



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Gestão Escolar

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES COMO SUBSÍDIO
PARA ENSINAR E AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Maria Zélia Corado do Livramento

Professora-orientadora Dra. Otilia Maria A. N. A. Dantas
Professora monitora-orientadora Dra. Liliane Campos Machado

Brasília (DF), Junho de 2014

Maria Zélia Corado do Livramento

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES COMO SUBSÍDIO
PARA ENSINAR E AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Educacional como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Professora-orientadora Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas e da Professora monitora-orientadora Dra. Liliane Campos Machado.

Brasília (DF), Junho de 2014

TERMO DE APROVAÇÃO

Maria Zélia Corado do Livramento

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES COMO SUBSÍDIO PARA ENSINAR E AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional pela seguinte banca examinadora:

Dra. Otília Maria A.N.A. Dantas
UnB/FE/MTC
(Professora-orientadora)

Dra. Liliane Campos Machado – UnB/SEEDF
UnB/FE/MTC
(Monitora-orientadora)

Prof. Me. Marcos Alberto Dantas – UnB/FACE/ADM
(Examinador externo)

Brasília, 26 de julho de 2014

Dedico este trabalho a todos os alunos com deficiência intelectual, motivo este que me fez buscar novos rumos de compreensão para melhorar a minha atuação como professora mediadora em conformidade com suas necessidades emergenciais.

AGRADECIMENTOS

À minha família pela compreensão de minhas ausências nos vários momentos de convivências particulares. Aos meus queridos colaboradores que, gentilmente, responderam os questionários sem objeções. À querida professora tutora Francisca Vânia Barros de Araújo pela paciência, compreensão e motivação. À professora-orientadora e monitora-orientadora, professoras Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas e Dra. Liliane Campos Machado, respectivamente, pela compreensão diante das dificuldades para orientar à distância o trabalho de investigação científico.

“[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.”

VIGOTSKI

LISTA DE SIGLAS

DI – Deficiência Intelectual

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Quarta edição

OP-EE – Orientação Pedagógica- Educação Especial

MEC- Ministério da Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

SEESP- Secretaria de Educação Especial

CP- Conselho Pleno

CEB- Câmara de Educação Básica

AEE- Atendimento Educacional Especializado

TGD- Transtorno Global do Desenvolvimento

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

DA- Deficiência Auditiva

AH/S- Altas Habilidades/ Superdotação

EEAA- Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

PGG- Pedagogo

PR- Professor Regente

PAEE- Professor do Atendimento Educacional Especializado

SEDF- Secretária de Educação do Distrito Federal

RESUMO

O presente trabalho teve como foco a realização de uma pesquisa que visa analisar se os educadores sentem-se capazes de ensinar e avaliar os alunos com deficiência intelectual, considerando as possibilidades e limitações de cada um, durante o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. A escolha por essa pesquisa se deu devido ao fato de que, em conversas informais com educadores, falavam que não sentiam preparados para o trabalho pedagógico com alunos com Deficiência Intelectual (DI). O local do estudo foi numa escola pública de Samambaia Norte – Distrito Federal. A opção pelo estudo de caso qualitativo possibilitou realizar uma análise entre a visão dos educadores e as legislações educacionais vigentes bem como as contribuições de Vigotski, (1995) Gomes; Fernandes; Batista et al (2007), Ropoli; Mantoan; Santos et al., (2010), etc. O instrumento utilizado foi o questionário o qual foi direcionado a professores regentes, pedagogos e professores do atendimento educacional especializado. Os resultados apontaram que há coerência entre as fundamentações teóricas consultadas e dados obtidos nos questionários. Porém os educadores afirmaram que necessitam de cursos de formação continuada de modo que os conteúdos para essa formação sejam, de fato, voltados para prática pedagógica. Observou-se também que a distância entre os educadores e os locais onde são oferecidos os cursos de formação dificultam a ligação entre os mesmos. Outro dado identificado foi quanto ao número de vagas disponíveis nas regionais locais, são insuficientes para a demanda.

Palavras-chave: deficiência intelectual; aprendizagem; educadores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 Contexto Histórico e Legal.....	11
1.1 A Deficiência Intelectual.....	15
1.2 As necessidades dos alunos com Deficiência Intelectual.....	17
1.3 O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.....	23
1.4 Formação docente inicial e continuada para trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual.....	26
1.5 Avaliação da aprendizagem.....	28
2 METODOLOGIA	31
2.1 Cenário e participantes.....	31
2.2 Instrumento de pesquisa.....	32
2.3 Especificação das fases da pesquisa.....	33
2.4 Categorias.....	34
2.4.1 Professores Regentes.....	34
2.4.2 Pedagogos da Equipe Especializada de Apoio À Aprendizagem.....	35
2.4.3 Professores do Atendimento Educacional Especializado.....	35
2.5 Interlocução com os sujeitos da pesquisa.....	35
3. ANÁLISES	36
3.1 Professores regentes.....	36
3.2 Pedagogos da Equipe Especializada de Apoio À Aprendizagem.....	39
3.3 Professores do Atendimento Educacional Especializado.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	51
APÊNDICE “A” – Questionário (Professores Regentes).....	52
APÊNDICE “B” – Questionário (Pedagogos da Equipe Especializada de Apoio á Aprendizagem).....	54
APÊNDICE “C” – Questionário (Professores do Atendimento Educacional Especializado).....	56

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva está atrelada à construção de uma sociedade democrática, onde todos têm direito de exercer sua cidadania. Desta forma, cada indivíduo tem o dever de respeitar e ser respeitado por todos. Nesse modelo de escola, os alunos com e sem deficiência são inseridos em turmas de classes comuns, onde estudam juntos, interagem e convivem de forma harmoniosa.

Não é raro existir alunos com deficiência intelectual repetindo sucessivamente, por vários anos, a mesma série. Isso acontece porque, na visão de alguns educadores, há falta de pré-requisitos suficientes nesses alunos para que eles cursem a série seguinte. Muitas vezes, tais elementos são cobrados de forma igualitária e com o mesmo nível de dificuldade a todos os alunos com e sem deficiência. Sabe-se que as pessoas com deficiência intelectual, aprendem, porém num ritmo diferenciado dos demais.

Entendimento esse que rodeia os princípios desta investigação científica, que tem como objetivo geral de analisar se os educadores sentem-se capazes de ensinar e avaliar os alunos com deficiência intelectual, considerando as possibilidades e limitações de cada um, durante o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Professores declaram, em reuniões coletivas, que não se sentem confortáveis ou até mesmo habilitados para ensinar e avaliar os alunos com deficiência intelectual (DI).

Devido à convivência e observação com estes dois atores (alunos com deficiência intelectual e professores) do processo de ensino e aprendizagem, surgiu o desejo de pesquisar como acontece a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, para compreender e propor sugestões visando esclarecer e facilitar o trabalho pedagógico do professor, e conseqüentemente ajudar aos alunos em questão.

Vale enfatizar que essa pesquisa visa compreender como os educadores se sentem preparados ou não para ensinar, avaliar, aceitar e respeitar o tempo em que os alunos com deficiência intelectual precisam para aprender.

Conquanto, ao decorrer deste trabalho procuraremos responder aos seguintes objetivos específicos que foram subentendidos do nosso objetivo geral, que são:

- Conhecer como acontece o diagnóstico e quais as maiores dificuldades escolares do aluno com DI;
- Compreender como acontece a aprendizagem do aluno DI na sala de recursos e na sala de aula;
- Verificar quanto a preparação acadêmica do professor para trabalhar com aluno DI, bem como, se estes estão abertos a receber informações de especialistas no referido trabalho;
- Contribuir com os educadores, no sentido de informar ou sugerir subsídios que favoreçam a aprendizagem dos alunos com DI.

A monografia está organizada em três capítulos. O primeiro traz os objetivos e o estudo teórico no contexto histórico e legal sobre a deficiência intelectual bem como uma visão das mudanças relevantes o contexto educacional.

O segundo capítulo trata da abordagem metodológica, dos instrumentos e das fases da pesquisa

No terceiro, estão as análises e discussão dos dados os quais trazem um retrato de como os educadores desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual bem como a importância da interlocução entre professores regentes, pedagogos e professores do atendimento educacional especializado.

