</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Monteiro Lobato</b>	<b>Francisca Aracelis de Carvalho Sousa</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Nossa Senhora da Paz Inicial</b>	<b>Mirian Aires Chaves</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Didácio Silva</b>	<b>Maria da Cruz dos Santos Lima</b>	
<b>Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Padre Ângelo Imperiali</b>	<b>Cleonice Rocha Vieira</b>	
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Governador Chagas Rodrigues</b>	<b>Alessandra Meneses Pedreira</b>	
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Galileu Veloso</b>	<b>Maria Osmarina Moura Bezerra</b>	
<b>Rural/Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Manoel Nogueira Lima</b>	<b>Vanda Lúcia Fernandes Vilanova</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Santa Fé</b>	<b>Urderiana Damaceno Viana de Moraes</b>	
<b>Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Planalto Ininga</b>	<b>Euna Nayara Cordeiro da Costa</b>	
<b>Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Torquato Neto</b>	<b>Maria do Disterro Rosendo</b>	
<b>Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Mário Covas</b>	<b>Francisca Tais dos Santos Rocha</b>	
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Mocambinho</b>	<b>Janete Pereira Pessoa</b>	
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Profª Darcy Carvalho</b>	<b>Maria do Socorro Ferreira da Silva</b>	
<b>Norte</b>	<b>CMEI</b>	<b>CMEI Tia Mirian III</b>	<b>Nayanna Abreu de Sousa Oliveira</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Dom Hélder Câmara</b>	<b>Maria do Socorro Ribeiro Nunes</b>	

<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Velho Monge</b>	<b>Maria da Conceição Dias Rodrigues</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. H. Dobal</b>	<b>Maria José da Silva Sales</b>	
<b>Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. João Porfírio de Lima Cordão</b>	<b>Rosa Marcilene da Silva Oliveira</b>	
<b>Rural/Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Dona Isabel Pereira</b>	<b>Cleudia Maria Ferreira da Silva</b>	
<b>Rural/Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Joca Vieira</b>	<b>Cleudia Maria Ferreira da Silva</b>	
<b>Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Profª Thereza Noronha</b>	<b>Edna Maria Rezende Correia Holanda</b>	
<b>SUDESTE</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Humberto Reis da Silveira</b>	<b>Rejane Maria Lopes Soares</b>	
<b>Rural/Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Nossa Senhora do Perpétuo Socorro</b>	<b>SEM PROFESSOR</b>	
<b>Rural/Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Cacimba Velha</b>	<b>Kátia Cilene Soares Ferreira</b>	
<b>Rural/Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Nossa Senhora do Amparo</b>	<b>Josete Craveiro de Araújo</b>	
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Antonio Gayoso</b>	<b>Soraya Maria Silva Lima</b>	
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Antonio Dilson Fernandes</b>	<b>Helane Cristina Oliveira da Silva</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Jornalista João Emílio Falcão</b>	<b>Fabrcia Ferreira Freitas</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Lizandro Tito de Oliveira</b>	<b>Daniela Fontineles Costa</b>	
<b>Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Profº Valter Alencar</b>	<b>Joelse</b>	
<b>Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Francílio Almeida</b>	<b>Maria Barbosa Viana</b>	
<b>Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Lunalva Costa</b>	<b>Maria Rosilene de Sena Ramos</b>	
<b>Rural/Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Arthur Medeiros Carneiro</b>	<b>Lucélia Pereira Rodrigues</b>	
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Domingos Afonso</b>	<b>Rafael Alves Santos</b>	

		<b>Mafrense</b>		
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Ambiental 15 de Outubro</b>	<b>Nádia Maria Alves Pinheiro</b>	
<b>Norte</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. José Nelson de Carvalho</b>	<b>Sílvia Samara Silva Oliveira</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Simões Filho</b>	<b>Francisca Gilzandra Soares Moura</b>	
<b>Sul</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Maria do Socorro Pereira da Silva</b>	<b>Joselena Martins de Oliveira</b>	
<b>Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Lindamir Lima</b>	<b>Débora Azevedo Guimarães</b>	
<b>Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. Ministro Rubem Ludwig</b>	<b>Leila Maria Soares Paz Santos</b>	
<b>Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>E. M. O G Rego de Carvalho</b>	<b>Antonia Maria da Conceição Lopes</b>	
<b>Leste</b>	<b>EM</b>	<b>E.M Oscar Olimpio Cavalcante</b>	<b>Francisca Maria Azevedo Guimarães</b>	
<b>Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>E.M São Sebastião</b>	<b>Karlyania Machado Marques Lopes</b>	
<b>Sudeste</b>	<b>EM</b>	<b>EM Extrema</b>	<b>Maria Lucinete de Souda Machado</b>	
<b>Norte</b>	<b>CMEI</b>	<b>CMEI Hilda Lemos</b>	<b>Raquel da Silva Aguiar</b>	
<b>Sul</b>	<b>CMEI</b>	<b>CMEI Maria do Carmo</b>	<b>Maria Genyr Lopes Portela</b>	
<b>Rural/SU I</b>	<b>EM</b>	<b>EM Coronel Pedro Borges</b>	<b>SEM PROFESSOR</b>	
<b>Rural/Le ste</b>	<b>EM</b>	<b>EM Santa Teresa</b>	<b>Giovana Silva Ibiapina</b>	