



Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza
Herdy”

UNIGRANRIO

MÁRCIA VALES FERREIRA

***A Educação Inclusiva na rede
Municipal de Duque de Caxias mediada
pela experiência interdisciplinar
colaborativa na Escola Municipal
Professor Vilmar Bastos Furtado***

Duque de Caxias

2018



MÁRCIA VALES FERREIRA

***A Educação Inclusiva na rede
Municipal de Duque de Caxias mediada
pela experiência interdisciplinar
colaborativa na Escola Municipal
Professor Vilmar Bastos Furtado***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy", como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes. Área de concentração: Discurso, Cultura e Formação Humana. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Professora Dra. Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

Duque de Caxias

2018

MÁRCIA VALES FERREIRA

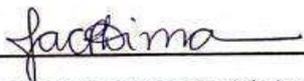
A Educação Inclusiva na rede Municipal de Duque de Caxias mediada pela experiência interdisciplinar colaborativa na Escola Municipal Professor Vilmar Bastos Furtado.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes. Área de concentração: Discurso, Cultura e Formação Humana. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Cultura.

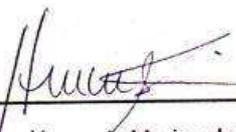
Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

21/03/2018

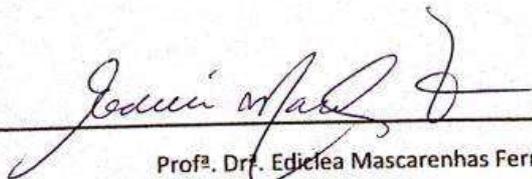
Aprovado pela banca examinadora:



Prof.^a. Dr.^a. Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima
Orientadora
UNIGRANRIO



Prof.^a. Dr.^a. Haydée maria Marino de Sant'Anna Reis
Examinador Interno
UNIGRANRIO



Prof.^a. Dr.^a. Ediclea Mascarenhas Fernandes
Examinador Externo

UERJ

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

DEDICATÓRIA

F383e Ferreira, Márcia Vales.

A educação inclusiva na rede Municipal de Duque de Caxias mediada pela experiência interdisciplinar colaborativa na Escola Municipal Professor Vilmar Bastos Furtado / Márcia Vales Ferreira. - Duque de Caxias, 2018.

221 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2018.

“Orientadora: Profa. Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima”.

Bibliografia: f. 136-166.

Ao meu esposo, companheiro fiel que, desde 2010, está ao meu lado nas alegrias assim como nos períodos de aprendizado e a minha querida e desejada filha Maria Eloah que, concomitantemente com o Mestrado, foi um sonho realizado.

AGRADECIMENTOS

Em tudo, dai graças, porque esta é a vontade de Deus, em Cristo Jesus, para conosco. Tantos seriam os momentos de fracasso, se não fossem vossas mãos a erguer-me, para que prosseguisse em meus passos. Agora, minhas mãos unem-se em oração, na suave brisa do acaso, ouço vossa voz a parabenizar-me.

E dou graças, obrigada, Senhor... Eu consegui, a emoção é forte, bem o sei. Agora, com o símbolo da vitória em vossos braços, ergo os olhos aos céus e murmuro uma prece: Obrigada, Senhor.

Agradeço a Deus, por estar presente em todo o curso da minha vida, me dando força, saúde e capacidade mental para superar os desafios.

À minha família: esposo, filha, pai que durante este período me inspiraram com a compreensão da minha ausência. E na memória de minha mãe que sempre fomentou o gosto e valia dos estudos.

À minha doce orientadora e mestra JAC, pelos conselhos, ajustes e direcionamento para uma proposta de trabalho desafiadora e estimulante.

À doce amiga e mestra Edicléa pelos estímulos e valorização profissional.

A mestra Haydéa e os demais professores do mestrado que ao longo de minha vida acadêmica me ajudaram a enxergar novas perspectivas.

Aos meus colegas que caminharam junto comigo neste desafio.

Àquelas pessoas que quando deveriam ser simples professores, foram mestres. Que quando deveriam ser mestres, foram amigos e em sua amizade nos compreenderam e nos incentivaram a seguir nosso caminho.

Muito obrigada.

Que os nossos esforços desafiem as impossibilidades. Lembrai-vos de que as grandes proezas da história foram conquistadas do que parecia impossível.

(Charles Chaplin)

RESUMO

Diante da inquietação com a aprendizagem dos alunos com deficiências, no tocante às práticas desenvolvidas em salas de aula e fundamentos pedagógicos para garantir a aquisição dos conceitos acadêmicos para esse público-alvo, realizamos um estudo de caso na escola Professor Vilmar Bastos Furtado. Procuramos elucidar o currículo e o processo de ensino e aprendizagem da modalidade educação especial, pois, tais discussões sempre estão calcadas em definições no campo teórico, e não vislumbram a prática pedagógica da sala de aula. Como pressupostos teóricos, utilizamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotsky (1994, 2005, 2007), articulada com o conceito de deficiência intelectual indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (2006, 2010), Montessori (apud DUARTE, 2014), Beyer (1996, 2013), Mazzotta (1982,1987,1996,2005) e Feuerstein (2002). Para obter os dados necessários para a análise desta questão, optamos pela metodologia de abordagem qualitativa e de procedimento tipológico bibliográfico. Em revisão da literatura, investigamos de forma interdisciplinar, buscando ideias e conceitos dos autores da temática do currículo inclusivo, com olhar integrativo e de inclusão. Para a análise dos dados, pautamos em sua articulação com os referenciais teóricos, respondendo às questões da pesquisa baseada em seus objetivos, promovendo assim a relação entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática (MINAYO, 1992). Conclui-se que é no chão da escola que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento. Somente com propostas pedagógicas desafiadoras as escolas sairão dos modelos tradicionais, cristalizados, baseados nos ranços médicos e assistencialistas para a efetivação da verdadeira inclusão escolar desse alunado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Planejamento Educacional Individualizado; Políticas Públicas Inclusivas; Duque de Caxias; Educação Especial.

ABSTRACT

Faced with the restlessness with the learning of students with disabilities, with regard to practices developed in classrooms and pedagogical foundations to ensure the acquisition of academic concepts for this target audience, we conducted a case study in Professor Vilmar Bastos Furtado school. We seek to elucidate the curriculum and the teaching and learning process of the special education modality, because such discussions are always based on definitions in the theoretical field, and do not envisage the pedagogical practice of the classroom. As theoretical assumptions, we use the cultural-historical perspective of Vigotsky (1994, 2005, 2007), articulated with the concept of intellectual deficiency indicated by the American Association of Intellectual Disability and Development (2006, 2010), Montessori (apud DUARTE, 2014), Beyer (1996, 2013), Mazzotta (1982, 1987, 1996, 2005) and Feuerstein (2002). To obtain the necessary data for the analysis of this question, we opted for the methodology of qualitative approach and bibliographic typological procedure. In a review of the literature, we investigated in an interdisciplinary way, searching for ideas and concepts of the authors of the theme of the inclusive curriculum, with an integrative and inclusive approach. For the analysis of the data, it was based on its articulation with the theoretical references, answering the questions of research based on its objectives, thus promoting the relationship between concrete and abstract, general and particular, theory and practice (MINAYO, 1992). It is concluded that learning is the source of development on the school floor. Only with challenging pedagogical proposals will the schools leave the traditional models, crystallized, based on obsolete medical activities and assistencialists for the realization of the true school inclusion of these students.

Keywords: Inclusive Education; Individualized Educational Planning; Inclusive Public Policies; Duque de Caxias; Special education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADID	Associação Americana de Deficiência Intelectual Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEE	Coordenadoria de Educação Especial
CEEI	Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva
EEE	Equipe de Educação Especial
GE's	Grupos de Estudos
LIBRAS	Língua Brasileira de sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OE	Orientador Educacional
OP	Orientador Pedagógico
OPE	Observatório de Práticas Escolares
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDEI	Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UE	Unidade de Ensino
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> Na língua portuguesa brasileira: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro elaborado pelo MEC (2001), enfatizando o Parecer CNE/CEB Nº 2/2001 que retrata que a Educação Especial deve transpassar todos os níveis de ensino	31
Figura 2 - Quadro elaborado pela AAMR (2006 p. 143), elucidando o modelo de apoios para pessoas com deficiência intelectual.....	67
Figura 3 - Quadro elaborado pela AARM (2006, p. 215), exemplificando as Habilidades Adaptativas Conceituais, Sociais e Práticas	68
Figura 4 - Esquema elaborado pela AAMR (2006, p. 22), que retrata resumidamente o papel preponderante da funcionalidade dos apoios a serem fomentas pelo PEI...	73
Figura 5 - Parte externa da escola em estudo Professor Vilmar Bastos Furtado	87
Figura 6 - Homenagem ao Professor Vilmar Bastos furtado que deu nome à Unidade do estudo	88
Figura 7 - Documento A (autoria da mestranda), página 1	95
Figura 8 - Documento A (autoria da mestranda), página 2	96
Figura 9 - Documento A (autoria da mestranda), página 3	97
Figura 10 - Documento B (autoria da mestranda), página 1.....	98
Figura 11 - Documento B (autoria da mestranda), página 2.....	99
Figura 12 - Documento C (autoria da mestranda)	100
Figura 13 - Documento D (autoria da mestranda), página 1	102
Figura 14 - Documento D (autoria da mestranda), página 1	103
Figura 15 - Documento E (autoria da mestranda)	105
Figura 16 - Documentos F (autoria da mestranda), dois modelos.....	106
Figura 17 - Documento F (autoria da mestranda), primeiro modelo.....	107

Figura 18 - Documento F (autoria da mestranda), segundo modelo	108
Figura 19 - Documento G (autoria da mestranda).....	109
Figura 20 - Documento H (autoria da mestranda), página 1	110
Figura 21 - Documento H (autoria da mestranda), página 2	111
Figura 21 - Documento H (autoria da mestranda), página 3	112
Figura 22 - Documento H (autoria da mestranda), página 4	113
Figura 23 - Documento H (autoria da mestranda), página 5	114
Figura 24 - Documento H (autoria da mestranda), página 6	115
Figura 25 - Documento H (autoria da mestranda), página 7	116
Figura 26 - Documento H (autoria da mestranda), página 8	117
Figura 27 - Documento H (autoria da mestranda), página 9	118
Figura 28 - Documento H (autoria da mestranda), página 10	119
Figura 29 - Documento I (autoria da mestranda), página 1	120
Figura 30 - Documento I (autoria da mestranda), página 2.....	121
Figura 31 - Documento I (autoria da mestranda), página 3.....	122
Figura 32 - Documento I (autoria da mestranda), página 4.....	123
Figura 33 - Documento J (autoria da mestranda), página 1	127
Figura 34 - Documento J (autoria da mestranda), página 2	128
Figura 35 - Documento J (autoria da mestranda), página 3	129
Figura 36 - Documento J (autoria da mestranda), página 4	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE A PARTIR DO MANIFESTO DOS PIONEIROS EM PROL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	30
1.1 Manifestos pela Educação Nova e o fortalecimento da educação pública. Historicizando com a Educação Inclusiva a partir da Declaração de Salamanca e diretrizes curriculares: <i>Um divisor de águas</i>	31
1.2 Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial num enfoque inclusivo, abarcando o contexto legal atual.....	36
2 TEORIAS QUE SUBSIDIAM O CURRÍCULO NUMA VISÃO INCLUSIVA.....	52
2.1 Montessori, uma precursora do currículo inclusivo.....	53
2.2 A abordagem de Feuerstein e Vigotsky na concretude do Planejamento Educacional Individualizado.....	57
2.3 Caminhos teóricos em direção à construção do Planejamento Educacional Individualizado.....	62
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DUQUE DE CAXIAS	75
3.1 Pressupostos teóricos filosóficos de Duque de Caxias.....	79
3.2 Proposta pedagógica de Duque de Caxias.....	82
3.3 Escola Professor Vilmar Bastos Furtado.....	85
3.3.1 Projeto Político Pedagógico.....	89
3.3.2 Currículo inclusivo em prol do planejamento.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
Referências.....	136
Anexos.....	167

INTRODUÇÃO

O interesse em perscrutar os caminhos percorridos pela educação inclusiva no Brasil e os desdobramentos legislativos que contemplam seu enfoque inquieta-me desde o ingresso no município de Duque de Caxias em 2007 para o cargo de Professora 1 na função de Orientadora Educacional. Este interesse pelo tema desvelou-se durante a realização da capacitação em serviço em 2008/2009 sob a chefia de Educação Especial Professora Doutora Edicléa Mascarenhas Fernandes e pela mediação da implementadora Leila Lopes Avila.

Durante a realização de tal capacitação foi implantado o professor mediador denominado *elemento elo*, que poderia ser qualquer docente da escola, preferencialmente o educador especialista. Pautada em Fernandes e colaboradores (2009), que elucidam no artigo Gestão em Educação Especial na perspectiva da inclusão: Estudo de caso no Município de Duque de Caxias, o foco da implantação primava para a gestão da Educação Especial, proporcionando acessibilidade como princípio e prática para redução das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. O plano de ação a curto, médio e longo prazo que decorre da meta central envolvia um novo perfil da Equipe da Educação Especial, que se redefine da *implantação* para a *consultoria*, de colaboração interna e externa.

Neste prisma, o modelo de consultoria desta época abarcava ações descentralizadas nas unidades escolares com o gestor e equipes técnicas das escolas, buscando formação continuada dos professores de atendimento especializado e os de classes comuns. Novos profissionais de educação surgiram neste contexto como apoio: cuidadores, assistentes e intérpretes de LIBRAS, especialistas em Braille, Orientação e Mobilidade, no sentido da garantia dos direitos educacionais dos educandos. A descentralização da tutela da Equipe de Educação Especial para a gestão escolar no sentido de se fundamentar para organizar o projeto pedagógico inclusivo de cada unidade é o marco central deste processo. A criação do elemento elo da gestão pedagógica é outra perspectiva na política de

descentralização. O elemento elo da equipe gestora deve acolher os educandos com necessidades especiais desde o processo de matrícula, organizando com o corpo técnico-pedagógico da escola e na interlocução com a consultoria da SME os suportes necessários na classe comum e no atendimento educacional especializado.

Neste sentido, inicio minha atuação como elemento elo na Escola Professor Vilmar Bastos Furtado, participando de capacitações e sendo a implementadora do currículo inclusivo nesta instituição de ensino. Para cada unidade escolar da rede de Duque de Caxias solicitou-se ao gestor a indicação por ofício de um elemento elo da Equipe Diretiva, que teve a função de promover e dinamizar o processo de inclusão dos educandos com necessidades especiais. Na equipe central de Educação Especial cada consultor teve a função de monitorar dez unidades escolares, oferecendo suportes, visitas e interlocuções necessárias, bem como ações para a implantação do apoio aos alunos. Foi neste momento que conheci a chefe de coordenação Professora Doutora Edicléa Mascarenhas Fernandes, que proporcionou encontros de formação continuada quinzenalmente para todos os professores das salas de recursos e mensal com os profissionais elos. Além disso, realizaram visitas às unidades escolares e reuniões de estudo de caso.

Nas capacitações as equipes e professores eram incentivados a relatarem suas experiências inovadoras e dúvidas que pudessem servir de material reflexivo para todos os envolvidos no processo. Naquele momento, envolvida intensamente com a inclusão, atividade considerada utópica, comecei a indagar-me sobre as possibilidades que essa modalidade poderia trazer à educação no primeiro segmento do ensino fundamental, se trabalhada de forma interdisciplinar à grade curricular. Essas experiências fundamentaram o meu interesse pelo tema supracitado e, com as questões epistemológicas trabalhadas nas capacitações dadas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, instigaram-me a participar do processo seletivo do Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Assim, esse Mestrado suscitou-me o desejo de pesquisar, de forma mais aprofundada, os conceitos de educação inclusiva.

Sendo essa uma temática pouco estudada no Brasil e estando eu na efervescência dos debates sobre o assunto, inquietou-me o tema em questão por se tratar de um paradigma (inclusão) em construção no cenário educacional brasileiro e por ser uma política pública de âmbito nacional.

Partindo dessa inquietação, um estudo tendo como objeto epistemológico o currículo adaptado e mediado pelo planejamento educacional individualizado, contemplaria o meu desejo de compreender os fundamentos da educação inclusiva e o seu conceito contido no documento de esfera nacional.

Dessa forma, o entrelaçar das minhas experiências nos âmbitos acadêmico e escolar e a pesquisa bibliográfica, alicerçadas pelas leituras realizadas, possibilitaram o desenvolvimento deste estudo e contribuíram para a busca de caminhos investigativos no vasto campo da educação inclusiva. Partindo dessas considerações, apresentaremos a seguir o tema da pesquisa, o objeto de análise, os problemas e a justificativa que embasam este estudo.

O escopo desta análise que embasa a dissertação parte do pressuposto de que o debate da educação inclusiva no Brasil tem se intensificado e ocupado lugar de destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos. Investigações acerca dessa temática vêm sendo desenvolvidas por alguns pesquisadores em educação, apontando algumas direções para a compreensão do processo educativo no Brasil e para possíveis ações transformadoras da realidade educacional do país.

Dentro das perspectivas de incursões pedagógicas relacionadas à pesquisa educacional, destacam-se os estudos acerca da Educação Inclusiva e suas possíveis contribuições para a educação no Brasil. Esses estudos vêm sendo divulgados nos meios educacionais brasileiros em forma de artigos, periódicos, livros, reflexões e eventos, evocando a discussão sobre fundamentos, ações, reflexões e práticas de educação integral sob a responsabilidade das instituições educacionais. De acordo com esse entendimento, Beyer (2005, p.69), afirma que “a discussão sobre o currículo precisa, necessariamente, passar pela discussão sobre a mudança de paradigmas na educação especial”. Percebemos, assim, uma preocupação dos profissionais da

educação com a melhoria da qualidade educacional do país e vislumbramos a implantação da educação inclusiva como possibilidade de concretização desse anseio. Como afirma Beyer (2005), temos dois momentos históricos específicos, no que diz respeito à predominância de paradigmas, com impactos correspondentes nas propostas curriculares. O primeiro refere-se ao paradigma clínico médico, limitando o indivíduo a instância orgânica. O segundo momento diz respeito às ênfases de integração e inclusão escolar. Nesta perspectiva, observa-se que a Educação Especial se ombreia na direção do cenário educacional, objetivando um propósito inclusivo a ser alcançado pela política pública nacional de educação. Essa iniciativa política propõe a reassunção de se avivar o debate sobre o tema da educação inclusiva, a partir dos avanços conquistados no início da década de 90 com as diretrizes curriculares. Estas elucidações acerca da Educação Especial estão calcadas em legislações nacionais a serem elucidadas mais adiante. Entretanto, cabe destacar que o Brasil foi signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, primando pelos ensinamentos da educação inclusiva, contidos na Declaração de Salamanca de 1994 e no Pacto de Educação para Todos de 1990.

Com o intuito de contribuir com essa discussão, propomos perscrutar a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tendo como estudo de campo a Escola Municipal Professor Vilmar Bastos Furtado, visando elucidar a prática pedagógica benéfica a todos os alunos, com amplo envolvimento e engajamento de todos os profissionais da educação, não cabendo mais a dicotomia professor especial e regular, pois, todos contribuem em seus diversos espaços de formação, formando elos. A análise e reflexão do objeto desta pesquisa, a saber, será a operacionalização do currículo. Pesquiso as concepções de educação inclusiva iniciando com o Manifesto dos Pioneiros, que foi um marco crucial na Educação Brasileira, assim como foi a Declaração de Salamanca, instituindo, pois, saberes em prol da educação. Sendo assim, o intuito desta dissertação será refletir sobre a proposta de educação inclusiva se constituindo o nosso problema de pesquisa, dada a necessidade de aprofundamento sobre o tema proposto e a multiplicidade de conceitos e ações referentes ao mesmo.

A compreensão da concepção de educação inclusiva presente no objeto deste estudo tem sua relevância na atualidade do tema, uma vez que se encontra inserida no contexto nacional de políticas públicas que evocam a busca pela qualidade da educação brasileira e pelo seu caráter inovador, enquanto um estudo que associa a educação integral em jornada ampliada às políticas públicas.

A Educação Inclusiva é preponderante em prol da concretude de um ensino de qualidade, problematizando e aguçando novas diretrizes ao campo da Educação. Assim, este estudo tem como justificativa a importância da educação inclusiva como foco de políticas públicas nacionais e a necessidade de compreensão do currículo adaptativo, mediado pelo planejamento educacional especializado. A partir da delimitação do tema proposto, da sua problemática e da justificativa, apresentados acima, apontaremos, em seguida, as questões de estudo e os objetivos a serem alcançados nesta pesquisa.

Partindo das reflexões apresentadas anteriormente e buscando aprofundar a discussão do tema, surgiu a questão de estudo que pretendemos responder ao final desta pesquisa. Assim, questionamos: Qual é a análise acerca da inclusão como política pública na Rede Municipal de Duque de Caxias a partir da Escola Municipal Professor Vilmar Bastos Furtado? Esse questionamento possibilitou a definição do objetivo geral desta pesquisa: Analisar a inclusão como política pública na Rede Municipal de Duque de Caxias a partir da Escola Municipal Professor Vilmar Bastos Furtado. Desse objetivo, emanaram objetivos específicos para permitir a compreensão do objeto de pesquisa deste estudo: Compreender o planejamento educacional individualizado como instrumento de acessibilidade, aplicabilidade e operacionalização do currículo inclusivo no ensino regular, abarcando alunos da educação infantil ao quinto ano de escolaridade.

A partir dessas considerações, tendo como referencial os pontos supracitados, propomos projetar um percurso de pesquisa que abarque os aspectos conceituais e normativos da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Acreditamos que deste estudo poderão emergir novos caminhos à compreensão e à implementação de experiências em currículo adaptado, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do planejamento educacional individualizado.

Em suma, nesse momento inicial, apresentamos o percurso histórico do interesse pelo tema da educação e balizamos as questões epistemológicas que nos direcionam ao tema, objeto, problema, justificativa, questões e objetivos do estudo.

Apontamos, na etapa pospositiva, os autores, conceituações e legislações que referenciaram o arcabouço teórico desta pesquisa e a metodologia de coleta e análise de dados que utilizamos para realizar a mesma. Para a consecução dos objetivos propostos, respaldamos os nossos apontamentos nos aspectos teóricos e metodológicos a seguir explicitados.

O arcabouço teórico desta pesquisa tem, como tema central de análise, a educação inclusiva, conceito fundamental para o desenvolvimento deste estudo. A partir desse entendimento, algumas considerações iniciais podem ser tecidas para aprofundar os conceitos associados a essa temática. Inicialmente, apontamos que, na história da educação, o viés da inclusão escolar se apresentou como referencial de qualidade ao ensino em diferentes momentos históricos. Temos como fio condutor a Declaração de Salamanca (1994), um divisor de águas para o conceito atualmente construído a favor da Educação Especial sob o viés inclusivo. Todavia, Mazzotta na década de 1980 já prenunciava uma política de ação, visando atender as especificidades e interesses em prol de igualdade de oportunidades dos alunos oriundos da modalidade da Educação Especial. Indo ao encontro desse entendimento, reflito que:

A Educação Especial está [...], baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam. Nesse sentido, ela representa um desafio aos educadores para encontrar caminhos e meios, estabelecer uma política de ação e criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriados a todos os educandos. (MAZZOTTA, 1982, p. 10-11)

De acordo com Mazzotta (1995), o extermínio, a discriminação e o preconceito marcaram profundamente a história de pessoas com necessidades especiais. Neste prisma, revisitando o percurso histórico percebe-se que na literatura da Roma Antiga as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. De acordo com Platão em seu livro *A República* (1956), as crianças deficientes eram ocultadas pelo poder público. No período da Idade Média houve irresoluções no que tange ao comportamento e sentimentalidades acerca da deficiência. Os deficientes eram encarados como endemoniados, sendo excluídos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos peculiares dons e poderes sobrenaturais. Santo Tomás de Aquino concebeu e firmou outra direção à deficiência, considerando-a como algo natural da espécie humana.

Neste panorama, segundo Bruno (2006), essas contradições geravam hesitação de sentimentos e atitudes. Tais contradições iam do enjeitamento extremo, fazendo com que surgissem assim as ações de cunho social, religioso e caritativo de proteção e cuidados como: hospitais, prisões e abrigos. No Renascimento, com o surgimento das ciências, as concepções racionais começavam a buscar explicações para as causas das deficiências, que foram consideradas do ponto de vista médico como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

Conforme Mazzotta (1995), historicamente a educação de pessoas com deficiência embasou-se em uma concepção excludente, cunhada em um foco assistencialista na Europa. Já nos Estados Unidos e Canadá, o intuito foi o foco nos cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação aos deficientes.

De acordo com Bruno (2006), os primeiros caminhos para o vislumbre a favor da educação de pessoas com deficiências, emanaram na França no século XVII, país precursor das escolas direcionadas aos deficientes. Destacamos Jean Paul Bonet na didática dos deficientes auditivos e Charles M. Eppé, que idealizou o *Método dos Sinais* para tal comunicação. Somente no século XVIII, Valentin Haüy inaugurou o Instituto Real dos Jovens Cegos, focando o trabalho na leitura tátil. Este trabalho foi fomentado e ampliado no século XIX por Louis Braille, conhecido até hoje como método braile, crucial meio de interação e vivência para os deficientes visuais.

No que tange a educação de indivíduos com deficiência mental, a partir das observações da autora salientada acima, observa-se que o século XIX inaugura a contribuição relevante do médico Francês Jean Marc Itard. Esse médico compilou um método de ensino pautado em uma experiência na França com um menino selvagem. O método circunscrevia-se na repetição de experiências enaltecidas, sendo certo que nesse período a primeira instituição pública para a educação de crianças com deficiência mental foi residencial, fundada pelo médico francês Edward Seguin. Esse médico inaugurou um método inovador alicerçado na utilização de recursos didáticos com cores e música para fomentar a curiosidade, interesse e a aprendizagem dos educandos especiais.

Assim sendo, sob os fundamentos de Mazzotta (1995), analisamos a temporalidade da Educação Especial. Entendemos que o percurso da história no Brasil, no período compreendido entre 1854 a 1956, teve sua valia inaugural com D. Pedro II, que fundou no Rio de Janeiro sob o decreto número 1.428 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Porém, em 1891, a escola passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC) e em 1857 D. Pedro inaugurou no Rio de Janeiro o Instituto dos Surdos Mudos, denominando-se em 1957, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Percebe-se que tais institutos foram cruciais para promover a discussão acerca do currículo e formação de professores para cegos e surdos através do congresso solicitado pelo Imperador, desenvolvendo ações direcionadas para o atendimento educacional ou médico pedagógico direcionado aos deficientes. “Em 1874 o hospital estadual de salvador, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais” (MAZZOTTA, p. 30, 1995).

De acordo com o MEC, o documento: *Educação Infantil, saberes e práticas da inclusão* (2004) aborda que a primeira escola especial brasileira instaurada no século XIX foi o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, como também o Instituto Imperial de Educação de Surdos. As escolas especiais se alastraram por toda Europa e Estados Unidos, elevando-se também as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental na Europa e Estados Unidos. Neste trilhar, o Brasil inaugura a Pestalozzi e as APAES, contribuindo para um novo olhar acerca da deficiência. A contemporaneidade é marcada pela cientificidade e psicologismo,

valorizando dos testes quantitativos, do treinamento sensorial e motor, inaugurando, assim, o século XX.

Observa-se, também, que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) foi um marco em prol do direito de todos à educação pública. Entretanto, a Educação Especial embasada pelo novo perfil de integração cooperou para a criação dos serviços de ensino das classes especiais em escolas públicas brasileiras. Deste modo, calcada em Mazzotta (1995), podemos resumir que na primeira metade do século XX, até 1950, “havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais” (MAZZOTTA, p. 31, 1995).

O autor ilustra neste período as Instituições preponderantes no percurso da educação especial no Brasil. Dentre elas cabe ressaltar: o Instituto Benjamim Constant – IBC e o Instituto de Cegos Padre Chico, com a construção do livro do cego no Brasil. Essas Instituições foram criadas em prol dos deficientes visuais. Já para o atendimento aos deficientes auditivos, destacam-se o Instituto Santa Terezinha, Escola Municipal de Educação Infantil e de primeiro grau para deficientes auditivos Helen Keller, Instituto Educacional São Paulo. No que tange ao atendimento dos deficientes físicos no Brasil, o autor salienta a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar Escola São Francisco, Associação de assistência à criança defeituosa AACD. No que concerne ao atendimento aos deficientes mentais, o autor frisa o Instituto Pestalozzi de Canoas, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Sociedade Pestalozzi de São Paulo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE do Rio de Janeiro, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE de São Paulo.

No período compreendido entre 1957 e 1993, Mazzotta (1995) discorre que houve no âmbito nacional campanhas a favor do atendimento aos deficientes. A primeira campanha foi em prol da educação do surdo brasileiro – C.E.S.B., pelo decreto federal número 42.728 de 3 de dezembro de 1957, com a instalação no Instituto Nacional de Educação de Surdos INES, situado no Rio de Janeiro. “Tinha por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à

educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo território nacional” (MAZZOTTA, p. 50, 1995).

Outra campanha destacada pelo referido autor ganha mérito em 1960, através de movimentos subsidiados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais no Rio de Janeiro pelo decreto 48.961 de 1960, que instituiu a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. Tinha o propósito de “promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, p. 52, 1995).

Neste prisma, a Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) dedica um capítulo à educação dos excepcionais, destacando um perfil integrador no sistema geral de ensino. Já a lei 5.692 de 1971, coloca a questão da educação dos excepcionais como um caso do ensino regular, para delinear a política e as linhas de ação do governo, “com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, p. 54, 1995).

O grupo tarefa do Conselho Federal de Educação contribuiu para a criação do Ministério da Educação e Cultura e de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Neste contexto, o Brasil buscava melhorias para educação especial. Somente 12 anos após aprovação da LDBEN 4024/61, especificamente em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, motivando ações educacionais em prol das pessoas com deficiência e com superdotação.

Beyer (2013) esclarece que somente com o surgimento das escolas especiais, como exemplificadas acima, as pessoas com deficiência foram inseridas em uma escola. Sob esta ótica, foi de suma valia as escolas especiais, sendo uma alternativa ao auxílio pedagógico não existente no percurso histórico brasileiro. Como fala Beyer:

Esse foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas "segregadoras", pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar (p. 14, 2013).

Dando assim continuidade ao percurso histórico, evidenciamos que na década de 1980, sob o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, foram concretizadas ações integrativas nas políticas educacionais ocorridas até hoje nos sistemas escolares. O objetivo consiste no trabalho com os alunos originários das classes e escolas especiais para serem integrados nas turmas regulares, como também atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. Sendo assim, para as pessoas com necessidades especiais integrar-se à sociedade é de suma valia um direcionamento atuante na área política, filosófica e científica da Educação Especial. Esse direcionamento ratificou-se em nosso país com o processo de redemocratização, a partir de reflexões e atitudes nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento como proposto nesta dissertação.

Assim sendo, a política educacional brasileira na década de 1980, imbuída do perfil integrador inaugurado desde a LDB de 1961 e nos direitos humanos, teve como fio condutor a democratização. Beyer (2013) destaca que a integração e inclusão têm o mesmo significado em outros países, exemplificando esse ideal de concepção unívoca: Alemanha, Itália, Espanha e Dinamarca, mantêm o nome integração, tendo seu início originalmente em ações em prol dos deficientes entre pais e professores.

A Declaração de Salamanca (1994), contudo, é o documento que marca uma mudança de perspectiva, um novo olhar para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, na Espanha, em 1994, o documento reafirmou o compromisso da Educação para Todos, assinado na Conferência de Jomtien, de 1990, com destaque:

[...] no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, declarando que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais,

sociais, emocionais, linguísticas ou outras, inclusive crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Declaração de Guatemala (1999) é também preponderante no percurso inclusivo, sendo produto final da Convenção Interamericana para extirpar de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas com necessidades especiais de Deficiência. Essa Declaração foi instituída no Brasil através da promulgação do Decreto 3.956. Nesse documento, o Brasil compromete-se a:

tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2001).

Sob este enfoque, a Educação Especial, que ao longo de sua concretude era um sistema paralelo de ensino, vem mensurar o seu perfil exíguo ao atendimento direto aos educandos com necessidades especiais, operando como suporte à escola regular.

Desta maneira, o conceito de escola inclusiva de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 2001), vislumbrado pela escola Professor Vilmar Bastos Furtado, implica uma nova postura da escola regular.

[...] toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios. [...] As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Castro (2007), ao refletir a citação acima, afirma que o projeto inclusivo deve estar imbricado no Projeto Político Pedagógico da escola, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, favorecendo a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos, sendo elucidadas e exemplificadas nos capítulos posteriores. Neste enfoque, uma escola inclusiva em

prol à diversidade é enaltecida em detrimento da homogeneidade. Verificamos, pois, a valia em oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive aos alunos com necessidades educativas especiais, em que a escola da pesquisa favorece a capacitação dos professores se predispondo, coordenando, enfim, se adaptando. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MECSEESP, 1998).

Neste contexto, evidenciamos avanços na história educacional inclusiva. *A priori*, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais se dava em um processo que, parafraseando Foucault (2004), buscava homogeneizar e normalizar os educandos sem que necessitassem de adaptação da escola frente às suas especificidades. Afinal, aquele que *desviava* do padrão instituído socialmente, deveria se adaptar para que pudesse acompanhar. Atualmente, a perspectiva inclusiva preconiza a escola como um espaço sem reservas ou *ilhas especiais*, que seja comum a todos e promova as potencialidades de cada educando. Pensar esta perspectiva foi o início de um caminho para verificar a prática no ambiente dos professores da Escola Professor Vilmar Bastos Furtado, situada na Baixada fluminense no município de Duque de Caxias no segundo distrito. Estes professores atendem a classe popular, que outrora não tiveram formação específica ou que até então não tinham contato em suas classes regulares com educandos com necessidades especiais e, dentro do atual contexto, precisam construir um currículo adaptativo para uma realidade de inclusão.

Neste contexto levanto as seguintes questões: como se dá o processo de acessibilidade e aplicabilidade na construção do planejamento educacional individualizado? Como se processa a operacionalização do currículo? E o Projeto Político Pedagógico? Muitos questionamentos se colocam como pertinentes. A problemática que se levanta é se os principais agentes de multiplicação destes saberes, os professores, percebem a inclusão como uma política pública não limitada a uma teoria, mas que transforma a realidade através de ações. Isto é: se ocorre uma prática que não se limita mais a um determinado grupo de professores especialistas

em educação especial, mas que se faz no cotidiano da sala de aula regular cada vez mais presente em especial no Ensino Fundamental.

Certamente é importante considerar: a necessidade de um levantamento sobre a demanda interna, as necessidades educacionais especiais, a territorialidade observada na constituição da Escola Professor Vilmar Bastos Furtado em Duque de Caxias e sua função social. É preciso realizar um mapeamento das demandas locais e conseqüentemente a implementação de ações voltadas às peculiaridades e especificidades da comunidade na qual a escola está inserida.

Neste prisma, evidenciamos que, para alcançar os objetivos aqui propostos, lançaremos mão de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois, na concepção de Moreira e Caleffe (2006), essa metodologia “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (p. 73).

A fim de respaldar teoricamente este estudo, optamos por realizar a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, tendo em vista que as questões epistemológicas aqui levantadas fundamentam nosso estudo em um conceito essencial: a educação inclusiva.

Dessa forma, ao apresentarmos um estudo sobre as concepções de educação inclusiva no Brasil do século XX entrelaçando com o Manifesto dos Pioneiros e seus desdobramentos no debate atual, como arcabouço teórico à reflexão crítica do objeto desta pesquisa, fomos levados à pesquisa bibliográfica. Essa pesquisa, segundo Moreira e Caleffe (2006),

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros, artigos, jornais, monografias, dissertações, teses, material cartográfico etc. O objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão (p. 74).

Subsidiados pelo teórico Phillips (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), que nos esclarece que os documentos são definidos como “quaisquer escritos que podem ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 38), usamos

como aporte metodológico a pesquisa de campo amparada pela coleta e investigação documental. Objetivamos, então, compreender os preceitos legais a partir dos anos noventa e ampliados pelos anos dois mil, que vislumbram uma Educação Inclusiva colaborativa mediada pelo estudo de caso na Escola Professor Vilmar Bastos Furtado. Rumamos, assim, a um planejamento interdisciplinar a partir dos documentos pelos quais a pesquisa tece seu escopo de análise.

Assim, optamos por um recorte epistemológico da documentação legal em educação que contemple a legislação atual, no enfoque inclusivo, conforme descrito anteriormente. No que tange a abordagem do problema, a pesquisa aqui proposta se insere na categoria de uma pesquisa qualitativa. Partimos da consideração de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA & MENEZES, 2001, p. 20).

Quanto à coleta de dados, foi utilizada a pesquisa documental (fonte primária) baseada em pressupostos dialéticos, pautada em coletar todo o material da escola sobre inclusão. Posteriormente sua classificação se deu baseada na fundamentação teórica pesquisada, e as informações encontradas foram questionadas quanto a sua relevância. A análise final contou com a preocupação em articular os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos, promovendo assim a relação entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática (MINAYO, 1992).