1 CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL¹

Inicialmente, a Educação Especial no Brasil, era voltada para um modelo médico, isto é, os médicos orientavam os pais como proceder para educar ou socializar os filhos com deficiência. Foram esses profissionais, os primeiros a perceberem que, dentre os seus pacientes nos hospitais psiquiátricos, existiam aqueles que demonstravam capacidade de escolarização principalmente os com deficiência intelectual. (GLAT; FERNANDES, 2005 apud FERNANDES, 1999, grifo nosso)

A educação para pessoas com deficiência no Brasil aos poucos vem avançando. Isto porque a sociedade mundial, à medida que vai conhecendo e refletindo sobre as possibilidades e limites dessas pessoas, exige do poder público medidas que visam oportunizar a educação com vistas ao conhecimento e a cidadania. Para isso, é necessário que haja efetivamente grande empenho tanto do Estado quanto das famílias. Estado, refere-se aos legisladores e aos educadores. Famílias, aos pais ou responsáveis das pessoas com deficiência. É preciso também que educadores, educandos e famílias saibam e acreditem que o aluno com deficiência intelectual, público-alvo desta pesquisa, tem sua forma e seu tempo muito particular para aprender. Com esta compreensão é possível que haja convivência harmoniosa e sem preconceitos na sociedade.

A deficiência mental desafia a escola comum no seu *objetivo* de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. (GOMES; FERNANDES; BATISTA et al., 2007:16).

No Brasil, na época do Império, foram construídos dois centros para atendimentos para pessoas com deficiência. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant para amparar as pessoas

¹ Muitas citações desse estudo, ao referir à pessoa com deficiência intelectual pode vir com definições do tipo, deficiente mental, pessoa portadora de deficiência mental etc. Enquanto que a nomenclatura correta é pessoa com deficiência intelectual.

com deficiência visual. Posteriormente, em 1857, criou-se o Instituto dos Surdos Mudos, hoje chamado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES que atende os surdos. Ambas as instituições ficam no Rio de Janeiro. Somente em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi especializado no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, MEC-SEESP, 2010:10 grifo nosso).

Em todo o mundo as sociedades se mobilizaram em prol da educação das pessoas com deficiência. Resultou em várias conferências mundiais que influenciaram vários países a aderirem às propostas que privilegiaram a educação, o respeito etc. a essas pessoas.

Dos movimentos mundiais adotados pelo Brasil, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, em Salamanca, na Espanha (Declaração de Salamanca) teve como princípio o acolhimento de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, etc. pelas escolas. (Declaração de Salamanca, 1994). Neste mesmo ano, (1994) foi publicado a Política Nacional de Educação Especial, que visa à integração dos educandos com deficiência às classes comuns do ensino regular, desde que, tais educandos tivessem condições de acompanhar e desenvolver as tarefas escolares iguais e no mesmo ritmo que os alunos sem deficiência.

Tal política foi compreendida por muitos educadores como um retrocesso no âmbito educacional brasileiro, pois não considerava a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 prevê a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares dos sistemas públicos de ensino, (“a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola*”) reafirmada conforme o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9394/96), (“atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, determinaram que as escolas matriculassem todos os alunos e deveriam organizar-se para atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais oferecendo uma educação de qualidade para todos. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aumentou significativamente o número de alunos com deficiência matriculados nas redes de ensino público brasileiro e queda acentuada nas instituições particulares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi criada devido aos constantes movimentos mundiais pela educação inclusiva, visto que essa educação é fundamentada na concepção de direitos humanos (BRASIL, MEC, SEESP, 2008).

Essa política tem como objetivo,

o acesso a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, MEC, SEESP, 2008:8).

Graças a essa política muitos jovens com deficiência que se encontravam em casa com familiares ou em instituições especializadas, matricularam-se nas escolas regulares e estão convivendo e aprendendo junto aos alunos sem deficiência e com outros com deficiência também.

De acordo com as ideias da escola inclusiva no século XXI, é de direito legal que todos, sem indiferença, tenham livre acesso à escola regular, pensamento este que se comprova em:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seus direitos de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (ROPOLI; MANTOAN; SANTOS et al., 2010:8).

Contudo, esta harmonia não contagia totalmente a alguns professores das referidas classes, pois demonstram desconforto quanto à forma de ensinar, de avaliar, de compreender e, em relação ao tempo que determinados alunos precisam para aprender etc.

Junto a esses professores, os pais compartilham de sentimento de angústia, que é o de ensinar à criança a compreender determinadas coisas úteis à vida delas. O que se torna difícil para compreenderem e respeitarem o ritmo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Situação problema esta que temos como objeto de estudo da pesquisa.

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental (GOMES; FERNANDES; BATISTA et al., 2007:16).

Para a pesquisa, essa citação corrobora para a compreensão de que todos nós, independentes de termos ou não uma deficiência, temos o nosso tempo e momento de aprendizagem. O que deve ser compreendido tanto por nós professores quanto pelos pais ou responsáveis da(s) criança(s). Razão esta que não a tornam diferentes ou incapazes de aprender.

Em 2006, durante a Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, pela Organização das Nações Unidas (ONU), por escolhas das pessoas com deficiências, ficou acertado que “pessoa com deficiência intelectual” é o que melhor caracteriza, visto que os termos, deficiente mental, pessoa portadora de deficiência mental etc., são termos que expressam conotação pejorativa e discriminatória.

No Brasil, o CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência trouxe a Resolução nº 1 de 15/10/2010 que no art. 1º, I “Onde se lê 'pessoa portadora de deficiência' leia-se 'pessoa com deficiência’”. Embora essa alteração tenha ocorrido há três anos, documentos posteriores ainda usam terminologia antiga. (BRASIL, CONADE, 2010:1).

1.1 A Deficiência Intelectual

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV) apud FERREIRA; HANAZUMI; LOBO et al., 2008, a deficiência intelectual, refere-se ao:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos. (DSM-IV apud FERREIRA; HANAZUMI; LOBO et al., 2008:3).

É necessário esclarecer que o conceito acima é utilizado para atestar clinicamente a existência ou não dessa deficiência no sujeito.

Para Makishima; Zamproni (2012) o aluno com DI pode evidenciar na escola dificuldades de adaptação em situações diferentes das habituais do seu contexto familiar, como por exemplo,

[...] comunicar-se, controlar emoções e estabelecer vínculos afetivos com colegas e professores. Estas características se evidenciam no contexto escolar pela sua dificuldade de apropriar-se dos conteúdos acadêmicos, o que pode gerar, na maioria dos casos, um descompasso entre idade/série. (MAKISHIMA; ZAMPRONI, 2012:1)

Assim como existem educadores que se sentem despreparados para atuar com alunos com DI, outros procuram não se ater ao diagnóstico clínico, mas compreender como se dá a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar.

A Deficiência Intelectual, a partir de um olhar inclusivo, é definida como “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo como expresso nas habilidades sociais, práticas e conceituais originando-se antes dos dezoito anos” (PAN, 2008, p.63 apud MAKISHIMA; ZAMPRONI, 2012:1).

De acordo com estudos de Vigotski (1995) quando a criança com deficiência não consegue desenvolver determinada habilidade a partir de métodos comuns a outras crianças, ela recorre a maneiras que adquiriu no seu meio cultural.

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho indireto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. (VIGOTSKI, 1995, p.863).

Para compreender melhor, esse autor quis dizer que quando a deficiência, que ele chamou de defectologia, (terminologia utilizada na época) impede ou dificulta a criança de aprender ou de memorizar, ela pode aprender com a vivência cultural no meio em que está inserido. Neste contexto, um exemplo de caminhos indiretos é quando uma criança recorre aos dedos para fazer uma conta.

Vigotski (1995) compreendeu a deficiência como um defeito na criança, sendo que esse defeito exerce dupla influência em seu desenvolvimento. Uma é a deficiência, sendo defeito, produz falhas e dificuldades diversas na criança. Outra, devido ao defeito de produzir obstáculos, rompe o equilíbrio normal que servirá de estímulos na busca dos caminhos alternativos, ou seja, dos caminhos indiretos do desenvolvimento adquiridos na cultura.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), pela linha do aperfeiçoamento internos das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). (VIGOTSKI, 1995:869).

Para esse mesmo autor, as funções psíquicas surgidas durante o processo de interação com as pessoas de seu convívio permitem minimizar as consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa.

Vale enfatizar que o termo Deficiência Intelectual foi em substituição ao anterior, Deficiência Mental, que durante a Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, (2006) ficou assim definido como o mais adequado.

De acordo com a Orientação Pedagógica/Educação Especial (2010a),

A deficiência intelectual/mental refere-se, portanto, a um estado particular "de funcionamento intelectual iniciado na infância, apresenta característica multidimensional e é passível de responder positivamente aos apoios individualizados oferecidos à pessoa. Dessa forma, destaca-se que a avaliação da condição do estudante tem como finalidade a identificação da(s) necessidade(s) do estudante para o consequente direcionamento de atendimento(s) (BRASÍLIA, OP-EE, 2010a:23).

Sendo assim, é importante identificar as necessidades do aluno para melhor atendê-lo, considerando seus anseios e possibilidades.