A metodologia de análise de dados desta pesquisa tem por base a Análise de Conteúdo, a qual, segundo Bardin (apud TRIVIÑOS, 1990) presta-se ao estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” (p. 159160). Esse procedimento nos permite desvendar as ideologias que podem existir nos documentos, dispositivos legais, seus princípios e diretrizes, que, em um primeiro momento, não afloram ao pesquisador.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) tem por procedimento inicial a pré-análise, “fase de organização propriamente dita” (p. 95). Nessa etapa,

estabelecemos nosso primeiro contato com os documentos e os textos acadêmicos e realizamos a leitura geral do material coletado para o estudo. A leitura geral das fontes, realizada inicialmente, é denominada pela autora de “leitura flutuante” (p. 96). No caso específico deste trabalho, ressaltamos que emergiram dessa etapa as questões norteadoras de estudo, os objetivos gerais da pesquisa e o *corpus* da investigação, que se constituem no “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 96).

Após essa fase inicial, submetemos o material coletado a um estudo aprofundado, momento em que organizamos o referencial teórico da pesquisa bibliográfica. Os quadros referenciais emanados dessa etapa possibilitaram uma descrição analítica que, segundo Triviños (1990), dão origem aos procedimentos básicos da Análise de Conteúdo, a saber: “codificação, classificação e categorização de dados” (p.161).

A partir dessas etapas da pesquisa, o conteúdo “manifesto”, explícito em uma leitura flutuante e superficial, deu lugar à reflexão do conteúdo “latente” (TRIVIÑOS, 1990, p.162), emanado de uma leitura densa do objeto deste estudo, possibilitando a compreensão profunda do *corpus* da pesquisa.

Dessa forma, com a utilização da Análise de Conteúdo e sua interligação com o referencial teórico apresentado, buscamos alcançar os objetivos aqui propostos e contribuir para as reflexões do campo pedagógico e das políticas públicas educacionais.

A partir da apresentação do tema, problema, questões e objetivos do estudo optamos pela organização desta pesquisa em duas etapas, estruturadas de forma a construir um arcabouço teórico que respaldou a terceira etapa do estudo: a análise da construção do planejamento educacional especializado apresentada no terceiro Capítulo.

No primeiro capítulo, apresentamos o paralelo entre o Manifesto dos Pioneiros com os movimentos propulsores da educação especial na direção de uma Educação

para Todos. Deste modo, tecemos algumas considerações sobre as perspectivas atuais da educação inclusiva bem como um breve percurso histórico.

No segundo, ressaltamos a fundamentação teórica num enfoque inclusivo, alicerce para a construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) em direção à concepção sócio histórica do desenvolvimento.

No terceiro capítulo, definimos as questões metodológicas do estudo, apresentando o percurso, o cenário e a análise documental, colaborando diretamente no processo de coleta de dados e reflexão sobre a prática. Neste enfoque, analisamos documentos em direção à acessibilidade, aplicabilidade e operacionalização do currículo inclusivo. Nessa etapa, optamos por utilizar os PEI's a que nos propomos analisar, para compreender o operacional percorrido até a efetivação do planejamento inclusivo na Escola Professor Vilmar Bastos Furtado.

Na sequência, apresentamos as considerações que emanaram do estudo, visando evidenciar os principais achados da pesquisa, possíveis desafios a serem superados no que tange a oferta de educação inclusiva.

A seguir, como descrito anteriormente, o primeiro capítulo deste estudo traz um breve percurso histórico na contemporaneidade sobre as concepções de educação inclusiva no Brasil, direcionada a partir da década de 1990 e a experiência educacional da escola supracitada. Tal capítulo, pois, visa à fundamentação da implementação desta inclusão na escola da pesquisa.

1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE A PARTIR DO MANIFESTO DOS PIONEIROS EM PROL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Propomos neste capítulo a perscrutar os caminhos nos quais a educação terá como recorte o período de análise: a contemporaneidade. O texto apresenta algumas incidências ocorridas na educação pública brasileira após o início do século XX, tentando responder as mais relevantes questões levantadas na pesquisa: A educação pública, sendo a todos, torna-se um instrumento permanente de construção de um currículo adaptado? É possível ocorrer um modelo de educação pública que fortaleça um planejamento educacional individualizado? Para discutir essas questões, a dissertação parte do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932, marco do início de uma educação pública brasileira mais estruturada.

Partimos dos pressupostos em direção à reflexão de alguns elementos para a discussão, destacando-se algumas postulações feitas por seus signatários. Postulações essas que foram eleitas, na dissertação, como requisitos para uma educação pública democrática. O capítulo realiza uma breve reflexão sobre a educação pública democrática brasileira. Dessa forma, ao estudo sobre o tema central desta pesquisa, a educação inclusiva, se faz fundamental a partir da compreensão desse conceito em uma breve abordagem histórica, mais especificamente da história educacional primada pelo Manifesto dos Pioneiros, rumo ao ideal igualitário, abarcando *Todos* ao sistema de ensino. Para tal, buscamos o embasamento teórico na leitura crítica de autores que se dedicam ao tema e nos debates político-filosóficos que emergem dessa busca.

Sendo assim, apontamos, brevemente, alguns aspectos referentes às bases pedagógicas do Manifesto dos Pioneiros que permeiam a educação no país e que colaboraram para a formação de um pensamento pedagógico em que a educação inclusiva se apresenta como pilar fundamental à melhoria da qualidade da educação. Optamos, assim, por um recorte histórico que contemplasse os movimentos político-sociais e as correntes de ideias educacionais no Brasil do início do século XX,

momento de transformação do sistema de educação brasileiro, que teve na educação popular uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino e desenvolvimento humano.

1.1 - Manifestos pela educação nova e o fortalecimento da educação pública. Historicizando com a Educação Inclusiva a partir da Declaração de Salamanca e diretrizes curriculares: *Um divisor de águas*

Inicia-se a dissertação, antes de analisar os caminhos inclusivos, pela investigação dos Manifestos pela Educação Nova.

No Manifesto de 1932 resguardaram-se algumas peculiaridades que se almejam em prol de uma educação pública brasileira democrática. Essa educação ao longo do percurso do ensino brasileiro de fato evidenciou-se em uma prática educacional que favoreceu a luta em prol do acesso gratuito e obrigatório sem fins religiosos, visando à qualidade e contemplando as camadas menos favorecidas à instrução.

Nesta direção, estabelecendo paralelos com o currículo inclusivo nos anos de 1990, vastos eventos internacionais foram organizados para discutir os problemas da Educação. Esses eventos primaram a inclusão dos diferentes grupos sociais, dentre os quais, as pessoas com deficiência, sendo preponderantes e marcantes as Conferências de Jomtien (UNESCO, 1990), Nova Delhi (UNESCO, 1993), Salamanca (BRASIL, 1994c) e Dakar (UNESCO, 2000).

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de

professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Assim sendo, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca na Espanha (BRASIL, 1994c) traduz o acesso e qualidade em prol das pessoas com necessidades educativas especiais. Pautados nas orientações que foram fecundadas a partir deste divisor de águas para implementação política na perspectiva inclusiva (2015), reforçada pelo documento aludido acima (Brasil, 2008), as diretrizes nacionais têm primado à escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, no ensino comum da rede regular. Estes preceitos são enaltecidos em vastos documentos como: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), dentre outros.

Calcados nas elucidações de Machado et al. (2012), explanar sobre o Manifesto de 1932, como referência do início do estudo, não foi uma escolha fortuita. Esse ponto culminante escolhido é necessário porque se acredita que a partir dele o Brasil concretiza a reflexão sobre a educação pública de forma séria e definitiva. Todavia, nota-se que esse momento histórico é um divisor de águas em relação à educação pública escolarizada brasileira, assim como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994c) por resplandecer a educação inclusiva, que não focava somente as pessoas com deficiência, mas a todos os excluídos do processo formal de escolarização. Seu desígnio básico é de que as escolas devem acolher a todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras (Brasil, 1997).

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas,

étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (Brasil, 1997, p. 17 e 18).

[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (ONU, 2006).

A partir desses pressupostos internacionais, foi aprazado o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas turmas do ensino regular que já ocorria no Brasil desde a década de 1990. Assim, a luz destes dois recortes históricos exitosos, Manifesto dos Pioneiros e Salamanca e demais leis que nasceram e fortaleceram a partir destas, foi crucial estabelecer esse paralelo inovador nesta dissertação, que prima realizar reflexões sobre uma prática direcionada a classe popular em favor da qualidade de ensino.

Sendo assim, se faz mister salientar o Manifesto dos Pioneiros, que possibilitou reflexões acerca de uma educação a todos. Segundo Romanelli (1987), o movimento visava, antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximos do Manifesto: o direito a todos a educação. Entendiam os reformadores que esse direito só poderia ser garantido na sociedade de classes se o Estado propiciasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível do desenvolvimento então alcançado. Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser também público e gratuito. Além do que primava, segundo a autora, que o direito a todos significava a igualdade do homem e da mulher às mesmas oportunidades educativas.

A luz de reflexões acadêmicas, fazemos alusão aos deficientes que eram tão excluídos quanto às mulheres, pobres e afins, pois de acordo com o novo olhar as diferenças que pudessem existir, quanto à ação pedagógica, só poderiam advir dos interesses, habilidades e aptidões.

Assim, se faz importante adequar o currículo, como defende a atual conjuntura inclusiva e visualizada na escola da pesquisa. Deste modo, Romanelli (1987) esclarece que o manifesto elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de *renovação educacional*, se inicia

estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento. Esclarece também, fazendo alusão à proposta inclusiva, as peculiaridades educacionais, colocando aquela, contudo, numa situação de primazia no que diz respeito aos problemas nacionais. Sendo assim, o Manifesto representa, efetivamente, a ideologizados renovadores. É a afirmação de uma tomada de consciência e um compromisso.

Segundo Piletti e Piletti (2006, p. 177-178), o manifesto primava pelos seguintes preceitos:

- 1- A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.
- 2- A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.
- 3- A educação deve ser "uma só", devendo a escola adaptar-se às características regionais.
- 4- A educação no âmbito curricular deve adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.
- 5- Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária.

Observamos que o Manifesto dos Pioneiros se constitui como um divisor de águas no histórico da educação brasileira para pensar inicialmente o tema dessa dissertação, assim como foi a declaração de Salamanca, frisando também a valia dos currículos atenderem a especificidade dos educandos. Vejamos a Declaração de Salamanca (1994), que salienta que,

[...] O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, reconhecendo e satisfazendo as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (SALAMANCA, 1994, p. 3).

Estabelecendo o paralelo conforme Romanelli (1978), refletimos acerca do acesso de todos os cidadãos à escola, aprendendo juntos sem discriminação. Assim como a declaração de Salamanca, destacamos abaixo que,

[...] ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente por meio da escola pública e gratuita, obrigatória e leiga; e finalmente, ao opor-se à educação privilégio, o Manifesto trata a educação como problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova [...]. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também apresentando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente (ROMANELLI, 1978, p. 150).

Neste enfoque, salientar o Manifesto dos Pioneiros na Dissertação traduz o ideal que os signatários levantaram: uma bandeira sob a qual as gerações seguintes pudessem lutar. A luta foi pela implantação de uma educação pública para toda a população. Entretanto, cabe salientar que ao fazer esta analogia, nos referimos somente a contribuição para uma educação mais estruturada e como um divisor de águas no sistema educacional brasileiro, sabendo-se que neste período os deficientes ainda não tinham voz nem vez, pois, permeava o paradigma clínico.

Beyer (2013) analisa que há pouco mais de cem anos foi instaurada a obrigatoriedade escolar, abarcando todas as crianças. Entretanto, as crianças com deficiência eram consideradas sem prontidão para a escola e não educáveis. Somente com a criação das escolas especiais que as mesmas foram inseridas no sistema escolar. O autor elucida que o pensamento médico permeou a concepção da história da educação especial, realçando as categorias clínicas em oposição da pedagógica.

Assim, “buscaram-se medidas terapêuticas a correção dos desvios, através de processos de compensação, que têm como função aproximar essas pessoas aos parâmetros de normalidade” (Beyer, 2013, p. 17). Neste enfoque, “o modelo médico clínico, originando-se primeiramente no século XIX, e depois, no século XX, resultou um hibridismo entre educação e medicina, implicando o surgimento da pedagogia terapêutica” (Beyer, 2013, p. 18). Assim, ao delimitarmos nesta dissertação a

perspectiva da construção de uma educação inclusiva, levamos em consideração que em nossa realidade brasileira acentuou-se a partir dos anos 1990 um contexto desencadeado por reformas significativas que envolveram o ensino básico, em especial o fundamental. Como frisa as diretrizes curriculares nacionais (2001, 2008), observa-se que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de crucial relevância para a desenvoltura e concretude de um Estado democrático.

1.2 - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial num enfoque inclusivo, abarcando o contexto legal atual

O futuro já não é o que era, diz um graffitto numa rua de Buenos Aires. O futuro prometido pela modernidade não tem, de fato, futuro. (...) perante isso só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. Com isso assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais.

(BOAVENTURA SANTOS)

Nesta contextualização histórica, a luz de Fernandes (2007), a concepção de educação especial, tal como se conhece hoje, teve seu embrião apenas na década de 1960. Na Dinamarca, inicia-se um movimento de pais, amigos e pessoas com deficiência que ganha força no mundo, reivindicando o direito de acesso à educação ofertada em escolas regulares com as demais crianças. A autora elucida que esse processo se expande para o continente americano, ganhando força nos Estados Unidos e chega ao Brasil, na década de 1980, denominado: INTEGRAÇÃO. Esse processo de integração resultou em uma separação dos dois contextos de educação – regular e especial, sendo compreendida como um sistema paralelo e localizado hierarquicamente, subalterno ao ensino regular, assim caracterizado:

- NÍVEL 1- classe regular sem apoios especializados.
- NÍVEL 2- classe regular com apoios especializados ao professor.
- NÍVEL 3- classe regular sem apoios especializados ao professor e aluno.
- NÍVEL 4- classe regular com apoio especializado no contra turno.
- NÍVEL 5- classe especial com a participação em atividades gerais da escola.
- NÍVEL 6- classe especial com a participação em atividades gerais da escola.
- NÍVEL 7- apoio domiciliar (Fernandes, 2007, p 32).

Sasaki (apud FERNANDES, 2007, p. 32- 33) aponta que o paradigma da inclusão se encontrou, nos últimos 50 anos, com base em três princípios fundamentais:

- 1- Inserção das pessoas com deficiência que utilizam os programas e serviços disponíveis sem nenhuma modificação;
- 2-Inserção de pessoas com deficiência para que possam estudar, trabalhar, ter lazer etc., convivendo com pessoas sem deficiência e sem a adaptação;
- 3-Inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais.

Para ratificar os avanços alcançados, contextualizamos Mazzotta (1996), destacando que ao longo de nosso percurso histórico inclusivo, houve gradativos progressos. Frisamos, então, que com a democratização no Brasil as leis foram alteradas e com a criação da nova Constituição Federal de 1988 os objetivos fundamentais partem do princípio da inclusão em larga abrangência. Do artigo 3º desta Constituição podemos destacar o item III, que ratifica a redução das desigualdades sociais e o V que engrandece a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Este avanço na legislação implantou a garantia do direito das pessoas com deficiência, tratando-as com equidade.

Percebe-se que foi a partir dos anos 1990 que houve a concretização de uma política em prol do atendimento para o público alvo da Educação Especial, nesta assertiva, uma nova fase paradigmática se resplandece ao nível social, político e cultural. Esta etapa paradigmática ratificou a contribuição da Declaração de Salamanca (1994) para a Educação Especial, que se constituiu como um “divisor de águas” e trouxe, em seu texto, bastante lucidez quanto à importância de garantir o

acesso às pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular. Esta Declaração representa, pois, um meio eficaz no combate às atitudes discriminatórias, na busca por uma educação efetiva para todos, como ressalta Corrêa (2006).

O Documento construído na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha, propiciou novos objetivos para fixar as diretrizes básicas e intentar a reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Esse documento é concebido no âmbito mundial bastante enfático dentro do movimento de inclusão social.

Neste prisma de mudança paradigmática em prol da inclusão, se faz de suma valia detalhar as leis que complementaram e ratificaram essa nova perspectiva. Dentre elas, concerne a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, também conhecida pelo nome de seu autor, Darcy Ribeiro, a qual além de reforçar artigos da Constituição Federal, conforme destaca Corrêa (2006), prevê a garantia de atendimento educacional especializado, de forma preferencial e gratuita.

Conforme a lei supramencionada, no artigo 59, apregoa que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos:

- I. Currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.
- II. Terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.
- 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;
- IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (p. 25).

Explana em prol das diretrizes a favor da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V). Determina, também, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Também cabe detalhar a Declaração de Guatemala (1999), primando pela extirpação da discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Essa Declaração que foi instituída no Brasil através da expedição do Decreto nº 3.956/2001, ratificando que os deficientes têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Ressalta, assim, o repúdio contra a discriminação, que possa impedir ou anular o exercício dos direitos e liberdades. Afirmamos que essa declaração foi relevante na atuação e concretude do currículo inclusivo da escola da pesquisa.

Historicamente, a luz dos preceitos legais, podemos observar que no período de 1994 e 1999 tivemos a Política Nacional de Educação Especial e a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, respectivamente. Além disso, pode-se afirmar que a década de 1990 foi fecunda ao ser constituído em nosso país o Estatuto da Criança e Adolescente.

Este documento dispõe que crianças e adolescentes “portadores de deficiência têm direito educacional (...) preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 54, inciso III). Firmando, assim, os áureos tempos a favor da inclusão nos anos 2000, tivemos também o Plano Nacional de Educação, que fixou objetivos e metas a serem cumpridos a curto e médio prazos para a melhoria do ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais. O PNE construído neste mesmo ano sob a Lei nº 10.172/2001¹, preconiza que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

¹ Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Enfatiza em suas diretrizes que a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Pautada nos referenciais supratranscritos, observamos nos anos dois mil avanços complementares às conquistas dos anos noventa, rumo, então, a uma inclusão de fato. Desta maneira, evidencia-se em 2003 uma postura do governo federal em implantar o Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. O programa foi idealizado a partir de um conjunto de proposições da UNESCO (1993), com o objetivo de propalar a política de educação inclusiva nos municípios e apoiar a formação de gestores e educadores. Dando continuidade rumo a ratificar diretrizes em prol da diversidade no ano 2004, criou-se a Lei nº 3.219, propondo o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais. Sendo que no ano de 2005 primou na concretude do documento em direção a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S), alargando a construção dos anos anteriores no que concerne a diversidade. Deste modo, foi crucial em todos os estados brasileiros, planificando, assim, centros de apoio nesta área para o atendimento educacional especializado. O intuito seria a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, assegurando uma política de educação inclusiva em prol dos alunos deficientes na rede de ensino.

Já no que tange a endossar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo também crucial atuação (ONU, 2006). Esse sistema deve se realizar em lugares pedagógicos e institucionais que fortaleçam o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Este ano foi fecundo, pois a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse Plano objetiva abarcar o currículo da educação básica de modo a favorecer as pessoas com deficiência, incluindo-as até à educação superior, sendo preponderante para o estudo documental desta dissertação por corroborar para o embasamento e aprimoramento do currículo interdisciplinar colaborativo foco crucial desta pesquisa.

Continuando a discorrer sobre o contexto legal a partir do subsídio teórico supramencionado, em 2007 evidencia-se o surgimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecendo, entre outras medidas, diretrizes para os educandos perdurarem no ensino regular de acordo às necessidades educacionais especiais dos mesmos. Porém, notam-se entraves na concretude do ensino em não se estruturar na perspectiva da inclusão e atendimento às necessidades educacionais especiais, descumprindo o princípio constitucional. Esse princípio está fincado na: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (2007, p. 09).

No que tange salientar a implementação do PDE foi publicado o Decreto nº 6094/2007. Fazendo alusão a escola supramencionada, percebemos que esse decreto vislumbra a ratificação do compromisso em favor da inserção de Todos pela Educação. Essa afirmação garante, assim, que *todos* os alunos sejam contemplados no ensino regular e no seu atendimento às necessidades educacionais especiais, robustecendo sua entrada nas escolas públicas, conforme o ideal pleiteado pelo Manifesto dos Pioneiros.

Complementando o contexto legal supracitado, percebemos avanços nos anos 2000, oriundos das conquistas dos anos 1990, em que uma nova era de documentos norteia a política de Educação Especial, como o Decreto 6.094 de 2007 que dispõe sobre:

a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação (PDE), pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Como verificamos o documento PNES MEC/SEESP (2007)², este tem como objetivos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de favorecer a qualidade da educação básica, primando o acesso, a

² PNES significa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Consiste num documento elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Orienta 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 (p.10).

No que concerne destacar no ano 2008, uma nova versão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é cunhada, complementando os direcionamentos da lei 2001. Tal versão orienta as redes a se transformarem em *sistemas educacionais inclusivos* em consonância com os pilares da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Nesta direção, a partir do estudo das leis supraditas, detalhamos as que favorecem a inclusão, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ressaltamos que "[a] Educação Especial foi definida como, uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da Educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior" (ROCHA, 2014, p.22). No que concerne a implementação do Atendimento Educacional Especializado foi sinalizado e posteriormente, através da Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009), oficializado as diretrizes operacionais para a Educação Básica com a dupla matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular e no AEE.

Assim sendo, observa-se um movimento a favor da qualidade da Educação Básica e neste cenário advém a implantação da sala de recursos atualmente denominada Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo a Resolução nº 4, esse atendimento deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais no turno

inverso ao da escolarização, sem substituir as classes comuns. Vejamos no art. 5 a função do AEE:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

De acordo com o MEC (2015), em 2009, o Conselho Nacional de Educação (PARECER 13) aprova as diretrizes propostas pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), objetivando ampliar o atendimento educacional especializado. Esse decreto foi substituído na atual conjuntura pelo de nº 7.611, que evidencia uma gama maior de flexibilidade da política de inclusão escolar e define algumas diretrizes, dentre elas:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (2011, p. 1).

Em 2014 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que:

[...] estabelece metas e estratégias para o setor nos próximos dez anos (2014/2024), como erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, melhoria da qualidade da educação, promoção dos princípios do

respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, dentre outras (ROCHA, 2014, p. 22).

Cabe frisar, ainda, que o Plano Nacional de Educação de 2001, no bojo do capítulo 8, ressalta 28 metas em prol das necessidades educacionais, norteando ações à União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Já o PNE 2014 em sua quarta meta traz dezenove estratégias que elucidam como deverá ser norteada a educação especial nos próximos dez anos. Em suma, evidenciamos que o PNE 2014 afirma as metas do PNE de 2001, algumas de forma ampliada.

Assim sendo, analisamos que o decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e o PNE (BRASIL, 2014) apresentam ranços e avanços na concretude dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência em todo território nacional. Em 2015, conforme Fernandes (2016) ratifica-se a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 que enaltece o direito à Educação e os princípios constitucionais para uma educação de qualidade, com acessibilidade em todos os aspectos: físicos, comunicacionais e profissionais, abarcando desde a educação infantil ao Ensino Superior.

Entretanto, salientamos que as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica instituíram no Brasil os termos *educação inclusiva* e *necessidades educacionais especiais*. Essas nomenclaturas traduzem um respeito à equidade dos deficientes, usada na atuação da escola em questão, e na nova versão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2001, 2008).

Nessas diretrizes está o arcabouço legal teórico a ser construído no fazer educacional em prol da inclusão de fato, de acordo com os preceitos da escola da pesquisa. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

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 (MEC/SEESP, 2001).

O quadro a seguir ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino.

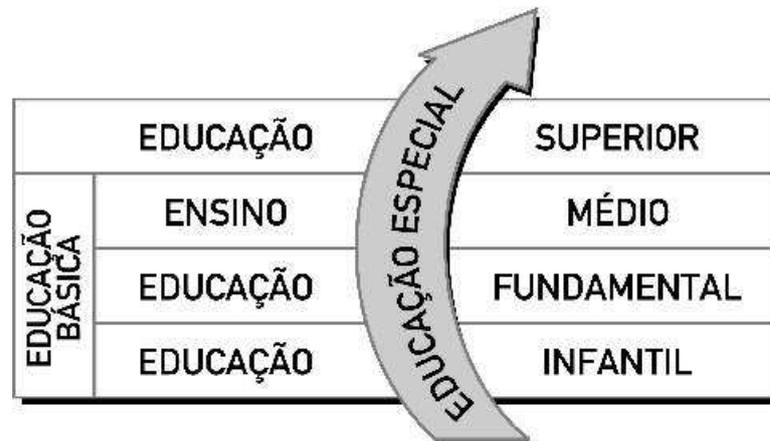


Figura 1- Quadro enfatizando o Parecer CNE/CEB Nº 2/2001, retratando que a Educação Especial deve transpassar todos os níveis de ensino.

Observamos os documentos acerca do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Segundo Borges (2005), um aluno pertencente ao público alvo da Educação Especial quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisa de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado e ratificar sua participação na aprendizagem no ensino regular. Evidenciam-se, no *corpus* desta pesquisa, que os planejamentos educacionais individualizados da escola atendem os preceitos mensurados do PNE, integrando a proposta pedagógica da instituição com vistas a subsidiar o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Assim, a educação inclusiva é definida como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de que equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 9).

Materializar os conteúdos preconizados por essa política constituiu-se um desafio aos municípios e aos sistemas de ensino, fruto desta dissertação. Verificamos, assim, na década de 1990 e ampliado nos anos 2000, o fortalecimento de um amplo conjunto de reformas inspiradas e encaminhadas por órgãos internacionais. Nestes preceitos, evidenciamos que as políticas educacionais passaram a se referenciar pelo conceito de inclusão com relação à educação especial, havendo o repúdio a modelos de atendimento segregados, pautados em uma perspectiva integracionista. Neste sentido, a PNEE-EI/2008 representa um avanço, pois enaltece que:

[...] perpassa todos os níveis, etapas e modalidade, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 15).

Nota-se nesse documento que a inclusão escolar tem início na Educação Infantil, uma vez que nessa etapa se constroem as bases tanto para os conhecimentos quanto para a construção sócia, afetiva e cognitiva dos educandos. Sendo assim, o atendimento educacional especializado de zero a três anos “se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p. 16).

Assim sendo, estabelecendo o paralelo com o MEC 2001 e MEC SEESP/GAB/Nº 11/2010, de acordo com o oferecimento do atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da educação básica, este deve estar inserido nos sistemas de ensino; realizado no turno inverso à classe comum; inserido na própria escola ou em centros de apoio (p. 2-3).

Entretanto, imbuídos destas leis e sua valia no fazer educacional, não podemos deixar de refletir acerca da concepção integrativa, favorecendo enormemente o percurso da Educação Especial, e não pode ser desconsiderada. Bernardes (2010) elucida que há três tipos de concepções acerca da integração:

- Integração temporal, abarcando a receptividade de o deficiente permanecer mais tempo na escola.
- Integração instrucional, englobando as condições de estímulos para os alunos no ambiente da classe regular, auxiliando o processo ensino-aprendizagem.
- Integração social, primando acerca da interação social dos alunos com deficiência com alunos sem deficiência.

Sob esta ótica, Mazzotta (2005) esclarece, nas reflexões sobre a dinâmica da Educação Especial, que a *integração* escolar é uma prática em que a plenitude social é de responsabilidade do aluno, cabendo ao educando adaptar-se ao seio escolar. A *inclusão* certamente abarca uma *atitude* holística, concebendo o aluno como um todo, percebendo suas particularidades, habilidades e competências.

Assim sendo, nota-se que deverá haver reflexões e estudo de cada caso no âmbito escolar, englobando as contribuições emanadas por cada salto qualitativo no percurso da Educação Especial e a partir do arcabouço teórico, estabelecendo um trabalho alicerçado na percepção da individualidade do aluno com necessidades educacionais especiais.

Cabe salientar ainda que, ao referirmos uma individualidade em particular e sua especificidade, utilizaremos o termo pautado na legislação vigente: necessidades educacionais especiais (NEE). Entretanto, ao referirmos a coletividade a nomenclatura apropriada será público alvo da Educação Especial. De acordo com o documento Subsidiário BRASIL (2015, p. 12):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o *público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação* (grifo do autor).

Sob este prisma, levando em conta as especificidades, há alunos que tranquilamente conseguirão ficar no contra turno; outros necessitarão de mais tempo e gradual adaptação no mesmo turno. Como ação há a flexibilização de horário,

visando essa concepção de integrar com o olhar de prática inclusiva para não desistir do educando nem encaminhá-lo à classe especial. Neste paralelo e entrelaçamento teórico e prático, o princípio da inclusão concebe as diferenças humanas em sua diversidade e neste trilhar a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada aluno. Como ratificado na Declaração de Salamanca:

A colocação de crianças em escolas especiais - ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente - deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (1994, p. 3).

Neste prisma, inclusão é desde o início uma visão potencializadora, levando a cabo as contribuições da historicidade da Educação Especial, adaptando-se às particularidades de todos os alunos de acordo com suas habilidades sociais, conceituais ou práticas. Percebemos que a escola da pesquisa realiza de fato a inserção dos alunos, mesmo aqueles com indícios à classe especial, realizando flexibilizações e parcerias com os pais de forma a atender plenamente o que traduz Salamanca (1994):

A colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a educação para todos. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo (p. 5).

Isto é: a escola em questão possui um olhar inclusivo, pois, conforme destaca a proposta da associação americana de deficiência intelectual e desenvolvimento, AADID (2006, 2010), inclusão pressupõe um processo de identificação das deficiências, envolvendo procedimentos formais de avaliação conforme a peculiaridade do educando e do comportamento adaptativo.

Esses procedimentos são: habilidades conceituais (comunicação e habilidade acadêmica); habilidades práticas (cuidados pessoais, atividades da vida doméstica, independência, saúde, lazer e trabalho) e habilidades sociais (vida familiar, convívio social e uso comunitário). Nesta perspectiva, cada aluno na escola é atendido individualmente, construindo o currículo de forma a responder aos desafios dos alunos para ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania.

Assim sendo, os preceitos da escola em questão estão de acordo com a PNEE-EI/2008, pois, o atendimento educacional especializado tem como funções evidentes:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para 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, 2008, p. 9).

No que tange a formação dos professores, na escola do estudo esse é um tema de destacado valor: quando o sistema assume a garantia da matrícula de todos os alunos na classe comum (Pietro, 2006), como faz a rede de ensino de Duque de Caxias. Segundo o documento, para atuar na educação especial:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuadas, 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, 2008, p. 17).

Já os sistemas de ensino deverão se basear nos direitos humanos relacionados em especial à igualdade e respeito às diferenças, refletindo quanto à exclusão que ocorre não só dentro da escola (PNEE/EI, 2008). Deverão ainda:

[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação- incluindo instalações, equipamentos e mobiliários- e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 17).

Conforme os preceitos supracitados e tendo como foco de estudo a Escola Municipal Professor Vilmar Bastos Furtado, o intuito desta pesquisa foi a Educação Especial inserida numa proposta pedagógica da escola regular. O objetivo foi perceber se existe um atendimento holístico ao público alvo da Educação Especial, constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes preceitos, a educação passa a interagir cooperativamente com o ensino comum, atendendo às necessidades educacionais especiais desses alunos. Elucidaremos então no terceiro capítulo a Escola Professor Vilmar Bastos Furtado, em sua organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Neste enfoque, destacando as referidas contextualizações legais e conceituais endossadas pelo estudo documental pelo qual se propõe essa pesquisa, o intuito foi contribuir com as necessárias reflexões sobre a realidade educacional dos alunos da Escola Professor Vilmar Bastos Furtado, sobretudo, em relação à deficiência intelectual.

Por muito tempo a escola teve suas práticas inspiradas no paradigma médico e assistencialista e o intuito desta pesquisa foi promover debates sobre as políticas curriculares dirigidas para esses sujeitos. Esse foi o foco do próximo capítulo, no qual, a partir dos pressupostos histórico-culturais, com exceção de Maria Montessori³, que

³ Na perspectiva desenvolvimentista, o método Montessori é fundamentalmente biológico. Sua prática se inspira na natureza e seus fundamentos teóricos são um corpo de informações científicas sobre o desenvolvimento infantil. Segundo seus seguidores, a evolução mental da criança acompanha o crescimento biológico e pode ser identificada em fases definidas, cada uma mais adequada a determinados tipos de conteúdo e aprendizado. Fonte: Psicopedagogia Clínica e Institucional / Universo Infantil / Método Montessori, março 2017.

tem seu pressuposto em uma concepção desenvolvimentista, faremos um diálogo entre as práticas curriculares e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

2 TEORIAS QUE SUBSIDIAM O CURRÍCULO NUMA VISÃO INCLUSIVA: OLHAR GERAL

Ao longo da história, como ressalta Lima (2006), definir o excluído em função de critérios únicos é fugir de um contexto específico de cada sociedade.

A autora frisa que “ao trabalharmos com a noção de exclusão, estamos trabalhando também com a questão da inclusão num movimento dialético, sendo que de certa Estado” (p. 19).

A luz dessa reflexão, no capítulo anterior, revisitamos as leis atuais que subsidiam esse novo olhar acerca da inclusão. Discutimos termos em voga pelos quais as teorias abordam o currículo inclusivo na atual conjuntura de modo a favorecer a inclusão plena do indivíduo. Neste enfoque, a partir dos preceitos das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para os sistemas de ensino, reiteramos o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade dos alunos que lá se encontram, exigindo mudança na gestão e prática pedagógica.

Sendo assim, este capítulo objetiva refletir sobre as diferentes dimensões que envolvem a elaboração do planejamento educacional individualizado (PEI), referendando a experiência da Escola Professor Vilmar Bastos Furtado. Optamos, assim, pela concepção histórico-cultural baseada nos estudos de Lev Semenovitch Vigotsky (1994, 2005, 2007). Primamos conceitos da concepção histórico-cultural como a compensação, mediação, funções psicológicas superiores, linguagem, pensamento e outros. Esses conceitos reestruturam caminhos e reflexões para efetivar práticas escolares que se aproximam da diversidade humana presente nas escolas, não só em relação aos alunos com deficiência intelectual, mas aqueles que apresentam especificidades em seu desenvolvimento, abarcando todos os alunos.

Nesta direção, compreender o conceito inerente de ser humano para Vigotsky é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), desenvolvida a partir da mediação pedagógica, que em suas palavras é definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, em vez de "frutos" do desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007, p.97-98).

Esta pesquisa também se fundamentou nos preceitos a partir da definição de deficiência intelectual com o conceito do comportamento adaptativo, estruturada pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AADID- AAMR (2006, 2010). Por meio das habilidades conceituais e, principalmente, sociais e práticas (cuidados pessoais, atividades de vida doméstica, vida familiar, independência, dentre outras), destaca a importância do desenvolvimento de atividades consideradas simples no cotidiano das pessoas com deficiência intelectual. Tais atividades, de maneira geral, aparentemente não são valorizadas socialmente, mas envolvem o funcionamento das funções superiores.

2.1 Montessori, precursora do currículo inclusivo

A professora não pode só ensinar. Ela deve ver dentro da alma, para ajudar a criança na sua cura. Ela deve formar a personalidade, não pelo ensino, mas falando à sua alma, ao seu espírito, a sua inteligência, com compreensão, humildade e respeito.

(MARIA MONTESSORI)

Salientamos nesta dissertação o estudo das diretrizes acerca da importância do Método de Maria Montessori como fomentadora de práticas inclusivas. De modo geral, nos pautamos em Duarte (2014), para afirmar que o trilhar profissional de Montessori iniciou no final do século XIX, num Congresso Pedagógico que ocorreu na cidade italiana de Turim, onde divulgou seu trabalho de Educação Moral. Apresentava seus conhecimentos adquiridos com suas pesquisas, demonstrando

que as crianças *deficientes* não podem ser ignoradas socialmente, mas sim incluídas, pois, o ganho seria para todas.

Neste propósito, o método Montessoriano passou a ser um novo método educacional que resguardaria as crianças para se desenvolverem de modo pleno. Maria Montessori se dedicou a estudar Psicologia e Filosofia, tornando-se em 1904 a professora titular de Antropologia da Universidade de Roma. No início do século XX, inaugurou sua primeira Casa Del Bambini, uma instituição para crianças de um bairro pobre e de classe proletária. O método Montessori destaca-se por ser inspirado na rotina diária, na ação funcional, na estimulação sensório-perceptiva e autoaprendizagem (MEC, 2004, p. 4). Este método, analisado pela pesquisa, compreende que a teórica é uma precursora do currículo inclusivo. “Montessori enfatizou a ‘autoavaliação’ pelo uso de materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo” (MAZZOTTA, 1995, p. 22).

Nesta direção, a luz de Beyer (2013), observa-se que os preceitos Montessorianos se destacam acerca da seguinte individualização no currículo inclusivo: a *individualização dos alvos* (deve-se e pode-se esperar que cada criança corresponda às suas capacidades individuais e desenvolva a própria personalidade). Decorre daí o princípio de alvos diferenciados na aprendizagem: currículo com possibilidade de adaptação, proposta de avaliação com suficiente flexibilização, viabilidade de certificações diferenciadas para os alunos ao fim do período escolar previsto em lei.

Então, entrelaçando Montessori através de Duarte (2014) e Beyer (2013) com Vigotsky (2002), a inclusão permite uma abrangência multidimensional em que o educador propicia a mediação com o aluno que convive com situações diversificadas. Esse aluno pode se beneficiar do aprendizado para dialogar de maneira competente com a comunidade. Aprende a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir seus deveres, participando da vida científica, cultural, social e política que a escola pode proporcionar.

Neste enfoque, a contribuição de Montessori é crucial para atender a especificidade da Educação Inclusiva, pois, seu método propicia a espontaneidade a favor da descoberta do mundo tão natural no seio infantil. Este método destaca, em sua teoria, a necessidade da estruturação de um ambiente apropriado justamente às necessidades das crianças. Evidentemente, exige adaptação, favorecendo condições para que a criança possa pegar ou tocar quando desejar.

Busquets (2003) traduz que o método se inicia pela estimulação da atenção de forma a aguçar o querer, fomentando a inteligência interpessoal e a criação para que a criança possa interagir com o social. Montessori defende, então, a autoaprendizagem, baseando-se na organização das classes como ambientes facilitadores, assim como o currículo adaptado que objetiva perceber o educando um ser de infinitos potenciais.

Já Oliveira (2010) salienta que nesta concepção montessoriana o respeito ao próximo é preconizado, assim como a valorização de uma prática inclusiva cotidiana. Essa prática favorece a construção interacional responsável pela realização de atividades, objetivando preparar o aluno para ser livre e apto às práticas sociais. Sob este alicerce, a construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) se efetivará tanto nas habilidades conceituais, sociais e práticas, trilhando de modo cooperativo, onde o convívio social entre diferentes idades será preservado, observando-se que o método conduz sempre à participação e resolução dos problemas.

Sob estes preceitos montessorianos, o professor é um mediador, devendo ser norteador para que o aluno possa prosseguir com atenção em suas atividades, propiciando, então, avanços em direção ao conhecimento e domínio do espaço. Esses são itens essenciais para que o educando se desenvolva dentro desta proposta de educação. Neste teor, o aprender na interação com material pedagógico de forma a cooperar com sua organização, limpeza e zelo também é essencial na rotina das crianças. Assim, o método de Montessori contribui para a inclusão em prol do desenvolvimento de competências e habilidades do aluno. Neste sentido, os

mediadores devem organizar o ambiente antes do início da aula, favorecendo a criança à atividade autônoma.

Evidencia-se, então, que Montessori prima à criança desenvolver suas potencialidades sem a ajuda dos adultos, desde que sejam estimuladas e não cobradas. Nas salas de aula, o material é distribuído no espaço de acordo com a proposta de ensino-aprendizagem e temas sugeridos, em consonância com o currículo adaptado.

Como destaca Pombo (2014), Montessori salienta os seguintes temas: *vida prática, sensorial, psicomotricidade e um canto para leitura*. Cada material tem seu espaço próprio, em que a segurança e tranquilidade na construção do cotidiano e nas atividades são fomentadas, devendo o educador favorecer um local para que elas vislumbrem o que precisam com o máximo de autonomia possível.

Busquets (2003) pronuncia-se acerca da gama dos materiais utilizados por Montessori. Para ele, há uma classificação destes materiais, de acordo como eles serão utilizados no desenvolvimento para a vida prática, destinados à educação sensorial e para a aquisição de cultura. O cotidiano no seio escolar a ser aflorado nas crianças com o método Montessori é dividido em momentos.

O teórico supracitado afirma, ainda, que o material sensorial desenvolvido por Montessori é seriado com base na qualidade dos corpos, ou seja, tamanho, cor, textura, peso, temperatura, dimensão, etc. Dentre esses materiais ela utiliza os encaixes geométricos, cubos, blocos, barras, entre outros. Desta forma, estes materiais auxiliam o desenvolvimento da atividade motora e visual, despertando a criatividade, a fixação de formas, a ordem, noção de limites, o equilíbrio e o domínio psicomotor.

Explicitamente notamos elos com essa abordagem do Sistema 2010 da Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AADID), priorizando no seu bojo os apoios e suportes que subsidiam aos alunos com necessidades educacionais especiais na concretude das habilidades conceituais,

sociais e práticas. Desta forma, o acesso aos apoios individualizados proporciona à pessoa com deficiência intelectual uma série de benefícios. Esses benefícios são: maior independência, melhores relacionamentos interpessoais, oportunidades de contribuir com a sociedade, aumento na participação escolar e na comunidade, sentimento de bem-estar pessoal, satisfação na vida, assim como percebido na metodologia fomentada por Montessori.

Como esclarece Oliveira (2010), nos pautamos no processo de ensinar partindo do concreto para que o educando realize suas abstrações. A autora sugere uma prática calcada na aprendizagem a partir de experiências significativas de maneira a oportunizar descobertas e conceitos. O método Montessoriano é, pois, elencado na individualidade de cada criança, numa perspectiva de liberdade com a supremacia para o conceito de indivíduo, refletindo, ao mesmo tempo, o aluno enquanto sujeito e objeto do ensino. Este material pedagógico desenvolvido é fator principal no trabalho de Montessori, pois, demonstra como as coisas funcionam com o objetivo claro, fomentando curiosidade e criatividade infantil.

2.2 A abordagem de Feuerstein e Vigotsky na concretude do Planejamento Educacional Individualizado

Feuerstein (2002) fundamenta-se na crença de que todo ser humano é capaz de modificar-se, independente de origem, etnia, idade ou condição genética. Assim, elabora sua Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e define:

Modificabilidade (cognitiva) é a propensão (potencial) de um indivíduo se modificar através de ambas as experiências de aprendizagem direta e mediada direcionadas para necessidades estruturais e comportamentais. Em resposta a apresentação de intervenções de mediação que sejam sistemáticas, planejadas e repetitivas num período de tempo e através de variações na exposição de estímulos, o sujeito se torna plástico e modificável, cada vez mais favorável à exposição aos estímulos diretos. A propensão para a modificabilidade pode ser avaliada através de procedimentos dinâmicos, e pode ser influenciada pela EAM oferecida em contextos situacionais estruturados (FEUERSTEIN; FALIK; FEUERSTEIN, 2006, p. 16).

A opção em estudar o processo de mediar na perspectiva feuersteiniana, no que tange subsidiar o currículo adaptativo, em prol dos alunos com necessidades educativas especiais, é de suma valia.

Segundo Battistuzzo (2009), ao estudar o teórico Feuerstein, destaca alguns termos pertinentes e interessantes de serem explanados. Observa-se a partir do dito que o termo modificabilidade implica uma concepção dinâmica da existência humana, concebendo o organismo humano plástico e flexível e que a inteligência é ativa e modificável. Por modificação entendemos, então, que deriva a partir do resultado dos processos de desenvolvimento e maturação física. A modificabilidade engloba, assim, à mudança estrutural que se processa na mente de uma pessoa. Já por estrutural entendemos um todo, englobando as partes que se integram e relacionam.

A autora ressalta que a mudança de uma parte resulta na alteração do todo, não de ordem quantitativa, mas sim de uma maneira qualitativa, em que ocorre a integração das novas habilidades aos elementos já existentes, melhorando sua qualidade com a realidade. Indica-se, deste modo, uma relação sistemática e dinâmica entre o ser humano e seu meio sociocultural. Neste prisma, esta palavra relaciona-se com o currículo adaptativo, colaborador qualitativo dos saberes educacionais a partir da maturidade do educando. Assim, a cognição está relacionada com a percepção e os “processos pelos quais a pessoa percebe, elabora e comunica informação para se adaptar” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 33).

Ainda segundo Battistuzzo (2009), imbricada nos preceitos de Fonseca (1998), destaca que Modificabilidade Cognitiva Estrutural é a ideia central da teoria de Feuerstein. Esta teoria proporciona a compreensão da natureza do ser humano como um sistema flexível durante toda sua vida, que recebe e emite informação externa e interna, que se relaciona com seu meio envolvente. Daí advém à ideia de relacionar com o PEI, propiciando atividades que abarquem o desenvolvimento do alunado de acordo com sua peculiaridade. Assim sendo, a importância maior da teoria de Feuerstein é focar nas possibilidades do ser humano, e não em seus limites. “Os cromossomos não têm a última palavra” (FEUERSTEIN, 1998, apud DA ROZ, 2002, p. 15).

De acordo com Battistuzzo (2009), observamos que a Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural ganha vida através da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), desenvolvendo Feuerstein três sistemas, que objetivam concretizar as possibilidades de modificabilidade. Estes sistemas são: Avaliação Dinâmica da Propensão à Aprendizagem (LPAD); Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI); Ambientes Modificantes, sendo o PEI o tema central deste capítulo.

De forma sucinta, o PEI, à luz dos preceitos de Feuerstein, traduz uma intervenção psicopedagógica fomentadora de uma prática em prol da mediação dos processos de aprendizagem do indivíduo. A aprendizagem se concretiza através do contato direto com o meio, apoiando a capacidade da aprendizagem autônoma. Observamos tal aprendizagem nos preceitos *Montessorianos*, em que a interação e autonomia com o meio se tornam evidentes.

O PEI nesta linha ressalta os seguintes objetivos: corrigir as funções cognitivas deficientes, resultado da mediação debilitada da aprendizagem; auxiliar os alunos na aquisição dos conceitos, palavras, estratégias, capacidades, operações e relações; propiciar o desenvolvimento de motivação interna por parte da criança. Desta forma, o PEI colabora no processo de internalização para aplicar conceitos, relações, operações e estratégias de maneira autônoma; favorece o desenvolvimento da abstração de diferentes processos e táticas cognitivas, da motivação intrínseca à realização das tarefas e da autoimagem ativa para as aprendizagens.

O bojo da teoria de Feuerstein está fundamentado em Vigotsky (1994), destacando que, quando a aprendizagem acontece, o professor é mola propulsora da mediação entre o aluno e o conhecimento. Esse conceito de mediação entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, desenvolvido por Vigotsky e vislumbrado por Feuerstein, é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola da pesquisa, fruto desta dissertação. Feuerstein almeja uma Experiência de Aprendizagem Mediada perante o docente mediador, que deve incluir em seu planejamento didático a intencionalidade e reciprocidade, o significado e a

transcendência, critérios que determinam a construção do PEI na escola Professor Vilmar Bastos Furtado.

Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo... no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles... A natureza psicológica do processo educativo é absolutamente idêntica, queiramos nós educar um fascista ou um proletário (VIGOTSKY, 2001, p. 73).

Neste contexto, insere-se o PEI que, a partir das mediações estabelecidas pelo professor e demais alunos, pautado nas habilidades sociais, conceituais e práticas (AADID, 2006), efetivará o desenvolvimento de tais destrezas, ocorrendo, assim, a internalização, que é uma reconstrução interna de uma operação externa.

Neste propósito esta internalização dos saberes culturalmente estabelecidos se dá gradativamente, consistindo numa série de transformações. É uma apropriação individual dos conhecimentos que pertencem ao meio social. Vejamos a descrição desse processo abaixo:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstituída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (VIGOTSKY, 1994, p. 75).

Desta forma, esse procedimento de adequação e assimilação descrito acima não se caracteriza apenas por uma aquisição do conhecimento, mas por uma reelaboração, daí o papel preponderante do PEI. Esta reelaboração acontece de

maneira única em cada sujeito, à medida que este reconstrói o conhecimento de modo diferente, de acordo com as diferentes relações que estabelece com o ambiente sociocultural e com os elementos intermediários da relação, que no nosso caso é o PEI. Sob essa égide, Vigotsky (1994) é fundamental, visto que há atividades que já são do domínio da criança, as que estão em processo de apropriação e internalização e aquelas que ainda estão distantes da sua compreensão.

A partir do estabelecimento desses três estágios de desenvolvimento, Vigotsky elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. O teor da teoria *Vigotskyana*, acerca da zona de desenvolvimento proximal efetiva-se na compreensão entre o nível de desenvolvimento real, que se concretiza como resultado de ciclos de desenvolvimento completos, circunscrevendo tarefas que a criança é capaz de fazer por si mesma. Já o nível de desenvolvimento potencial consiste nas atividades em que o aluno só consegue desenvolver com a orientação ou o acompanhamento de um adulto ou de companheiros que adquiriram independência na execução da tarefa, perante imitação.

Segundo Vigotsky (1994), a ZDP de hoje ressalta o nível de desenvolvimento real de amanhã. Sendo assim, o bom aprendizado é aquele que antevê o desenvolvimento de modo a nortear o alunado a ser mediado para o que o mesmo ainda não é capaz de fazer, acometendo sobre a sua zona de desenvolvimento proximal. Este bom aprendizado favorece os processos mentais em fase de maturação que, ao se concretizarem, integrarão o nível de desenvolvimento real e servirão como base para novas aprendizagens.

Em suma, o conceito de ZDP evidencia-se no PEI, visando instrumentalizar o aluno especial, garantindo o afloramento de competências e habilidades em prol de sua desenvoltura nos níveis conceituais, sociais e práticos. Além disso, através de um olhar interdisciplinar, pode colaborar na identificação do homem não apenas como ser biológico ou ser histórico cultural-social, mas como ser que se constrói através da relação entre fatores internos e externos.

2.3 Caminhos teóricos em direção à construção do Planejamento Educacional Individualizado

O currículo deve ser flexível suficientemente para responder às necessidades de todos os alunos. Não deve, portanto, ser prescrito rigidamente a nível nacional ou central.

(GLAT e OLIVEIRA)

De modo geral o PEI (Planejamento Educacional Individualizado), de acordo com os preceitos emanados por Glat e colaboradores (2012), alicerçado em uma visão rumo à diversidade, está pautado na individualização e deve estar primado pelo fazer educacional colaborativo. Assim, pode responder às particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada. Neste enfoque, a individualização, abarcando uma ação cooperativa, será calcada numa visão holística e inserida no Projeto Político Pedagógico da escola. Desta maneira, este projeto será embasado em apoios e suportes, concernentes a fluidez da aprendizagem para os educandos que almejam por um olhar específico nos processos de ensino e aprendizagem. Deve envolver não só transformações estruturais nas práticas pedagógicas e de avaliação, mas também o arcabouço teórico da AADID nas habilidades sociais, conceituais e práticas.

A luz dos preceitos da teoria de Feuerstein, subsidiados por Beyer (1996), o PEI define-se pela nomenclatura de *Programa de Enriquecimento Instrumental*. Baseia-se em uma intervenção psicopedagógica, visando mediar os processos de aprendizagem do indivíduo. A partir dos preceitos de Feuerstein, que parte do pressuposto de que toda pessoa possui níveis variados de modificabilidade cognitiva, o PEI oportuniza grandes possibilidades de aprendizagem através do contato direto com o meio. Ou seja: apoiar a capacidade da aprendizagem autônoma (BEYER, 1996). Assim sendo, Beyer (1996) descreve objetivos da aplicação do PEI, visando aprimorar as aprendizagens:

Corrigir as funções cognitivas deficientes, resultado da mediação debilitada da aprendizagem. As diferentes tarefas do programa possibilitam o desenvolvimento de operações e estratégias cognitivas, como forma de suporte para a correção das funções deficientes;

Auxiliar os alunos na aquisição dos conceitos, palavras, estratégias, capacidades, operações e relações que são necessários para a realização das tarefas do programa. Os professores responsáveis pela aplicação do programa devem verificar quais os pré-requisitos acima os alunos não possuem e mediar sua aquisição;

Propiciar o desenvolvimento de motivação interna por parte da criança. O processo de internalização no sentido de Vigostky no aluno é importante, pois assim ele passa a utilizar e aplicar os conceitos, relações, operações e estratégias de forma autônoma;

Favorecer o desenvolvimento, pelo aluno, da abstração, desenvolvimento de processos reflexivos do pensamento e de habilidades metacognitivas dos diferentes processos e estratégias cognitivas. Desta forma, o aluno pode entender melhor os motivos do sucesso ou do fracasso na aprendizagem;

Favorecer o desenvolvimento, pela criança, de uma motivação intrínseca à realização das tarefas. Tal objetivo cumpre-se através da ordem crescente de dificuldade das tarefas;

Possibilitar o desenvolvimento, pela criança, de uma autoimagem ativa no lugar de uma atitude passiva no que tange aos processos de aprendizagem (BEYER, 2007, p. 113114).

Neste conceito do PEI sob os preceitos de Feuerstein, podemos analisar a contribuição de instrumentos para que o atendimento educacional individualizado possa mediar e subsidiar o crescimento cognitivo dos alunos com necessidades educacionais especiais. O PEI neste enfoque tem a função instrumental de mediação no sentido conceitual vigotskyano, fomentando determinadas operações e estratégias cognitivas nos alunos com atrasos cognitivos.

Sob essa égide, com a base teórica histórico-cultural, subsidiada por Vigotsky (1994), concordamos com a diretriz de que a prática curricular nada mais é que o conjunto de ações que efetivam o currículo, sendo fruto de um processo de cultural.

A Educação Inclusiva, como uma política de educação que se baseia no paradigma da diferença enquanto construção do sujeito cultural, histórico, político e social, deve organizar-se em função da reafirmação dos valores éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (CEE Nº 355/2016, p. 2).

Assim sendo, em posse dos preceitos emanados pela Deliberação CEE Nº 355/2016, que regulamenta atendimento educacional especializado, observa-se que o PEI é relevante e preponderante, levando a cabo as características de aprendizagem e condições biopsicossociais dos alunos. Como traduz o documento:

há necessidade de ruptura dos paradigmas anteriormente adotados para que a Educação Especial seja ressignificada no sentido de contribuir para uma educação mais justa e democrática, que atenda à heterogeneidade do alunado, buscando modos de ensinar mais adequados e eficientes (CEE, 2016, p. 2).

Neste percurso, Glat e colaboradores (2003, 2007) corroboram ao destacar que as adaptações curriculares abarcam alterações organizativas nos objetivos e conteúdos, nas metodologias, na organização didática e do tempo, na filosofia e estratégias de avaliação, mediando a construção do conhecimento. Assim, a construção do currículo é um desafio e a implementação do mesmo é o foco desta dissertação. Como as autoras ratificam:

Currículos inclusivos são construídos de forma flexível para permitir não somente adaptações e desenvolvimentos em nível da escola, mas também adaptações e modificações para atender às necessidades individuais dos alunos e aos estilos de trabalho próprios de cada professor. Uma questão chave para formuladores de políticas educacionais é como permitir às escolas que modifiquem seus currículos para atender às necessidades individuais de cada aluno, e como encorajar esse enfoque (GLAT e OLIVEIRA, 2003).

No capítulo anterior verificamos que os documentos legais do MEC enfatizam a importância das práticas inclusivas no cotidiano da escola e da inserção, no projeto político pedagógico, de adaptações curriculares que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Elucidamos também as contribuições de Montessori, Feuerstein e Vygotsky para o currículo inclusivo.

Sobre o dito, os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionam atitudes para a implementação de um currículo adaptado:

Atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino \ aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
Identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
Adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos;
Flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos; Possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1998, p. 32).

As políticas públicas possibilitaram a implantação de programas de apoio à inclusão educacional, focando a diversidade, com base em leis que permitem e até incentivam a luta pela igualdade de oportunidades e direito à educação para todos. Neste olhar, salientamos:

No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho, o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças [...] (BRASIL, 2001, p. 5).

Neste prisma, evidenciam-se caminhos a serem construídos em que seja primada a construção de propostas pedagógicas baseadas na interação dos alunos (VIGOSTSKY, 1994). Assim, o PEI, enquanto uma prática curricular, não poderá estar desassociada das demais práticas curriculares da escola, que devem ser concebidas como uma construção social, cultural abrangente para envolver as ações e os diferentes saberes que constituem todas as relações dos sujeitos no cotidiano escolar.

Conforme elucida Marquezine e Lopes (2012), refletimos sobre as sentimentalidades acerca do conceito de deficiência intelectual. Essa deficiência era vista como uma doença mental, tanto que os termos utilizados foram enraizados pelos conhecimentos da medicina. Nota-se que termos chulos usados até hoje são remotas heranças escabrosas. Usava-se: idiotia no século XIX; debilidade mental e infra dotação no início do XX. Os termos imbecilidade e retardo (com seus níveis: leve,

moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo foram usados no final do século XX, e deficiência mental no fim do XX e início do XXI (idem, ibidem, p. 3).

Com as conquistas emanadas ao longo dos anos, verificamos que a terminologia deficiência mental foi substituída por deficiência intelectual. Considerando os avanços conquistados com a declaração de Salamanca nos anos 1990, evidenciamos que a mudança paradigmática acerca da deficiência intelectual deu um salto qualitativo até na expressão oral. Nos anos noventa as Nações Unidas efetivaram o Simpósio chamado Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro. Porém, nos anos dois mil, se firmaram ações nesta direção, sendo certo que a Organização PanAmericana da Saúde (OPS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) efetivamente divulgaram a nomenclatura através da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, conforme esclarecido no artigo da Revista Nacional de Reabilitação (2005).

Entretanto o artigo elucida, ainda, que somente com a American Association on Mental Retardation⁴ (AAMR) nos anos dois mil passou a assimilar em seu conceito como American Association on Intellectual and Developmental Disabilities⁵, alterando sua sigla AAMR para AAIDD. O objetivo dos preceitos da AAIDD em prol de um currículo inclusivo diz que a:

[...] deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade (AAIDD/AAMR, 2006, p.20).

A referida definição não traz consigo os graus de retardo mental: leve, moderado, severo e profundo, substituindo a nomenclatura deficiência mental. Apresentamos cinco hipóteses que são essenciais para a sua adoção, quando se trata de diagnosticar, classificar e estabelecer seus sistemas de apoio:

⁴ Em português: Associação Americana de Retardo Mental. Foi fundada em 1876 e é a mais antiga organização no campo da deficiência intelectual.

⁵ Em português: Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento. (2006, 2010)

1. As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo [...].
2. A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nas comunicações, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais [...].
3. Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades [...].
4. Um propósito importante ao descrever as limitações é o desenvolver um perfil aos apoios necessários [...].
5. Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência mental em geral melhora [...] (AADID, 2006, p.20).

Nesta direção, impregnada dos preceitos inclusivos colaborativos, a pesquisa se respalda na concepção de que comportamento adaptativo é "a reunião das habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano" (AADID, 2006).

Conforme ilustra o quadro abaixo:

HABILIDADES		
CONCEITUAIS	SOCIAIS	PRÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem (receptiva e expressiva); - Leitura e escrita; - Conceitos de dinheiro; - Auto direcionamento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpessoal; - Responsabilidade; - Autoestima; - Credibilidade (probabilidade de ser enganado ou manipulado); - Ingenuidade; - Seguir regras; - Obedecer às leis; - Evitar a vitimização; 	Atividades da vida diária <ul style="list-style-type: none"> - Comer; - Transferência/ mobilidade; - Usar o banheiro; - Vestir-se;
		Atividades instrumentais da vida diária <ul style="list-style-type: none"> - Preparar refeições; - Cuidar da casa; - Transportar-se; - Tomar remédios; - Lidar com dinheiro; - Usar o telefone.
		Habilidades ocupacionais <ul style="list-style-type: none"> Manter os ambientes seguros.

Figura 2 - Quadro elaborado pela AAMR (2006 p. 143), elucidando o modelo de apoios para pessoas com deficiência intelectual.

Segundo o AADID/AAMR (2006), os usos dos apoios acima mencionados em um planejamento pautado individualmente concretizam o favorecimento de atividades através da construção de apoios embasados no educando. Como indica o esquema abaixo:

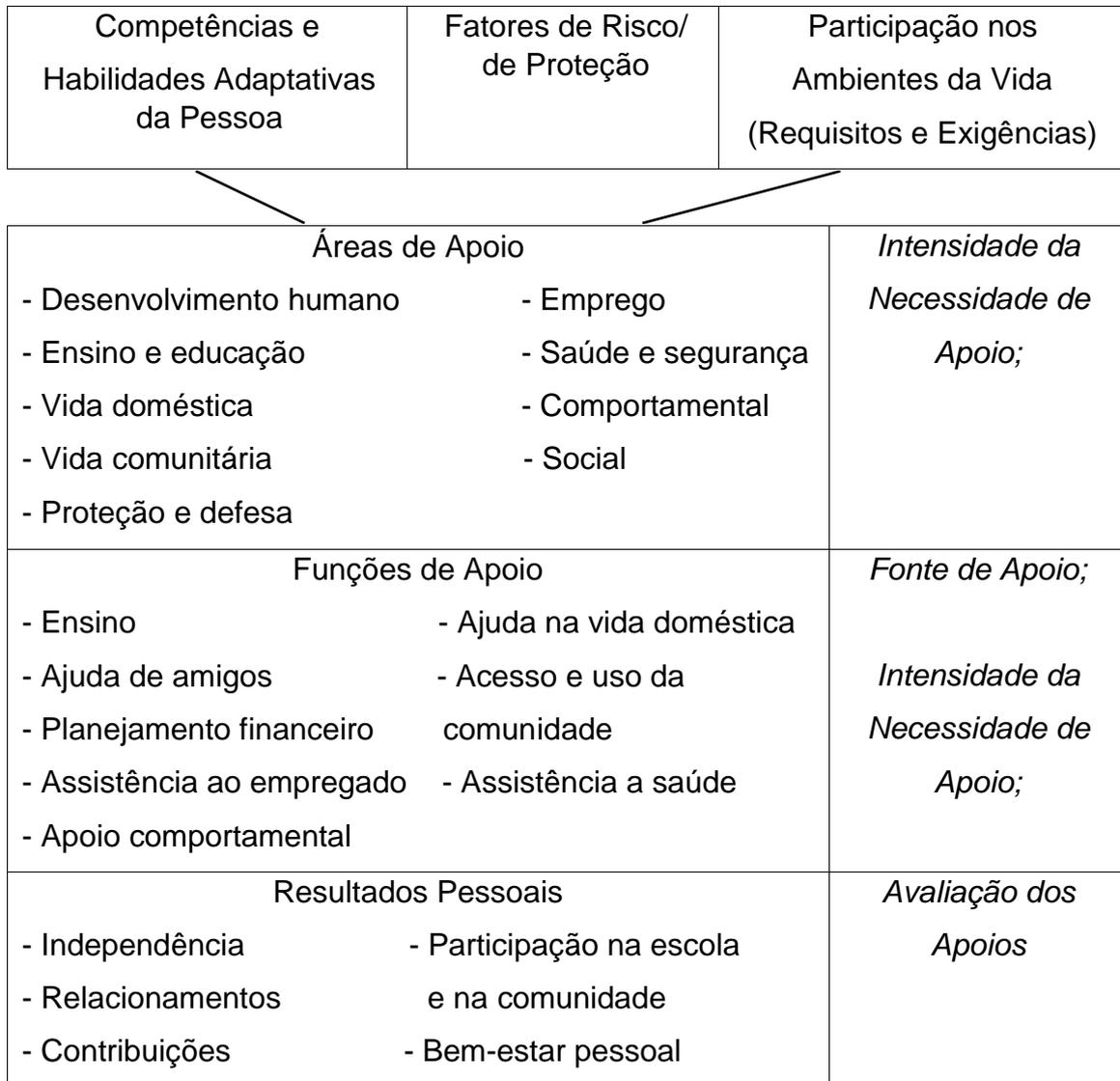


Figura 3 - Quadro elaborado pela AARM (2006, p. 215), exemplificando as Habilidades Adaptativas Conceituais, Sociais e Práticas.

Deste modo, as habilidades do comportamento adaptativo visam um currículo alicerçado na construção do PEI, subsidiando, assim, o atendimento educacional especializado de modo a elaborar programas individualizados de desenvolvimento escolar, mediando os professores na construção e no planejamento de estratégias pedagógicas. Neste enfoque, ao conceber a construção do currículo inclusivo em prol do PEI, temos que nos fundamentar acerca das hipóteses da AADID, assim como a

escola da pesquisa o faz, referente aos aspectos que devem ser considerados no diagnóstico, avaliação e definição dos apoios. Dentre esses aspectos salienta-se:

- a) os padrões em relação aos quais o indivíduo deve ser avaliado são os ambientes típicos da comunidade (lar, vizinhança, escola e outros) e não ambientes isolados ou segregados;
- b) a cultura e a etnia, incluindo-se a língua falada em casa e os costumes, podem influenciar e devem ser levados em conta;
- c) os indivíduos com deficiência mental apresentam habilidades e potencialidades em algumas áreas, independentes de suas limitações;
- d) Tão importante quanto o diagnóstico e a classificação é a descrição dos apoios que o indivíduo precisa para melhorar o funcionamento;
- e) apoios apropriados resultarão em funcionamento melhorado, exceto em casos raros (AADID/AAMR, 2006, p 20).

No que tange as dimensões do currículo inclusivo calcado nos preceitos da AADID e visualizado na escola da pesquisa, em prol da melhoria do funcionamento geral e o desempenho na aprendizagem ao longo da vida, destacamos assim:

Dimensão I: Habilidades intelectuais.

Dimensão II: Comportamento Adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas).

Dimensão III: Participação, Interações e Papéis Sociais.

Dimensão IV: Saúde (saúde física, saúde mental e etiologia).

Dimensão V: Contexto (ambientes, cultura) (AADID, 2006, p.21).

Sobre a perspectiva de inclusão na educação, destacamos ainda as considerações de Pletsch (2006). Conforme a autora, o sistema multidimensional deve considerar a deficiência intelectual como condição que varia de acordo com os suportes que o indivíduo recebe (PLETSCH, 2006, p. 93).

Pautada na premissa acima segundo a qual a inclusão não é a simples colocação dos alunos em sala de aula (BRASIL, 1998a; GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006), mas a tentativa de mudança no sentido de aceitação das diferenças é de crucial valia que os professores do ensino regular estejam inseridos nesse processo de modo a atuar colaborativamente. Na escola Professor Vilmar Bastos Furtado, percebemos condições de diferenciação no agir pedagógico em prol das peculiaridades específicas e especiais de cada aluno com deficiência intelectual, principalmente no que tange ao trabalho pedagógico e ao apoio educativo. Como traduz Denari (2008, p. 35) “a

inclusão escolar, para ser exitosa, requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamento a certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem”.

Diante do exposto, é de suma valia a compreensão do currículo inclusivo concebendo o processo ensino-aprendizagem a partir da respeitabilidade das diferenças. Como destaca Glat e colaboradores (2007), a avaliação numa perspectiva inclusiva permite conhecer o aluno holisticamente, tornando o ensino adequado às suas reais necessidades. O art. 9, em sua deliberação CEE 355 /2016, diz que cabe ao Sistema de Ensino a garantia de:

- I. matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II. implementação do Atendimento Educacional Especializado na escola deverá ser realizado de acordo com o Programa de AEE previsto no Projeto Político Pedagógico da escola e com os Planos de Atendimento Individualizado aos alunos, que identifiquem suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas;
- III. adaptações e/ou inovações curriculares visando o desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo dos educandos, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados (DELIBERAÇÃO CEE 355, 2016).

Podemos, então, a partir da escola Professor Vilmar Bastos, constatar no próximo capítulo, a questão do projeto político pedagógico que já atende a especificidade do decreto supracitado nos requisitos acima. É de suma importância exemplificar no currículo adaptado e constar no PEI diferentes tipos de textos, como: notícias, contos, receitas, poesias, listas diversas em diferentes suportes (jornal, revista, livro, computador, quadro branco, CD). Além disso, o PEI deve englobar atividades lúdicas que fomentem a construção da lateralidade, sociabilidade e afins para que o educando desperte sentimentos que provoquem a produção e interação de hormônios, fazendo com que os estímulos nervosos circulem mais nos neurônios.

A partir dos preceitos de Glat e colaboradores (2007), observamos que as áreas do comportamento adaptativo serão estimuladas, abarcando nas *habilidades conceituais* os aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação, por exemplo, a

leitura e a escrita, conceitos de dinheiro e a linguagem receptiva e expressiva. A *habilidade prática* compreende-se a independência nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo, entre outras, alimentar-se, andar sozinho na rua, usar a condução pública, ter hábitos de higiene, vestir-se, cuidar da casa, usar o telefone, fazer compras, etc. Já a *habilidade social* ressalta os comportamentos considerados socialmente apropriados ou esperados para a faixa etária. Podemos assim citar o relacionar-se com outras pessoas de forma adequada à situação, expressar seus desejos e ideias de maneira que possa ser levado em consideração, defender seus interesses e direitos, demonstrar responsabilidade no cumprimento de tarefas e atribuições, observar regras e normas entres outros.

Ao construir o PEI, endossado por uma metodologia diferenciada e integrado às ações da sala de atendimento educacional especializado, ensino regular e equipe, como vislumbrada pela escola da pesquisa, favorece uma prática educacional direcionada ao professor em direção a uma prática exitosa colaborativa e prazerosa. Assim, leva-se em consideração a área prioritária na programação educacional, sobretudo às crianças com maior comprometimento nas dificuldades de perceber as expectativas sociais e aprender como agir pela observação de modelos.

O artigo 10, em seu Decreto CEE 355/ 2016, diz que o atendimento educacional especializado deve atender em acordo com as organizações do sistema de ensino:

[...]

- c) recursos necessários à aprendizagem, à acessibilidade e à comunicação;
- d) metodologias, procedimentos, equipamentos e materiais específicos, adequados às necessidades dos educandos;
- e) salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado aos educandos que requeiram apoio pedagógico complementar ou suplementar e que estejam incluídos em classes comuns (DECRETO CEE 355, 2016).

Neste trilhar, como ressalta Glat e colaboradores (2007), analisamos que as habilidades adaptativas de um aluno não são determinadas apenas por sua capacidade intrínseca, todavia principalmente pelas experiências de aprendizagem e suportes por ele vivenciadas. Neste teor, focar as habilidades adaptativas denota conceber o educando, em sua deficiência, não como uma condição estática e

permanente. Muito pelo contrário, independente das características inatas do indivíduo, sua deficiência pode ser mais ou menos acentuada conforme os APOIOS ou SUPORTES recebidos em seu ambiente que favorecerão o funcionamento individual. Sendo assim, as inovações derivadas dessa concepção multidimensional favorecem o currículo inclusivo, pois, o sistema de apoio proposto pela AAMR / AADID (2006, 2010) referenda recursos e estratégias que podem fomentar o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar da pessoa com necessidades educativas especiais.

Cabe, então, apontar que os *apoios* podem ser naturais referentes aos recursos e estratégias usadas pelo próprio sujeito com deficiência e por sua família para seu desenvolvimento como apoios de serviços ambos podendo ser classificados conforme GLAT e colaboradores (2007), da seguinte forma:

Apoio intermitente: utilizado esporadicamente, quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem;

Apoio limitado: oferecido por tempo limitado: reforço pedagógico para determinado conteúdo, treinamentos para ingressar no mercado de trabalho;

Apoio extensivo: oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinado ambiente, por exemplo, atendimento do professor itinerante ou na sala de recursos;

Apoio pervasivo ou generalizado: para indivíduos com maior grau de comprometimento, sendo constante e intenso, disponibilizado durante toda a vida (p. 86).

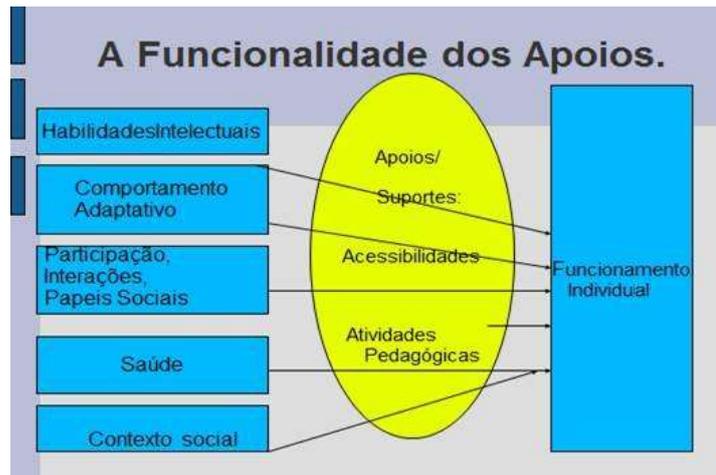


Figura 4- Esquema elaborado pela AAMR (2006, p. 22), que retrata resumidamente o papel preponderante da funcionalidade dos apoios a serem fomentados pelo PEI.

Neste enfoque, construir um currículo adaptado, alicerçado no Sistema de Apoios é de crucial valia rumo para um trilhar pedagogicamente possível, concebendo a inclusão em direção as peculiaridades e heterogeneidade. Desta forma, demanda-se que a escola esteja adaptada para garantir a acessibilidade ao currículo (BRASIL, 1998), englobando além das condições físicas, materiais e de comunicação a participação em atividades e desenvolvimento acadêmico. Nesta perspectiva, o conceito de acessibilidade envolve também as adaptações de pequeno porte (BRASIL, 1998), ou recursos didáticos específicos, denominados, ajudas técnicas ou tecnologias assistivas. Como postula a deliberação 355 do CEE de 2016:

a Educação, dever constitucional do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, deve assegurar ao educando a formação básica indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de direitos entre todas as pessoas;

- há necessidade de ruptura dos paradigmas anteriormente adotados para que a Educação Especial seja ressignificada no sentido de contribuir para uma educação mais justa e democrática, que atenda à heterogeneidade do alunado, buscando modos de ensinar mais adequados e eficientes;
- a Educação Inclusiva, como uma política de educação que se baseia no paradigma da diferença enquanto construção do sujeito cultural, histórico, político e social, deve organizar-se em função da reafirmação dos valores éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos;

- a construção de uma sociedade inclusiva é processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático (DELIBERAÇÃO CEE 355, 2016, p. 2).