1.2 As necessidades dos alunos com Deficiência Intelectual

Considerando que o aluno com DI apresenta dificuldade de construir conhecimentos e de demonstrar sua capacidade cognitiva (Gomes; Fernandes; Batista et al., 2007) é necessário que a escola busque meios alternativos para possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, como também, utilizar instrumentos de avaliação que sejam compatíveis com as possibilidades do aluno.

Os educadores precisam refletir que a avaliação da aprendizagem deve ser realizada com frequência, porém, para verificar se sua forma de ensinar está adequada para o aluno. Serve também para redefinir as práticas pedagógicas, caso as anteriores não estejam suficientes ou adequadas a cada aluno.

Essas avaliações continuadas têm pois o objetivo de ajudar a direcionar e redirecionar o trabalho do professor em seu dia a dia, podendo, pela atuação deste, contribuir também para que os alunos compreendam e superem suas dificuldades ou ampliem seus conhecimentos. (GATTI, 2003:12).

Nesta perspectiva, é preciso que os educadores procurem formação continuada na sua área de conhecimento. Assim sendo, possibilitará conhecimentos para melhorar sua prática pedagógica, visto que a educação de qualidade é um direito do aluno e um dever do Estado que é representado pelos professores.

Muitas aprendizagens podem ser adquiridas por imitação e por interação social, outras, só adquirem em situações estruturadas, que exigem a participação e mediação de um adulto preparado (Fonseca, 1995:356). Para Vigotski (1995) caracteriza esse outro, como o próprio professor ou um par que esteja em condições avançadas de entendimento do assunto, que por sua vez, em conjunto, pode auxiliar o outro ainda não capaz de resolver a situação-problema.

O aluno com deficiência intelectual precisa ter um ambiente escolar saudável, isto é, uma escola inclusiva onde ele possa interagir com seus pares, ou seja, alunos com a mesma faixa etária para que eles possam aprender juntos. E, principalmente tendo seus direitos respeitados por todos.

Nesta perspectiva, como sujeito social, se beneficia com as mediações das relações sociais e interpessoais, que podem trazer conflitos e contradições da vida em sociedade (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010:9). Essas situações servirão de aprendizado para a vida pessoal, uma vez que, a construção da autonomia e da independência é fato primordial na vida do sujeito.

Uma escola inclusiva identifica as diferenças dos alunos no processo educativo, bem como busca alternativas que promovam a aprendizagem de forma harmônica com todos, no âmbito escolar (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010:9).

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, MEC, SEESP, 2001:1).

As condições necessárias para uma educação de qualidade para os alunos com e sem deficiência intelectual pressupõem que os professores tenham formação acadêmica voltada para a compreensão das especificidades das deficiências e do fazer pedagógico mais apropriado para todos os alunos. Visto que, no currículo dos sistemas de ensino público, anteriormente, não contemplavam disciplinas que favoreciam tal estudo sobre as várias deficiências ou necessidades educacionais especiais de causas diversas. Dessa forma, formava-se professores sem conhecimento científico nessa área. Atualmente, já faz parte do currículo da Educação Superior disciplinas relacionadas ao estudo das várias deficiências ou necessidades educacionais especiais de causas diversas. Essa realidade se fez presente através da Resolução Nº 01/2002 (CNE/CP) que estabelece 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 as especificidades dos alunos com necessidades educacionais e especiais (BRASIL, MEC, SEESP, 2010:13).

Mesmo com essa determinação, muitos professores formados antes e após essa data, demonstram dificuldades e incertezas no trabalho pedagógico com os alunos com DI.

Uma sugestão que poderá minimizar tais dificuldades é formar os professores que atuam com esse alunado, a partir de metodologias voltadas para oficinas pedagógicas. Desta forma, valoriza-se a prática efetivamente.

Visando cumprir a legislação e também a facilitação da aprendizagem dos alunos com deficiência, os sistemas de ensino oferecem atendimento complementar e suplementar nas salas de recursos multifuncionais. Isso se deu porque em 2008, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, anteriormente mencionada criando o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

De acordo com essa política o AEE é um serviço de cunho pedagógico que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos para facilitar a participação

plena do processo educativo aos alunos com deficiência, com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação, onde cita:

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

O AEE serve para complementar as aprendizagens dos alunos com deficiência, ou com TGD e para suplementar as aprendizagens dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Essa complementação ou suplementação visa à autonomia dos educandos dentro e fora da escola.

O Atendimento Educacional Especializado realizado no espaço físico denominado sala de recursos multifuncionais localizadas, de preferência, na própria escola. O artigo 5º da Resolução nº 4/2009, CNE, CEB, estabelece que,

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, CNE, CEB, Resolução nº 4/2009: 5-6).

É um serviço conduzido por professor especializado que apóia o desenvolvimento dos estudantes matriculados nas classes comuns do ensino regular da rede pública, sendo obrigatória a sua oferta pelos sistemas de ensino. As atividades desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais devem ser diferentes das realizadas nas salas de aulas da classe comum, porém não substitutivas. (BRASIL, MEC, SEESP, 2008:10).

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade

escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, MEC, SEESP, 2008:11).

Além dos profissionais acima citados, o mesmo documento orienta que os sistemas de ensino devem contratar interpretes de LIBRAS, monitores, etc.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. ... Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, MEC, SEESP, 2008:11).

Para atuação no AEE, segundo Ropoli; Mantoan; Santos et al., (2010:28) os professores necessitam de formação específica voltada para os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que dentre outros, o conhecimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa formação visa atualizar e ampliar os conhecimentos específicos para atender os alunos em suas necessidades específicas, e não deve restringir somente aos professores do AEE, mas também a todos os profissionais que trabalham na escola.

No sistema de ensino do Distrito Federal lócus dessa pesquisa, as salas de recursos multifuncionais dividem-se em dois modelos: sala de recursos generalista e sala de recursos específica.

Nas generalistas, o atendimento educacional especializado é para estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e para alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD.

A sala de recursos específica tem três categorias, a saber: Sala de recursos para pessoas com Deficiência Auditiva (DA), Sala de recursos para pessoas com Deficiência Visual (DV), Sala de recursos para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S).

O professor da sala de recursos generalista que atua com os alunos com deficiência intelectual, objeto de estudo dessa pesquisa, tem como atribuições:

- proporcionar ao estudante o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente, na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades;
- mediar ações junto ao profissional de Educação Física do Centro de Ensino Especial para orientar o professor regente quanto às atividades que devem ser desenvolvidas no aspecto motor;
- operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos estudantes com deficiência física, no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário; às vivências de mobilidade e de acesso aos espaços da instituição educacional e às atividades da vida diária que envolvam a rotina escolar, dentre outras;
- mediar ações junto ao profissional de área médica para orientar os estudantes para a adaptação ao uso de próteses de membro superior ou inferior;
- introduzir o estudante no aprendizado da informática acessível, identificando o melhor recurso da tecnologia assistiva que atenda às suas necessidades, considerando a sua habilidade física e sensorial atual, bem como capacitá-lo para o uso independente do computador;
- garantir o suprimento de material específico de comunicação aumentativa e alternativa (pranchas, cartões de comunicação, vocalizadores, dentre outros) que atendam à necessidade comunicativa do estudante no espaço escolar;
- adaptar material pedagógico (jogos, livros de histórias) com a simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e a ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos estudantes, de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e que promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;

- habilitar os estudantes para o uso de “softwares” específicos de comunicação aumentativa e alternativa, utilizando o computador como ferramenta de voz, a fim de lhes proporcionar expressão comunicativa;
- ampliar o repertório comunicativo do estudante, por meio de atividades curriculares e de vida diária;
- fundamentar o trabalho na adaptação do ambiente por meio de sua organização, facilitando a compreensão da criança em relação à sala de aula;
- orientar os professores regentes para organizar contexto educativo que favoreça a atenção e a concentração dos estudantes nas atividades desenvolvidas em sala de aula, observando os seguintes cuidados: sentá-los na primeira fila, falar seu nome várias vezes durante a aula e verificar seus cadernos para certificar-se de que estão executando as tarefas;
- organizar os materiais que serão utilizados, para que o estudante compreenda o que necessita fazer;
- organizar uma rotina diária previsível e adequada para cada estudante;
- identificar a sala de recursos de modo que o estudante possa se dirigir sozinho ao local de atendimento;
- começar com tarefas curtas e utilizar-se de pouco material, para, gradativamente, proceder ao aumento de sua complexidade, de modo a proporcionar a necessária segurança emocional;
- identificar a existência de fatores desencadeantes de problemas de comportamento; e
- incentivar a comunicação do estudante, colocando à sua disposição mecanismos que lhe possibilitem pedir o auxílio que necessitar. (BRASÍLIA, OP-EE 2010a: 80-81).

1.3 O desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual

Os alunos com deficiência intelectual têm dificuldade para construir o seu conhecimento, necessitam ser compreendidos e respeitados na escola. Desta forma, é preciso que haja cooperação de todos neste ambiente, desde o porteiro até os colegas de classe.