Entender as considerações acima rumo à compreensão interdisciplinar educativa pautada nos preceitos de heterogeneidade se faz marcante, pois, é importante que práticas do processo de ensino e aprendizagem contribuam para o acesso e aprimoramento das teorias em prol do indivíduo com deficiência intelectual.

Acreditamos, assim, na bandeira delegada tanto pelo Manifesto dos Pioneiros como a Declaração de Salamanca do direito a Educação para Todos sem discriminação de credo, raça, sexo, e deficiência rumo a um Estado democrático. Este sim é o princípio da ação pedagógica, como salientados nos capítulos anteriores, fazendo-se mister trazer a voga a exemplificação da prática na concretude das estratégias, articulando não só teoria e prática, mas também os pressupostos teóricos filosóficos e pedagógicos a serem empregados no processo. Esses são o foco do terceiro capítulo dessa dissertação.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DUQUE DE CAXIAS

[...] A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

(Ministério da Educação, BRASIL)

Este capítulo objetiva reapresentar o referencial metodológico e os caminhos percorridos para delinear o objeto de pesquisa em prol de um AEE rico no afloramento dos desejos, necessidades e capacidades do educando, como sugere o MEC (BRASIL, 2007). Neste panorama, a pesquisa se baseia em um estudo de caso de caráter qualitativo. Assim, utilizamos a pesquisa documental e estudo bibliográfico. O *lócus* da pesquisa é a Rede Municipal de Duque de Caxias. Sobre o local do estudo, apresentaremos dados gerais sobre o município, assim como dados acerca da composição da Educação Especial.

Apontamos também para a importância do trabalho em equipe como excelência pedagógica, visando o processo de inclusão do público alvo da Educação Especial e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos, assim como propõe o Manifesto dos Pioneiros e a Declaração de Salamanca.

Deste modo, frisamos o objetivo geral e objetivo específico. O objetivo geral consiste em analisar a inclusão como política pública na Rede Municipal de Duque de Caxias a partir da Escola Municipal Professor Vilmar Bastos Furtado. O objetivo específico consiste em compreender o planejamento educacional individualizado como instrumento de acessibilidade, aplicabilidade e operacionalização do currículo

inclusivo no ensino regular, abarcando alunos da educação infantil ao quinto ano de escolaridade.

Apoiamo-nos em Avila (2015) para evidenciar que a Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ se mostra grandiosa em referência as demais Redes de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, sendo o terceiro município em população, ficando atrás apenas de São Gonçalo e da Capital. A luz do contexto histórico, a partir das reflexões da autora, Duque de Caxias tinha o nome Estação Merity e era o 8º distrito de Nova Iguaçu, emancipando-se em 31 de dezembro de 1943 pelo Decreto nº 1055, durante o Estado Novo. Seu nome originou-se em homenagem ao Marechal Luiz Alves de Lima e Silva, que nasceu na região, no bairro da Taquara, por iniciativa de um antigo morador, José Luiz Machado.

A historicidade de Duque de Caxias está atrelada à história dos municípios de Nova Iguaçu, Nilópolis e São João de Meriti, que, *a priori*, formavam um único município, sendo loteado para sanar o engrandecimento da população da cidade do Rio de Janeiro. Na atual conjuntura, o município é referência na área comercial e industrial.

Pautando-nos na autora supracitada bem como no documento da COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GESTÃO 2009/2012 coordenado por Fernandes (2012) no que tange elucidar a educação, o município de Duque de Caxias, na área da Educação Especial e Inclusiva, é um referencial para o Estado do Rio de Janeiro e os municípios da Baixada Fluminense.

Sob a égide, ao discorrer sobre o nascimento da Educação Especial na rede caxiense, observamos que no final dos anos setenta e início dos oitenta a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias se fundou a partir do Serviço de Orientação Educacional (SOE). Concomitantemente começou o trabalho educacional junto aos alunos com deficiências, desassociando-se do SOE e inaugurando um Setor de Educação Especial exclusivo. “Em 1989, o sistema educacional do município passou por uma transformação teórica que repercutiu de forma contundente na práxis pedagógica adotada até então” (FERNANDES, 2012 p.6).

A Educação Especial foi implantada no município de Duque de Caxias, em 1979, como um desdobramento do Serviço de Orientação Educacional, para dar conta do grande número de alunos com mais de três anos de repetência nas séries iniciais.

Foram implantadas classes especiais em unidades da rede para alunos com deficiência mental (terminologia utilizada naquela época) e alunos com deficiência auditiva. Vale ressaltar que o município de Duque de Caxias foi um dos primeiros a implantar este serviço, quatro anos após o Ministério de Educação ter implantado o Centro Nacional de Educação Especial (COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GESTÃO 2009/2012, FERNANDES, 2012 p.6).

Obviamente a partir das reflexões emanadas a partir desta pesquisa documental calcada nas autoras supramencionadas é notório afirmar um trabalho de qualidade voltado à população duque-caxiense. Destaca-se também ao longo da história da Educação Especial em Caxias uma trajetória cheia de alterações com o propósito de melhor atender os alunos com necessidades educativas especiais, recebendo denominações como: Setor, Serviço, Equipe, Coordenadoria, de acordo com cada período histórico e político. Até a conclusão desta pesquisa, a Coordenadoria de Educação Especial estruturava-se com os seguintes serviços e programas educacionais de apoio à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:

Apoio Administrativo
Programa de Sala de Recursos
Programa de Deficiência Intelectual/ Mental
Programa de surdez
Programa de Autismo e demais transtornos globais do desenvolvimento
Programa de Deficiência Visual
Programa de Deficiência Física, Múltiplas e Tecnologias Assistivas
Programa de Altas Habilidades/ Superdotação
Programa de Monitoramento de Dados (COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GESTÃO 2009/2012, 2012, p. 7).

Esta estruturação, segundo a Coordenadoria de Educação Especial Gestão 2009/2012, tendo como organizadora e coordenadora Fernandes (2012) está ancorada de acordo com a gestão e os períodos de mudanças políticas. Neste enfoque, a pesquisa está focada em reflexões bibliográficas e documentais, bem como ao estudo de caso acerca da construção do currículo adaptativo amparada por lei na

Escola Professor Vilmar Bastos Furtado, localizada no segundo distrito de Duque de Caxias.

Neste teor, a ideia de efetuar adaptações curriculares para subsidiar as necessidades especiais do aluno encontra-se legalmente amparada na Lei 9394/96, art. 59. De acordo com esse artigo “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]” (BRASIL, 1996, p. 1).

Esse novo trilhar para o currículo escolar favorece mudanças adaptativas no currículo para o atendimento aos alunos, considerados especiais. Deste modo, pesquisar o campo em questão foi instigante para refletir a construção de um real currículo inclusivo, como salientam as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. Assim, encontrou-se:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001, p. 2).

Desta maneira, alicerçada por Pletsch (2009), o referencial curricular é, preponderante. A partir das reflexões da autora de propiciar a autonomia dos Estados, Municípios e das Unidades Escolares e dos preceitos emanados pela SME CAXIAS, advoga-se a ressignificação documental a favor dos interesses e necessidades dos professores, alunos e comunidade. Preza-se pelo modo cooperativo e interdisciplinar, de acordo com as características dos protagonistas escolares.

Nestas premissas, oportunizar um currículo inclusivo direcionado a diversidade, abarcando também alunos com entraves no processo de ensino e aprendizagem, favorece a concretude das adaptações curriculares. Concretizar, assim, adaptações curriculares, favorecendo a diversidade presente no âmbito escolar nos faz concordar

com Fernandes (2006, p. 27) quando diz que “[...] a ideia é que a flexibilização/adaptação seja uma prerrogativa para a celebração das diferenças em sala de aula”.

Sendo assim, analisaremos a proposta pedagógica de Duque de Caxias, englobando os pressupostos teóricos filosóficos da rede, focando para o estudo de caso na Escola Professor Vilmar Bastos Furtado, tendo também acesso aos anexos das documentações que ratificam o currículo num enfoque inclusivo.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS FILOSÓFICOS DE DUQUE DE CAXIAS

Será preciso repensar em conjunto todos esses caminhos promissores, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros.
(JANUZZI)

A luta pela universalização do ensino a partir dos Manifestos dos Pioneiros e das leis destacadas, delimitando o período fértil compreendido nos anos noventa e dois mil, apresenta-se como alternativa para favorecer a qualidade de vida de todos, com vistas à retração das desigualdades sociais.

Nesta perspectiva, ao analisarmos os pressupostos teóricos filosóficos de Duque de Caxias, evidenciamos um processo construído coletivamente, propiciando espaço para as diferenças com uma visão democrática em que mostra a expressão de uma ação coletiva a favor das camadas populares e não a favor do grupo dominante. Sendo assim, a SME (2002) destaca como sujeito desse movimento do processo educacional o professor como mediador da aprendizagem em prol da construção do conhecimento. Deste modo, o contexto histórico-cultural alicerça-se em práticas coletivas a serem construídas, garantindo, assim, um currículo pautado na concepção holística, fundamentado na história e vida social.

Neste enfoque, Leiva de Figueiredo Viana Leal, ao opinar no documento da SME (2002), reconhece que alterar práticas historicamente incorporadas “não é uma tarefa rápida e fácil, mas que exige, acima de tudo, respeito e um modo diferenciado de lidar com conflitos próprios desse processo” (p. 5).

Então, esse documento fomenta o entendimento acerca da educação, ensino e escola como precursor de união por uma autêntica mudança no cotidiano dos indivíduos e na sociedade. Deste modo, o alicerce teórico filosófico da proposta Caxiense enaltece as novas tendências e necessidades de uma educação no mundo contemporâneo.

Nesta perspectiva, fez-se, pois, necessário refletir acerca do currículo da escola, concebendo o educando a partir dos interesses e necessidades da vida social e prática, assim como frisa o currículo inclusivo, enaltecendo a construção do PPP, alicerçado nas diretrizes sócio interacionistas.

Assim sendo, a proposta da SME (2002) concebe o sujeito em sua dimensão social levando em conta sua historicidade, impregnada pelo meio cultural em que a aprendizagem vai tornando-se holística, valorizando suas competências e habilidades. Segundo Vigotsky, visto no capítulo anterior, o aluno é imbuído de vivências no âmbito escolar, devendo primar a concepção do educando como corpo, mente e alma, potencializando as sentimentalidades. Ou seja, deve-se salientar a vasta fortuna social e interacional das amplas relações sociais inseridas no seio escolar, valorizando, assim, as interações inter-relacionais rumo ao aprimoramento contemporâneo. O educando é concebido, então, como portador de história a ser priorizada no contexto educacional. Enfocam-se, desta forma, na proposta analisada, processos de formação global que abarcam o ser humano em seus momentos de assimilação, adaptação e acomodação de aprendizagem em um viés sócio cultural. Tanto o educador como o educando englobam vastas gerações que primam espaço de confronto, conflito, negociação, felicidade e dialogicidade.

Nestas premissas, percebemos no decorrer desta pesquisa que as fundamentações legais e observações de campo preconizam o educando na

fundamentação de concebê-lo como protagonista do processo educacional. Neste viés, sua palavra, atuação e experiências culturais são preponderantes e marcantes no documento analisado em direção a uma autêntica inclusão.

Ratifica-se aqui o entendimento da criança, do adolescente, do jovem e do adulto como produtores de cultura. Ao mesmo tempo que confirmam as marcas do todo social do qual fazem parte, elaboram espaços de criação e inventividade. Para além do olhar sobre o humano na dimensão da reprodução cultural, é preciso ativar na escola a consideração sobre as relações de produção do novo – a singularidade, a palavra, os interesses e desejos de todos os envolvidos nos processos de formação. No contexto educativo é fundamental o movimento de contato com o saber legitimado; mas, considerando a experiência, o desejo, a potência e a singularidade do sujeito-aprendiz é também fundamental o movimento de re-criação cultural, no sentido da transformação, da reelaboração por parte de cada um dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural (SME, 2002 p. 14 e 15).

Deste modo, evidenciamos nestes pressupostos as interações sociais, inseridas em uma diversidade cultural, fomentado no projeto político pedagógico da escola e evidenciado concretamente nesta dissertação. Evidenciamos também a criticidade dos alunos questionadores e inclusivos, reelaborando a história e os saberes acumulados, envolvendo a concretude da construção individual na relação com o processo social.

Imbricados nas diretrizes *Vigotskianas* e pressupostos teóricos filosóficos de Duque de Caxias, percebemos uma visão sócio histórica, pautada nas relações sociais. Como prima Vigotsky (1987), uma perspectiva sociointeracionista frisa que aprender é interagir, conduzindo ao desenvolvimento. Assim, pode-se dizer que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social.

Como elucidado no capítulo anterior e ratificado na proposta duque caxiense a partir dos preceitos *Vigotskianos*, o desenvolvimento do psiquismo é mediado pelo outro, atribuindo valor à realidade. Ou seja: sob o prisma da proposta da SME (2002), o conhecimento é movimento pautado pelo aporte social e cultural em prol da sua construção.

A partir dos preceitos ressaltados da proposta, a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias endossa as diretrizes sociointeracionistas, subsidiando educandos comprometidos com a historicidade. Usa múltiplas linguagens para expressão do pensamento e das emoções e para sintetização e reflexão das informações recebidas. Sob essa diretriz a proposta ressalta a importância de refletir acerca da natureza dialética do ecossistema, entendendo a inter-relação dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais com a natureza. Salienta também o respeito e a diversidade cultural rumo a um cidadão atuante no processo de construção do conhecimento, primando sua autonomia no pensar e agir. Nestas premissas, a proposta ratifica o meio social do educando, fornecendo reflexões sobre o contexto de vida e do trabalho para que o mesmo se aperfeiçoe continuamente na sociedade.

A proposta Duque caxiense, no que tange seu aporte filosófico, visa a fomentar um cidadão crítico, atento a diversidade, frisando conhecer e reivindicar seus direitos, de efetivação da consciência dos seus deveres e da inserção lúcida e criativa na vida em sociedade para a transformação da realidade.

Desta forma, nota-se nos preceitos da proposta supracitada o ideal de uma política pública integrada, primando pelo desenvolvimento humano, a equidade das oportunidades educativas e a participação de todos. Enfatiza o eixo da humanização, do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem, o acesso ao mundo da cultura e do conhecimento.

3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE DUQUE DE CAXIAS

Um currículo interdisciplinar define-se através de eixos estruturadores, que representam um sistema de ideias relevantes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Esses eixos anunciam as intenções dos profissionais da educação no processo educativo. Os eixos estruturadores são pontos de ligação entre as disciplinas, tornando-se referência das decisões e escolhas, que não podem ser ignoradas no desenvolvimento de

projetos em acordo com planejamento de cada Unidade Escolar, tendo implicações com o conteúdo, o método, as possibilidades das ações educativas.

Sônia Mendes

A proposta pedagógica CAXIAS SME (2004) complementa a visão da CAXIAS SME (2002), reiterando diretrizes curriculares em prol de posturas em relação à educação, ao ensino e à escola. Nesta direção, salienta uma postura democrática durante todo o processo, com o ideal de escola e o currículo imbricado na valorização da comunidade, apoiando-a em suas manifestações culturais e políticas. Essa proposta baliza uma direção reflexiva na medida em que propõe um olhar atendo na atual conjuntura em que o capitalismo está em rumo ao imbróglio neoliberal que vivemos na contemporaneidade.

Neste teor epistemológico, refletimos em prol de uma prática fundamentada em uma teoria rumo à construção de uma *nova visão de mundo*. Neste enfoque, almeja-se, através da Proposta Pedagógica do Município de Duque de Caxias, a efetivação de uma Escola crítica e criativa, fundamentada a favor dos interesses das camadas populares, ao mesmo tempo em que fomenta diretrizes de participação política e instrumentalização.

Sendo assim, a proposta discrimina os caminhos a serem traçados em prol das camadas populares:

Os Princípios do Conhecimento Pertinente: Estamos vivendo numa nova era a era planetária. Desta forma, necessita-se situar tudo no contexto e no complexo planetários. Para articular e organizar os conhecimentos e, assim, conhecer e reconhecer os problemas de mundo, faz-se necessária a reforma do pensamento. Esta reforma é paradigmática e não programática. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá tornar evidente o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. O Contexto: é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos. O Global: uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. A sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e normas. O Multidimensional: unidades complexas são multidimensionais. O ser humano é ao mesmo tempo: biológico, psíquico, social, afetivo, racional. A sociedade comporta as

dimensões: histórica, econômica, sociológica, religiosa. O Complexo: Complexus significa o que foi tecido junto. Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo. Há um tecido interdependente, interativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes, as partes entre si. A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. A educação deve promover a “inteligência geral”, apta a se referir ao Complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (CAXIAS SME, 2004, p. 19).

A partir da proposta Pedagógica de Caxias, notamos a vontade em efetivar uma prática pedagógica num enfoque sócio histórico na proporção em que o documento vislumbra um planejamento calcado na formação do sujeito numa perspectiva de mudança, sendo um ser multidimensional. Neste enfoque, o objetivo é pensar e elaborar o Planejamento da Escola, a partir do Projeto Político Pedagógico, com a participação de todos os educadores da instituição para que a inclusão realmente aconteça.

Concordamos com a proposta CAXIAS SME (2004) que traz no seu bojo o ideal de que “a participação deve se dar em todas as instâncias: sensibilização, discussão, decisão, colocação em prática, avaliação e frutos do trabalho” (p. 23). Acreditamos que subsidiado pelo “projeto/planejamento, o educador pode agir sobre e si mesmo e sobre as condições reais de sua existência” (p. 23).

Nestes pressupostos, o Projeto Político Pedagógico da escola a ser salientado mais a frente nessa dissertação, ratifica-se como um poderoso articulador dos preceitos teóricos metodológicos a serem fundamentados a favor da classe popular. Sob esta perspectiva, é fruto de um processo de planejamento participativo que se define prioritariamente os fundamentos cruciais da ação educativa, primando pela realidade dos educandos e da comunidade pela qual estão inseridos e nesse trilhar o currículo adaptado.

Desta forma, o documento duque-caxiense traduz um ideal de Projeto Político Pedagógico que vem pleitear valores, princípios, visão da realidade, ação articulada com reflexão, enfim, práxis. A perspectiva do Planejamento Participativo destaca-se no documento:

é uma oportunidade de a comunidade definir em conjunto a escola que deseja construir (Marco Referencial), avaliar a distância que se encontra do horizonte almejado (Diagnóstico) e definir os passos a serem dados para diminuir essa distância (Programação) (CAXIAS SME, 2004, p. 24).

Neste trilhar analítico verificamos que a concepção de planejamento está sobre um olhar atento, possibilitando ao professor uma prática reflexiva pautada na desmistificação do neoliberalismo, fundamentada em um novo perfil emancipatório de sua atuação pedagógica. Desta forma, fundamenta-se cotidianamente na reflexão como mediação do processo de transformação, compreendendo como os educandos constroem sua existência. Sendo assim, o Planejamento Educacional implica enorme complexidade, justamente por estar em pauta a formação do ser humano.

Em suma, observa-se a partir das reflexões da proposta pedagógica de Caxias SME (2004), um ideal que prima na concepção de Planejamento que se dará a partir das reflexões da conjuntura de modo a articular teoria e prática, favorecendo a criticidade e a real inclusão. Assim sendo, a proposta supradita nos fornece subsídios reflexivos para um trilhar amparado em propostas pedagógicas inclusivas, visto que possui a preocupação com a constituição humana, mediação e formação holística dos educandos, refletindo acerca da diversidade na contemporaneidade. Então, o currículo adaptado tem esse foco ao planejar e avaliar, em direção a um aporte teórico metodológico para intervir na realidade.

3.3 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR VILMAR BASTOS FURTADO

Os resultados demonstram que as produções na área são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação inclusiva, limitando-se, prioritariamente, a reflexões e discussões teóricas que envolvem os princípios e políticas educacionais, pouco retratando experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilização do ensino.

(LÚCIA LEITE et. al.)

A partir da política de Educação Inclusiva, evidenciada nos capítulos anteriores, percebemos que reflexões se concretizaram em prol de uma visão holística por parte das instituições responsáveis pela pesquisa científica, no sentido de favorecer novos conhecimentos. Essas reflexões subsidiaram ações que impulsionaram as transformações necessárias à melhoria do ensino. E neste cenário, inclui-se a Escola Professor Vilmar Bastos Furtado, traduzindo o ideal salientado pela epígrafe supratranscrita, ao ratificar um movimento a favor da reflexão e articulação da teoria e prática em prol de experiências bem-sucedidas no campo pedagógico.

Essas reflexões documentais vêm a trazer a preponderância da mediação entre a Universidade e o *lócus* educacional, pois nessa ação colaborativa se efetiva a articulação da teoria e prática para efetivar a práxis, intensificando, então, a colaboração interinstitucional. Neste trilhar, a apresentação da experiência bem-sucedida na Escola Professor Vilmar Bastos Furtado denota uma prática de excelência como ícone de formação, podendo responder de modo satisfatório aos anseios de outros professores sobre a possibilidade de realização da Inclusão Educacional de alunos com deficiência. Como destaca os pressupostos teóricos filosóficos de Duque de Caxias:

A diversidade não é sinônimo de exceção; muito pelo contrário, é o principal marco do contexto escolar e traduz a riqueza nas possibilidades de interação, e experimentação que favorece. Abordar a perspectiva da diversidade implica na inclusão, ou seja, considerar a importância de abrir espaço na escola para as realidades particulares das diferentes crianças, adolescentes, jovens e adultos que compõem nosso município (SME, 2002, p. 12).

Neste sentido, esta dissertação pautou-se na observação e análise documental, além, claro, de estar embasada em um estudo de caso, fornecendo uma aproximação da realidade. Nesta direção, apresentamos a unidade escolar para termos uma interação e clarificação do contexto sócio histórico que a permitiu adentrar a acessibilidade, aplicabilidade e operacionalização de um currículo inclusivo que vem atendendo as especificidades do público alvo da Educação Especial.



Figura 5 - Parte externa da escola em estudo Professor Vilmar Bastos Furtado

De modo geral, a escola Professor Vilmar Bastos Furtado está situada na Rua João Raimundo, no bairro Parque Comercial, 2º distrito de Duque de Caxias. Inaugurada no dia 1º de maio de 2000, recebeu o nome de um grande professor, Vilmar Bastos Furtado, que lecionou, neste município, como professor de Língua Inglesa. Com toda certeza, muitas pessoas que estão no mercado de trabalho desta cidade, foram seus alunos.

Ele sempre dizia que *lugar de professor é na sala de aula junto aos alunos*, lugar de onde ele nunca se afastou, lugar que durante seus quase trinta anos de magistério ocupou com seriedade, responsabilidade, elegância, muita luta e realizações. Foi a primeira escola padrão da cidade e hoje atende a 415 alunos da Educação Infantil ao 5º ano, nos turnos da manhã e tarde. Além disso, engloba duas salas de atendimento educacional especializado com 30 alunos atendidos. Esses alunos também frequentam a Sala de Leitura, ampliando ainda mais um modo cooperativo interdisciplinar com a Sala do AEE. Em 2013, houve a implantação definitiva da Sala de Informática.

Cabe salientar, ainda, a construção pela Orientadora Educacional Márcia Vales de um Projeto que fomenta a aprendizagem, visando atender alunos com laudos que englobam dificuldades e transtornos de aprendizagem também avaliados pela equipe

pedagógica para uma mediação individualizada. Esse projeto já está aprovado pela Secretaria Municipal de Educação, aguardando apenas um professor. Neste prisma, será garantido e ampliado o atendimento individualizado de forma a favorecer todos os alunos que no momento necessitam de um maior apoio e suporte pedagógico.

No que tange a Equipe Técnico-Pedagógica, mediada pela Secretaria de Educação, promove variados Projetos como: com os alunos pré-adolescentes, o Projeto Sexualidade, Eleição de Representante de turmas, *Família na Escola*, PROERD, *Programa Mais Educação*, PNAIC (*Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*), *Projeto Permuta para o terceiro ano do ciclo* e a Equipe está na luta pela inserção do *Projeto Aprendizagem* para alunos com entraves cognitivos. A Unidade Escolar é dirigida pelas professoras Aline Augusto Boechat Bragard e Alícia Barrios Pereira, iniciando em 2018 uma nova gestão calcada nos preceitos democráticos de eleições diretas. Assim, manteve-se a professora Aline Augusto e a nova vice-diretora, professora Cátia Regina Figueira Cândido dos Santos. A orientação pedagógica é formada pelas pedagogas Elisângela Aranha de Oliveira do Nascimento e Mara Boyd e a orientação educacional pela Orientadora Márcia Vales Ferreira, responsável pela educação inclusiva, sendo a elemento elo. Essa equipe é fortalecida pelas professoras Lídia Maria Silva e Mônica Santos de Jesus, da sala do AEE e o cuidador e mediador Mateus Marques da Cunha, como também a Equipe Administrativa, Professores, Inspectores e Funcionários de Apoio, formando um grupo responsável e comprometido com a Educação.



Figura 6- Homenagem ao Professor Vilmar Bastos Furtado que deu nome à Unidade do estudo.

3.3.1. Projeto Político Pedagógico

A interdisciplinaridade torna-se fundamental em face da multiplicidade e da complexidade de relações em que estamos permanentemente envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecemos com conhecimentos de outros. Assim, valoriza-se o fazer curricular como uma produção de sentido, num processo no qual a educação está associada a processos culturais mais amplos.

(SME/Duque de Caxias)

Tendo como teor uma prática inclusiva permeada pela interdisciplinaridade, fonte de múltiplas relações sociais e alicerçada em Demo (1998), o Projeto Político Pedagógico deve ir em direção a um trabalho coletivo, com vistas à coletividade e, de modo cooperativo, a favor da melhoria qualitativa educacional. Demo (1998) assim se refere a essa questão:

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência (p. 248).

Nesse sentido, consideramos que o Projeto Político Pedagógico engloba desde o pedagógico ao administrativo, rumo à afirmação de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que salienta em seu bojo a concretude da participação dos profissionais da educação na elaboração desse documento da escola. De acordo com o documento MEC/SASE (2014), o PPP deve:

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (p. 59).

Neste escopo, o projeto da Escola, fonte desta pesquisa, favorece práticas democráticas, contemplando a comunidade na qual ele está inserido, tanto na sua construção quanto na sua operacionalização, incluindo responsáveis, equipe técnico-pedagógica e comunidade escolar.

Conforme o PNE se evidencia uma visão holística de Educação pautada na qualidade rumo ao processo de democratização da sociedade brasileira. Sendo assim, a seguir iremos ter acesso de modo integral ao PPP (ANEXO 1), com vistas a verificar o constructo teórico da escola Professor Vilmar Bastos Furtado. Pretendemos mostrar a importância social desse documento no contexto escolar, uma vez que o seu processo de operacionalização e aplicabilidade visam planejar caminhos à transformação da realidade, em função da melhoria dos serviços educacionais. Nos preceitos acima cunhados, o PPP da escola da análise destaca:

a escolha metodológica para o processo – ação participativa – não significou simples acaso. Esta escolha objetivava a reflexão profunda por parte dos educadores da escola (Diretores, professores e equipe) acerca das questões nas quais a problemática educativa está imensa. Interessou, especialmente, neste momento, expor, comparar, debater, discutir e pensar sobre as diferenças visões de Sociedade, de homem, de educação e de escola que permeiam nossos gestos e tomadas de decisão mais imediatas e cotidianas (PPP, Escola Professor Vilmar Bastos, p. 1).

Nesta direção, o PPP está calcado como:

[...] um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2001, p.110).

Neste espectro, Demo (1998) contribui salientando que o papel da escola não é apenas operacionalizar um Projeto Político Pedagógico, contudo a favor da atuação do fazer educacional, a sua aplicabilidade. Desta forma, não se direciona o Projeto Político Pedagógico porque os órgãos superiores o solicitam à escola, mas sim

abarcando todos os envolvidos no seio educacional em prol da construção do conhecimento. Ao longo da pesquisa verificamos que o caminho exige a interligação do antes, do durante e do depois. Referindo-se a essa ideia, exprime Gadotti que,

todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar, significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação do possível, comprometendo seus atores e autores (1994, p. 52).

Percebemos, assim, que o projeto político pedagógico da escola da pesquisa caminha na direção do conhecimento, levando em conta as especificidades educacionais, em vez de apenas reproduzir. Foi concebido por toda a equipe, corresponsáveis pelo crescimento e pela melhoria do ensino.

Evidenciou-se na efetivação da pesquisa um compromisso do professor, contribuindo para que a escola seja um lugar de crescimento e humanização. Nesta perspectiva, o PEI prima pela atualização constante do docente, buscando apoios didáticos, estudos com aporte teórico e político, pautados na concepção acerca da Educação Especial inclusiva. O PEI é mediado por uma práxis colaborativa interdisciplinar de modo a inovar a prática docente, promovendo, então, vivências inclusivas na ação educativa. Como traduz Mendes (2000):

Política, aqui pode ser entendida como uma maneira de pensar e agir. Traduz uma visão de mundo, [...]. Agimos, lidamos com o conhecimento e com o aluno de forma política. A Pedagogia como ciência da educação, compreende um conjunto de doutrinas e princípios teóricos que visam subsidiar e orientar a ação educativa. [...] a teoria pedagógica é uma ciência da e para a prática educacional. Temos nela um movimento da teoria à prática e da prática à teoria (p.01).

Percebemos através da análise do PPP da escola em questão (anexo A) uma interação colaborativa concebida, como traduz Mendes (2000), uma forma de pensar e agir a partir da visão política, favorecendo uma autêntica práxis num movimento ativo e reflexivo da teoria e prática em prol dos educandos. Deste modo, conforme alusões

feitas pelo grupo (anexo A) evidencia-se uma dialogicidade⁶ a favor de um currículo inclusivo, abarcando as leis citadas nos capítulos anteriores e alicerçadas nos preceitos da AADID nas dimensões sociais, conceituais e práticas. Como frisa o Plano Nacional de Educação:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MEC/ SASE, 2014, p.24).

Neste prisma, o Projeto Político Pedagógico da escola da pesquisa favorece o pleno planejamento colaborativo, bem como a universalização dos alunos, salientado acima pelo PNE. Objetiva à construção de sua identidade, de modo a mediar o tipo de diretrizes educacionais, expressando, assim, de modo autônomo, a execução de sua proposta de trabalho, favorecendo a real construção do conhecimento.

3.3.2. Currículo inclusivo em prol do planejamento

A Educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo.

(Lev Vigotsky)

O currículo inclusivo da Escola municipal Professor Vilmar Bastos Furtado segue o princípio abaixo:

Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. (WERNECK, 1997, p.42)

⁶ ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. **Dicionário Paulo Freire**, v. 2, 2008.

Neste capítulo serão apresentados documentos, construídos pela Orientadora Educacional Márcia Vales, com o intuito de subsidiar a prática pedagógica na construção do Planejamento Educacional Especializado exemplificado a priori. Desta forma, sua intenção será unicamente de apresentá-los nesta pesquisa, cujo foco será exclusivamente de objeto de análise neste momento.

Deste modo, cabe ratificar que no bojo da divulgação em nosso país dos pressupostos da Educação Inclusiva, a partir da década de 1990, adentrando com louvor os anos dois mil, notam-se na presente pesquisa, políticas a favor da inclusão de fato. Abarcam, pois,

os alunos com deficiências, condutas típicas de síndromes neurológicas, quadros psiquiátricos e psicológicos graves, ou altas habilidades, a partir da demanda para o devido atendimento de suas necessidades educacionais como condição de sucesso na escolarização” (MEC, 2003, p. 19).

Nesse sentido, foram fomentados estudos e práticas sobre o aperfeiçoamento de diretrizes em prol de ensino com qualidade para essas pessoas dentro dos sistemas educacionais, bem como a revisão de várias ações da Educação Especial conforme elucidado nos capítulos anteriores. Então, a partir da escola da pesquisa, evidenciamos uma escola atenta a inclusividade mediada por uma ação interdisciplinar colaborativa à diversidade, sendo valorizadas as múltiplas facetas educacionais em detrimento da homogeneidade, oferecendo, assim, a todos os alunos, maiores oportunidades de aprendizagem. Como prima Mendes (2002):

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social (p. 28).

Neste escopo, o objetivo da educação inclusiva notada na escola da pesquisa é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Como prima Sasaki (1999), almeja-se direcionamentos pedagógicos cooperativos que englobem as diferenças individuais, rumo à diversidade. “É possível dizer que o seu princípio

fundamental é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana” (SASSAKI, 1999, p. 123).

Calcada em Ainscow, apud Glat (2007, p. 33), a inclusão escolar constitui um processo que se dá com base em três elementos:

- a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem;
- b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa participar das atividades escolares;
- c) a construção de conhecimentos, sem a qual pouco adianta os outros dois itens supramencionados.

Neste contexto, a educação inclusiva primada pela escola Vilmar Bastos Furtado propicia ao aluno com necessidades especiais estar na escola em classe regular, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades com ensino de qualidade. Entretanto, incluir de acordo com os preceitos inclusivos da escola em questão, não é formatar o aluno no ensino regular e no contra turno sem ao menos flexibilizar a lei a favor dos interesses e necessidades do educando, como vimos no capítulo anterior.

Verificamos, pois, que se o aluno com necessidades especiais for colocado na classe regular antes de ser feito um histórico de vida com o responsável (ANEXO B), sem uma gradual inserção com vistas a uma plena inclusão cooperativa, ele estará somente integrado e não incluído. Deve-se favorecer a construção das múltiplas interações, com apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento. A natureza biológica da deficiência do aluno incluído deve ser levada em consideração, pois, cada aluno tem as suas peculiaridades e o seu próprio tempo, e a inclusão deve partir desse pressuposto: valorizar a diversidade. Neste contexto, a experiência na Escola Professor Vilmar Bastos Furtado concebe cada aluno como ser único possuidor de uma história social e uma condição biológica que deve ser levada a cabo para, assim, se concretizar a real adaptação curricular.

Evidencia-se no Documento A esta prática na ficha avaliativa do atendimento educacional especializado para a mediação do elemento elo, representado pela Orientadora Educacional Márcia Vales, do professor do ensino regular e do AEE. Esta ficha fica inserida em um portfólio é semanalmente respondida. A Avaliação é direcionada para alunos que necessitam ser integrados para uma inclusão de acordo com suas peculiaridades. Configura-se, assim, uma Sala do AEE com perfil de classe especial, focando para especificidades educacionais para gradual inserção plena inclusiva.

FICHA AVALIATIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, MEDIAÇÃO ELEMENTO ELO, REPRESENTADO PELA ORIENTADORA EDUCACIONAL, PROFESSOR DO ENSINO REGULAR E PROFESSOR DO AEE. ESTA FICHA FICA INSERIDA EM UM PORTFÓLIO E É SEMANALMENTE RESPONDIDA. AVALIAÇÃO DIRECIONADA PARA ALUNOS AVALIADOS PELA EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA QUE NECESSITAM SER INTEGRADOS PARA UMA INCLUSÃO DE ACORDO COM SUAS PECULIARIDADES. SALA DO AEE COM PERFIL DE CLASSE ESPECIAL PARA ESPECIFICIDADES EDUCACIONAIS PARA GRADUAL INSERÇÃO PLENA INCLUSIVA.

FICHA AVALIATIVA
MEDIAÇÃO - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ELEMENTO ELO E SALA REGULAR

ALUNO A SER INSERIDO: [REDACTED]
 TURMA DE ORIGEM: _____
 DIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO _____
 DATA: 24/07/18

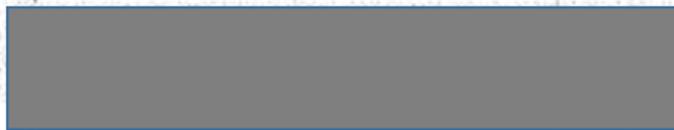
PARCERIAS: ELEMENTO ELO PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS E PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
 VERIFICAMOS NAS PARCERIAS QUE: (COLOCAR SIM OU NÃO)

(N) CONSEGUE INTERAGIR COM OS COLEGAS;
 (S) CONSEGUE INTERAGIR COM A PROFESSORA;
 (N) ATENDE AS SOLICITAÇÕES;
 (N) CONSEGUE MANTER SE SENTADO;
 (S) REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS;
 (N) REALIZA AS ATIVIDADES COM AUTONOMIA;
 (N) OBEDECE AS REGRAS ELABORADAS COM O GRUPO;
 (S) APRESENTA FALTA DE LIMITES COM OS COLEGAS E PROFESSORA;
 (N) ACOMPANHA A ROTINA ESCOLAR;
 (S) PRECISA DE MEDIADOR;
 (N) ATENDE AS SOLICITAÇÕES;
 (N) COPIA ATIVIDADES PROPOSTAS;
 (N) EXECUTA AS TAREFAS COM DESENVOLVIMENTO;
 (S) APRESENTA COMPORTAMENTO EXIBICIONISTA, NÃO APRECIANDO AS REGRAS SOCIAIS;
 (S) APRESENTA IMPULSIVIDADE;
 (N) ANDA PELOS AMBIENTES ESCOLARES DE ACORDO COM AS REGRAS ESTABELECIDAS;
 (N) CONSEGUE FICAR SOZINHO SEM A PRESENÇA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO;
 (S) POSSUI VOCABULÁRIO ESTEREOTIPADO;
 (S) NECESSITA DE CLASSE ESPECIAL;
 (S) NECESSITA DE HORÁRIO FLEXÍVEL PARA ATENDER AS SUAS PECULIARIDADES;
 (S) POSSUI PELO ROTEIRO;
 (S) INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR COM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS;
 (S) INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR SEM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA AEE; DATA 24/07

OBSERVAÇÕES

EXTRAS: O aluno não conseguiu realizar as atividades propostas, cobriu a letra A. Ficou brincando, rindo e se levantando a todo momento. Quando se sentava, não se concentrava nos pedidos da professora que tentava realizar a tarefa. De 11:40 às 11:50 h.

Figura 7- Documento A (autoria da mestrand), página 1.



FICHA AVALIATIVA
MEDIAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ELEMENTO ELO E SALA
REGULAR

ALUNO A SER INSERIDO:
TURMA DE ORIGEM: 206
DIAS DO ATENDIMENTO: DIÁRIO (DIÁRIO ESPECIALIZADO)
DATA: 07 de Abril de 2019

PARCERIAS: ELEMENTO ELO PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS E PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
VERIFICAMOS NAS PARCERIAS QUE: (CIRCULAR SIM OU NÃO)

- (S) CONSEGUE INTERAGIR COM OS COLEGAS;
(S) CONSEGUE INTERAGIR COM A PROFESSORA;
(N) ATENDE AS SOLICITAÇÕES;
(S) CONSEGUE MANTER SE SENTADO;
(S) REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS;
(N) REALIZA AS ATIVIDADES COM AUTONOMIA;
(S) OBEDECE AS REGRAS ELABORADAS COM O GRUPO;
(S) APRESENTA FALTA DE LIMITES COM OS COLEGAS E PROFESSORA;
(N) ACOMPANHA A ROTINA ESCOLAR;
(S) DEFICITA DE ATENÇÃO;
(N) ATENDE AS SOLICITAÇÕES;
(N) COPIA ATIVIDADES PROPOSTAS;
(N) EXECUTA AS TAREFAS COM DESENVOLVURA;
(S) APRESENTA COMPORTAMENTO EXIBICIONISTA, NÃO APRECIANDO AS REGRAS SOCIAIS;
(S) APRESENTA IMPULSIVIDADE;
(N) ANDA PELOS AMBIENTES ESCOLARES DE ACORDO COM AS REGRAS ESTABELECIDAS;
(S) CONSEGUE FICAR SOZINHO SEM A PRESENÇA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO;
(S) POSSUI VOCABULÁRIO ESTEREOTIPADO;
(S) NECESSITA DE CLASSE EFICAZ;
(S) NECESSITA DE HORÁRIO FLEXÍVEL PARA ATENDER AS SUAS PECULIARIDADES;
(S) POSSUI PEI e ROTEIRO;
(S) INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR COM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS
(N) INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR SEM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA AEE; DATA: 07/04/2019

OBSERVAÇÕES:

EXTRAS: O aluno entrou na sala às 10:39 e permaneceu por 27 minutos e realizou com auxílio, três atividades de seu caderno: colou seu nome nos lugares de seu nome, descobriu as letras do seu nome dentro da bordura do papel e partiu as do nome, colou com um pino a letra B no seu nome, ligou as letras de forma de seu nome que são iguais, depois terminou desmontando a mala da mala, voltando p/ a sala de recursos

Figura 8- Documento A (autoria da mestranda), página 2.

FICHA AVALIATIVA
MEDIAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ELEMENTO ELO E SALA
REGULAR

ALUNO A SER INSERIDO: _____
 TURMA DE ORIGEM: 402 00
 DIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO _____
 DATA 01/03/2016

PARCERIAS: ELEMENTO ELO PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS E PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
 VERIFICAMOS NAS PARCERIAS QUE: (CULCAR SIM OU NÃO)

- CONSEGUE INTERAGIR COM OS COLEGAS;
 CONSEGUE INTERAGIR COM A PROFESSORA;
 ATENDE AS SOLICITAÇÕES;
 CONSEGUE MANTER-SE SENTADO;
 REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS;
 REALIZA AS ATIVIDADES COM AUTONOMIA;
 OBEDECE AS REGRAS ELABORADAS COM O GRUPO;
 APRESENTA Falta DE LIMITES COM OS COLEGAS E PROFESSORA;
 ACOMPANHA A ROTINA ESCOLAR;
 PRECISA DE MEDIADOR;
 ATENDE AS SUGESTÕES;
 COPIA ATIVIDADES PROPOSTAS;
 EXECUTA AS TAREFAS COM DESENVOLVURA;
 APRESENTA COMPORTAMENTO EXIBICIONISTA, NÃO APRECIAM AS REGRAS SUAS;
 APRESENTA IMPULSIVIDADE;
 ANDA PELOS AMBIENTES ESCOLARES DE ACORDO COM AS REGRAS ESTABELECIDAS;
 CONSEGUE FICAR SOZINHO SEM A PRESENÇA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO;
 POSSUI VOCABULÁRIO ESTEREOTIPADO.
 NECESSITA DE CLASSE ESPECIAL;
 NECESSITA DE HORÁRIO FLEXÍVEL PARA ATENDER AS SUAS PECULIARIDADES.
 POSSUI PEI e ROTEIRO
 INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR COM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS
 INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR SEM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA AEE. DATA _____

OBSERVAÇÕES

Entrou neste dia o aluno participando em sala de aula participando com entusiasmo das atividades de bilancamento e desente horário de 7:30 as 9:30

Neste prisma, a equipe ao perceber que aquele aluno tem o perfil de Educação Especial, realiza um compromisso com suas necessidades educacionais, visando fomentar uma construção pedagógica de adaptar o AEE. Através de uma ficha avaliativa o professor sinaliza com sim ou não as habilidades ainda a serem construídas ou aquelas que já estão em gradativo avanço. Assim, promove um atendimento mais intenso e inserção gradual do aluno no ensino regular, mediado por um cuidador e ou pela própria professora do AEE. Desta forma, com esta prática, visa incluir o aluno com uma patologia mais severa, evitando transferi-lo a classe especial. Semanalmente são registradas observações extras, ilustrada pela ficha no Documento B abaixo, completando-a com os avanços do aluno, principalmente no que diz respeito às habilidades sociais e práticas. Anota-se a temporalidade que este educando consegue permanecer no ensino regular.

FICHA AVALIATIVA
MEDIAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ELEMENTO ELO E SALA
REGULAR

ALUNO A SER INSERIDO: _____
TURMA DE ORIGEM: 302
DIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: _____
DATA: 04/04/2017

PARCERIAS: ELEMENTO ELO- OE PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS E PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
VERIFICAMOS NAS PARCERIAS QUE : (COLOCAR SIM OU NÃO)

CONSEGUE INTERAGIR COM OS COLEGAS;
 CONSEGUE INTERAGIR COM A PROFESSORA;
 ATENDE AS SOLICITAÇÕES;
 CONSEGUE MANTER-SE SENTADO;
 REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS;
 REALIZA AS ATIVIDADES COM AUTONOMIA;
 OBEDECE AS REGRAS ELABORADAS COM O GRUPO;
 APRESENTA FALTA DE LIMITES COM OS COLEGAS E PROFESSORA;
 ACOMPANHA A ROTINA ESCOLAR;
 PRECISA DE MEDIADOR;
 ATENDE AS SOLICITAÇÕES;
 COPIA ATIVIDADES PROPOSTAS;
 EXECUTA AS TAREFAS COM DESENVOLTURA;
 APRESENTA COMPORTAMENTO EXIBICIONISTA, NÃO APRECIANDO AS REGRAS SOCIAIS;
 APRESENTA IMPULSIVIDADE;
 ANDA PELOS AMBIENTES ESCOLARES DE ACORDO COM AS REGRAS ESTABELECIDAS;
 CONSEGUE FICAR SOZINHO SEM A PRESENÇA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO;
 POSSUI VOCABULÁRIO ESTEREOTIPADO.
 NECESSITA DE CLASSE ESPECIAL;
 NECESSITA DE HORÁRIO FLEXÍVEL PARA ATENDER AS SUAS PECULIARIDADES.
 POSSUI PEI e ROTEIRO
 INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR COM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS
 INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR SEM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA AEE; DATA _____

OBSERVAÇÕES
TEMPO QUE O ALUNO CONSEGUIU FICAR NO ENSINO REGULAR 30 min
EXTRAS: Mesmo com o auxílio do mediador, o aluno vem apresentando um comportamento impulsivo, e, sozinho, não conseguindo permanecer sentado na sala regular.

Figura 10- Documento B (autoria da mestrand), página 1.

FICHA AVALIATIVA
MEDIAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ELEMENTO ELO E SALA
REGULAR

ALUNO A SER INSERIDO: _____
TURMA DE ORIGEM: 101
DIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO _____
DATA 03/11/06

PARCERIAS: ELEMENTO ELO PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS E PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
VERIFICAMOS NAS PARCERIAS QUE: (COLOCAR SIM OU NÃO)

CONSEGUE INTERAGIR COM OS COLEGAS;
 CONSEGUE INTERAGIR COM A PROFESSORA;
 ATENDE AS SOLICITAÇÕES;
 CONSEGUE MANTER-SE SENTADO;
 REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS;
 REALIZA AS ATIVIDADES COM AUTONOMIA;
 OBEDECE AS REGRAS ELABORADAS COM O GRUPO;
 APRESENTA FALTA DE LIMITES COM OS COLEGAS E PROFESSORA;
 ACOMPANHA A ROTINA ESCOLAR;
 PRECISA DE MEDIADOR;
 ATENDE AS SOLICITAÇÕES;
 COPIA ATIVIDADES PROPOSTAS;
 EXECUTA AS TAREFAS COM DESENVOLVURA;
 APRESENTA COMPORTAMENTO EXIBICIONISTA. NÃO APRECIANDO AS REGRAS SOCIAIS;
 APRESENTA IMPULSIVIDADE;
 ANDA PELOS AMBIENTES ESCOLARES DE ACORDO COM AS REGRAS ESTABELECIDAS;
 CONSEGUE FICAR SOZINHO SEM A PRESENÇA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO;
 POSSUI VOCABULÁRIO ESTEREOTIPADO;
 NECESSITA DE CLASSE ESPECIAL;
 NECESSITA DE HORÁRIO FLEXÍVEL PARA ATENDER AS SUAS PECULIARIDADES;
 POSSUI PELO ROTEIRO
 INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR COM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS
 INICIOU AS ATIVIDADES EM SALA DO ENSINO REGULAR SEM A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA AEE; DATA _____

OBSERVAÇÕES
EXTRAS: *O aluno não conseguiu seguir a rotina da turma com os colegas, indo ficando na sala de aula sozinho por alguns instantes e mesmo com a ajuda do mediador.*

Figura 11- Documento B (autoria da mestranda), página 2.

Já na ficha ilustrada pelo Documento C, em que foi construído um relatório em parceria com as famílias, sintetiza-se, então, as flexibilizações construídas para atender os interesses e necessidades dos alunos.

RELATÓRIO PARCERIA, FAMÍLIA, ESCOLA PARA SINTETIZAR AS
FLEXIBILIZAÇÕES CONSTRUÍDAS PARA ATENDER OS INTERESSES E NECESSIDADES
DOS ALUNOS



PARCERIA FAMÍLIA ESCOLA



A partir do planejamento educacional especializado, o aluno acima irá prosseguir para a próxima etapa. Cabe salientar que o mesmo ainda está em processo de construção das habilidades sociais, conceituais e práticas com entraves relacionais. Entretanto, comunicamos a responsável que o perfil do mesmo é classe especial, todavia poderemos continuar com a parceria construída na escola.

Estabelecemos que:

Os dias serão duas vezes por semana;

O responsável poderá ser convidado a mediar o processo em sala, visto que as vezes o aluno apresenta agressividade, impulsividade no âmbito escolar;

Será mediado pela professora do atendimento educacional especializado as idas ao ensino regular em que há um PORTFÓLIO com as avaliações diárias em sala todavia, só quando o aluno apresenta receptividade para estar no ensino regular.

O aluno poderá ser inserido em classe especial, visando atender as suas especificidades.

Assim sendo, estabelecemos a parceria, atendendo as peculiaridades do mesmo.

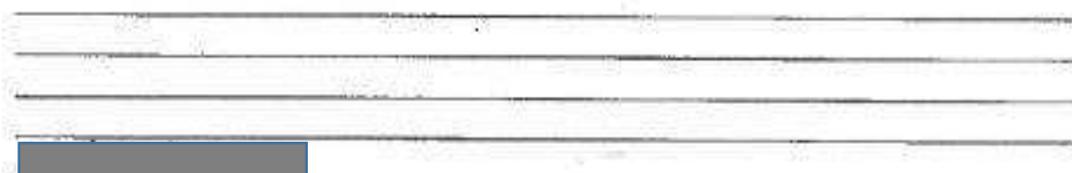


Figura 12- Documento C (autoria da mestranda).

Assim sendo, estabelece-se uma parceria com o responsável, elucidando o trabalho inovador, dando alternativa de ingresso à classe especial ou mediando a família com a inserção do aluno aos poucos no ensino regular de forma a atender suas peculiaridades. Isto é: alunos que apresentam alguma patologia necessitam de maior intensidade nos apoios, estratégias pedagógicas e no tempo flexível, até que os mesmos estejam incluídos holisticamente com as demais atividades e habilidades que contribuem para essa permanência. Como traduz Rodrigues e Passerino (2013):

Garantir o acesso e permanência na Escola seja para um aluno com deficiência ou não, significa inseri-lo em um grupo social e, neste, compartilhar ideais, desejos, pensamentos e opiniões. A aquisição do conhecimento não ocorre apenas pela proximidade física entre os envolvidos no contexto escolar, mas também pela possibilidade de poderem se comunicar, compreender o que se passa a sua volta e, principalmente, interagir com seu grupo e as demais pessoas (p. 223).

Percebem-se avanços com essa prática inovadora, pois o currículo se dá atentamente às especificidades em parceria com os responsáveis que acompanham direto a prática curricular destes alunos com maior comprometimento e gravidade em entraves psicológicos e sociais.

Assim sendo, a aprendizagem deve englobar as necessidades de cada criança bem como a gradual ampliação do horário.

A ficha, representada pelo Documento D, frisada abaixo é a avaliação final de alunos inclusos após o PEI ser construído no início do ano e no segundo semestre, englobando reflexões do Conselho de Classe direcionado somente para o público alvo da Educação Especial.

**..... - AVALIAÇÃO FINAL DO ALUNO INCLUSO, DOIS EXEMPLOS DE
REGISTROS APÓS REFLEXÕES EM CONSELHO DE CLASSE PRÓPRIO PARA ALUNOS
INCLUSOS**



AVALIAÇÃO FINAL DO ALUNO INCLUSO

ANO: 2011

ALUNO:

TURMA: 303

PROFESSOR:

BASEADA NO PLANEJAMENTO CURRICULAR ADAPTADO, COMO VOCÊ AVALIA O ALUNO?

De acordo com o planejamento curricular adaptado [redacted] [redacted] atingiu os objetivos previstos com algumas dificuldades, tem um bom contato com os professores e colegas da turma, reconhece e reproduz seu nome e sabe ler e escrever algumas palavras, reconhece e responde que é comprometido em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, por no ambiente escolar apesar de por vezes não demonstrar devido às suas limitações (principalmente quando solicitado a ler e a escrever individualmente).

BASEADA NO ROTEIRO PARA A INVESTIGAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO, COMO VOCÊ AVALIA O ALUNO?

Analiso o aluno que apresenta autonomia para realizar as atividades de seu dia a dia (atividades que lhe permitem a leitura e a escrita individual de alguns textos ainda necessita de um suporte por escrito). O aluno [redacted] apresenta um processo individual no contexto das habilidades verbais, escritas e práticas adquiridas na vida cotidiana. Baseado nas habilidades adaptativas o aluno, deverá prosseguir no próximo ano letivo.

DEIXE SUGESTÕES PARA O PLANEJAMENTO DO PRÓXIMO ANO, IDEALIZANDO ALGUNS OBJETIVOS PARA O MESMO.

Proporho que o aluno participe de alguns trabalhos específicos para a formação de aprendizes em algumas disciplinas (História e Língua Portuguesa) e da leitura e da escrita. Também dar continuidade aos encontros das aulas inclusas, para os professores de ensino regular [redacted]



AVALIAÇÃO FINAL DO ALUNO INCLUSO

ANO: 2014

ALUNO: [REDACTED]

TURMA: 201

PROFESSOR: [REDACTED]

BASEADA NO PLANEJAMENTO CURRICULAR ADAPTADO, COMO VOCÊ AVALIA O ALUNO?

O aluno [REDACTED] ainda apresenta muitas dificuldades nas habilidades conceituais, práticas e sociais, encontrando ainda em processo de construção e devendo prosseguir para outra etapa, continuando na flexibilidade de horários. Aliviar sua carga horária para uma classe especial dando continuidade ao seu processo de construção, atendendo (suavemente) suas peculiaridades.

BASEADA NO ROTEIRO PARA A INVESTIGAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO, COMO VOCÊ AVALIA O ALUNO?

Calçada, na natureza das ações de comportamento social, conceitual e prática, o educando ainda não alcançou os objetivos, porém deverá prosseguir para outra etapa dando continuidade ao seu processo de construção.

DEIXE SUGESTÕES PARA O PLANEJAMENTO DO PRÓXIMO ANO, IDEALIZANDO ALGUNS OBJETIVOS PARA O MESMO.

O planejamento poderia vir como o "roteiro", com os objetivos já estipulados para serem marcados se foram alcançados ou não.

Neste escopo, apresenta a realização de uma avaliação com exposição oral, mediado por um currículo inclusivo efetivado através do PEI, visando refletir sobre as adaptações construídas com base nas habilidades conceituais, sociais e práticas.

Nestes preceitos, analisamos uma autêntica prática inclusiva alternativa que não mede esforços para atender as especificidades educacionais dos educandos escola. Notamos que há alunos que se inserem tranquilamente no horário estabelecido, contudo essa prática renova ao abarcar alunos que necessitariam estar na classe especial, mas a instituição dedica-se integralmente para inclui-los plenamente de modo autêntico. O estabelecimento de ensino utiliza o AEE como mediador neste processo pedagógico alternativo, mostrando, assim, a interação constante dos pais que são consultados e realizam parcerias. A formulação dessas premissas implica em uma visão de escola atual alicerçada rumo à reorganização de suas práticas cotidianas, englobando o currículo, a organização do espaço físico, bem como o projeto político pedagógico.

O PEI é uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares (GLAT; PLETSCHE, 2013, p.22).

Desta maneira, considerando as bases de uma educação inclusiva, as propostas educacionais voltadas para alunos com deficiências na escola regular devem envolver reflexões de cada aluno em prol de suas particularidades. Então, evidenciou-se, através da fundamentação teórica desta pesquisa, que a concretização de planos educacionais englobando tais diretrizes tem sido um dos maiores desafios para os educadores na atualidade. Nesse trilhar, torna-se importante este estudo dissertativo na Escola Professor Vilmar Bastos Furtado, vislumbrando estudar, através das políticas de inclusão, a grande flexibilização curricular no atendimento à diversidade de culturas, identidades, gêneros, etnias, dentre outros aspectos. A partir da flexibilização para as questões relativas à diversidade cultural, os currículos ainda precisam atender a cada um dos educandos.

A partir dos anexos que tratam da identificação do elemento elo, em que a Coordenadoria de Educação Especial solicita: informes do alunado, avaliações com este profissional (ANEXOS C e D) e relatório que relata em detalhes uma avaliação holística dos alunos do AEE, Documento E, verificamos a preocupação da Escola de tê-lo em seu espaço. Este elemento elo está representado pela Orientação Educacional bem como pela avaliação da professora da sala do AEE. Desta maneira, há a preocupação em organizar a prática escolar através dos preceitos emanados pelo MEC (2001) que primam pelas adaptações curriculares nos aspectos organizativos, avaliativos e temporais.

AVALIAÇÃO EM FORMA DE RELATÓRIO DA PROFESSORA DO
AEE

[REDACTED]

AVALIAÇÃO DO 1º BIMESTRE

DE MODO GERAL, AVALIE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO,
DESTACANDO OS ALUNOS EM SUAS ESPECIFICIDADES.

Em síntese o trabalho da sala de ensino especializado educacional, tem alcançado em boa parte os objetivos, desenvolvendo atividades relacionadas as peculiaridade de cada aluno. As situações de ensino em boa parte, tem esboçado novas propostas de aprendizagem, levando em conta as condições físicas afetivas e social do aluno.

No modo geral [REDACTED] alcançou integralmente os objetivos propostos no planejamento articulados nas adaptações embasadas nas habilidades adaptativas.

[REDACTED] alcançou parcialmente os objetivos propostos no planejamento articulados nas adaptações articuladas com as habilidades adaptativas.

[REDACTED] ainda está em processo de construção dos objetivos propostos no planejamento articulados nas adaptações com as habilidades adaptativas.

[REDACTED] atinge parcialmente os objetivos propostos.

[REDACTED] foi matriculado na sala de ensino especializado na data 25/04/2014, sendo seu curso para avaliar.

[REDACTED] ainda está em processo de adaptação.

[REDACTED] está em processo de construção dos objetivos propostos, o aluno é muito feliz.

[REDACTED] está desenvolvendo a atividade propostas com muita interesse e participação.

[REDACTED] ainda está em processo de construção de desenvolver os hábitos e atitudes adequadas para o relacionamento social.

[REDACTED] alcançou parcialmente os objetivos propostos.

[REDACTED] está em processo de adaptação a sala de AEE.

[REDACTED] está em processo de adaptação ao ambiente escolar em geral.

[REDACTED] alcançou integralmente os objetivos propostos.

ASSINATURA PROFESSOR [REDACTED]

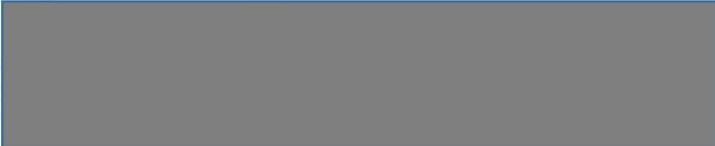
Figura 15- Documento E (autoria da mestrand).

Segundo os aspectos organizativos, os grupos de alunos são mediados como salienta os preceitos *Vigotskyanos* e a didática da aula, levando a cabo objetivos e conteúdos em determinados momentos e em outros, priorizando, eliminando ou

Avaliação geral e final dos inclusos de acordo com o PEI e roteiro de investigação do comportamento adaptativo e avaliação final do professor
Coc semestral 2016 TURMA Y

Aluno	TOTAL DE FALTAS	Sugestão de Reclassificação	Alcançou integralmente	Alcançou parcialmente	Ainda está em processo de construção	CONCLUSÃO Temporalidade Prolongamento no tempo de permanência do aluno na série, fase ciclo ou etapa.	CONCLUSÃO Temporalidade Prosseguimento para outra etapa.
				X			X
		X			X		X
				X			X
					X		X
					X		
					X		X
					X		
					X		
					X		
				X			X

Figura 17- Documento F (autoria da mestranda), primeiro modelo.



Avaliação geral e final dos inclusos de acordo com o PEI e roteiro de investigação do comportamento adaptativo e avaliação final do professor
COC Semestral - 2017 - TURMA X

ALUNO	TOTAL DE FALTAS	SUGESTÃO DE RECLASSIFICAÇÃO	ALCANÇOU INTEGRALMENTE	ALCANÇOU PARCIALMENTE	AINDA ESTÁ EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	CONCLUSÃO TEMPORALIDADE PROLONGAMENTO NO TEMPO DE PERMANÊNCIA DO ALUNO NA SÉRIE, FASE CICLO OU ETAPA	CONCLUSÃO TEMPORALIDADE PROSSEGUIMENTO PARA OUTRA ETAPA
[Redacted]				X			X
[Redacted]					X	X	
[Redacted]				X			X
[Redacted]				X			X
[Redacted]					X		X
[Redacted]			X				X
[Redacted]					X		X
[Redacted]			X				X
[Redacted]				X			X
[Redacted]			X				X
[Redacted]			X				X
[Redacted]							
[Redacted]							
[Redacted]							

Figura 18- Documento F (autoria da mestrand), segundo modelo.

E no Documento G, antes dessa discussão, o professor elabora a avaliação final do aluno incluído, avaliando os alunos de acordo com o Roteiro de Investigação do Comportamento Adaptativo, sendo concebido como aporte para a concretização do PEI. Ele foi ressignificado para ser somente uma consulta teórica devido à maturidade grupal (ANEXO E).

AVALIAÇÃO FINAL DO ALUNO INCLUSO, OUTRO EXEMPLO

AVALIAÇÃO FINAL DO ALUNO INCLUSO

ANO: 2011

ALUNO: [REDACTED]

TURMA: 403

PROFESSOR: [REDACTED]

BASEADA NO PLANEJAMENTO CURRICULAR ADAPTADO, COMO VOCÊ AVALIA O ALUNO?

Mediante aos objetivos propostos no planejamento curricular, observo-se que o aluno [REDACTED] apresenta bons avanços ao longo deste ano, tendo qualificado suas relações e atividades em grupo, compartilhando das atividades propostas em sala e as pesquisas em casa, relacionamento com os colegas do grupo e demais funcionários da UE.

BASEADA NO ROTEIRO PARA A INVESTIGAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO, COMO VOCÊ AVALIA O ALUNO?

O aluno [REDACTED] tem uma parte qualitativa em relação à sua interação com o grupo e pesquisas. Demonstra grande interesse por histórias e contação de histórias, além de realizar atividades com o grupo.
Baseado nos dados e avanços obtidos ao longo do ano, o aluno [REDACTED] deseja prosseguir para a próxima etapa, ou seja, 5ª fase de escolaridade.

DEIXE SUGESTÕES PARA O PLANEJAMENTO DO PRÓXIMO ANO, IDEALIZANDO ALGUNS OBJETIVOS PARA O MESMO.

- * Exercícios para troca de informações entre os professores
- * Estudo sobre temas que priorizem a necessidade especial de todos os alunos, o que favoreça a sua leitura e dinâmica em sala de aula.
- * Permanência do horário dedicado ao planejamento das adaptações curriculares.

Figura 19- Documento G (autoria da mestranda).

Em seguida, como vislumbrado no Documento H, a construção do PEI, ilustrado pelo exemplo abaixo, nos fornecem detalhes do olhar pedagógico subsidiado nas habilidades conceituais, sociais e práticas, sendo referencial para uma avaliação holística e concretude dos demais documentos.

PLANEJAMENTO ADAPTATIVO, CALCADO NAS HABILIDADES CONCEITUAIS, SOCIAIS E PRÁTICAS, TRÊS MODELOS

Aluno: [REDACTED] professora: [REDACTED] ano 2016
turma 44

Planejamento adaptativo individual professor

TEMA ANUAL DA ESCOLA: Convivendo e Aprendendo na Língua
Semestre e ou anual
ALUNOS

HABILIDADES CONCEITUAIS:

- Reconhecer a oralidade (utilizar a fala para comunicar);
- Entender e aceitar diferenças;
- Ter compreensão de limites;
- Traçar linhas, pintar, recortar, explorar a massa de modelar, e outras matérias;
- Demonstrar interesse e foco nas atividades propostas e direcionadas a ele.

SOLICITAÇÃO

- De interesse por suas histórias;
- Conhecer quanto tempo de histórias ouvidas.

* Realizar os desenhos anteriores, pois ainda não foram alcançados (utilizar a criatividade).

Figura 20- Documento H (autoria da mestranda), página 1.

HABILIDADES SOCIAIS

- Socialização;
- Respeitar as regras impostas;
- Interagir com os colegas e professora;
- Cooperar;
- Reconhecer e pronunciar seu próprio nome;

Figura 21- Documento H (autoria da mestranda), página 2.

HABILIDADES PRÁTICAS

- Promover autonomia;
- Utilizar o bandeiro vermelho;
- Lavar as mãos após o uso do sanitário;
- Entender normas de convivência social;
- Realizar tarefas solicitadas (avida garantida).

10/08/2016

+ Reforçar os objetivos anteriores, pois ainda não foram alcançados.

Figura 21- Documento H (autoria da mestranda), página 3.

Aluno _____ professora _____ ano 2º
 turma 202

Planejamento adaptativo Individual professor (PEI)

TEMA ANUAL DA ESCOLA: Identidade autodidoma

Semestre e ou anual _____

ALUNO _____

HABILIDADES CONCEITUAIS (COMUNICAÇÃO E FUNCIONALIDADE ACADÊMICA)

- Ter compreensão de "limites",
- Explorar massa de modelar sem levar a bola,
- Se interessar por ouvir histórias,
- Fazer e interessar-se pelo desenho no papel,
- Fazer uso da tesoura com auxílio.

* O maior desafio com o aluno é a atenção e concentração que ficam comprometidos pela impulsividade que o mesmo apresenta. O que o leva a uma constante inquietude na classe regular.

Figura 22 Documento H (autoria da mestranda), página 4.

HABILIDADES SOCIAIS (VIDA FAMILIAR, CONVÍVIO SOCIAL E USO COMUNITÁRIO)

-O aluno demonstra afecção pelos colegas,
mas apresenta instabilidade no humor,
& impetividade;

Figura 23- Documento H (autoria da mestranda), página 5.

HABILIDADES PRÁTICAS (CUIDADOS PESSOAIS, ATIVIDADES DA VIDA DOMÉSTICA,
INDEPENDÊNCIA, SAÚDE E SEGURANÇA, LAZER E TRABALHO)

- O aluno apresenta avanço na questão de alimentar-se sozinho, pois o mesmo já conseguiu levar o talher à boca com mais autonomia. Mas ainda necessita de apoio e acompanhamento do mediador.
- Necessita de adaptações físicas no meio físico;
- Necessita de constante auxílio para lavar as mãos, comer, fazer atividades;
- Necessita de flexibilidade do horário para atender às especificidades do educando;
- Há avaliação de ter mediador na sala de ensino regular pois o mesmo apresenta impulsividade, agitação motora;
- Não tem atenção concentrada.

Figura 24 Documento H (autoria da mestranda), página 6.

Aluno _____ professora _____ ano 2016
 turma 303

Planejamento adaptativo Individual professor

TEMA ANUAL DA ESCOLA: Convivendo e Crescendo na Velocidade
 Semestre e ou anual _____
 ALUNOS _____

HABILIDADES CONCEITUAIS

- * Interessar-se pelas atividades de leitura
- * Participar dos momentos de contação de histórias e jogos em pequenos grupos
- * Contar e recontar histórias, recordando o início, meio e fim
- * Reconhecer diferentes tipos de textos
- * Compreender e associar escrita a formas de expressão verbal

Figura 25- Documento H (autoria da mestranda), página 7.

HABILIDADES SOCIAIS

- * Estabelecer vínculos de amizades com demais colegas do grupo.
- * Interessar-se por jogos e brincadeiras disponíveis em sala de aula.
- *

Figura 26 Documento H (autoria da mestranda), página 8

HABILIDADES SOCIAIS (VIDA FAMILIAR, CONVÍVIO SOCIAL E USO COMUNITÁRIO)

• Demonstrar afetuidade com familiares, e com as
professoras, e com os colegas de classe;

• Reverenciar-se pelo próprio nome;

• Reverenciar os nomes dos pais (quando pronunciados);

• Reverenciar os nomes dos irmãos (quando pronunciados);

• Aceitar mudanças na rotina familiar e escolar;

• Demonstrar interesse e simpatia pelas pessoas;

• Apresentar usabilidade no desenho;

•

Neste teor, o modelo do Documento I, reconstruído pela Orientação Educacional pautado no diálogo, maturidade e crescimento teórico-prático, propicia a professora do AEE fazer seu próprio PEI, após a construção do Plano de Curso (ANEXO F), entrelaçando com as trocas do encontro inicial. Geralmente esse documento é realizado em março, quando o professor já tem um diagnóstico do seu aluno, podendo, com o aporte do Roteiro de Investigação do Comportamento Adaptativo fazê-lo e refleti-lo acerca de seu Plano de Curso. Isto é: além de abarcar os preceitos construídos coletivamente, o documento do professor serve para a complementação do PEI do AEE.

PEI DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO,
CONSTRUÍDO APÓS A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE CURSO EFETIVADO APÓS
O ENCONTRO COM OS PROFESSORES, EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA,
INTERAÇÃO COM OS ALUNOS.

Planejamento adaptativo individual calcado no plano de curso da sala de recursos e planejamento adaptativo do professor regente do aluno incluso.
INTEGRAÇÃO; ENSINO REGULAR-SALA DE RECURSOS.

ANO 2016 SÍNDROME DE DOWN
ALUNOS:

HABILIDADES CONCEITUAIS:

- Desenvolvimento da linguagem;
- Desenvolvimento afetivo;
- Desenvolvimento físico-motor;
- Locomoção;
- Manipulação;
- Equilíbrio;
- Lateralidade;
- Cantigas de roda;
- Histórias/ filmes/ desenhos infantis;
- Cores;
- Nome próprio;
- Atividades lúdicas e imaginativas;
- Corpo humano;
- Saúde;
- Alimentação;
- Coordenação motora fina e grossa.

Figura 29- Documento I (autoria da mestrand), página 1.

<p>HABILIDADES SOCIAIS</p> <p>Jogos, brinquedos e brincadeiras;</p> <p>No jogo, o trabalho com outros objetos comuns, o confronto de ideias, a busca de solução, a competição e cooperação entre os participantes;</p> <p>Nas brincadeiras, estimular os reflexos perceptivos, motores, intelectuais e sociais;</p> <p>Na escola dos brinquedos, como recurso pedagógico (explorar, manipular, cuidar, compartilhar, etc.).</p>
<p>HABILIDADES PRÁTICAS</p> <p>Alimentar-se sozinho;</p> <p>Cuidar do material escolar;</p> <p>Andar nas dependências da escola e deslocar-se pelos espaços;</p> <p>A interação no grupo;</p> <p>Lidar com as emoções;</p> <p>Atuar e agir sobre o meio físico e o ambiente humano</p> <p>Ordenar palavras na frase.;</p>
<p>MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS A SEREM CONSTRUÍDAS</p> <p>Atividades diversificadas, a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, utilizando pinturas, modelagem, misturas de materiais, uso de pincéis, giz de cera, lápis de cor e outros.</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Figura 30- Documento I (autoria da mestranda), página 2.

[REDACTED]

Planejamento adaptativo individual calcado no plano de curso da sala de recursos e planejamento adaptativo do professor regente do aluno incluso.

INTEGRAÇÃO; ENSINO REGULAR-SALA DE RECURSOS

TDAH
ALUNO [REDACTED]

HABILIDADES CONCEITUAIS:

- Rotina;
- Ritmo;
- Recompensar os esforços;
- Colocar limites;
- Usar técnicas que envolvam escritas e leitura;
- Permanecer em comunicação constante;
- Trabalhos com métodos variados (som, visão, tato);
- Sons múltiplos, movimentos, emoções ou cores;
- Utilizar cores (tons neutros e suaves);
- Jogo da memória;
- Descobririndo sequência.

Figura 31- Documento I (autoria da mestranda), página 3.

<p>HABILIDADES SOCIAIS</p> <p>Regras claramente definidas;</p> <p>Responsabilidades;</p> <p>Trabalhos em grupos pequenos e favorecer oportunidades sociais;</p> <p>Avaliação contínua sobre o impacto do comportamento da criança sobre ela mesma e sobre os outros.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>HABILIDADES PRÁTICAS</p> <p>Execução da tarefa;</p> <p>Colocar limites claros e objetivos, atitude disciplinar e equilibrada, habilidade de "saber ver", concentrar-se e ter mais atenção.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS A SEREM CONSTRUÍDAS</p> <p>Atividades diversificadas, a partir de um tema central, utilizando técnicas de pintura, modelagem, montagens, mosaico, misturas de materiais, experimentação de novas técnicas, inclusive com sucatas.</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Figura 32- Documento I (autoria da mestranda), página 4.

Sob estes pressupostos, a primeira etapa da referida pesquisa consistiu no mapeamento qualitativo da estrutura e funcionamento do atendimento escolar oferecido aos alunos com necessidades especiais matriculados na escola em questão. Objetivou também analisar o papel e ações desenvolvidas pela área de Educação Especial no âmbito da proposta da Inclusão em vigor na rede de Duque de Caxias, direcionando um estudo de caso calcado na documentação curricular da escola Professor Vilmar Bastos Furtado.

Seguindo esse interesse investigativo, o presente estudo voltou-se para a acessibilidade, aplicabilidade e operacionalização do PEI e a interação com os professores em sua prática cotidiana com alunos do público alvo da Educação Especial incluídos em classes comuns. O objetivo mais amplo desse trabalho foi desvelar as intercessões de dois processos relevantes para a consecução de políticas inclusivas: a avaliação e o desenvolvimento de currículos flexíveis.

Mais especificamente esta pesquisa se fundamentou em identificar os instrumentos de avaliação, analisando e exemplificando a partir de documentos utilizados por professores de uma Escola Pública Municipal com alunos do público alvo da Educação Especial e que estão incluídos em classes comuns. Além disso, objetivou constituir, por meio da reflexão, orientações que possibilitem aos professores pesquisados potencializarem os aspectos de sua prática avaliativa que estão consonância com uma perspectiva inclusiva interdisciplinar colaborativa. Assim, a intenção foi contribuir para as reflexões acerca dos processos que solidificam os paradigmas a serem ressignificados no âmbito escolar de modo autêntico, ativo e interativo. Como preconiza Glat e Blanco:

Para que a escola cumpra, de fato, sua função de acolher a todos, as características individuais anteriormente vistas como impossibilidade ou dificuldade para aprendizagem precisam ser consideradas como relevantes para a adequação do ensino ao aluno. Este é o sentido dos conceitos de necessidades educacionais (GLAT & BLANCO, 2007, p. 25).