O ambiente escolar sob a luz da proposta educacional inclusiva requer uma visão de que todos os alunos tenham identidades transitórias e inacabadas. Neste

contexto, os alunos não representam categorias ou grupos de alunos especiais ou normais. Caso contrário, estaria explícita a exclusão, onde os alunos normais estariam como privilegiados sobre os demais. (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010, grifo nosso).

A exclusão é um dos fatores que contribuem para a baixa autoestima do aluno. O professor para desenvolver seu trabalho na sala de aula, carece receber ajuda da direção da escola e de suportes vindos de pedagogos, orientadores, coordenadores, etc., para que possa ser desenvolvidas atividades proveitosas a todos os alunos sem ferir os conteúdos programáticos para a série.

Para conseguir trabalhar dentro de uma proposta educacional inclusiva, o professor comum precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem ideias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim (GOMES; FERNANDES; BATISTA et al., 2007:18-19).

Neste sentido, a escola inclusiva precisa promover ações que permitam a criação de alternativas de ensino nas quais os alunos com deficiência intelectual possam desenvolver as habilidades possíveis com compreensão e respeito de todos.

Como exemplo de sugestão que visa o acesso do aluno com DI ao currículo, é construir a Adaptação Curricular conforme está previsto, dentre outros documentos, na Orientação Pedagógica – Educação Especial, (BRASÍLIA, OP-EE, 2010).

Adaptações Curriculares são “medidas pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais, especiais de modo a favorecer a sua escolarização” (BRASÍLIA, OP-EE, 2010a:30). Para que realize adequações curriculares, é preciso ter conhecimento pleno do aluno, das suas habilidades já adquiridas, da forma particular de como o aluno lida com o conhecimento etc.

Reitera-se que o currículo regular é tomado como referência básica e, assim sendo, são adotadas estratégias metodológicas que visem atender especificidades de estudantes com deficiência [...] objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Ou seja, o estudante não deve aprender conteúdos diferentes, mas aprender conteúdos de diferentes maneiras. Estar na escola, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades é o real significado da inclusão. (BRASÍLIA, 2013:25-26).

Isso significa que o aluno com deficiência intelectual que tem dificuldade oral, pode indicar a reprodução do sapo através de imagens com sequência lógica dos fatos e não, necessariamente, escrever ou verbalizar essa lógica.

No Distrito Federal, local da realização dessa pesquisa, foi instituído através da Portaria nº 254, 2008 as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem para, dentre outras atribuições, investigar e diagnosticar as causas das dificuldades de aprendizagens, bem como para sugerir as metodologias mais adequadas aos alunos.

Da mesma forma, a avaliação da aprendizagem dos alunos deverá servir para conhecer os avanços frente aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo. Isto não quer dizer que o aluno com a deficiência intelectual deve ser avaliado somente no final do ano para promoção ou retenção dele na série. A avaliação deve ser contínua processual e deve ser considerado o que ele já sabe, a partir daí, estimular novos conhecimentos.

A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. O mesmo vale para os outros alunos da sua turma, para que não sejam feridos os princípios da inclusão escolar. A promoção automática, quando é exclusiva para alunos com deficiência mental, constitui uma diferenciação pela deficiência, o que caracteriza discriminação. Em ambos os casos, o que interessa para que um novo ano letivo se inicie é o quanto o aluno, com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes (GOMES; FERNANDES; BATISTA et al., 2007:19).

Paralelo ao ensino regular, os alunos com deficiência intelectual devem frequentar o atendimento educacional especializado. Este atendimento foi trazido

pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sendo um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade visando facilitar o conhecimento aos alunos com deficiência.

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

O atendimento educacional especializado foi criado para facilitar as dificuldades impostas pelas barreiras advindas das deficiências. Por exemplo, a barreira imposta pela deficiência visual é cegueira ou baixa visão. O atendimento educacional especializado neste caso possibilita a compreensão da leitura e escrita braile, ou providencia ampliação de textos e livros, bem como papel especialmente pautado para possibilitar a escrita dos alunos com baixa visão.

Diferentemente dos alunos com deficiência visual e auditiva, a acessibilidade dos alunos com deficiência intelectual não refere a fatores externos, mas com a forma de lidar com o saber, o qual influi diretamente na construção das habilidades e competências.

É um fato comum ouvir dos professores e dos pais, relatos de que o aluno ou o filho com deficiência intelectual esquecem habilidades ora adquiridas, isto é, algo que já aprendera antes. Neste caso, deve-se repetir e relembrar tudo de novo por muitas vezes até que sejam consolidadas as aprendizagens.

[...] exercício intelectual implica em trabalhar a abstração, através da projeção das ações práticas em pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não têm deficiência mental. Para aquelas que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele, oportunamente. (GOMES; FERNANDES; BATISTA et al., 2007:23).

Ao aluno com DI necessita receber dicas, ou seja, meias palavras para que ele relembre o que aprendera ou até mesmo que o professor, novamente explique conteúdos possibilitando assim que o aluno exercite seu pensamento e que consolide as aprendizagens.

1.4 Formação docente inicial e continuada para trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual

Para que haja uma inclusão de fato, não basta apenas a matrícula e a presença dos alunos com deficiência na escola. É preciso capacitar os professores para subsidiar na compreensão das particularidades de cada aluno, bem como elaborar e executar planejamentos pontuais para cada aluno, considerando suas possibilidades e limitações.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394/96), artigo 59º, incisos I e III, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB - Lei nº 9394/96 artigo 59º, incisos I e III).

A capacitação docente na perspectiva da educação inclusiva envolve pelo menos dois tipos de formação profissional: O professor generalista e o professor especialista. O generalista refere-se ao professor do ensino regular. O especialista é o professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado com alunos das diferentes deficiências e com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) bem como para apoiar os professores generalistas. (BUENO, 1999, grifo nosso).

É necessário que o professor do AEE, faça prover de subsídios que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, de forma a exercitar o cognitivo intencionalmente.

É função do professor do AEE organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. É também seu papel produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social. No trabalho do AEE, o professor exerce um papel importante na construção do conhecimento do aluno. O aluno com deficiência intelectual constrói conhecimentos exercitando sua atividade cognitiva que é estimulada pela intervenção intencional desse professor. O trabalho do professor de AEE consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010:9).

O aluno com DI, ora demonstra que aprendeu determinada habilidade, ora parece que esqueceu. A esse aluno precisa ser oportunizado realizar várias vezes as mesmas intervenções visando o pensamento abstrato. Para Gomes; Fernandes; Batista et al., (2007),

Esse exercício intelectual implica em trabalhar a abstração, através da projeção das ações práticas do pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não tem deficiência mental. Para aquela que tem uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele, oportunamente (GOMES; FERNANDES; BATISTA et al., 2007:23).

A exemplo disso é fazer simulação de compras em supermercado. Distribua alguns produtos sobre a mesa colocando os respectivos preços. O aluno deve simular a realização de compras utilizando dinheirinho.

1.5 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem do aluno DI deve ser contínua e processual, tanto no contexto de sala de aula quanto na sala de recursos multifuncionais. Vale ressaltar que as aprendizagens adquiridas no seio familiar, social e escolar devem servir como ponto de partida para o planejamento de trabalho nos dois espaços escolares, sala de aula do ensino regular e sala de recursos multifuncionais.

O aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e tradições da vida em sociedade (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010:9)

De acordo com as Diretrizes de Avaliação Educacional – Triênio 2014/2016, a Educação Especial dita que os procedimentos avaliativos devem ser pautados na função diagnóstica que deve ocorrer tanto no ingresso quanto durante a permanência do estudante na escola, conforme segue:

Se praticada de maneira processual e permanente a diagnose reforça e auxilia a avaliação formativa que atuará sobre as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência [...]”A entrevista sistemática com os pais, mães ou responsáveis que convivem com o estudante se torna elemento fortalecedor das análises e registros da avaliação do estudante atendido nesta modalidade. A criação de portfólios, pelos estudantes e com a cooperação das suas famílias, potencializa a avaliação formativa em quaisquer das etapas em que o estudante esteja inserido. No tocante aos exames em larga escala ou quaisquer outras formas de coleta de dados avaliativos ou não, as crianças e os adolescentes não podem ser excluídos, eles devem fazer parte de todo e qualquer movimento ou ação pedagógica que adentre a escola. A avaliação na educação especial tem o caráter formativo quando avalia para incluir e quando inclui para aprender. (BRASÍLIA, 2013:14).

O professor do AEE deve ficar atento no que tange às mediações nos contextos escolares e sociais vivenciadas pelo aluno com DI, pois é de sua responsabilidade apoiar esse aluno, tanto no contexto de sala de aula, na sala de recursos multifuncionais e também, no âmbito familiar, para que o processo de inclusão não fique restringido apenas à escola.