Sob essa égide, retomando as diretrizes preconizadas na década de 1990 e ampliadas nos anos dois mil com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na perspectiva inclusiva, percebemos que a avaliação prima acolher a todos se pautando nas especificidades dos alunos com deficiências. Propicia-lhes a aprendizagem dos

conhecimentos definidos a partir do seu próprio conhecimento de maneira a atender seus interesses e necessidades inseridos no PEI como importantes para a sua formação.

Deste modo, se faz mister ter acesso os PEIS construídos pela escola Professor Vilmar Bastos Furtado, salientando no Documento H um esboço de estudos efetivados em prol da elucidação da teoria em capacitações dadas aos seus professores. Além disso, apresentamos abaixo o primeiro PEI do ano de dois mil e sete, calcado nas diretrizes da AAMR 1992. Neste enfoque, objetiva notar a ênfase ao processo de avaliação de cunho colaborativo, cujo aporte teórico é mediado também pelo Roteiro de Investigação do Comportamento Adaptativo (ANEXO E).

Encontros trimestrais ocorrem no espaço escolar, permitindo ao professor identificar, a partir da interação com o aluno e demais companheiros de docência, as modificações necessárias no contexto onde deverão acontecer as aprendizagens, mediadas pelos especialistas com reflexões teóricas metodológicas a favor do PEI autêntico, colaborativo e interdisciplinar.

Como percebemos nos documentos analisados, o professor elabora a avaliação final do aluno incluso Documento G, a construção do PEI, ilustrado pelo exemplo abaixo que, em detalhes, nos fornecem fundamentações do olhar pedagógico subsidiado nas habilidades conceituais, sociais e práticas conforme o Documento H. A professora do AEE faz seu próprio PEI após a construção do plano de curso como traduz o Documento I e Anexo F a partir dos preceitos emanados pelo documento SEESP/ME (MEC, 2006), o PEI construído e inserido no PPP da escola da pesquisa, que tem como intuito uma avaliação: a de transformação. A avaliação num foco de fomentar mudanças para melhor ocorre: nas atitudes dos educadores frente à facilidade em aprender ou em relação às dificuldades de muitos alunos; nos processos utilizados para a construção de conhecimentos ou nas atividades desenvolvidas. Assim, essa prática propicia alternativas diversificadas sempre atingindo todos os níveis de concretização da intencionalidade educativa.

Percebe-se, deste modo, um olhar colaborativo permeado em um planejamento educacional com vistas às adequações necessárias e progresso dos alunos sob a

égide global de seu desenvolvimento. A partir das premissas colaborativas pautadas nas habilidades conceituais, sociais e práticas dos avaliados ocorrerão contribuições para as decisões acerca do planejamento educacional, permitindo a supressão de barreiras para a aprendizagem e participação. Finalmente, evidencia-se nos anexos um processo de avaliação para acompanhar os progressos do aluno, comparando-o com ele mesmo.

Já nos quadros exemplificados pelos Documentos F e G, ilustra-se uma avaliação final amparada pelos aportes do Roteiro de Investigação do Comportamento Adaptativo e Planejamento Educacional Especializado. No quadro em que o professor elabora a avaliação final do aluno incluso vide Documento G, o rendimento é entendido como o que o aluno aprendeu na escola e está calcado em todas as construções do conhecimento, abarcando as conquistas, o desenvolvimento de suas habilidades, independentemente de que as tenha obtido na escola ou fora dela. Observa-se que os documentos não só levam a cabo provas ou exames, mas o que o avaliado demonstra no dia a dia, por meio de suas produções cognitivas, atitudinais ou procedimentais. Como ressalta Manjón:

Uma necessidade educacional especial pode tomar diversas formas. Pode tratar-se da necessidade de provisão de meios especiais de acesso ao currículo, através, por exemplo, de equipamento especial ou de técnicas de ensino especializadas; ou bem pode se tratar da necessidade de modificar o currículo, ou da necessidade de prestar atenção particular ao contexto social e ao clima emocional nos quais se desenvolve a educação (1995, p.12-13).

Nos Documentos A, B, C e D, nota-se captar a desenvolvura geral do aluno, relacionando o seu processo individual de aprender com os processos sociais que ocorrem no contexto educacional. Sendo assim, os mediadores em prol de uma avaliação colaborativa são: o professor, a sala de aula, família, as estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e as estratégias avaliativas em curso na escola.

Percebe-se também nos Documentos B e D, a prioridade em atender alunos cujo patológico alonga as apreensões conceituais, primando então o PEI a favorecer as suas facilidades na aprendizagem e suas dificuldades gerais e específicas que se vulgam no processo educacional escolar. Assim sendo, a colaboração a ser

construída no PEI para subsidiar os alunos propicia respostas educativas adequadas, abarcando as habilidades sociais e práticas de forma que possam ser atingidas as finalidades do processo educativo.

Observamos também nos primeiros modelos de PEI da escola do estudo que não há o aporte do Roteiro de Investigação do Comportamento Adaptativo e ainda era o conceito mais restrito da AAMR (1992)⁷, iniciada na escola em 2007. O Documento J traduz o esboço de um dos estudos proporcionados pela equipe mediado pela Orientadora Educacional Márcia Vales, elucidando a teoria ancorada ainda nos preceitos do supradito e um PEI desta época, bem como a ampliação dos preceitos AARM 2002.

ESBOÇO DE UM DOS ESTUDOS EFETIVADOS EM PROL DA ELUCIDAÇÃO DA TEORIA EM CAPACITAÇÕES DADAS PELA ESCOLA DA PESQUISA AOS PROFESSORES, JUNTAMENTE COM O PRIMEIRO PEI NO ANO DE 2007 CONSTRUÍDO CALCADO NA AAMR 1992.

ELEMENTO ELO : DE MÁRCIA VALES

PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS: [REDACTED]

RESUMO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1992 HABILIDADES ADAPTATIVAS	2007 ÁREAS DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO
COMUNICAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR	HABILIDADES CONCEITUAIS COMUNICAÇÃO E FUNCIONALIDADE ACADÊMICA
SOCIAL E DESEMPENHO NA FAMÍLIA E COMUNIDADE	HABILIDADES SOCIAIS VIDA FAMILIAR, CONVÍVIO SOCIAL E USO COMUNITÁRIO
CUIDADOS PESSOAIS, INDEPENDÊNCIA, SAÚDE E SEGURANÇA, LAZER E TRABALHO	HABILIDADES PRÁTICAS CUIDADOS PESSOAIS, ATIVIDADES DA VIDA DOMÉSTICA, INDEPENDÊNCIA, SAÚDE E SEGURANÇA, LAZER E TRABALHO

RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PROFESSOR VILMAR BASTOS FURTADO

ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO

PEI- CONSTRUÍDO E FORMATADO PELA ESCOLA PROFESSOR VILMAR BASTOS FURTADO- ALUNO-ACOPLAMOS:

PLANEJAMENTO ANUAL- SALA DE RECURSOS (AEE) ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- CURRÍCULO INTEGRADOR

PLANEJAMENTO ANUAL DO ENSINO REGULAR- CURRÍCULO INTEGRADOR

PECULIARIDADES DO EDUCANDO

RETORNA PARA SALA DE RECURSOS

CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO SEMESTRAL- GRUPAL/ INDIVIDUAL

ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA COM OS RESPONSÁVEIS

REUNIÕES DE PAIS

FILMETES

Figura 33- Documento J (autoria da mestranda), página 1.

⁷ O conceito da AAMR de 1992, segundo Moreira (2011) prima pela característica da pessoa apresentar um funcionamento intelectual significativo inferior a média, com manifestações antes do 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidados pessoais, atividades acadêmicas, saúde, lazer e trabalho.

As habilidades destacadas no PEI levavam em conta a natureza da deficiência das dificuldades específicas de aprendizagem. Além do mais,

contavam com as condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas e dos quadros psicológicos graves e, ainda, a superdotação dos alunos, bem como as expectativas curriculares contidas nos objetivos gerais de cada etapa da escolarização básica (MEC, 2003, p. 19).

Neste enfoque, estudamos documentos tanto de 2007 até a presente data, elucidado no Documento J que destaca o primeiro PEI construído e logo a seguir o esboço de estudo do PEI que complementou e ampliou a visão do mesmo.

PLANEJAMENTO ALICERÇADO NAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

ALUNO INCLuíDO: [REDACTED]

TURMA 403 TURNO 1º PROFESSORA [REDACTED] NECESSIDADE ESPECIAL Condutas típicas de síndromes e quadros clínicos

FUNCIONALIDADE ACADÊMICA PERÍODO DE Março a Dezembro

LEVAR EM CONSIDERAÇÃO NOS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO AS OUTRAS ÁREAS ADAPTATIVAS

(COMUNICAÇÃO, AUTOCONCIÊNCIA, HABILIDADES SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO FAMILIAR, COMUNITÁRIA, AUTONOMIA, SAÚDE E SEGURANÇA, LAZER E TRABALHO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	AValiação	ATIVIDADES	METODOLOGIA
<p>Opportunizar e estimular o desenvolvimento de suas competências.</p> <p>Incluir o aluno na dinâmica do grupo, incentivando-o a participar das atividades propostas.</p>	<p>Os mesmos planejados para a turma de Projeto a qual o aluno pertence.</p>	<p>Observação diária da realização das atividades pelo aluno para verificar o alcance dos objetivos por ele.</p>	<p>As propostas no planejamento da turma de Projeto, adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno.</p>	<p>Atendimento individualizado pelo professor.</p> <p>Realização de atividades em dupla com assessoria do professor.</p> <p>Exploração de textos.</p>

Figura 34- Documento J (autoria da mestranda), página 2.

Deste modo, concebemos primeiramente a análise dos objetivos gerais de cada uma daquelas etapas e a identificação das habilidades cruciais para que qualquer aluno seja bem-sucedido. Assim, percebemos que os PEIS norteiam as habilidades e os conteúdos curriculares que estão a serviço do desenvolvimento das mesmas, construindo uma unidade orientadora da proposta curricular. Neste constructo, a escola Professor Vilmar Bastos Furtado se destaca por favorecer o desempenho das

funções inclusivas a favor do aluno com deficiência, envolvendo todos os profissionais da escola que são esclarecidos quanto sua importância nesse processo através do currículo adaptado mediado pela construção do PEI.

PLANEJAMENTO ALICERCADO NAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

ALUNO INCLUSO: [REDACTED]

TURMA 505 TURNO 2ª PROFESSORA [REDACTED] NECESSIDADE ESPECIAL Mental

FUNCIONALIDADE ACADÊMICA PERÍODO DE 06 A Indeterminado

LEVAR EM CONSIDERAÇÃO NOS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO AS OUTRAS ÁREAS ADAPTATIVAS

(COMUNICAÇÃO, AUTOCLUIDADO, HABILIDADES SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO FAMILIAR, COMUNITÁRIA, AUTONOMIA, SAÚDE E SEGURANÇA, LAZER E TRABALHO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	AVALIAÇÃO	ATIVIDADES	METODOLOGIA
<p>• Estimular o aluno no desenvolvimento dos aspectos sociais (interação, comunicação, autonomia, e participação) e esportivos</p> <p>• Eliminar sentimentos de insegurança e baixa auto-estima</p> <p>• Respeitar as diferenças, atitudes e o estilo de vida do aluno</p> <p>• Incluir o aluno na dinâmica do grupo, mencionando-o a partir de atividades coletivas e em duplas</p>	<p>• Idênticos aos do Planejamento curricular da turma, desde que o aluno faz parte da turma de Projeto</p>	<p>• Avaliação da sala mediante a mediação constante do prof.</p> <p>• Será direcionada para atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado</p>	<p>• Idênticas as do Planejamento curricular</p>	<p>• Organizar o aluno de uma maneira que facilite a realização de atividades em grupo e incentivar a comunicação e as relações interpessoais</p> <p>• Encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a auto-estima e o desempenho do aluno</p>

Figura 35- Documento J (autoria da mestranda), página 3.

PLANEJAMENTO ALICERÇADO NAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

ALUNO INCLUSO

TURMA 102 TURNO Tarde PROFESSORA NECESSIDADE ESPECIAL Mental

FUNCIONALIDADE ACADÊMICA PERÍODO DE A Indeterminado, conforme as necessidades observadas.

LEVAR EM CONSIDERAÇÃO NOS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO AS OUTRAS ÁREAS ADAPTATIVAS

(COMUNICAÇÃO, AUTOCAUIDADO, HABILIDADES SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO FAMILIAR, COMUNITÁRIA, AUTONOMIA, SAÚDE E SEGURANÇA, LAZER E TRABALHO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	AValiaÇÃO	ATIVIDADES	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Socialização; - Interações; - Desenvolvimento de laços afetivos em relação ao grupo em que está inserido; - Autonomia; - Reconhecimento de seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações de cotidiano; - Identificar algumas letras do alfabeto, os números e as cores trabalhadas através de atividades desmotivacionais; - Identificar as necessidades com o corpo e prevenção de acidentes e a saúde de forma geral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realidade; - Coordenação motora; - Cores; - Formas; - Tocar e sentir; - Associação entre letras, números e desenhos; - Reconhecimento de próprio nome; - Reconhecimento das letras do alfabeto; - Números; - Espaço do corpo, alimentação e vestuários; 	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com o desempenho observado ao longo das atividades desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorte e colagem; - Materiais lúdicos: • Jogos; • Quebra-cabeças, etc. - Atividades diversas utilizando o alfabeto móvel; - Atividades diversas utilizando o seta numérica como material de apoio; - Atividades de identificação do nome escrito utilizando letra bolha; - Atividades para identificação de cores e tamanhos; - Atividades para valorização da limpeza e organização pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades serão desenvolvidas de forma diferenciada; • Em alguns momentos de forma individualizadas, com apoio constante da professora; • Coletivamente, quando tiver como objetivo a interação com o grupo.

Figura 36- Documento J (autoria da mestrand), página 4.

Esse PEI prima por excelência na concretude das habilidades conceituais, sociais e práticas de maneira a efetivar de fato a formação, visando à transformação dos alunos com necessidades educativas especiais bem como nas capacitações e reuniões de professores e pais. É patente, pois, afirmar uma prática preocupada com o favorecimento de oportunidades a favor dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. (...) O fim duma viagem é o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol e primeiramente caía a chuva, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem.

(SARAMAGO)

Finalizar está dissertação imbricada na viagem em que nos convida Saramago (1997, p. 387) nos conduz a refletir sobre caminhos reluzentes para novas práticas pedagógicas inclusivas, recomeçando sempre novos percursos pedagógicos fomentadores de ideais a favor dos deficientes.

Desta forma, nosso interesse investigativo se pautou em um estudo de campo em uma escola popular com a proposta inclusiva da rede Municipal de Duque de Caxias, em que foi utilizado o método de estudo de caso de cunho bibliográfico. Assim, esta pesquisa firmou-se em reflexões documentais em que a construção do PEI abarca o ensino, a aprendizagem e a avaliação de modo a favorecer a acessibilidade, aplicabilidade e operacionalização do currículo inclusivo no ensino regular, envolvendo alunos da educação infantil ao quinto ano de escolaridade.

Sendo assim, faz-se necessário lembrar os objetivos gerais, específicos e as questões que emergiram durante nossa pesquisa e que foram atestados por meio das atividades observadas.

Assim, questionamos: qual é a análise acerca da inclusão como política pública na Rede Municipal de Duque de Caxias a partir da Escola Municipal Professor Vilmar Bastos Furtado?

Esse questionamento possibilitou a definição do objetivo geral desta pesquisa: Analisar a inclusão como política pública na Rede Municipal de Duque de Caxias a partir da Escola Municipal Professor Vilmar Bastos Furtado. Desse objetivo, emanaram objetivos específicos para permitir a compreensão do objeto de pesquisa deste estudo: Compreender o Planejamento Educacional Individualizado como instrumento de acessibilidade, aplicabilidade e operacionalização do currículo inclusivo no ensino regular, abarcando alunos da educação infantil ao quinto ano de escolaridade.

A partir dessas considerações, vislumbramos e verificamos uma viagem, um trajeto inovador em que podemos constatar uma real atitude de equipe com aqueles que são os mais importantes para a concretude da inclusão escolar, os alunos com deficiência.

A viagem, assim como nos conduz Saramago, é longa, todavia nos instiga à utopia em favorecer um arcabouço prático documental em prol de construir indicadores para uma avaliação coerente com os pressupostos da Inclusão Educacional.

Caminhos novos foram vislumbrados a favor do processo de ensino, aprendizagem e avaliação com a utilização do PEI, subsidiado em adaptações curriculares e calcado nas habilidades individuais, conceituais, sociais e práticas, de acordo com o comportamento adaptativo (AADID, 2006). Obviamente, este processo é mediado pelo plano de curso da turma bem como no Projeto Político Pedagógico da escola, subsidiado pelo documento Roteiro para Investigação do Comportamento Adaptativo (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012). Tal documento e a Proposta Pedagógica da rede de Duque de Caxias (2002, 2004) foram aportes para os estudos. Assim sendo, foram elaborados pela escola em questão modelos de planejamento idealizados pela orientadora educacional, visando maior praticidade, facilidade para os professores com vistas à elaboração do PEI e acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Neste prisma, a pesquisa nos proporcionou um olhar atento a favor de novas estratégias mediadas pela pesquisadora desta dissertação para fomentar a

aprendizagem em prol à atender as necessidades dos alunos nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Então, foram construídos novos documentos a partir das orientações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação Especial de Duque de Caxias em que foram desburocratizados os documentais a favor de uma maior compreensão prática e construção dos PEIS.

Além disso, com ousadia pedagógica, foram adequadas à sala do AEE as especificidades dos alunos, dando um perfil de classe especial temporária para educandos com patologias que necessitam maior atenção. Nesses casos, contamos com a validade desse perfil para serem transferidos com mediação da Secretaria Municipal de Educação Especial para classe especial, todavia, com este trabalho integrativo para concretizar a real inclusão, os mesmos continuam inseridos na escola da pesquisa.

Assim sendo, são estabelecidas parcerias com a família e sala do AEE para a efetivação de um trabalho cooperativo e gradativamente serem incluídos no ensino regular, acompanhados pela autora da presente pesquisa e subsidiados pelo aporte documental ilustrado nos apêndices e anexos desta dissertação.

Inspiramo-nos em Fernando Pessoa (2017) que diz:

Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu. Mas nele é que espelhou o céu (PESSOA, 2017).

Sim, vale a pena, mesmo com entraves de estranhamento de alguns profissionais que estão à frente da Secretaria Municipal de Educação e que muitas vezes burocratizam documentações e segmentações da Educação Especial. Entretanto, há outros que lá estão que compreendem nosso comprometimento pedagógico a favor da inclusão, conforme elucidações da autora da presente pesquisa, devendo favorecer aos educandos que muitas vezes necessitam serem integrados para atender suas especificidades para futuramente serem incluídos. Daí a importância das contribuições teóricas apresentadas nesta pesquisa que não

podem ser desmerecidas em detrimento de outras, mas relativizadas e estudadas a favor dos alunos.

Deste modo, evidenciamos a conquista emanada pelo grupo em ter garantido no calendário da escola dias para a concretização do PEI. Apoiados nas reflexões mencionadas acima, são desenvolvidos a avaliação individualizada dos alunos, estudos teóricos, flexibilizações de acordo com o desenvolvimento sócio afetivo dos educandos estabelecido cooperativamente entre pais, equipe pedagógica e professores com suas ações registradas em portfólio próprio. A escola foi a primeira da rede a implementar a Educação Inclusiva, que construiu seu modelo de PEI baseada na teoria estudada nas capacitações em serviço, nos estudos acadêmicos da pesquisadora e nos interesses e necessidades dos alunos e professores, inseridos na Proposta Política Pedagógica.

Nestas conquistas da Escola Professor Vilmar Bastos Furtado, fundamentamos nosso comprometimento acadêmico a favor da qualidade deste estudo de caso. Parafraseando Saramago, nos foi permitido “voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem” para que as instituições de ensino, particulares ou públicas, implementem propostas curriculares a favor dos alunos com deficiência. Assim, podem inaugurar vastas ações com uma perspectiva interdisciplinar colaborativa, abarcando todos os atores do seio escolar, construindo a elaboração de documentos norteadores em prol da acessibilidade, aplicabilidade e operacionalidade do currículo, visando às peculiaridades dos alunos.

É uma caminhada longa que exige de todos os sujeitos envolvidos ousadia e perseverança, com o propósito de melhoria das vidas de pessoas com deficiência, ratificando um compromisso de ultrapassar todas as adversidades e, principalmente, consolidar ações éticas, respeitando as especificidades dos educandos.

Neste prisma, advogamos, através desta pesquisa, a importância das políticas públicas na promoção da inclusão, a viabilidade de uma prática pedagógica, estudo, dedicação e legitimação de direitos. Entretanto, estabelecendo o paralelo entre teoria e prática, não podemos desconsiderar que a proposta de integração que

suplantou o modelo médico e assistencialista foi um salto qualitativo no percurso histórico brasileiro.

Sob esta égide, percebemos nesta pesquisa, através da análise documental e estudo de caso, que muitos alunos necessitam a priori ser integrados devido as vastas patologias, merecendo um olhar peculiar e gradativo na inserção social para, então, a posteriori, ser incluídos. Assim sendo, as flexibilizações a partir da parceria família escola, primando as peculiaridades do indivíduo, bem como as classes especiais e o AEE são, assim, mediadores para a interação e inclusão deste alunado, pautadas em pressupostos histórico-culturais, e uma concepção de desenvolvimento humano alicerçado nas interações sociais.

Sendo assim, podemos destacar resumidamente que a escola da pesquisa realiza o trabalho inclusivo em equipe, promove a participação das famílias, desenvolve o PEI e o AEE mediante a integração e adaptação do currículo e PPP com base em documentos em prol do desenvolvimento dos alunos especiais. Isto é: a inclusão ocorre com ações positivas para sua concretização.

Por fim, este estudo propõe elucidar uma alternativa comprometida que traduz um ideal acadêmico, articulando teoria e prática a favor da práxis. As sugestões documentais poderão servir de ponte para favorecer outras escolas a dialogar e se fundamentar para a concretude de novas práticas ressignificadas em prol dos interesses e necessidades do público alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

AAMR. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio/American Association on Mental Retardation. Tradução Magda França Lopes - 10ªed - Porto Alegre, Artmed, 2006.

ALMEIDA, P. **Deficiência Intelectual** - Nada de Excepcional. Artigos. 2007. Disponível em: <http://www.indianopolis.com.br/si/site/1104>. Acesso em 2016.

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias digitais na educação**: o futuro é hoje. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5, 2007. Anais..., 2007. Disponível em: <<https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2017.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo (AADID). **Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo**. Undécima Edición, Alianza Editorail, Espanha, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática PedagógicaCampinas, SP, Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

AVILA, L. Lopes. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)**, UFRRJ, 2015.

_____. PLETSCH, M. D. **O planejamento educacional individualizado para alunos com deficiência intelectual e sua articulação com o currículo**. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. ROSA, E. F. F. (trad.), Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada. Ed. Edições 70, 2011.
 BARROCO, S. M. S. **A Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Doutorado em Educação Escolar - Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP de Araraquara, São Paulo, 2007.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 227 p.

BATTISTUZZO, Ligia Helena Caldana. **Experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein**: a modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes. Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. 2009

BELEI, R. A.; PASCHOL S. R. G.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. **Curso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel , Pelotas [30], 187 - 199, janeiro/junho 2008.

BERGER, Peter L. **Perspectivas Sociológicas: Uma Visão Humanística**.

33^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERINO, A. P. **A economia política da diferença**. São Paulo, Cortez, 2007.

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, ed, v. 9, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **A Educação Inclusiva**: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n.22, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>. Acessado: março 2017.

_____. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Inclusão e Avaliação na Escola.** 3^a. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. **Um novo olhar sobre as deficiências humanas:** a caracterização positiva do defeito. In: Anais do Sciencult, v.1, n.3, 2011.

BOGDA, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos: Coleção ciências da educação, Porto, Portugal, Porto editora, 1994.

BORGES, José A. **As TICs e as tecnologias assistivas na educação de pessoas deficientes.** 2005, 20 slides. Apresentação em Power Point.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acessado em dezembro de 2017.

_____. **Lei 5.692/71.** Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

_____. **Lei n. 13.146/2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

_____. **Constituição Federal,** 1988.

_____. **Plano Decenal,** Brasília, 1993.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei nº 8069 de 13/07/1990. In: Conselho Estadual de defesa da criança e do adolescente. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Educação para todos:** a Conferência de Nova Delhi. MEC. Brasília, 1994.

_____. **Portaria n. 1.793/94.** Brasília, 1994a.

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

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** CORDE, Brasília, 1994c.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial - Área de deficiência mental,** MEC, Brasília, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Lei nº 9394/96.** 20 de dezembro de 1996. MEC, Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais - adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais.** MEC/SEF/SEESP, Brasília, 1999.

_____. **Referenciais para formação de professores.** MEC/SEF, Brasília, 1999a.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2018

_____. Decreto nº 3298. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União.** Brasília, 1999b. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>. Acessado em: setembro de 2017.

_____. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.** MEC/SEESP, Brasília, 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01).** MEC/SEESP, Brasília, 2001.

_____. **Constituição Federal**, Brasília, 2001a.

_____. **Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01)**. Brasília, 2001b.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC, Brasília, 2001c.

_____. Decreto nº 3956, de 08/10/2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acessado em dezembro de 2017.

_____. Resolução nº 2. **Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília, 2001e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acessado em novembro de 2017.

_____. Parecer nº 17/2001. **Sobre as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. MEC, Brasília, 2001f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acessado em novembro de 2017.

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Página 2

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. Resolução nº 1/2002, CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União. Brasília, 09 de abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicado por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 04 de mar. 2002. Seção 1, p.18. 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Parecer nº 1 do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 2003.

_____. Deliberação nº 2/03 CEE. **Normas para a Educação Especial.** Brasília, MEC, 2003a.

_____. Parecer nº 5. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** MEC, Brasília, 2005.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais.** MEC, Brasília, 2006.

_____. Decreto nº 6.094. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas compromisso todos pela educação.** Brasília, 24/04/2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acessado em abril de 2017.

_____. **Decreto nº 5626.** (Regulamenta a Lei 10.436/2002), 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em: dezembro de 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 13.** Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf. Acessado em outubro 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-daeducacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 03 mar. 2018

_____. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.** Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Coordenação: RESENDE, A. P. C. e VITAL, F. M. P. Brasília, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571.** (revogado pelo Decreto 7611/2011). Ministério da Educação. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acessado em março de 2017.

_____. **Resolução nº 4. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** MEC, Brasília, 2009.

_____. **Decreto 6.755. Dispõe sobre o Plano nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** MEC, Brasília, 2009a.

_____. **Nota Técnica nº 11. Faz orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Secretaria da Educação especial, MEC. Brasília, 2010.

_____. **Decreto 7.611. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: janeiro de 2017.

_____. **Decreto nº 7.612. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.** Diário Oficial da União, Brasília, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7612.htm Acessado em: janeiro 2017.

_____. **Portaria 1.087. Dispõe sobre Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes.** Brasília, 2011b.

_____. **Portaria 1.328. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica Pública.** Brasília, 2011c.

_____. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência.** OLIVEIRA, L. M. B. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação- Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília, 2012.

_____. Resolução nº 27/CD/FNDE de 27/07/12. **Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros**, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3671resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>. Acessado em: dezembro 2017.

_____. **Todos pela Educação**. MEC/INEP, 2012b. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/noticias/23089/80-das-matriculas-da-educacao-especial-estao-em-escolas-publicas/>. Acessado em: março 2017.

BRAUN P.; VIANNA, M. M. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado**: desdobramento de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Ed. da UFRRJ, Seropédica/RJ, 2011.

_____. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Tese de Doutorado em Educação, 324f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. 7ª ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRIDI, F. R. de S. **Formação Continuada em Educação Especial: o Atendimento Educacional Especializado**. In: P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - UNISUL, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan./Jun. Tubarão, 2011.

BRUNO, M. M. G.; **A inclusão educacional de pessoas com deficiência: limites e desafios para a cultura escolar**. In: APRENDIZAGEM, COMPORTAMENTO E EMOÇÕES NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR. Organização: Elisabete Castelon Konkiewitz. Editora UFGD, Dourados, 2013.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p.

BUENO, J. G. S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações.** In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. UNESP, p.149-164, São Paulo 1999.

_____. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Editora Junqueira&Martin, Brasília, p. 43-66, 2008.

BUSQUETS, Pujol Jordi Monés; VALLET, Maite. **Maria Montessori.** In: SEBARROJA, James Carbonell, (Org). Pedagogias do Século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAETANO, A. M. **O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialista em educação especial ou generalista?** In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Ed. da UFRRJ, Seropédica, RJ, 2011.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados.** 2004/2005. Disponível: <http://www.educ.fc.ul.pt/docente/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acessado em: março de 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese Doutorado. UFSCAR, São Carlos/SP, 2004.

CARDOSO, M. C. F. **Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo.** Coleção: uma abordagem ecológica em educação especial dentro de uma visão comunitário-participativa. CORDE, Brasília, 1997.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. N. A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Associations on Mental Retardation- AAMR: sistema 2002.** In: Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de psicologia, v.11, n.2, 2003.

CARVALHO, R. E. **Experiência de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva.** Revista Movimento: Educação Especial e Inclusiva, Niterói/RJ, n. 7, p. 39-59, mai. 2003.

CASTRO, C. M. **Naufração curricular.** Revista Veja. Ponto de vista. p. 22, maio 2002.

CATHCART, K. D. P. **Criança com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender.** Dissertação Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, SC, 2011.

CASTRO, Heloisa Vitória de. **Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico-social.** Anais do XIX Simpósio de Estudo e Pesquisa da Faculdade de Educação da UFG, 2010.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. [et al] A pesquisa qualitativa: enfoques, epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

CENCI, A. **Processos mediativos e formação de conceitos cotidianos: implicações nas dificuldades de aprendizagem,** Dissertação de Mestrado, Santa Maria, RS, 2011.

Centro de Memória da Educação de Duque de Caxias/RJ. Disponível em: <http://www.centrodememoriadaeducacao.com.br/3.html>. Acessado em: fevereiro de 2017.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Coleção Educação Especial. Porto Editora, Porto, 1997.

COSTA, C.; ROCHA G.; ACÚRCIO M. **A Entrevista,** Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – Departamento de Educação, Lisboa, Portugal, 2004/2005.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. 2^a. ed. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DA ROZ, Silvia Zanatta. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudanças em adultos com história de deficiência.** São Paulo: Plexus, 2002.

DECHICHI, C.; FERREIRA, J. M. e SILVA, R. M.R. **A inserção do deficiente mental sob a perspectiva ecológica de desenvolvimento humano**. In: DECHICHI, C.; SILVA, C. S.; **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Edufu, p. 211-234, Uberlândia/MG, 2008.

Declaração de Salamanca. In: Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco/Ministério da Educação e Ciência, 07-10/06/1994. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.

DENARI, F. E. **Educação Especial e Inclusão Escolar: das dimensões teóricas às ações práticas**. Revista @mbienteeducação. São Paulo, v.1, n. 2, p. 31-39, ago./dez. 2008.

DENO, E. **Special education as developmental capital**. Exceptional Children, n. 37, p. 229-237, 1970.

DUARTE, Aldenia Pereira Mota. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na Educação Infantil**. 2014. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias, Sociedade Cultural e Educacional de Itapeva, Itapeva, SP, 2014. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1J0bXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf>. Acesso em: janeiro 2018.

DUQUE DE CAXIAS. **Ciclo de alfabetização nas escolas públicas municipais de Duque de Caxias**, Secretaria Municipal de Educação, 1995.

_____. **A escola em movimento**. Reorientação curricular, educação infantil, educação especial, ciclo de alfabetização, 3ª e 4ª série do ensino fundamental. Secretaria Municipal de Educação, 1996.

_____. **Projeto pedagógico da Equipe de Educação Especial: Buscando uma escola aberta à diversidade**. Equipe de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação, 2001/2008.

_____. **Proposta pedagógica: Pressupostos teóricos**. vol. 1. Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. **Proposta pedagógica, vol. 2.** Secretaria Municipal de Educação, 2004.

_____. **Projeto de educação de alunos com deficiência mental.** Equipe de Educação Especial. Secretaria Municipal de Educação, 2004a.

_____. **Questionário/roteiro para construção de perfil do aluno com necessidades educacionais especiais.** In: Projeto pedagógico da Equipe de Educação Especial: Buscando uma escola aberta à diversidade. Equipe de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação, 2001/2008.

_____. **Roteiro para Investigação do Comportamento Adaptativo,** In: Coordenadoria de Educação Especial - gestão 2009/2012: Protocolos de avaliação, acompanhamento e indicação de suporte para alunos com necessidades educacionais especiais, FERNANDES E. M. (org. e coord.), 1ª ed. SME/CEE, 2012b.

_____. **Planejamento educacional individual,** In: Coordenadoria de Educação Especial - gestão 2009/2012: Protocolos de avaliação, acompanhamento e indicação de suporte para alunos com necessidades educacionais especiais, FERNANDES E. M. (org. e coord.), 1ª ed. SME/CEE, 2012c.

_____. **Coordenadoria de Educação Especial – gestão 2009/2012: Protocolos de avaliação, acompanhamento e indicação de suporte para alunos com necessidades educacionais.** , FERNANDES E. M. (org. e coord.), 1ª ed. SME/CEE, 2012d.

_____. **Dados do Município de Duque de Caxias/RJ.** Disponível em: <http://duquedecaxias.rj.gov.br/> Acessado em: novembro de 2017.

_____. **Dados da Rede Municipal de Ensino.** Secretaria Municipal de Educação. 2014c. Disponível em: http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=59. Acessado em nov. 2017.

DENO, E. **Special education as developmental capital.** *Exceptional Children*, n.37, p. 229-237, 1970.

DYNIWICZ, A. M. **Curso de avaliação de efetividade de promoção à saúde,** Curitiba, julho 2006.

FELIPPE, N. M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O processo colaborativo entre educação especial e educação comum na inclusão escolar do aluno autista.** In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs). Práticas inclusivas: fazendo a diferença. Wak Editora, RJ, 2014.

FERNANDES, E. M. et al. **Gestão em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão:** Estudo de caso do município de Duque de Caxias. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009. Londrina. Anais...

_____. (Org.). **Coordenadoria de Educação Especial – Gestão 2009/2012.** Protocolos de avaliação, acompanhamento, e indicação de suporte para alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria Municipal de Educação. Duque de Caxias, 2012. 1ª edição.

_____. ORRICO, Helio. **Acessibilidade e Inclusão Social.** 2ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Deescubra, 2012.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** Tese de Doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1989.

_____. **Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação Especial, nº 1, 1992.

_____. FERREIRA, M. C. C. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERNANDES, Suely. **Fundamentos para educação especial-** Curitiba: Ibpex, 2007.

FEUERSTEIN, Reuven; FALIK, Louis H; FEUERSTEIN, Rafi. **Definitions of essential concepts & terms:** A working glossary. Jerusalem, Israel: ICELP Printshop, 2006.

_____; KLEIN, Pnina S; TANNENBAUM, Abraham J. **Mediated learning experience (MLE):** theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House, 1991

_____. **The dynamic assessment of cognitive modifiability: the learning propensity device: theory, instruments and techniques.** Jerusalém, Israel: ICELP Press, 2002.

FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores.** 2010. Disponível em:
http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf. Acessado em: maio de 2016.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

_____. [et al.]. **Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular.** In: GLAT, R. (org.) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Editora 7 Letras, Rio de Janeiro, 2009.

FRANÇA, MCF. **Educação para a diversidade: novos olhares, futuros professores.** In: Anais... II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade-Uma Questão de Efetivação de Direitos. Mossoró, RN, 2015. FREIRE, P. Educação e Mudança. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1988.

FRIEND, M.; COOK, L. **Collaboration as a predictor for success in school reform.** Journal of Educational and Psychological Consultation, v.1, n. 1, p. 6986, 1990.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 2ª edição. Editora Cortez e Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea São Paulo, 1984.

GARCIA, D. I. B. **Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva historicocultural.** In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (orgs.). Deficiência e inclusão escolar. Maringá, Eduem, 2012.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____. DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais.** O olhar paterno. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

_____. VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado**: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n. 1, 2012.

_____; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil**: desafios atuais e perspectivas para o futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotifor.pt/inclusiva>. Acessado em abril. 2017.

_____; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: Inclusão: Revista de Educação Especial, v. 1, n.1, 2005.

_____; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

_____; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. **Panorama da educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro**. In: Educação e Realidade, 2009.

_____: PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

_____; PLETSCHE, M. D. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)**: uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na Escola Especializada Favo de Mel. Palestra proferida na FAETEC. Dezembro, 2009.

_____; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____.; PLETSCHE, M. D. (orgs) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. edUERJ, 2013.