O artigo 58º capítulo V da LDB, lei nº 9394/96, diz que “haverá quando necessário, serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Nesta perspectiva, constitui-se como dever da escola oferecer o AEE para o aluno que necessitar do apoio.

2 METODOLOGIA

Neste trabalho, foi utilizado os princípios da Pesquisa Qualitativa, pois houve maior ênfase no que se refere à qualidade dos dados encontrados e não no total dos resultados obtidos.

Bogdan; Biklen (1982) apud Lüdke; André (1986:11-13) apresentam, nesse sentido, cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (BOGDAN; BIKLEN (1982) apud LÜDKE; ANDRÉ 1986:11-13)

Desta forma, a realização da pesquisa nas escolas onde ocorreram os fatos contribuiu tanto para facilitação da elaboração dos questionamentos quanto para a coleta dos dados que serviram de fontes de análise para o trabalho.

A pesquisa científica requer um trabalho baseado em normas respeitadas pela ciência. Neste sentido Ruiz (1996:48) afirma que: “Pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência. É o método de abordagem de um problema em estudo que caracteriza os aspectos científicos de uma pesquisa”.

2.1 Cenário e participantes

Esta pesquisa teve como público alvo seis professoras regentes, duas pedagogas que atuam na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da mesma escola que trabalham ou já trabalharam com alunos com deficiência

intelectual e quatro professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Totalizando-se em doze educadores, assim identificados:

- Professores regentes: PR1, PR2, PR3, PR4, PR5 e PR6.
- Pedagogos: PGG1 e PGG2.
- Professores do Atendimento Educacional Especializado: PAEE1, PAEE2, PAEE3 e PAEE4.

Quanto à categorização dos participantes da pesquisa quanto ao tempo de magistério, formação profissional e tempo de atuação na SEEDF. Acrescenta-se ainda nesta categorização o tempo na função no caso dos pedagogos e professores do AEE.

Quantidade	Participantes	Formação profissional	Tempo de magistério (em anos)	Tempo na função (em anos)
1	PR1	Especialização	10	-
2	PR2	Especialização	19	-
3	PR3	Graduação	20	-
4	PR4	Graduação	13	-
5	PR5	Graduação	7	-
6	PR6	Graduação	Não informou	-
7	PGG1	Graduação	16	1
8	PGG2	Graduação	12	1
9	PAEE1	Graduação	16	2
10	PAEE2	Graduação	19	5
11	PAEE3	Graduação	19	8
12	PAEE4	Especialização	18	5

2.2. Instrumento da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, o questionário foi o instrumento utilizado para a obtenção dos dados. (Apêndices A, B e C).

O questionário foi formado por uma série de perguntas de fácil compreensão,

elaboradas pelo pesquisador que deveriam ser respondidas por escrito sem orientação ou interferência do investigador. As mesmas foram relacionadas com os objetivos que se deseja alcançar, devendo, portanto, tomar certos cuidados com a quantidade de perguntas e ainda, devendo estar ao nível do entrevistado, para que este não se sinta constrangido ao respondê-las. (GLESSER, 1983, p.72, grifo nosso).

Ainda de acordo com a autora, o questionário tem suas vantagens e desvantagens. É vantajoso por ter baixo custo financeiro, rapidez para coleta de dados e principalmente por ser versátil, pois assegura maior liberdade de expressão. Quanto às dificuldades, refere-se à demora na devolução, incapacidade do questionado em responder caso o investigador não tiver o cuidado de formular as perguntas com clareza e coesão.

Após a coleta dos dados, estes serão tabulados e analisados pela pesquisadora. Posteriormente, o resultado será divulgado em reunião coletiva na escola a fim de que a fundamentação teórica das análises sirva tanto para informar como para uma possível reflexão com vistas às mudanças de posturas ou para servir como sugestão de boas práticas pedagógicas com o aluno com DI.

2.3 Especificação das fases da pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido nos anos de 2013 e 2014, em cinco etapas, a saber:

A primeira fase, em dezembro de 2013, houve a definição da escolha do tema. Após a definição do mesmo, começou-se a busca de referenciais teóricos bibliográficos e outros recursos como internet, revistas.

A segunda fase foi a elaboração do referencial teórico para a produção da monografia. Esta fase ocorreu entre janeiro e fevereiro de 2014.

Entre fevereiro e março realizou-se a terceira fase, que consiste na preparação e aplicação do instrumento de pesquisa para professores, pedagogos e professores do AEE. Todos foram previamente consultados a cerca da participação

nessa pesquisa, bem como informados quanto a garantia do sigilo das informações prestadas.

A quarta fase constituiu-se na organização, análise e discussão dos dados. Essa fase se constituiu em abril de 2014.

A quinta e última fase foi constituída em maio e junho de 2014, a qual serviu para a elaboração das considerações finais e em alguns ajustes necessários em todo o trabalho e sua redação final.

2.4 Categorias

As categorias selecionadas para professores regentes, pedagogos e professores do AEE foram:

2.4.1 Professores regentes:

- Características comuns entre alunos com deficiência intelectual no contexto escolar

- Procedimentos pedagógicos adotados pelo professor para o aluno com DI

- Formas de avaliar a aprendizagem do aluno com DI.

- Insegurança e/ou preparação dos professores frente ao trabalho pedagógico com o aluno com DI.

- Suporte teóricos oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) para o trabalho na sala de aula.

2.4.2 Pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem:

- O diagnóstico da deficiência intelectual.
- Orientações/encaminhamentos a pais e professores de alunos com DI
- Materiais e procedimentos que facilitam a aprendizagem do aluno com DI.
- Forma adequada de avaliação da aprendizagem do aluno DI
- Formação continuada para professores na área da educação inclusiva.

2.4.3 Professores do Atendimento Educacional Especializado:

- O ensino e a aprendizagem do aluno com DI.
- Troca de saberes entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Avaliação da aprendizagem do aluno com DI.
- Formação continuada como subsídio para a prática pedagógica frente ao aluno com DI.
- O curso de AEE necessário para atuar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.

2.5 Interlocução com os sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como objetivo coletar dados sobre a visão dos educadores a cerca do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência intelectual e suas implicações no contexto educacional. Os grupos de colaboradores foram: Professores regentes que estão atuando ou que já atuaram com alunos com DI; pedagogos que compõem a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e professores do AEE atuantes nas salas de recursos multifuncionais.

3 ANÁLISES

3.1 Professores Regentes

- Características comuns entre alunos com deficiência intelectual no contexto escolar

Com base nos resultados coletados, verificou-se que as características mais comuns entre alunos com DI, são: imaturidade, dificuldade de aprendizagem na leitura, na escrita e na interpretação, e dificuldade em reter os conteúdos, isto é, de memorização.

As respostas dadas pelos professores condizem com a teoria apresentada por Poulon; Freitas; Pinho (2005:12). Esses autores afirmam que as características da deficiência intelectual são as defasagens e alterações nas estruturas mentais que processam as informações. Tais alterações contribuem para as diferentes dificuldades de aprendizagem, quer seja na leitura, na escrita, na interpretação etc.

- Procedimentos pedagógicos adotados pelo professor para o aluno com DI

De acordo com os resultados apresentados, verificou-se que todos os professores disseram que na sala de aula ministram os conteúdos de forma igualitária para todos os alunos da classe, posteriormente, certifica-se, junto ao aluno com DI, se ele aprendeu. Essa confirmação serve para o professor prover ou não de metodologias que possibilitam a aprendizagem.

Esta postura está condizente com o que propõe o Currículo em Movimento da Educação Especial (BRASÍLIA, 2013:29) “Explicar verbalmente e utilizar o acompanhamento de recursos visuais para tornar acessível o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula.”

A proposta de um currículo inclusivo deverá possibilitar que a responsabilidade para que a concretização da aprendizagem seja deslocada do estudante e direcionada para procedimentos de ensino. Ou seja, não cabe nessa lógica o pressuposto de que o estudante

tenha que adaptar sua forma de aprender ao ritmo da aula. Ao contrário, o ritmo e a dinâmica da aula e de espaços de aprendizagem é que devem ser adaptados para permitir a real participação e desenvolvimento de todos os estudantes.. (BRASÍLIA, 2013:45).

Desta forma, o aluno com DI tem participação oralmente dos conteúdos trabalhados na sala de aula acompanhado de seus colegas.

- Formas de avaliar a aprendizagem do aluno com DI

Conforme os resultados obtidos, dois professores disseram que verificam a aprendizagem dos alunos através da avaliação oral e utilização de portfólio. Os outros dois professores disseram que adotam apenas o portfólio como instrumento de avaliação. Os procedimentos adotados pelos professores acima, estão de acordo com a proposta do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial (BRASÍLIA, 2013:43-44) “Avaliação oral, quando o registro escrito se constituir uma dificuldade para o estudante” e “Utilização de portfólio que proporcionará ao professor uma visão do conhecimento que foi adquirido pelo estudante.”