_____; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações Curriculares. Relatório de Consultoria Técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro**. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotifor.pt/inclusiva>. Acesso em setembro de 2016.

_____; BLANCO, L.M.V. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (ORG). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 15-35, 2007.

_____; MACHADO, K.; BRAUN, P. **Inclusão Escolar. 2006**. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-erj.pro.br/livros_artigos/pdef/anais_pestalozzi.pdf. Acesso em 27 maio.2010.

_____; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

_____; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã**. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, p. 13-30, nov., 2006.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, S.F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (orgs). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONZÁLEZ MANJÓN, Daniel et al. **Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración**. 1995.

GRABAUSKA, C. J.; BASTOS, F. P. **Investigação ação-educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa**. In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (org.). Investigação- ação: mudando o trabalho de formar professores. Planeta, Ponta Grossa, PR, 2001.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006. IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2012. Disponível em: www.ibge.gov.br. e <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas>. Acessado em agosto de 2016.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, 2ª ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

_____. **As políticas e os espaços para a criança excepcional.** In: FREITAS, M.C. (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez/USF, 1997.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial:** algumas implicações, Cadernos CEDES, vol. 19, núm. 46, 1998.

_____, M. C. M. **Sujeitos da/na história da educação especial.** In: III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural-Conhecimento - direito ao conhecimento e modos de conhecer: novas condições. Julho; Campinas, São Paulo, 2000.

_____, **Uma leitura da Educação Especial no Brasil.** In: GAIO, R. e MENEGUETTI, R. G. K. (orgs). Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. Vozes, Petrópolis/RJ, p. 19-42, 2004.

_____, **Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave:** implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (orgs). Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas. 1ª ed. Mercado das Letras, Campinas, 2013.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. O. **Currículo e deficiência:** análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. In: Educação em Revista, v. 29, nº 01, p. 63-92, Belo Horizonte, 2013.

LEONTIEV, A. **Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental.** In: VIGOTSKI, L. S. [et al]. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

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

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LUNARDI MENDES, G. M. **Nas trilhas da exclusão:** as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI MENDES, G. M.; SANTOS, A. S. (orgs) Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP, Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

_____; SILVA, F. C. T. **Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade:** desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. In: Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. aape/epaa, Arizona State University. v. 22, nº 80, agosto de 2014.

MACIEL, C. E.; KASSAR, M. C. M. **Políticas sociais, políticas de inclusão.** In: KASSAR, M. C. M. Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, Suelen Fernanda e TERUYA Teresa Kazuko; **O manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino.** UEM. VII Jornada do HISTEDBR, "O trabalho didático na história da educação", Campo Grande, 2007.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. **Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada:** pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. EdUERJ, Rio de Janeiro, 2013.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada:** análise de objetivos e de roteiros – Programa Pós-Graduação em Educação, UNESP, Marília s/d.1991

_____. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE S. (orgs). Colóquio sobre pesquisa em educação especial. Londrina PR, Eduel, p. 11-25, 2003.

_____. **Entrevista semiestruturada:** análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. v. 1., p. 01-10. USC. Bauru, 2006.

_____. **Curso Análise de Entrevista.** VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina PR, nov. 2013.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar.** In: Glat R. e PLETSCHE, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais. EdUERJ, 2013.

MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia qualitativa em pesquisa.** Educação e Sociedade: São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300. 2004.

MARQUES, A.; VASQUES, C. K. **A escola especial ao centro de atendimento educacional especializado:** olhares em movimento. In: POIÉISIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - INISUL, Tubarão, v.6, n.10, p.411-422, jul./dez. 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação Escolar:** Comum ou Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Educação escolar:** comum ou especial. Editora Pioneira, São Paulo, 1987.

_____. **Educação especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 2005.

MAZZOTTI, A. J. ; GEWANDSNAJDER, F. **O planejamento de pesquisa qualitativa.** In: O método nas ciências naturais e sociais. 2ª ed. São Paulo, Pioneira Thompson Learning, cap, 7, p. 147, 178, 2002.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R.; PIRES J. **Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral:** constatações a partir de uma

pesquisa-ação. In: MARTINS, L. A. R. [et al]. (org). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 141-148, 2006.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: MANZINI, E. J. (org). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, ABPEE, p. 29-41, 2006a.

_____. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. In.: Revista Educación Pedagógica, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

_____; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

MENDES, Rosa Emília de Araújo. **Projeto Pedagógico em favor da escola**. Belo Horizonte: AMAE Educando. Ano XXXIII. n° 291 – mai. 2000 ISSN 0102, p. 12-7.

MILANI, D. **Síndrome de Down: como - onde - quando - por quê**. São Paulo, Livro Pronto, 2005.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec; Rio de Janeiro, Abrasco, 1992.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MORAES, Flávia Teixeira de - **Trabalhando com a educação infantil**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 245 p.

MOTA, Luciene Lourenço et al. **Deficiência intelectual: um estudo sobre o processo diagnóstico multidimensional.** 2014.

MULTIEDUCAÇÃO, **Núcleo Curricular Básico.** Rio de Janeiro, RJ, 1996.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E; MACHADO, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, Editora 7 Letras, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais.** In: MANZINI, E. J. Educação especial: temas atuais. Marília, Unesp, 2000.

_____; CAMPOS, T. E. **Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência.** Estudos em Avaliação Educacional. v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

_____. **Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (orgs.) Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

_____. **Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular.** In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs) Educação especial e inclusão escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ, Ed. da UFRRJ, 2011.

OLIVEIRA, E. S. G. **Dialogando com o Documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares”.** In: GLAT, R.; OLIVEIRA E. S. G. Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotifor.pt/inclusiva>. Acessado em abril. 2017.

OLIVEIRA, Delcy Lacerda de. **Construção de instrumento de avaliação da aprendizagem em escola montessoriana / Tese de Mestrado Apresentada à Fundação Cesgranrio.** 2010. Disponível em:

<<http://mestrado.cesgranrio.org.br/pdf/dissertacoes2008/27%20Maio%202010%20Dissertacao%20Delcy%20Turma%202008.pdf>>. Acesso em: junho de 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, Washington Luiz de. **Educação pública brasileira na contemporaneidade: Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia.** 2012. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual.** Montreal, 06 de outubro de 2004. Disponível em http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_16.htm. Acesso em 2016.

PACHECO, J. [et al] **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escola.** Artmed, Porto Alegre, 2007.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial - a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** Autores Associados, São Paulo, 2001.

PATTO, M. H. S. **Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual.** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise, Araraquara, SP: Junqueira & Marin; CAPES, Brasília, DF, 2008.

PEREIRA, V. A.; MENDES, E. G. **Consultoria colaborativa do psicólogo: contribuições desafios para a inclusão escolar.** In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs) Práticas inclusivas: fazendo a diferença. Wak Editora, RJ, 2014.

PESSOA, Fernando. **Mensagem.** Litres, 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** Reedição, Marília: ABPEE, 2012.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva: Mediação pedagógica e formação de conceitos.** Coleção Educação Inclusiva. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2012.

PLATÃO. **A República**. 6º ed. Ed. Atena, 1956.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 122 f. Dissertação Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa**. In: Educar em Revista, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

_____. **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)** In: Revista Teias Movimentos sociais processos de inclusão e educação v. 12 n. 24 p. 39-55 jan./abr. 2011.

_____; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. Projeto de Pesquisa: **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem**. UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina; UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí SC. 2012.

_____; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. In: Linhas Críticas, n.35, Brasília DF, jan./abr. 2012.

_____. **Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especial nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ**. In: Revista Ciências Humanas e Sociais, EDUR, v. 34, n.12, jan./jun., p.31-49, RJ, 2012.

_____. **A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico** . In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (orgs) **Escolarização de alunos com deficiência desafios e possibilidades**. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. Mercado das Letras, Campinas - São Paulo, 2013.

_____; GLAT, R. **Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. EdUERJ, 2013.

_____. OLIVEIRA, A. A. S. **O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual.** In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (orgs) Atendimento Educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. São Paulo, Cultura Acadêmica, Marília, Oficina Universitária, p. 61-82, 2013.

_____. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013).** In: Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>. Acessado em maio de 2017.

_____. **Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.** In: Revista Poiesis Pedagógica, v. 12, nº 1, 2014b. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31204>>. Acesso em 08 mai. 2017

_____. **O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência múltipla:** formação de professores e processos de ensino/aprendizagem. (Artigo aprovado na Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2014c, no prelo).

_____. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual, Rio de Janeiro, Nau: Edur, 2ª ed., 2014e.

POKER, R. B. [et. al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo, Cultura Acadêmica, Marília, Oficina Universitária, 2013.

POMBO, Olga. **Vida e Obra de Maria Montessori: O Método de Montessori.** 2014. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.htm> Acesso em: junho de 2016.

POUPART, J. [et al] **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/.** NASSER, A. C. (trad.), 2ª ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Volume 1: Princípios Teóricos Filosóficos – Duque de Caxias, RJ: SME, 2002. Secretaria Municipal de Educação.

Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Volume 2: Proposta Pedagógica – Duque de Caxias, RJ: SME, 2004.

QUEIROZ, E. M. **Teorias da aprendizagem.** Universidade Nove de Julho, s/d. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/tatiana/materiais/apostila_material_extra.pdf. Acessado em abril de 2017.

QUEIROZ, F. C. F. **Inclusão de alunos com D.I.D. nas escolas de ensino regular:** principais constrangimentos dos professores. Dissertação. Curso de Pós-graduação em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, 2012/2013.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa do planejamento à execução.** MONTINGELLI JR., N. (Trad.) São Paulo, Pioneira, 2000.

REDIG, A. G. **Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum.** In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO A.(orgs) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ, Ed. da UFRRJ, 2011.

RICCI, C. **Currículo:** contextualização. Apostila, s/d.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE RJ nº 355**, de 14 de junho de 2016. Estabelece normas para regulamentar o Atendimento Educacional Especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

ROCHA, M. G. S. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural:** tecnologias assistivas e comunicação alternativa possibilitando práticas no AEE. Dissertação Mestrado. UFRRJ, 2014.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos.** In: RODRIGUES, O. M. P. R.;

CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs). **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. RJ: Wak Editora, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 267 p.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. **A deficiência intelectual na concepção de educadores na educação especial**: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.17, p. 71-86, jan. /abril, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 3ª ed. 2000.

_____. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, B. S. **Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?** Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. In: Revista Crítica de Ciências Sociais. n. 54, junho, 1999.

_____. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 44 ed. SP. Cortez, 1997.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual**. Secretaria Municipal de Educação - São Paulo, SME/DOT, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. In: Revista brasileira de história & ciências sociais, Ano I – n. I, jul., 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual?** Doença ou transtorno mental. Revista Nacional de Reabilitação, v. 43, n. 9, p. 9-10, 2005.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, D. [et. al.]. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação:** análise do Projeto do MEC. In: Revista Educação & Sociedade. v. 28, n. 100, Edição Especial, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3ª ed. rev. atual. Florianópolis, Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: < https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_d_e_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em 09 nov. 2017

SILVA, L. R. C. [et al.] **Pesquisa documental:** alternativa investigativa na formação docente. In: Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUC/PR, 2009.

SILVA, Edna Lúcia da & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. .atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs). **Estudos na perspectiva de Vigotski:** gênese e emergência das funções psicológicas. 1ª ed. Mercado das Letras, Campinas, 2013.

SOUZA, Ana Maria Martins; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2004

SOUZA, F. F. **Políticas de Educação Inclusiva:** análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Tese Doutorado. 297p. UNICAMP, Campinas, 2013.

_____. **Políticas de educação inclusiva:** reflexões sobre os impactos no desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs). **Estudos na perspectiva de Vigotski:** gênese e emergência das funções psicológicas. 1ª ed. Mercado das Letras, Campinas, 2013a.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. LOPES, M. F. (trad.), Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SUPLINO, M. **Guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência. v.11 3ª ed. (revista). Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. CASB- RJ, Rio de Janeiro. 2009.

SZYMANSKI, M. L. S.; PELLIZZETTI, I. G.; IACONO, J. P. **O dilema de avaliar o conhecimento na escola**: a trajetória de um aluno com história de déficit intelectual. In: MANZINI [et al] (orgs). Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial, Série estudos multidisciplinares de educação especial, v. 3, p. 107 a 120, ABPEE, Londrina, 2009.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado na educação especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, São Carlos/SP, 2010.

_____. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. Tese de Doutorado, UFSCAR, São Carlos/SP, 2013.

TEZANI, T. C. R. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**. In: Revista Linhas, Florianópolis, v.5, n. 1, p.107 a 122, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237>>. Acesso em 10 jul.2017

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário ensinar?** Campinas, Papyrus, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990. 173 p.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acessado em: maio de 2017.

_____. **A Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos.** Nova Delhi-Índia, 1993. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acessado em: maio de 2017.

_____. **O Marco de ação de Dakar educação para todos:** atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal. Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/marcoDakar>. Acessado em: agosto de 2017.

UNICEF et al. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Adaptada pela Assembléia Geral nas Nações Unidas em, v. 20, 1989.

UFRRJ/UDESC/UNIVALI. Projeto de pesquisa: **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. PLETSCHE, M. D.; LUNARDI-MENDES G. M.; HOSTIS, R. C. L. (orgs), 2012.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese.** Edições Loyola, São Paulo, 2009.

VEIGA, C. G. **Educação estética para o povo.** In: **500 anos de educação no Brasil.** LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs) Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo:** identificação caracterização. Tese de Doutorado. UFSCAR, São Carlos, 2011.

VIDAL, D. G. **Escola Nova e processo educativo.** In: LOPES, E. M., FIGUEIREDO, L e GREIVAS, C. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 3ª. Ed., 2003.

VIEIRA, A. J. G. **Concepção, Planeamento, Realização e Avaliação de um Programa de Natação Adaptada numa população com Deficiência Intelectual com e sem Síndrome de Down.** Relatório apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 2009. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream>. Acesso em julho de 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia (Obras completas)**, tomo cinco, Havana, 1995.

_____. **Pensamento e linguagem**. CAMARGO, J. L. (trad.); NETO, J. C. (Rev. Técnica). 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et. al. (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad), 7ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2007.

_____. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et. al. (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto et. al. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**, México: Grijalbo. Trad. de la versión inglesa: *mind in Society: The development of higher psycholocal proceses*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

VITALINO, C. R.; MANZINI, E. J. **A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. In: VITALINO, C. R. (org.) *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Editora da Universidade Estadual de Londrina eduel, Londrina, 2010.

WCEFA Conferência Mundial de educação para todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

WEISS, M.; LLOYD, J. **Conditions for co-teaching**: lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, v.26, n.1, pp.27-41, 2003.

YOUNG, M. **Teoria do Currículo**: o que é e por que é importante. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, nº 1551, p.190-202, jan./mar. de 2014.

ANEXO A - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PROFESSOR VILMAR
BASTOS FURTADO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

I- INTRODUÇÃO

Ao atender aos dispositivos legais que atribuem à Escola e ao professores a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica (Art.12,) Inciso ; Art. 13 , Incisos I e II), a Equipe Técnico-Pedagógica optou pelo não cumprimento da mera formalidade. Sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade de um P.P.P. e analisar as diferentes perspectivas nas quais ele se insere, foi nesse sentido, o caminho inicial tomando como referências as reflexões de BARROSO¹ e OLIVEIRA² sobre esta questão.

A escolha metodológica para o processo- ação participativa - não significou simples acaso. Esta escolha objetivava a reflexão profunda por parte dos educadores da escola (Diretores, professores e equipe) acerca das questões nas quais a problemática educativa está imensa. Interessou, especialmente, neste momento, expor, comparar, debater, discutir e pensar sobre as diferenças visões de Sociedade, de homem, de educação e de escola que permealam nossos gestos e tomadas de decisão mais imediatas e cotidianas.

O grupo optou, após esta etapa de discussão, por modelo de P.P.P. facilitador da repartição de poderes. Ficaram evidenciadas, também, as contradições e ambigüidades que o confronto entre esta escolha e a realidade fariam emergir, o que implicará num forte comprometimento deste grupo com o estudo e com as discussões coletivas. Houve a sugestão de que os acordos internos devessem se registrados e quando houvesse necessidade; renegociados coletivamente.

II – MARCO REFERENCIAL

2.1- Marco Situacional

A escola é uma instituição em permanente articulação com a sociedade - se alimenta dela e a realimenta - portanto, caracteriza-se por reproduzir os

¹ BARROSO, João . Fazer da escola um projeto - políticas, gestão e práticas . In : Jornal Bolando Aulas : São Paulo, Fev. 2000.

² OLIVEIRA, Valeska Fortes de, Escola : a busca da identidade enquanto projeto político-pedagógico. In: Contexto e Educação, nº 18 -Universidade e Ijuí : MG, Abr/Jun, 1990 , p.35-41

mesmos conflitos existentes no mundo social e se depara com um dilema: como ser um espaço de pensar a possibilidade de um novo projeto para a sociedade e ao mesmo tempo capacitar os sujeitos para viver o momento presente?

- O mundo fragmentado... política, cultura. Como compreendemos e sentimos o mundo atual?
- Quais os pontos mais e menos da situação global do mundo de hoje?

2.2 – Marco Doutrinal

O processo sócio-histórico e produtor da identidade dos professores é atravessado pelas reações vivenciadas em diferentes espaços sociais, com os integrantes dos sistemas educativos, com os pais, alunos, com a comunidade e com seus pares.

A visão de EDUCAÇÃO expressa no discurso dos professores é complexa e diversificada, se apresenta no imaginário como uma intensa luta entre tradição e inovação. Educar é algo que eles precisam fazer e parece que não sabem como:

- Educação é um momento de liberdade e repressão, de sistematização, jogo e possibilidade, remédio para os problemas e tempero que dá o sabor ao homem, um grande auxiliar para superar o passado e progredir, pensar o futuro. A educação provoca uma revolução, provoca mudanças, transforma o homem em cidadão, e possibilita momentos de expressão e liberdade quando não limita a luta por igualdade de direitos, pois a sabedoria é uma forma de emancipação é o sonho da criança que se fará cidadão. Para que a educação seja um direito de todos enquanto participantes do todo social devemos fazer sempre o melhor, através de um trabalho coletivo e equilibrado apesar das diferenças, a fim de provocar uma metamorfose.

As propostas educativas acima explicitadas, assim como quaisquer propostas de intervenção sociais, envolvem risco, pois, não dependem das boas ou más intenções dos professores. Os valores que são afirmados nos discursos e no imaginário dos educadores se confrontam com outros socialmente produzidos e se correm riscos, se não se estabelecer cumplicidade na diferença.

Às visões de educação ditas e registradas no texto, enquanto prática social, se encontram subjacentes visões de mundo que se comprometem ou não com os pontos de vista das classes populares. Buscam ou não a transformação social. São textos produzidos de um determinado lugar social e impregnados de valores, modos de ser, agir e existir.

Parece que em algumas falas, pode-se perceber a educação encarada como instrumento de luta, uma revolução sem limites que tem por objetivo provocar mudanças: mudanças na organização do trabalho escolar envolvendo alunos,

professores, escola e sociedade, centradas na construção de um coletivo. Essas mudanças, segundo as falas dos professores devem ocorrer num coletivo que partindo da análise crítica das realidades sociais seja capaz de romper com o tradicional, com o passado e afirme compromisso, colocando a educação a serviço de uma nova formação social integrada ao processo sócio-político global e democrático.

As visões de Escola presentes nos discursos e no imaginário social dos professores, muitas vezes, atuam no desejo daqueles que a instituem e fazem parte dela, na utopia. Segundo alguns educadores:

- A escola está insegura, sem definição, sem rumo, mas está tentando se equilibrar, precisa se encontrar pois é também um espaço de possibilidades de caminhos construídos, de transformação, de crescimento e de criação. Para enfrentar dificuldades e novos desafios é otimista, pois há a possibilidade de tentar o diferente, o novo, criando momentos de reflexão sobre as práticas. Mil caminhos, espaços de criação e espontaneidade irão além do sonho e se concretizarão pelo trabalho coletivo, pois a união é à base de tudo, a coletividade se envolverá para perseguir e alcançar os mesmos propósitos e ideais, colaborando para transformar o aluno e a sociedade. Podemos contribuir para a mudança estando de braços abertos, sabendo que neste tempo histórico, vivenciando, há limites, que não temos o passaporte para resolver tudo, mas que este desafio é um caso de amor que precisa da união de todos e de cada um para a resolução envolvendo professores, alunos, pais e comunidade.

Parece-nos que os discursos acima pretendem afirmar que a escola está em crise, mas que para as crises são construídas soluções participativamente. É hora de toda a sociedade desvelar todos os pressupostos que sustentam as crises para supera-las.

Trabalhar para a transformação dessa escola significa ressignificar os valores e ideais que embasam a educação. O que está em jogo é a noção de homem que se espera ser, do que se pretende que os alunos sejam, do que se deseja; enfim, para a sociedade.

A escola, com toda a sua complexidade, sustenta-se por uma rede de valores tecidos pela sociedade que luta para negá-los ou universalizá-los. A crise tem uma segura relação com os valores que são questionados em relação à justiça, à igualdade, à ética, ao progresso, ao trabalho, à modernidade. É instrumento de um projeto de homem, que tem a força embriagadora do desejo em construir uma nova sociedade, de romper com os dogmas, os mitos, com os limites que levam a mesmice.

Enquanto depositária deste desejo, a escola é alvo de críticas, de uma contínua insatisfação que a empurra a se renovar, a se reinventar para sobreviver. A mudança é movida pela insatisfação dos professores, alunos,

pela crítica, pelo desejo, pelo sonho.

Os professores quando estão em sala de aula são portadores de preocupações, interesses e responsabilidades sociais de sua categoria profissional, em relação à escola, ao corpo docente, aos alunos. Por isso se torna importante e pertinente a reflexão sobre a seguinte questão: O QUE EU PENSO QUE SOU PARA O MEU ALUNO.

Esta questão foi trabalhada em um grupo de estudo a fim de que o professor através de uma dinâmica envolvia recursos com recortes, colagem e verbalização, refletisse sobre o seu papel profissional e pessoal em relação à sociedade e ao aluno.

- Assim alguns professores se sentem responsáveis pelos alunos, pois são os que os assistem, são fontes e mediadores do conhecimento, propiciando a construção coletiva. Percebem-se como seres múltiplos com muitas funções: afetiva, mediadora, de apoio, de modelo, de espelho, de referência. São também mágicos que trazem novidades e palhaços que trazem alegria, descontração e responsabilidade que são necessários para o crescimento do cidadão. Procuram "presentear" os alunos com o "melhor", adequar-se às suas necessidades, serem amigos e companheiros. Sentem-se às vezes como atletas, pois como centros de atenções necessitam de muitos braços para abraçar e muitas pernas para caminhar junto, apoiar na corrida pela vida, na conquista do tempo perdido. Alguns profissionais verbalizam que precisam se definir entre serem conservadores ou transformadores e avaliam os problemas que trazem esta indefinição.

Há recriação de sentidos no diálogo com os professores e essa reconstrução acontece também ao nosso lado, pois a palavra que dizemos às vezes reafirma a nossa ação e outras vezes desmente. Não há soluções redentoras nem mágicas, nem no nível de formulações teóricas e de práticas estratégicas.

O que falam os professores são o ponto de partida para a mudança, não são palavras bonitas que devam ser deixadas ao léu, vazias de sentido.

As falas também comprovam que as soluções não são ilusões mágicas que já existem prontas, mas devem ser construídas com suas próprias palavras e ações.

É possível concluir que as palavras no e do discurso dos professores não podem ser separadas enquanto sujeitos sociais, do seu trabalho, pois são coletivamente construídas e carregam as suas autorias.

A questão proposta a seguir, teve por objetivo levar o professor a ter clareza do aluno que deseja formar, a fim de priorizar ações que possibilitem a concretização da cidadania. Assim fica explicitada na identidade do professor, a revelação de seu compromisso e a intencionalidade do seu trabalho enquanto profissional a partir do discurso:

- Meu aluno é para mim a esperança de um mundo melhor e em transformação, parceiro e companheiro de um trabalho indispensável para ele se tornar um cidadão crítico. É real, expressa o mundo de uma multiplicidade de raças, interesses, comportamentos, inteligências e culturas; cada um é singular no processo de construção, em busca de ser feliz. Às vezes, parecem pessoas frágeis que necessitam de afeto e compreensão, são puros, carinhosos, desprotegidos, sem apoio, despreocupados com sua situação social, componentes de uma festa. Para alguns os alunos representam um mundo de aventuras e desafios, plantas que precisam ser cultivadas, sementes, flores, alguém a ser tocado para despertar, crianças que têm a auto-estima em baixa, mas que podem mudar se acreditarem. Inspiram cuidados. São fontes de prazer e desprazer.

O professor precisa ver a realidade social e a partir de uma análise crítica do contexto encontrar meios de intervir. Não há espaço para fantasiar a realidade, fingimentos e neutralidade, pois a escola pública precisa de profissionais conscientes que recriem e reinventem formas de luta para a sua renovação e humanização, para enfrentar os desafios postos pelo cotidiano.

Nesta perspectiva há a necessidade de se privilegiar um trabalho coletivo, que não significa ser de submissão, mas que a partir das divergências se chegue a convergências coletivas, pois a educação é um processo através do qual aluno e professor se apropriam do mundo, e fazendo isso se criam e apropriam deles mesmos. Ou nas palavras de Charlot: "Afinal de contas, indo a fundo, nós descobrimos que a relação ao saber é também uma relação com o mundo, com os outros, consigo mesmo, uma relação com a vida".³

2.3 – Marco Operativo

2.3.1 – A Dimensão Pedagógica.

"Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e a pedagogia podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem os saberes pedagógicos, na ação".⁴

Nenhuma teoria é suficientemente abrangente a ponto de dar conta,

³ CHARLOT, Bernard. A relação ao Saber e à Escola dos Alunos dos Bairros Populares. In: AZEVEDO, José Clóvis de. GENTILI, Pablo. KRUG, Andrea. SIMOM, Cátia (orgs). *Utopia e Democracia na escola Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000, P. 177.

⁴ PIMENTA, Selma Garrido. (org). *Valores e Atividade Docente*. 2ª ed. São Paulo: Cortez 2000, p. 26.

sozinha de qualquer questão. O que se tem constatado no campo educacional é a doação de referências teóricas que privilegiam o aspecto intelectual e o da cognição, ignorando-se a relevância dos sentimentos, dos desejos, das fantasias, do imaginário social no ato educativo.

- Buscando superar esta dicotomia, os professores selecionaram alguns teóricos/ pesquisadores/ pensadores que pudessem contribuir para uma prática educativa comprometida com a emancipação de nossos alunos de camadas populares. Segundo eles, para uma prática que vise a mudança, é necessário referir-se ao arcabouço de alguns teóricos que vêm contribuindo para a ampliação da sua dimensão do ser professor e que os levam a desenvolver ações cada vez mais competentes e coerentes com as exigências da realidade global multicultural em que atuam.

Apontam que a teoria do conhecimento elaborada por Jean Piaget⁵ mostrou a importância da relação de interação que o indivíduo estabelece desde que nasce com o meio e que a forma de aprender da criança passa por estágios que devem ser respeitados pelos professores que, através desta observação podem melhorar sua prática, adequando os conteúdos pedagógicos às suas capacidades e valorizar, assim as diferenças. Observam, ainda apoiados em Piaget, que se o conhecimento é construído na experiência, só se aprende a fazer, fazendo e é na relação com o meio físico e social que o aluno se desenvolve, construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre o mundo que o cerca, o que remete o professor a ter o papel fundamental de proporcionar situações onde possa se instalar o conflito cognitivo para que novos conhecimentos sejam construídos.

No recorte da fala dos professores, as contribuições de Piaget para suas práticas:

- Só se aprende a fazer, fazendo, o conhecimento é construído na experiência. É na relação com o meio que a criança se desenvolve, construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre o mundo que a cerca, o professor precisa proporcionar conflitos cognitivos para que novos conhecimentos sejam construídos. O indivíduo estabelece desde que nasce uma relação de interação com o meio e a forma de aprender da criança passa por estágios, os níveis de desenvolvimento devem ser respeitados pelo professor, valorizando assim as diferenças.

⁵ **Jean Piaget**, nascido na Suíça e biólogo de formação, construiu uma teoria do conhecimento que, apesar de não ter intenção pedagógica, ofereceu aos educadores importantes princípios para orientar suas práticas.

Os (as) professores (as) mencionam as influências de Vygotsky⁶ na compreensão da relação constante entre o mundo social e o desenvolvimento dos processos internos dos indivíduos, sendo a aprendizagem resultado da experiência, de informações que fazem sentido para o educando. O modo como cada um aprende é individual e o ideal é partir daquilo que a criança conhece para ampliar seus conhecimentos. Destacam a importância daquilo que o teórico denominou de "zona de desenvolvimento proximal" que se transforma em nível de desenvolvimento real, com a mediação do professor. Em Vygotsky, os professores destacaram:

- O jeito de cada um aprender é individual e além da capacidade interna há grande influência do mundo social em que vive. O desenvolvimento é o resultado da experiência, mas as informações devem fazer sentido e o ideal é a partir do que a criança conhece para ampliar seu conhecimento. Só nos desenvolvemos quando aprendemos. Respeito à zona de desenvolvimento proximal que se transforma em nível de desenvolvimento real com uma mediação eficiente.

Os (as) educadores (as) consideram a psicolinguísta argentina Emilia Ferreiro⁷ como referência para a alfabetização a partir das suas pesquisas que determinaram que toda criança passa por quatro estágios até que possa ser considerada alfabetizada e, que é preciso analisar as representações do aluno para organizar atividades que favoreçam a reflexão sobre a escrita. O aluno é construtor do conhecimento, porém a intervenção do professor é fundamental. Para Ferreiro, a alfabetização se dá através de práticas sociais de leitura e de escrita e a criança aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo. Os (as) professores (as) manifestam também, a partir de suas escolhas teóricas, o reconhecimento de que a criança se alfabetiza ao longo dos anos e que a responsabilidade com este processo é de todos os professores e não apenas daquele que está responsável pela aprendizagem da criança nas séries iniciais. Em Emilia Ferreiro selecionaram:

⁶ **Lev Vygotsky**, pensador bielo-russo, teve uma produção intelectual intensa embora tenha morrido jovem, aos 37 anos. Sua principal construção para a educação, foram seus estudos sobre pensamento e linguagem e sua afirmação de que o aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e que este se dá, sobretudo, pela interação social.

⁷ **Emília Ferreiro**, doutorada pela Universidade de Genebra, foi orientada por Piaget. Sua contribuição se dá principalmente na área da alfabetização, pois inovou ao aplicar a teoria de Piaget neste campo.

- Que as crianças não vêm para a escola vazias e que deve ser identificado o seu processo/ nível de desenvolvimento para se fazer um planejamento. Sua teoria determinou quatro fases para a alfabetização, é preciso analisar as representações de escrita que o aluno tem para organizar atividades que favoreçam a reflexão sobre a escrita. O aluno é construtor do conhecimento, mas a intervenção do professor é fundamental. A alfabetização se dá através de práticas sociais de leitura e de escrita; a criança aprende a ler e escrever, lendo e escrevendo. O aluno se alfabetiza ao longo dos anos – implantação dos ciclos – professores de todas as séries são responsáveis pelo processo.

As contribuições de educador Célestin Freinet⁸ estão presentes nas referências nas quais se baseiam os (as) educadores (as). Para este teórico, as práticas escolares devem privilegiar a articulação da escola com a vida, levando em consideração o conhecimento do aluno e a realidade na qual ele está imerso, respeitando e valorizando a experiência da criança e o seu modo de pensar. Estar em contato com a realidade em que vivem os alunos é fundamental, assim como uma sala de aula cheia de prazer e ativa prepara para a vida, motivando-os positivamente. Dentro desta perspectiva, observam que a interação entre o estudante e o professor se torna essencial para que a aprendizagem se dê em forma de cooperação em atividades coletivas e individuais. Para os educadores, a apropriação dos ensinamentos de Freinet visa:

- A escola e vida articuladas. A escola que prepara para a vida motivando o aluno. Valorização da experiência da criança e respeito ao seu modo de pensar, experimentação. Aprendizagem em forma de cooperação, atividades coletivas em grupo e individuais. A interação professor vezes aluno é importante para aprendizagem levando em consideração o conhecimento do aluno e a realidade em que vive. Sala de aula prazerosa e bastante ativa.

Na opinião dos (as) professores (as) o educador Paulo Freire⁹ é um marco da educação popular quando afirma que a educação não é neutra, é eminentemente política e que, antes de ensinar a ler e a escrever, é preciso ler o mundo. Estes (as) professores (as) falam da importância atribuída ao

⁸ **Célestin Freinet**, professor primário nascido na França, defendia que a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real. Suas "aulas-passeio" foram a materialização desta realidade trazida para a educação, onde os alunos viviam as experiências do mundo real.

⁹ **Paulo Freire**, educador brasileiro, mais que um educador foi um pensador de grande calibre. Sua obra mais famosa, *Pedagogia do oprimido*, defende a tese de que não há educação neutra e que sendo o processo educativo um ato político, sua ação resulta em relações de dominação ou de liberdade entre as pessoas. Para ele, uma pedagogia que libertasse as pessoas oprimidas deveria passar por um intenso diálogo entre professores e alunos.

papel docente, que passa a ser o de provocar situações de aprendizagem e de problematizar a partir da prática social. Apontam também, em seus discursos, a necessidade da valorização do saber popular e a importância da participação da comunidade na vida da escola. Consideram relevante a participação para que se concretize, no espaço escolar, a democratização da educação enquanto construção da cidadania consciente. Das contribuições deste teórico enfatizam:

- A valorização do saber e da cultura popular. O professor é um provocador de situações de aprendizagem, seu papel é problematizar. Democratização é participação; educação é cidadania. A comunidade participando na escola. A educação não é neutra é eminentemente política e antes de ensinar a ler as palavras é preciso ler o mundo. Ninguém educa ninguém/ ninguém se educa sozinho/ todos se educam em comunhão.

Com o intuito de complementar as contribuições dos vários teóricos usados como referência, os (as) professores (as) apontaram alguns aspectos na Teoria das Inteligências Múltiplas do psicólogo americano Howard Gardner¹⁰ como importantes na definição de um planejamento que melhor atenda aos alunos sob suas responsabilidades. Nesse sentido, é necessário, segundo eles, que o planejamento privilegie e atenda às diferenças e às potencialidades individuais, reconhecendo, sobretudo, que a escola e os professores devam valorizar as diferentes competências dos alunos e não apenas a lógico-matemática e a linguística, como comumente acontece. Para eles, estas contribuições apontam para que sejam criados espaços diferenciados para a aprendizagem, visando o aluno em sua totalidade. Em Gardner consideram:

- O reconhecimento de que existem inteligências múltiplas. O trabalho docente visando o aluno como ser total (visão holística). A escola deve valorizar as diferentes competências dos alunos não apenas a lógica matemática e a linguística como é mais comum. Criação de espaços para resgatar a outras formas de inteligência, atendendo às diferenças e respeitando as potencialidades de cada um.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

MAZOTTA (1982 p. 10-11) ressalta que:

A Educação Especial está (...), baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a

¹⁰ **Howard Gardner**, psicólogo americano, divide opiniões com sua Teoria das Inteligências Múltiplas. Ele propõe a existência de um aspecto da inteligência a comandar a mente humana e classifica as inteligências em sete categorias.

diversificação dos serviços educacionais de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam. Nesse sentido, ela representa um desafio aos educadores para encontrar caminhos e meios, estabelecer uma política de ação e criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriados a todos os educandos.

A escola PROFESSOR VILMAR BASTOS FURTADO vem ao longo de sua História construindo uma educação amplamente inclusiva a priori, lutando com **Toda a Equipe** com o extensivo apoio da direção, representada por: **Diretora: Eunice Pavão Vieira e Vice-diretora: Elizabeth da Conceição Moreira** para a concretização deste ideal inclusivo, possibilitando um conhecimento e aprofundamento teórico que trouxeram reflexões sobre a forma de agir e pensar sobre a educação inclusiva plena.

Neste sentido, refletimos que o debate sobre o paradigma da educação inclusiva tem ocupado papel de destaque no cenário nacional, principalmente a partir da década de 90, com o fortalecimento de posições políticas favoráveis a garantir uma *educação para todos* (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990). Como expressão crescente da necessidade de se garantir uma educação para todas as pessoas, independentemente de classe, raça, gênero ou deficiência, bem como do respeito à diversidade cultural e individual do ser humano, devem ser destacadas algumas tomadas de posição importantes em nível nacional e internacional.

É importante destacar, em nível internacional, a *Declaração de Salamanca*, produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, da qual foram signatários representantes de cerca de 100 países, inclusive o Brasil, e diversas organizações internacionais. Naquela ocasião, foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo, conforme a *Declaração dos Direitos Humanos* de 1948. A partir da Conferência de Salamanca foram adotadas linhas de ação para a Educação Especial, nos marcos do conceito de educação inclusiva, que vem influenciando em praticamente todo o mundo tanto a elaboração de políticas públicas, quanto as práticas educacionais.

Cumprе ressaltar de forma sintética os princípios fundamentais da *Declaração de Salamanca*. Estes são:

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento;
- b) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de

aprendizagem que lhes são próprias;

c) os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados tendo em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;

d) as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a tais necessidades;

e) as escolas regulares, ao adotarem uma orientação inclusionista, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos (UNESCO, 1994).