- Insegurança e/ou preparação dos professores frente ao trabalho pedagógico com o aluno com DI.

Conforme as respostas apresentadas, dois professores afirmaram que se consideram preparados para atuar no trabalho pedagógico ao aluno com DI.

Outros quatro disseram que se sentem preparados “em parte”. Essas respostas demonstram que esses docentes ainda precisam aprofundar os estudos para oferecer uma educação que atinja de fato os alunos com deficiência intelectual.

Considerando que o aluno com DI tem dificuldade de construir conhecimento e de demonstrar sua capacidade cognitiva (GOMES; FERNANDES; BATISTA et al., 2007:16) é possível que o professor sinta desconfortável, quando o seu objetivo, a aprendizagem do aluno, não fica evidente.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (GOMES; FERNANDES; BATISTA et al., 2007:17).

Para minimizar tais desconfortos, o estudo e a formação acadêmica constitui como um subsídio, visto que, com a gama de informações provenientes de tecnologias acessíveis hoje existentes na sociedade, torna-se necessário e urgente que o professor busque meios alternativos para atualizar seus conhecimentos.

- Suporte teórico oferecidos pela SEDF para o trabalho na sala de aula.

Conforme os dados apresentados, cinco professores afirmaram que já fizeram curso na área da deficiência intelectual. Professores capacitados para atuar sob a perspectiva inclusiva estão prevista na Lei de Diretrizes e Bases, a qual diz que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB, Lei nº 9394/96, artigo 59º).

Vale refletir que, apesar de os professores terem feito cursos que os capacitem para atuar com alunos com deficiência intelectual, conforme evidenciado nessa pesquisa, muitos deles, ainda acreditam ou sentem estar preparados, “em parte”.

3.2 Pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

- Diagnóstico da deficiência intelectual.

Com base nos resultados coletados, os pedagogos afirmaram que o diagnóstico da deficiência intelectual é resultante de uma investigação apoiada no contexto escolar e familiar do aluno. Esse processo se inicia a partir da queixa escolar

Essas respostas estão de acordo com as Orientações Pedagógicas do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (BRASÍLIA, OP-SEAA 2010b:), a qual diz que a avaliação psicopedagógica visa conhecer o aluno para facilitar as intervenções preventivas ou remediativas sobre uma suposta dificuldade escolar.

No momento em que o profissional do SEAA compreender a origem da queixa escolar e concluir a intervenção, deverá ser feito um registro externo, que irá compor a pasta escolar, no qual serão explicitadas as intervenções necessárias ao caso e às estratégias a serem adotadas para a sua implementação. (BRASÍLIA, OP-SEAA, 2010b:107).

- Orientações/encaminhamentos a pais e professores de alunos com DI

Baseado nos dados coletados verificou-se as orientações e encaminhamentos para os pais, professores do AEE e professores da classe comuns que lidam com alunos com DI, as pedagogas sugerem: que se respeitem as dificuldades individuais, as atividades devem ser adequadas as necessidades dos alunos, a avaliação deve ser formativa, realizar adequação curricular e nenhuma orientação para a família.

As respostas dadas pelos pesquisados, em parte, condizem com as orientações teóricas apresentadas por Nogueira (2004) que afirma sobre o papel do professor em sala de aula, que não deve ater somente às atividades com os alunos. É preciso que sua prática pedagógica seja articulada com a equipe psicopedagógica, orientadores educacionais e professor da sala de recursos, para que juntos definam quais melhores metodologias, estratégias, avaliação etc.

Quando um pedagogo afirma que não fará nenhum encaminhamento para as famílias, não condiz com Nogueira (2004), onde diz que a participação e ajuda dos pais na educação dos alunos é de suma importância para o desenvolvimento destes. Visto que, para um melhor desempenho é necessário que a escola e a família se interajam, possibilitando assim, a troca de saberes e orientações mútuas. Isso contribui para o sucesso na aprendizagem do aluno.

- Materiais e procedimentos que facilitam a aprendizagem do aluno com DI.

De acordo com os dados obtidos os pedagogos disseram que o trabalho pedagógico a partir de atividades lúdicas e utilização de materiais concretos facilitam a aprendizagem dos alunos com DI.

Dentre as atividades lúdicas o jogo é um exemplo, pois propicia prazer e contribui para a construção de conhecimentos. Para IDE (2008 apud MAFRA, 2008:16)

O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. O uso do jogo também possibilita melhor interação da criança deficiente mental com os seus coetâneos normais e com o mediador. (IDE, 2008 apud MAFRA, 2008:16).

É preciso ficar atento para não insistir por muito tempo na utilização de materiais concretos, pois poderá dificultar que o aluno com deficiência intelectual consiga atingir o conhecimento abstrato. Vigotski (1995:866) afirma que “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade, se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar”

Portanto, é preciso saber dosar o uso de materiais concretos para introduzir a palavra escrita, a leitura, etc. visando a estimulação do pensamento abstrato.

- Forma adequada de avaliação da aprendizagem do aluno DI:

De acordo com as respostas apresentadas, os pedagogos afirmaram que a avaliação oral ou escrita, a organização de portfólios de atividades, etc., constituem como forma adequada de avaliar o aluno com DI, porém, essas indicações devem estar previstas na Adaptação Curricular do aluno em questão.

Tais instrumentos condizem com as orientações previstas no Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Especial – Secretaria de Educação do Distrito Federal (2013).

- Avaliação oral, quando o registro escrito se constituir uma dificuldade para o estudante.
- Avaliação escrita com enunciados curtos e objetivos, evitando-se uso de sinônimos e pistas visuais.
- Avaliação que contemple questões com alternativas para serem marcadas utilizando palavras: “certo” ou “errado”, “sim” ou “não”.
- Utilização de questões para completar lacunas com uso de palavras-chave.
- Utilização de gravuras que possam ser adicionadas como respostas a alternativas propostas.
- Aumento do tempo previsto para execução da atividade ou ainda divisão de atividades em partes com vistas a um melhor aproveitamento.
- Atividades a serem executadas com consulta de material de apoio.
- Utilização de atividades mais curtas que possam ser entregues dentro do período da aula.
- Utilização de portfólio que propiciará ao professor uma visão do conhecimento que foi adquirido pelo estudante, com resultados obtidos e instrumentos para que sejam realizados planejamentos necessários, permitindo um olhar sobre as habilidades que estão sendo desenvolvida (BRASÍLIA, 2013:43-44).

Essas orientações possibilitam aos alunos melhores aproveitamentos dos conteúdos, visto que, as atividades e avaliações elaboradas conforme as possibilidades e peculiaridades de cada estudante tende ao favorecimento da autoestima do mesmo.

- Formação continuada para professores na área da educação inclusiva.

Conforme as respostas dos pedagogos, disseram que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não oferece cursos de formação continuada suficiente para a demanda bem como as ementas planejadas, não estão voltadas para a prática pedagógica. Disseram também que a local onde são oferecidos os cursos é de difícil acesso.

Estas afirmações condizem com a realidade, visto que no início dos semestres letivos uma constante busca por vagas em cursos oferecidos nas regionais mais próximas das escolas em que os professores atuam. Quanto às ementas que favoreçam os anseios dos professores, convém fazer enquetes on-line para que os interessados possam expressar o que desejam aprender para melhorar sua prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual.

3.3 Professores do Atendimento Educacional Especializado

- Ensino e da aprendizagem do aluno com DI.

De acordo com os resultados apresentados por dois professores do AEE disseram que o ensino e a aprendizagem do aluno DI na sala de recursos, ocorre a partir de intervenções e da interlocução entre família, professor do ensino regular e professor do AEE.

Essas afirmações estão de acordo com o que propõe (*Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010:8*) “...é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além de sua condição cognitiva” Assim, possibilita-lhe identificar o que o aluno já aprendeu ou que ele tenha contato com determinada situação de aprendizagem, servindo como ponte para continuar o desenvolvimento de habilidades”. A partir dessa compreensão os professores deverão selecionar procedimentos adequados ao interesse do aluno.

O professor do atendimento educacional especializado deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em

situações-problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010:8).

Outros dois professores afirmaram que a Adaptação Curricular contribui para o ensino e a aprendizagem dos alunos com DI.

As adaptações curriculares foram propostas, como recurso para subsidiar as ações pedagógicas, uma vez que, sem o respaldo legal que ela oferece ao professor, este não poderia fazer uso de metodologia e avaliação diferente às utilizadas com os demais alunos da classe. Do contrário, ao aluno seria atendido de forma homogênea a todos os estudantes. Neste caso, o aluno com deficiência intelectual, por exemplo, seria prejudicado uma vez que ele apresenta dificuldade de expressar o que sabe, conforme se vê em: "... as adequações curriculares são compreendidas como medidas, pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes como necessidades educacionais especiais de modo a favorecer a sua escolarização" (BRASÍLIA, OP-EE 2010a:39).

A concretização da aprendizagem sob a perspectiva inclusiva começa a partir do interesse do aluno, em seguida, o professor adotará procedimentos de ensino conforme os sugeridos ou previstos no relatório psicopedagógico elaborado pelo profissional do EEAA, desse aluno.

- Troca de saberes entre o professor regente e o professor do AEE.

De acordo com as respostas apresentadas por três professores, há troca de saberes entre os professores regentes das classes comuns e professores do AEE.

Esta é uma prática pertinente e necessária. "A gestão dos processos de aprendizagem consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recursos multifuncionais, bem como na interlocução com o professor do ensino comum" (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010:9). Os processos educacionais inclusivos, conforme evidenciado no contexto histórico e cultural vem "caminhando" de forma lenta.

Uma situação negativa ocorre quando um professor do AEE, afirma que a troca de experiências entre os professores do AEE e do ensino comum ainda é incompleta.

Acredita-se que a interação entre ambos visa contribuir para a atualização ou reformulação de estratégias que viabilizam a aprendizagem dos conteúdos, uma vez que, a aprendizagem é objetivo comum entre tais profissionais da educação.

- Avaliação da aprendizagem do aluno com DI.

As respostas apresentadas pelos professores do AEE sobre avaliação da aprendizagem do aluno com DI, eles disseram que utilizam atividades específicas e portfólios.

As atividades específicas podem ser compreendidas como estudo de caso de cada aluno ou tarefas curtas com atividades a serem resolvidas com consulta de material de apoio. Devem ser realizadas com ajuda do professor da classe comum, com o pedagogo, e com outros profissionais da educação que lidam com tal aluno na escola. De acordo com Gomes; Poulin; Figueiredo (2010:9) “no atendimento educacional especializado, a avaliação deve ser feita, através do estudo de caso visando construir o perfil do aluno utilizando metodologia de resolução problemas”.

A utilização de portfólios sugerida por três professores estão previstas como sugestão de avaliação no Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial, SEDF, (2013:44) “utilização de portfólios que propiciará ao professor uma visão do conhecimento que foi adquirido pelo estudante, com resultados obtidos e instrumentos para que sejam realizados planejamentos necessários....”

Tais sugestões devem ser analisadas para identificar quais delas são melhores aproveitadas por cada aluno.

- Formação continuada como subsídio para a prática pedagógica frente ao aluno com DI.

As respostas apresentadas, três professores disseram que a formação continuada para professores do AEE contribuem para uma prática pedagógica exitosa junto ao aluno com DI.

De acordo com Correia (1999:163-164 apud Nogueira, 2004:75) diz que a formação desses profissionais contribui para o desenvolvimento, implementação, avaliação e revisão de planos educacionais e programas de intervenção individualizados.

Na resposta dada por um professor o qual afirma que a quantidade de vagas nos cursos oferecidos aos professores de alunos com DI não contemplam a demanda. Com essa afirmação, percebe-se que há insatisfação quanto à promoção de cursos voltados para a facilitação do trabalho pedagógico para com alunos com DI.

Essa afirmação está de acordo com a realidade da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia, visto que, nos últimos anos os cursos oferecidos nesta área eram muito concorridos e não contemplavam a todos. Sabe-se que em outras regionais de ensino mais distantes, como a do Plano Piloto, tem cursos na referida área em que professores de qualquer regional poderá cursar. Talvez a localização e a distância sejam empecilhos, o que pode causar desestímulo entre os educadores.

- Curso de AEE necessário para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com as respostas apresentadas, todos afirmaram que já fizeram cursos para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

Conforme a LDB, artigo 59º, inciso III, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

É necessário que a SEDF busque meios que contemple a todos os educadores, oferecendo-lhes cursos de formação continuada, não apenas quanto ao número de vagas mas também que esse cursos sejam ministrados em locais que propicie a frequência dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo que teve como foco principal analisar como os educadores se sentem, preparados ou não para ensinar e avaliar os alunos com deficiência intelectual no contexto escolar. Os resultados apontaram que a preparação acadêmica entre alguns educadores precisa melhorar, isto é, eles necessitam de cursos de formação continuada com conteúdos que realmente atenda as suas expectativas e que sejam condizentes com a prática em sala de aula.

Considerando que faço parte do quadro de professores da escola em que foi realizada essa pesquisa, observei e participei de conversas informais nas diferentes situações, como por exemplo, nos momentos de escolhas de turmas, nas coordenações pedagógicas coletivas ou de inserção de novos alunos com deficiência intelectual, etc. que os educadores afirmaram não ter experiências para o trabalho pedagógico com aluno com DI. A partir dessa situação, concluí que houve divergência nas opiniões dadas nos questionários, pois eles disseram que se consideram preparados para o trabalho pedagógico com o aluno com DI.

Este trabalho possibilitou sugerir ou indicar estudos sobre o pensamento de Vigotski (1995) quando ele diz que o meio cultural também favorece a aprendizagem de muitos conteúdos do currículo. Quer dizer que, não somente as habilidades aprendidas na sala de aula são válidas. Devendo-se considerar as aprendizagens já construídas, sendo que essas devem constituir como apoio para novas aprendizagens. Também as contribuições de GOMES; POULIN; FIGUEIREDO et al., (2010) que diz que o aluno com DI apresenta dificuldade de aprender e de mostrar que sabe, alertando aos educadores para a necessidade de buscar meios alternativos para o acesso ao currículo e também realizar avaliações que estejam de acordo com as possibilidades dos alunos com qualquer tipo de deficiência.

Para o professor da classe comum, segue algumas sugestões de acesso ao currículo expressando igualdades de responsabilidades para com o aluno com DI.

- Evitar comparações com os demais alunos;
- Cobrar do aluno a execução das tarefas que lhe forem atribuídas;

- Evitar a repetição constante de produções errôneas ou incompletas, dando-lhe condições para a autocorreção;
- Encorajá-lo a aprender de forma independente;
- Oferecer atenção individualizada ao aluno;
- Dar ao aluno, ordens claras e sequenciais, com explicações objetivas e linguagem de fácil entendimento;
- Propor, tarefas breves e de curta duração;
- Adotar uma sequência gradativa de conteúdos; introduzir atividades alternativas às previstas, bem como outras complementares ao planejamento inicial;
- Retomar os conteúdos trabalhados anteriormente, através de atividades complementares ou revisão dos conteúdos ministrados;
- Propor, nas atividades pedagógicas, pistas visuais, vivências e recursos de memória que oportunizem a realização da tarefa e a fixação da aprendizagem;
- Adotar a metodologia de ajuda entre colegas (escolher um ou mais colegas para ajudar o aluno com dificuldade);
- Incentivar o trabalho de colaboração de alunos, isto é, atividades que envolvam toda a turma, como trabalhos em grupos, que possibilite a ajuda mútua entre os colegas;
- Flexibilizar o tempo de realização das tarefas;
- Trabalhar em sala de aula com materiais diversificados;
- Reorganizar o espaço físico, alterando posição das carteiras para facilitar a interação de todos os alunos entre si;
- Estar em contato com o professor da Sala de Recursos Multifuncional, com vistas à elaboração de um plano de intervenção, voltado ao atendimento das necessidades do aluno. (MAKISHIMA; ZAMPRONI, 2012:3-4).

Tais sugestões contribuem tanto um trabalho pedagógico que considera as peculiaridades dos alunos com DI como para um sucesso nas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. S. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** Disponível

em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Acesso em: 20/01/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998**. Senado Federal: Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Ministério da Educação, **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2010.

_____. **Resolução nº 1 de 15/10/2010**. Brasília: CONADE - CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2010.

_____, Ministério da Educação, **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Conselho Nacional de Educação, 2010.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, T. H. S.; HANAZUMI, A.; LOBO, F. S. et al. **Dificuldades de Aprendizagem e Retardo Mental: Estudo de caso**. 2008. Disponível: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1036#.U7RgF_IdUuQ. Acesso em: 29/05/2014.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacao/article/view/1647/1055>. Acesso em: 20/01; 2014.

GLAT, R; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão n° 1, 2005.

GLESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional: Importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos.** São Paulo: Edições Loyola, 1983.

GATTI, Bernardete A. **O professor e a avaliação em sala de aula.** Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/A-AVALIA%C3%87%C3%83O-EM-SALA-DE-AULA-35-190-1-PB.pdf> Acesso em: 10/01/2014.

GOMES, A. L. L; POULIN, J.-R; FIGUEIREDO, R. V. de. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v.2).

GOMES, A. L. L; FERNANDES, A. C; BATISTA, C. A. M. et al., **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

Governo do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Educação Especial.** Brasília: SEDF, 2010a. **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.** Brasília: SEDF, 2010b.

_____. **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.** Brasília: SEDF, 2010b.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial.** Brasília: SEDF, 2013.

_____. **Portaria Nº. 254, de 12 de dezembro de 2008.** Brasília: SEDF, 2008. Disponível em: <http://www.ensinopublico.pro.br>. Acesso em: 24/05/2014.

_____. **Diretrizes de Avaliação Educacional triênio 2014-2016. Versão preliminar para validação.** Brasília: SEDF, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, S. R. C. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual,** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso: 16/06/2014.

MAKISHIMA, E. A. C; ZAMPRONI, E. C. B. **Deficiência Intelectual.** Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Governo do Estado do Paraná, 2012.

NOGUEIRA, M. L. de L. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva.** Curitiba: IESDE, 2004.

ORGANIZACAO DAS NACÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

_____. **Declaração de Salamanca**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06/01/2014.

POULON, S. M; FREITAS, L. B. de L; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

RAPOLI, E. A; MANTOAN, M. T. E; SANTOS, M. T. da C.T. dos. et al., **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v.1).

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: Guia para eficiência nos estudos**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos da defectologia**. 1995. Disponível em:
<http://pt.slideshare.net/deuzaaa/a-defectologia-e-o-estudo-do-desenvolvimento-e-da-educacao-da-cr-anormal#> acesso em: 23/06/2014.

APÊNDICES

APENDICE “A”- Questionário aplicado a professores regentes

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Departamento de Pós-graduação

Especialização em Gestão Escolar

Planejamento e Práticas de Gestão Escolar

PESQUISADORA: MARIA ZÉLIA C. DO LIVRAMENTO

DATA: 20/03/2014

DADOS DO ENTREVISTADO

TEMPO DE MAGISTÉRIO:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Este questionário tem por objetivo coletar informações acerca dos seus conhecimentos a respeito do trabalho pedagógico diante de aluno com deficiência intelectual (DI). Os dados obtidos serão resguardados no mais absoluto sigilo e utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa acadêmica referente a disciplina Planejamento e Práticas em Gestão Escolar para conclusão do curso Especialização em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília - UnB. Agradeço a contribuição dada a esta pesquisa, uma vez que a mesma virá aprofundar os meus conhecimentos.

Marque com x a(s) alternativa (a) correta(s):

1- De acordo com seus conhecimentos, que fatores são indicativos de deficiência intelectual?

- a) () Dificuldade de aprendizagem na leitura, na escrita, na interpretação, etc.
- b) () Dificuldade em memorizar.
- c) () Características físicas.
- d) () Imaturidade.
- e) () Outros. Quais?

2- Como você procede no seu fazer pedagógico quando recebe um aluno com deficiência intelectual?

- a) () Ministra os conteúdos de forma igualitária para todos os alunos e espera que o aluno DI te procure sempre para tirar dúvidas.
- b) () Ministra os conteúdos de forma igualitária para todos os alunos e procura certificar, junto ao aluno DI, se ele aprendeu, para prover ou não de metodologias que possibilitam a aprendizagem.
- c) () Busca ajuda da família para os deveres de casa.
- d) () Utiliza jogos pedagógicos e materiais concretos.
- e) () Outros. Quais?

3- Como você avalia a aprendizagem do aluno DI, qual ou quais instrumentos?

- a) () Com atividades comuns aos alunos sem deficiência intelectual da sua classe.
- b) () Com relatórios descritivos
- c) () Com portfólio de atividades e relatórios do aluno.
- d) () Com avaliação oral conforme a necessidade do aluno, previamente organizada na Adaptação Curricular validada por você, pelo responsável do estudante, pelo diretor, pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado - AEE, pelo pedagogo, pelo orientador, etc.
- e) () Outros. Quais?

4- Você se considera preparado para trabalhar com o aluno DI, considerando a maneira como ele aprende e o tempo que ele precisa para aprender?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Em parte
- d) () Outro. Explique.

5- Sabemos que a SEEDF através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação oferece, dentre outros, cursos na área da educação inclusiva.

- a) () Você já fez algum curso para atuar com aluno DI.
- b) () Você nunca fez curso para atuar com aluno DI.
- c) () Outras alternativas? Quais?

APÊNDICE “B” Questionário aplicado a pedagogo



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Departamento de Pós-graduação

Especialização em Gestão Escolar

Planejamento e Práticas de Gestão Escolar

PESQUISADORA: MARIA ZÉLIA C. DO LIVRAMENTO

DATA: 20/03/2014

DADOS DO ENTREVISTADO

TEMPO DE MAGISTÉRIO:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO:

Este questionário tem por objetivo coletar informações acerca dos seus conhecimentos a respeito do trabalho pedagógico diante de aluno com deficiência intelectual (DI). Os dados obtidos serão resguardados no mais absoluto sigilo e utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa acadêmica referente a disciplina Planejamento e Práticas em Gestão Escolar para conclusão do curso Especialização em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília - UnB. Agradeço a contribuição dada a esta pesquisa, uma vez que a mesma virá aprofundar os meus conhecimentos.

1- Como acontece o diagnóstico de DI? Explique.

2- Quais encaminhamentos você faz para os professores e para a família após o diagnóstico de DI do aluno?

3- Quais materiais e/ou procedimentos didático-pedagógicos que você acredita que facilita o aprendizado do aluno DI, considerando as diferentes formas de aprender e um tempo extra, necessário para isso?

Marque com x a(s) alternativa (a) correta(s):

4- Como deve acontecer a avaliação da aprendizagem do aluno DI? Qual ou quais instrumentos?

- a) () Com atividades comuns a todos os alunos com e sem deficiência intelectual da sua classe.
- b) () Com portfólio de atividades e relatórios do aluno.
- c) () Com avaliação oral conforme a necessidade do aluno, previamente organizada na Adaptação Curricular validada por você, pelo responsável do estudante, pelo diretor, pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado - AEE, pelo pedagogo, pelo orientador, etc.
- d) () Outro. Explique.

5- É comum entre os professores regentes que tem aluno com DI demonstrar insegurança no que se refere ao fazer pedagógico para com tais alunos. Sabemos também que a Secretaria de Educação do DF, através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE oferece, dentre outros, cursos voltados para a educação inclusiva.

- a) () Você acha que a EAPE não contempla a demanda de professores.
- b) () As ementas dos cursos não estão totalmente voltadas para a prática.
- c) () O professor está desmotivado.
- d) () Outro. Qual?

APÊNDICE “C” Questionário aplicado a professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Departamento de Pós-graduação

Especialização em Gestão Escolar

Planejamento e Práticas de Gestão Escolar

PESQUISADORA: MARIA ZÉLIA C. DO LIVRAMENTO

DATA: 20/03/2014

DADOS DO ENTREVISTADO

TEMPO DE MAGISTÉRIO:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO AEE:

Este questionário tem por objetivo coletar informações acerca dos seus conhecimentos a respeito do trabalho pedagógico diante de aluno com deficiência intelectual (DI). Os dados obtidos serão resguardados no mais absoluto sigilo e utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa acadêmica referente a disciplina Planejamento e Práticas em Gestão Escolar para conclusão do curso Especialização em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília - UnB. Agradeço a contribuição dada a esta pesquisa, uma vez que a mesma virá aprofundar os meus conhecimentos.

1- Como acontece o ensino e a aprendizagem do aluno DI na sala de recursos, considerando que tal alunado apresenta dificuldade de memorização, convive com o preconceito que começa na família, passa pela sociedade e estende até a escola?

2- Na escola em que você atua, os professores regentes de alunos DI estão abertos para a troca de saberes e/ou informações sobre procedimentos, materiais, estratégias, etc. que visam possibilitar a aprendizagem destes alunos, visto que, o AEE, dentre outras atribuições, contribui para auxiliar ao professor regente nestas questões?

a) () Sim.

b) () Não

c) () Em parte.

d) () Outro. Qual?

3- Como acontece a avaliação da aprendizagem do aluno DI no AEE o qual você é responsável?

a) () Com de atividades específicas.

- b) () Com portfólio
- c) () Outros. Quais?

4- Você acredita que os cursos voltados para educação inclusiva oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE contribui e/ou são suficientes para subsidiar pedagogicamente aos educadores de alunos DI?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Em parte
- d) () Outro. Explique.

5- Sabemos que a SEEDF através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação oferece, dentre outros, o curso Atendimento Educacional Especializado que constitui como pré-requisito para atuar no AEE.

- a) () Você já fez tal curso?
- b) () Não cursou ainda?
- c) () Está cursando.
- d) () Outro.