Outro marco importante é a *Declaração de Guatemala*, elaborada em 1999 como produto final da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa Declaração foi instituída no Brasil através da promulgação do Decreto 3.956.

Nesse documento o Brasil compromete-se a:

Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001, p.).

Partindo desses princípios, o atendimento educacional especializado trabalha com a mediação do elemento elo, articulando todos os professores do ensino regular na efetivação dos PEIS, baseando-se nos modelos oferecidos pelo MEC e pela SME de Duque de Caxias .

Desta forma, nossa escola prima pela qualidade em que o conceito de "escola inclusiva" ou "educação inclusiva" está alicerçada na nova concepção estudada desde o ano de 2010 no conceito AAMR 2002, em que as HABILIDADES ADAPTATIVAS TORNAM-SE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO, AMPLIANDO PARA:

HABILIDADES CONCEITUAIS: comunicação, funcionalidade acadêmica;

HABILIDADES SOCIAIS , vida familiar, convívio social e uso comunitário;

HABILIDADES PRÁTICAS: cuidados pessoais, atividades da vida doméstica, independência, saúde e segurança, lazer e trabalho.

Deste modo, enfocando na valia da intensidade dos apoios usados a curto médio e longo prazo para desenvolver as habilidades e potencialidades

dos alunos, prevalecendo o ambiente típico da sua comunidade, diversidade cultural e linguística do mesmo.

Cabe ressaltar ainda, a confecção de PORTFÓLIOS tão relevantes quanto os planejamentos pois oportunizam a visão holística dos educandos e seus saltos qualitativos. Neste foco confeccionamos ;

PORTFÓLIOS BUROCRÁTICOS: com a documentação do educando com laudos, encaminhamentos registros da mediação família escola, devolutivas e histórico de vida.

PORTFÓLIOS DE PLANEJAMENTO: com todo os planejamentos construídos ao longo da história adaptativa de nossa escola.

PORTFÓLIOS DE CADA ALUNO (APRENDIZAGEM) :com atividades relevantes, fotos dos alunos que priorizem seus avanços nas atividades escolares.

Além disso nos respaldamos no Roteiro para investigação do comportamento adaptativo e no conceito DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS que complementado pelo PEI- PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO com o planejamento do atendimento educacional especializado com os PORTFÓLIOS bem como o respaldo de **Toda a Equipe**, efetivamos momentos de construção dos mesmos.

Cabe destacar, os teóricos que ratificam nossa prática inclusiva entre eles:

HOWARD GARDNER

INICIALMENTE DESENVOLVEU SUAS IDEIAS E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMO UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PSICOLOGIA, CONTUDO A TEORIA DE GARDNER FOI LOGO ABRAÇADA PELO CAMPO DA EDUCAÇÃO, ENSINO E COMUNIDADES DE TREINAMENTO, PARA QUEM O APELO FOI IMEDIATO E IRRESISTÍVEL – UM SINAL SEGURO QUE GARDNER TINHA CRIADO UM TRABALHO DE REFERÊNCIA CLÁSSICO E UM MODELO DE APRENDIZAGEM.

DE MODO GERAL, SINTETIZAMOS:

Tipo de inteligência	Capacidade e Percepção
Linguística	Línguas e palavras
Lógico matemática	lógica e números
Musical,	Música, som, ritmo
Corpóreo-Cinestésica	Controle de movimento de corpo

Espacial Visual	Imagens e espaço
Interpessoal	Sentimentos de outras pessoas
Intrapessoal	Auto-consciência
Naturalista	Aplica informações sobre as condições biológicas da natureza na compreensão da vida no mundo amplo.
Existencial	Situar em relação aos limites extremos do mundo com o infinito

As implicações da teoria de Gardner, utilizadas por Celso Antunes, em forma de brincadeiras, jogos, cantigas, desenhos, são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamentos, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e a relação existente entre esses estágios, a aquisição de conhecimento e cultura, de uma forma alegre e brincalhona. Cabe então a nós professores, interessados no desempenho do aluno oportunizar diferentes métodos capazes de desenvolver as diversas inteligências.

Algumas alternativas para a melhora da educação, baseada na Teoria das *Inteligências Múltiplas*, são:

- Desenvolver atividades que sejam adequadas às diversas habilidades notadas em sala.
- Educação centrada na criança com currículos específicos para as diversas áreas do saber.
- Ambiente educacional mais amplo e variado e que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica.

Vygotsky é outro teórico que nos subsidia. Ele parte do princípio que aprendizado vem antes do desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança, o que esta aprende é a base fundamental para o seu desenvolvimento.

Dentro desse contexto, Vygotsky leva em consideração dois tipos de desenvolvimento: real e proximal.

O desenvolvimento real consiste na solução independente dos problemas. É definido por testes que medem o nível de capacidade mental. As funções mentais da criança nesse nível, se estabelecem como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados.

A zona de desenvolvimento proximal caracteriza a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela solução de problemas sob a orientação ou ajuda de um adulto ou crianças mais capazes. O importante para Vygotsky é, além do que se faz sozinho, o que se faz com a ajuda dos outros.

Dessa forma, a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

Vygotsky opunha-se à "educação livre" das crianças admitindo que neste período do desenvolvimento, (desenvolvimento potencial), o contato com outras pessoas que possam restringir a liberdade adquirida por estas crianças é de extrema importância para que o desenvolvimento mental delas possa ser direcionado. Portanto, a "interferência" dos pais e professores neste período é fundamental.

Contudo, Vygotsky afirma que a criança não pode ser sujeito passivo na aquisição dos conhecimentos, ela deve ser ativa neste processo, trabalhando o desenvolvimento intelectual dentro do ambiente determinado pelos pais e professores. Portanto, a educação inclusiva requer interação entre os envolvidos no processo educativo, visando à totalidade, numa perspectiva global que contemple todos os alunos em suas necessidades individuais.

Paulo Freire vem nos alicerçar na proporção que considerada a escola como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de envolvimento de valores, devendo ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Um espaço democrático por direito deve refletir sobre formas de inclusão social, de um modo que os sujeitos participem de seu grupo social e usufruam as possibilidades que as instituições e o Estado oferecem. Nesse contexto, a escola deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas. Neste sentido, o respeito as diferenças é condição sine qua non para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas.

Não podemos deixar de frisar a contribuição da Psicologia e na Epistemologia Genética do psicólogo genebrino Jean Piaget que contribuíram para novas leituras da deficiência mental e, por conta disso, evidencia-se uma nova maneira de compreender o desenvolvimento do aluno. Resumidamente, a teoria de Piaget, bem como de seus seguidores versa sobre a ideia do desenvolvimento de um sujeito psicológico, individualizado, que constrói conhecimento tendo por base um outro conhecimento que vai sendo pouco a pouco sintetizado e integrado, de modo a formar esquemas sucessivos de novos conhecimentos que revelam através do tempo sua autonomia

intelectual. É preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos, bem como conhecer as fases do desenvolvimento para respeitar o tempo e o modo do sujeito apreender o mundo.

Enfim, cabe a todos nós, enquanto educadores apropriarmos dessas diferenças para construirmos nossa prática pedagógica, considerando os indivíduos dentro das suas singularidades. Desta maneira, **TODOS** da **EQUIPE**, estão comprometidos em efetivar no seu cotidiano a proposta de inclusão escolar de modo REFLEXIVO e COMPROMETIDO sendo, assim, crucial a sua inserção plena do P.P.P da Unidade Escolar.

A proposta de inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, e um ambiente educacional favorável. Impõem-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada. (BRASIL, 2001, p.17).

ANEXO B - ENTREVISTAS COM OS RESPONSÁVEIS

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - SÍNTESE DE RECURSOS

A HISTÓRIA DE VIDA DA CRIANÇA

IDENTIFICAÇÃO

NOME DA CRIANÇA: [REDACTED] USA SEXO: _____
 DATA DE NASCIMENTO: 30/05/2016 TURMA: _____
 [REDACTED] RP
 NÚMERO: 101120269 COMPLEMENTO: _____
 TEL. RESIDENCIAL: _____ TRABALHO: _____
 TEL. CELULAR: _____

ANAMNESE FAMILIAR

COMO É O RELACIONAMENTO DOS PAIS? Ótimo, bom!
 COMO É O RELACIONAMENTO DA CRIANÇA COM OS PAIS? Muito bom, boa afetividade.
 COMO FOI A GRAVIDEZ? Foi normal, fez pré-natal
 COMO FOI O PARTO? E QUAL FOI O TIPO DE PARTO? Foi cesáreo, pariu de hora de nascer
 HÁ QUANTO TEM O PARTO? Sim!
 COM QUE HABILIDADES OUTRAS TEM SE IDENTIFICADO? Li e escuta
 TEM ALGUMA CONDIÇÃO ALGUMA TIPO DE ALIMENTOS? Sim
 DOENÇAS DA INFÂNCIA:
 ALGUMA DA FAMÍLIA TEM OU ALGUMA DOENÇA CRÔNICA? Não
 QUAL? _____
 TEM ALGUMA INFORMAÇÃO A RESPEITO DE? O aluno quando bebê por algumas vezes foi paralisado, precisamos muita atenção!
 HÁ ALGUM TIPO DE TRATAMENTO, TERAPIA OU MEDICAMENTO QUAL? Não
 TEM ALGUM ALGUM MEDICAMENTO QUAL? Não
 A CRIANÇA JÁ ESTEVE INTERNADA POR QUAL? Não
 A CRIANÇA JÁ TEVE ALGUMA EMOCÃO FORTE COMO? na festa de música sentimental
 COMO É O SONO DA CRIANÇA? As vezes acorda chorando
 POSSUI ALGUMA DIFICULDADE NA REGULAGEM DO SONO? Fala sim
 POSSUI ALGUMA DIFICULDADE NO COMPORTAMENTO? Não
 COMO A CRIANÇA SE RELACIONA COM OS COLEGAS? Normal
 E COM OS FAMILIARES? Normal
 DATA: 04/05/2016
 NOME DO RESPONSÁVEL: _____
 ASSINATURA: [REDACTED] MS
 GRAU DE PARENTELO: mãe

ELEMENTO ELO OE MARCIA VALES

Nome do aluno

Data de nascimento: 30.05.2014 Telefone de contato: _____

ENTREVISTA CALCADA NAS ÁREAS DE HABILIDADES ADAPTATIVAS

Inserir nas respostas SIM/ NÃO / À VEZES

COMUNICAÇÃO

ORAL

ATENDE PELO NOME? _____

DIZ O PRÓPRIO NOME? Sim

DIZ O NOME DAS PESSOAS CONHECIDAS? Sim

OBEDECE ÀS SOLICITAÇÕES? nao

COMUNICA O QUE DESEJA? nao

RECEBE E DÁ RECADOS SIMPLES? nao

RECEBE E DÁ RECADOS COMPLEXOS? nao

MANTÉM DIÁLOGO DIRIGIDO? nao

UTILIZA FRASES ESTRUTURADAS? nao

UTILIZA MONOSSÍLABOS? nao

SUA FALA ESTÁ DESENVOLVENDO DE ACORDO COM O ESPERADO PARA A IDADE?
nao

SUA AUDIÇÃO PARECE NORMAL? Sim

GESTUAL

COMO AVALIA A EXPRESSÃO CORPORAL PARA SE COMUNICAR?

UTILIZA GESTOS COM SIGNIFICADOS? Sim

POSSUI REAÇÕES A COMANDOS? nao

SEUS GESTOS SÃO COMUNS? OU POSSUI ESTEREOTIPIAS?

Sim

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

FAZ USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS?

nao

AUTO CUIDADO

QUANTO AO ASSEIO CORPORAL

ITENS: BANHO

PENTEAR

CORTAR UNHAS

LIMPAR OUVIDOS

BARBEAR

CALÇAR

VESTIR ETC

REALIZA DE FORMA:

INDEPEDENTE ()

COM AJUDA ()

AINDA NÃO REALIZA

QUAIS OS ITENS QUE NÃO REALIZA? _____

VIDA FAMILIARDEMONSTRA RECONHECER MEMBROS DA FAMÍLIA? simREAGE À CHEGADA DA FIGURA DE CUIDADO? não**VIDA SOCIAL**

MEDIANTE CONTATO FÍSICO OU AFETIVO

NÃO CHORA _____

CHORA SEMPRE _____

CHORA ÀS VEZES _____

NÃO REPELE sim _____

REPELE ÀS VEZES _____

RETRIBUI _____

RETRIBUI ÀS VEZES _____

APRESENTA-SE :

COMPORTAMENTO RELATIVO À FAMILIARIDADE OU COM INDIFERENÇA?

DEMONSTRA RISO REATIVO (*)

IMOTIVADO ()

PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

SABE ENDEREÇO sim
 SABE CHEGAR AO SEU ENDEREÇO? sim
 RECONHECE O ÔNIBUS QUE USA? sim
 RECONHECE E UTILIZA OS CÓDIGOS DAS SOCIEDADE
 BANHEIRO? sim/não
 SEMÁFORO? sim/não
 PONTO DE ÔNIBUS? sim/não
 PONTOS DE COMÉRCIO? sim/não

AUTONOMIA

QUANTO ÀS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA:

COLOCA ROUPAS E SAPATOS SOZINHO? sim/não
 ALIMENTA-SE SOZINHO? sim
 USA O BANHEIRO SOZINHO? sim
 USA O VASO SANITÁRIO? sim
 USA FRALDAS? não
 FAZ NA ROUPA? não
 UTILIZA ADEQUADAMENTE ABSORVENTE HIGIÊNICO? _____

QUANDO NECESSITA SAIR DE CASA
 SAI SOZINHO não

QUANTO À INTERAÇÃO?

COSTUMA INTERAGIR COM CRIANÇAS? não
 COSTUMA INTERAGIR COM ADULTOS? sim
 QUANDO NÃO CONSEGUE REALIZAR ALGO, PEDE AJUDA? sim
 QUANDO ÀS CONVERSAS TEM COERÊNCIA COM AS PERGUNTAS QUE LHE SÃO
 DIRIGIDAS? não
 FAZ PERGUNTAS OU COMENTÁRIOS ESPONTÂNEAS?
não

SAÚDE E SEGURANÇA

QUANTO ÀS NOÇÕES BÁSICAS PARA A SAÚDE

TEM CUIDADO COM A HIGIENE DO CORPO? sim
 CUIDA DA LIMPEZA DOS ALIMENTOS? sim
 TEM CUIDADOS COM O VESTUÁRIO? sim
 QUANTO ÀS NOÇÕES BÁSICAS DE SEGURANÇA:
 TEM NOÇÃO DO PERIGO? não
 TEM NOÇÕES DE SINAIS DE TRÁNSITO? não
 QUANDO SE SENTE EM PERIGO, SOLICITA AJUDA? não
 RECONHECE OBJETOS DA CASA QUE LHE OFERECEM PERIGO FACA OU FOGO?
não

FUNCIONALIDADE ACADÊMICA

CONCENTRA-SE PARA EXECUTAR ATIVIDADES NÃO
 USA LÁPIS, BORRACHA E OUTROS MATERIAIS ESCOLARES? NÃO
 ORIENTA-SE NO TEMPO:
 DIA DA SEMANA NÃO
 MÊS _____
 ANO _____
 ONTEM NÃO
 HOJE _____
 AMANHÃ _____

RECONHECE AS CORES? SIM
 RELACIONA NUMERAL À QUANTIDADE SIM
 FAZ OPERAÇÕES SIMPLES?
 ADIÇÃO? NÃO
 SUBTRAÇÃO? NÃO

FAZ OPERAÇÕES COMPLEXAS?
 MULTIPLICAÇÃO? NÃO
 DIVISÃO? _____
 RECONHECE A MOEDA CORRENTE? _____
 RECONHECE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA? _____

QUAL:
 PRÉ SILÁBICO SIM
 SILÁBICO _____ COM VALOR SONORO? _____ SEM VALOR SONORO? _____

SILÁBICO ALFABÉTICO? NÃO
 ALFABÉTICO? _____
 ORTOGRÁFICO? _____

FAZ LEITURA INCIDENTAL? _____
 FAZ LEITURA SIMPLES DE PALAVRAS? _____
 ESCREVE O SEU NOME? NÃO
 FAZ LEITURA DE PALAVRAS SIMPLES? _____
 FAZ LEITURA FRASES? _____
 FAZ LEITURA TEXTOS? _____
 REDIGE PEQUENOS TEXTOS? _____
 NOMEIA DESENHOS? _____

LAZER

POSSUI INTERESSE POR BRINCAR? SIM
 BRINCA DE FAZ DE CONTA? _____
 RESPEITA REGRAS NAS BRINCADEIRAS? NÃO
 ESCOLHE ATIVIDADES PARA O SEU LAZER? _____
 BRINCA SOZINHO? SIM
 PREFERE BRINCAR ACOMPANHADO? _____
 TEM MOTIVAÇÃO PARA ATIVIDADES CORRESPONDENTES À SUA IDADE? SIM

TRABALHO

TRABALHA DENTRO DE UM HORÁRIO PROPOSTO? NÃO
 CONCENTRA-SE E REALIZA ATIVIDADES COM TRANQUILIDADE? NÃO
 INICIA UMA NOVA TAREFA APÓS CONCLUIR UMA OUTRA? NÃO
 CONCENTRA-SE MESMO DIANTE DE VÁRIOS ESTÍMULOS? (OBJETOS, PESSOAS, BARULHOS) NÃO

REFORMA A TAREFA QUANDO ENCORAJADO? NÃO
 GUARDA OS MATERIAIS QUANDO TERMINA A TAREFA? NÃO
 PARTICIPA DAS ATIVIDADES DOMÉSTICAS?
 LIMPAR A CASA? _____
 FAZER COMPRAS? NÃO
 LAVAR LOUÇAS? _____
 LIMPAR QUINTAL? _____

QUAL A ATIVIDADE QUE SE DESTACA? números e letra em inglês!

ASSINATURA RESPONSÁVEL: _____

DUQUE DE CAXIAS, 04/05/2016

PROFESSORAS: _____
 ELEMENTO EI O MARCIA VALES!



FICHA AVALIATIVA – FAMÍLIA

Aluno: _____

1- Dados Familiares

Nome do Pai:  _____

Profissão: motorista _____

Idade: 36 anos _____

Nome da Mãe:  _____

Profissão: operadora de caixa _____

Idade: 40 anos _____

- | Irmãos: | Idade: |
|---|--------|
| 1.  | _____ |
| 2. _____ | _____ |
| 3. _____ | _____ |
| 4. _____ | _____ |
| 5. _____ | _____ |
| 6. _____ | _____ |

2- Concepção

Foi uma criança desejada? () Sim () Não

Você queria engravidar? () Sim () Não

A gravidez perturbou a vida do casal? () Sim () Não

Teve cuidados pré-natais? () Sim () Não

Fez alguma transfusão de sangue durante a gravidez? () Sim () Não

Levou alguma queda? () Sim () Não



A gestação foi tranquilo? () Sim () Não

Houve algum episódio marcante na gravidez? () Sim () Não

Qual? _____

Como estavam as condições emocionais do genitora?

Bem!

Como estavam as condições de saúde da genitora?

Bem!

Quando o criança começou o mexer?

A partir dos 6 meses

3- Condições de Nascimento

Nasceu aos nove meses? () Sim () Não

Parto normal? () Sim () Não

Nasceu com quantos quilos? 3,540

Nasceu com que comprimento? 49 cm

Algum problema no parto? () Sim () Não

Qual? Parto da hora

Chorou logo? sim

Ficou vermelho demais? () Sim () Não

Ficou preto? () Sim () Não

Precisou de oxigênio? () Sim () Não

Foi para incubadora? () Sim () Não

Teve icterícia? () Sim () Não

Mamou no peito? () Sim () Não

Até quantos meses? 2 anos

Como foi o passagem do peito para a mamadeira?

nunca tomou mamadeira

4- Alimentação

- É forçado a se alimentar? () Sim (x) Não
 Come sem derrubar o comida? (x) Sim () Não
 Recebe ajuda na alimentação? () Sim (x) Não
 Tem horário poro se alimentar? (x) Sim () Não
 Come depressa? () Sim (x) Não
 Mastiga bem os alimentos? (x) Sim () Não
 Engasga com facilidade? () Sim (x) Não
 Come vendo TV? () Sim (x) Não
 Come na mesa com demais familiares? (x) Sim () Não

5- Características pessoais e afetivo-emocionais

Como é a criança do ponto de vista emocional:

- () agressiva (x) passiva (x) dependente () irrequieta () medrosa (x) retraída
 () excitada () desligada () isolada () inconstante (x) carente (x) curiosa
 Reage quando contrariada? (x) Sim () Não
 Gagueja? () Sim (x) Não
 Troca letras quando fala? (x) Sim () Não
 Relata fatos vivenciadas? () Sim (x) Não
 Respeito regras e limites? () Sim (x) Não
 Relaciona-se bem com colegas? (x) Sim () Não
 Relaciona-se bem com os familiares? (x) Sim () Não
 Respeita e obedece aos pais? () Sim (x) Não
 Respeita os mais velhos? () Sim () Não
 Faz amigos com facilidade? () Sim (x) Não

6- Evolução Psicomotora

- Engatinhou? (x) Sim () Não
 Utilizou andador? () Sim (x) Não
 Ficou no cercadinho? () Sim (x) Não

Era corajoso engatinhando e explorando novos lugares? () Sim () Não

Era inseguro quando engatinhava? () Sim () Não

Segurava os brinquedos com segurança? () Sim () Não

Tentava se levantar com frequência? () Sim () Não

Chupa o dedo? () Sim () Não

Rói unhas? () Sim () Não

É lento para realizar as atividades? () Sim () Não

Sabe dar nó nos sapatos? () Sim () Não

É destro? () sim () Não

Precisa de ajuda para fazer alguma atividade? () Sim () Não

Anda de bicicleta? () Sim () Não

Joga bola? () Sim () Não

Sobe em árvores ou muros? () Sim () Não

7- Estimulação em casa

Tem acesso o brinquedos pedagógicos? () Sim () Não

Tem acesso o jogos? () Sim () Não

Tem acesso o livros? () Sim () Não

Participa de atividades físicas? () Sim () Não

Participa de atividades com música? () Sim () Não

Participa de atividades que envolvam dança? () Sim () Não

Participa das atividades folclóricas? () Sim () Não

8- Sono

Dorme a noite inteira? () Sim () Não

Dorme em horário determinado? () Sim () Não

Dorme sozinho? () Sim () Não

Fala quando dorme? () Sim () Não

Tem o sono agitado? () Sim () Não

- É sonâmbulo? () Sim (X) Não
 Tem medo de dormir sozinho(o)? () Sim (X) Não
 Enurese noturna? () Sim () Não

9- História Clínica

- Tem alergia? (X) Sim () Não
 Tem asma? () Sim (X) Não
 Teve viroses infantis? () Sim (X) Não
 Teve bronquite? () Sim (X) Não
 Sofreu internações? () Sim (X) Não
 Sofreu cirurgias? () Sim (X) Não
 Apresenta problemas de visão? () Sim (X) Não
 Apresenta problemas de audição? () Sim (X) Não
 Já sofreu algum acidente? () Sim (X) Não
 Tem frequentes dores de cabeça? () Sim (X) Não
 Já desmaiou alguma vez? () Sim (X) Não
 Teve ou tem convulsões? () Sim (X) Não
 Alguém na família tem convulsões ou desmaios frequentes? () Sim (X) Não

10-História Escolar

- Frequentou creches? () Sim (X) Não
 Já mudou de escola outras vezes? () Sim (X) Não
 Quem escolheu a escola onde estuda atualmente? mãe
 Repetiu o ano? () Sim (X) Não
 Por quê? _____
 Houve problemas com professor? () Sim (X) Não
 Qual? _____
 Falta muito a escola? () Sim (X) Não
 Faz reforço? (X) Sim () Não

Realiza logo as atividades de casa? () Sim (X) Não

Precisa de ajuda para realizar as atividades de casa? (X) Sim () Não

11- História da família ampliada

Relaciona-se bem com os irmãos? (X) Sim () Não

É muito censurado? (X) Sim () Não

Tem horários definidos? () Sim (X) Não

É líder? () Sim (X) Não

Chora nas brincadeiras? (X) Sim () Não

Já teve alguma situação de vivência negativa, como:

Mortes? () Sim (X) Não

Mudanças? () Sim (X) Não

Desempregos? () Sim (X) Não

Nascimento de irmãos? () Sim (X) Não

Observações Ainda não trouxe o laudo
médico;

Data: 04/05/2016

ASSINATURA DO PROFESSOR DO AEE

[Redacted Signature]

ASSINATURA DO COORDENADOR DO AEE

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES

X [Redacted Signature]

JÁ RECEBEU ALGUM TIPO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO?

Sim

Não

QUAL?

NEUROLÓGICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

OFTALMOLÓGICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

ORTOPÉDICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

PSIQUIÁTRICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

OTORRINOLARINGOLÓGICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

PSICOLÓGICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

ODONTOLÓGICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

FONOAUDIOLÓGICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

FISIOTERÁPICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

PEDAGÓGICO - DIAGNÓTICO _____

DATA DO LAUDO _____

QUAL O TIPO DE DEFICIÊNCIA O ALUNO APARENTA TER? (SE NÃO
HOVER DIAGNÓTICO)

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA (SE ESSA OPÇÃO FOR MARCADA, OUTRAS
OPÇÕES TAMBÉM DEVERÃO SER MARCADAS CONJUNTAMENTE)

- CEGUEIRA
- BAIXA VISÃO
- SURDEZ
- DEFICIÊNCIA AUDITIVA
- SURDOCEGUEIRA
- DEFICIÊNCIA FÍSICA
- DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL
- TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO
- SÍNDROME DE DOWN

ATUALMENTE, O ALUNO TEM ALGUM ACOMPANHAMENTO CLÍNICO?

NÃO

SIM

QUAL? _____

ANEXO C - CONSULTORIA CEE, PROFISSIONAIS ELOS SME EEE CAXIAS, DOIS
EXEMPLOS ANOS 2012 E 2017

CONSULTORIA CEE/PROFISSIONAIS ELOS

Em reunião com os Profissionais Elos e a Consultora Leila da CEE/SME no dia 27/03/2012, discutimos os seguintes assuntos:

- Importância dos Profissionais Elos implementarem junto aos professores de SR/Classes Especiais e Ensino Regular, a construção e utilização do Roteiro de Investigação do Comportamento Adaptativo, PEI (Plano Educacional Individualizado), Relatório Descritivo.
- Favorecimento de implementação de um CALENDÁRIO bimestral para o processo de construção e acompanhamento dos referidos documentos, para um planejamento efetivo, assim como um trabalho de parceria periódico entre as escolas (Prof. SR/Classes/Elo/Ens. Regular). Apresentamos a agenda construída pela E.M prof. Vilmar Bastos como exemplo.
- Falamos também da implementação de reuniões bimestrais com os pais, com objetivos também de acompanhamento do planejamento individual dos alunos.
- Foi dado o Calendário das Formações/12, ressaltamos a participação também dos profissionais elos.
- Atualizamos algumas fichas dos profissionais elos.
- Lembramos sobre a PLANILHA/12 dos dados dos alunos especiais, que deverá ser enviada via e-mail da CEE/SME. Algumas escolas só enviaram por escrito. A data limite foi 06/03/12.
- Falamos da importância de acompanhamento dos profissionais elos aos professores novos. Agendamos para o dia 02/04/12 um encontro na CEE/SME com a consultora Leila e os referidos professores, das seguintes escolas:
E.M. Solano Trindade (Classe Especial Autismo e Classe Especial de Múltipla).
E.M. Nísia Vilela (Saia de Recursos)
- Apresentamos o PORTFÓLIO utilizado pela E.M. Professor Vilmar Bastos Furtado, que estrutura todos os dados dos alunos com NEE, favorecendo o acompanhamento principalmente do planejamento individual.
- A Prof. Elo Claudia da E.M. Sete de Setembro mostrou um modelo de PEI de um dos alunos acompanhado pela prof. Nadjane da SR da E.M. Nísia Vilela, com todas as indicações de trabalho junto ao Professor do ensino regular. Aproveitamos para mostrar que tal modelo deveria ser utilizado por todas as escolas, com implementação do Prof. Elo. Assim os professores do ensino regular junto com o professor da SR efetivam um trabalho de parceria, no processo de planejamento, indicações das acessibilidades ao currículo.
- Conversamos individualmente sobre casos específicos de cada escola.

Duque de Caxias, 27 de março de 2012.

Marcelo Furtado
de | Elemento Elo

TERMO DE VISITA

Unidade Escolar: _____

Data da Visita: 07/11/17

Objetivo da Visita: Consultoria de 2017/2018

Assuntos Tratados:

O relatório sobre o desenvolvimento dos estudantes de educação para a vida de 2018 está em anexo (an). Orientamos que a escola fique atenta aos aspectos de desenvolvimento das habilidades sociais, práticas e não esquecer as competências que estão ligadas às adequadas curriculares. Também a necessidade desse aspecto de preparar os estudantes que estão matriculados de segmentos (educação infantil / 1º segmento e do 1º segmento para o 2º segmento).

Os estudantes que em 2017 não passaram o 1º segmento são:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____

Da educação infantil para o 1º segmento são:

1- _____

Orientamos que os estudantes que não tiveram notas devem ser anexados os históricos com cópias do último PEI e relatórios.

Além sobre o quantitativo de estudantes no AEE, pois os estudantes estarão no 6º ano em 2018.

A escola informou que está implementando o curso de avaliação inicial para 2018.

Também apresentamos os planilhas, queixas de horários, avaliações finais (AEE)

ANEXO D - FICHA INFORMES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DOIS EXEMPLOS EM DUAS FICHAS



Distrito: 2

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

INFORMAÇÕES

Unidade Escolar:

1-Atendimento Oferecido:(Indique o quantitativo)

Classe Especial	Deficiência Intelectual	Deficiência Visual	Autismo	Deficiência Auditiva/ Surdez	Deficiência Múltipla
Nº de Turmas	20	3 sendo 1 deficiência mental	1	1 deficiência auditiva, com associação de deficiência mental	

AEE	AEE	AEE/ Altas Habilidades
Nº de Turmas	2	

total alunos: 22, sendo 2 alunos paralelamente mais 2 alunos.

2- Ações da Unidade Escolar:

2.1- São realizadas reuniões com Responsáveis da CE ou AEE? SIM NÃO

Obs: não registrada em portifólio.

2.2- Há Parceria com outras Instituições? SIM NÃO

Quais? Unimed, Aligui, S.M.E. - reuniões em 20/11/12

2.3- O Trabalho é realizado integrado ao Professor da Classe Regular? SIM NÃO

Como? Formar a 1ª grade e construir PEI com honários agendado.

2.4- As adequações Curriculares estão previstas no Planejamento? SIM NÃO

2.5- Quais as barreiras a serem vencidas no Atendimento Educacional Específico (AEE ou CE)?

- Agilidade do ortógrafos.
- acessibilidade do país pois muitos dormem e/ ou não sabem ler.
Será por ordem prioritária, visando a conscientização.

2.6- Utiliza o PEI? SIM NÃO

Por quê? PEI, não instrumento integrador. Ainda temos Projeto, Portifólio, Grupo de estudo de Faculdade Sabão de Curitiba.

3- A U.E possui transporte? SIM NÃO

4- Sugestão de temas para estudo:

Estudo de outras síndromes não conhecidas em 10th, tarefa de experimentos.

Nome Completo: Glória Vales e

Função: DE / pedagoga tel/contato: e-mail:

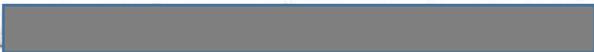
Data: 09.04.12

Assinatura: Márcia P. V.

Coordenadoria de Educação Especial:



I - IDENTIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL ELO MÁRCIA VALES FERREIRA

UNIDADE DE ENSINO: 

NOME: MÁRCIA VALES

TEL: _____ EMAIL: mmarcia@netmail.com

HORÁRIO NA UE: Tardes e Quarta 7:30 as 15:30

II - MODALIDADE (S) DA UNIDADE ESCOLAR:

SALA DE RECURSOS (X) QUANTAS? 8 NÚMERO DE ALUNOS? 22

CLASSE ESPECIAL () QUANTAS? _____ NÚMERO DE ALUNOS? _____

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA(S) MODALIDADE(S) EM SUA UNIDADE ESCOLAR:

1º turno: 7:30 às 11:30

2º turno: 13:00 às 17:00

III - QUAIS SÃO AS ESCOLAS VIZINHAS (PARCEIRAS), QUE OS ALUNOS DAS MESMAS FAZEM SR NA SUA UNIDADE DE ENSINO?

Escola municipal 

IV - A SUA UNIDADE ESCOLAR JÁ DESENVOLVE ALGUMA ATIVIDADE (VISITAS, GE, ESTUDO DE CASOS E OUTROS) COM AS ESCOLAS PARCEIRAS? Sim

QUAIS ATIVIDADES? na final dos anos realizados reuniões a troca de informações com a Mariceta de

CASO NEGATIVO, POR QUÊ? _____

V- QUE AÇÕES A U.E. PRETENDE DESENVOLVER, PARA REESTRUTURAÇÃO DOS HORÁRIOS DE CLASSES ESPECIAIS? ESSES ALUNOS JÁ SE BENEFICIAM DAS MODALIDADES ABAIXO? na sala de Recursos

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> INFORMÁTICA | <input checked="" type="checkbox"/> SALA DE LETURA |
| <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO FÍSICA | <input type="checkbox"/> RECREAÇÃO |
| <input type="checkbox"/> MUSICALIZAÇÃO | <input type="checkbox"/> SALA DE VÍDEO |

Na sala de recursos estabelecer parceria com a sala de leitura com projeto próprio.

VI- JÁ TEMOS COMO SUGESTÃO UM "CADERNO DE COMUNICAÇÃO" ENTRE OS PROFESSORES SALA DE RECURSOS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, ESSE CADERNO JÁ É UTILIZADO EM SUA U.E.? EM CASO NEGATIVO, POR QUÊ?

Na nossa escola em 90% de nossos alunos comunicados os serviços regulares.

VII- SOLICITAÇÕES E SUGESTÕES:

* Na sala de recursos trabalhar com o aluno e suas famílias para termos uma melhor comunicação com os pais. Isso ajuda com os erros formalizados com duas vezes de correção. Intermediar os pais de forma que a interação seja satisfatória e qualificada.

IX- ENCAMINHAMENTOS DADOS:

De modo geral, temos uma excelente parceria com a Equipe Consultora de Apoio Técnico. Isso acontece com os alunos com deficiência intelectual com caderno de observação e avaliação funcional e os alunos com deficiência física com a consultoria e também com a sala de recursos. Excelente parceria com a diretora que proporciona com a Equipe Consultora e planejamento detalhado. Também, neste sentido, os encaminhamentos são sempre receptivos e bem atendidos.

Diário de Cotas 26, 03, 12

Márcia R. de A.
Profissional ELO

Coord. Educ. Especial

Prezado (a) Professor (a)

Estamos iniciando estudo de aprofundamento de peculiaridade no desenvolvimento dos alunos com síndromes, por causas genéticas, neurológicas ou ambientais atendidos nas salas de recursos e classes especiais de nossa rede. Neste sentido solicitamos sua colaboração no preenchimento deste questionário e na entrega das informações solicitadas na próxima sessão de estudos. Suas informações servirão para organizar propostas para estudos e protocolos a serem desenvolvidos em 2012.

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR(a): _____

ESCOLA: _____

TELEFONE PARA CONTATO: _____

EMAIL DE CONTATO: _____ @hotmail.com

Atua em: SALA DE RECURSOS CLASSE ESPECIAL

TURNO EM 2012: 1º / 2º

VOCÊ ATENDE ALUNOS (AS) COM AS SÍNDROMES ABAIXO? Em caso afirmativo quais? Down Asperger Arnold Chiari Dandy Walker West Angelman Coffin Sirlis Alcoolismo fetal Cohen Marfan - Pfifer Lenoux Gastau Noonan Rubinstein Taibi Brônquio otorrenal - Teratogênese Apert Patau X Frágil Proteus Pierre Rubin Willians Tetralogia de Fallot Charge Dandy Walker

Alguma outra síndrome não mencionada? _____

Para cada aluno (a) com síndrome, sejam as informadas na listagem anterior ou alguma não mencionada, solicitamos que na próxima sessão de estudo nos entregue os dados referentes a estes alunos: nome completo, idade, tempo de escolaridade, contato, cópia do inventário de capacidades adaptativas e PEI, além de desenho livre do aluno, nível de produção textual livre, desenho da figura humana, desenho de uma casa, anexo ditado de palavras (seja em qualquer etapa psicogenética), relatório descritivo acerca do nível de compreensão lógica matemática. Ou mais informações que considere importante acerca de seu (a) aluno (a).

Os dados que puderem ser coletados serão recolhidos na próxima sessão de estudos.

Atenciosamente

Coordenadora de Educação Especial

Estas síndromes foram as identificadas nos mapas das escolas da rede acompanhadas pela equipe da Coordenadoria de Educação Especial

ANEXO E - ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO, USADO COMO APORTE TEÓRICO, SENDO RETIRADO DA VERSÃO ORIGINAL ITENS PARA O PROFESSOR MARCAR, VISTO QUE É USADO PELA ESCOLA PARA SUBSIDIAR A CONSTRUÇÃO DO PEI



Roteiro para investigação do comportamento adaptativo

I- HABILIDADE CONCEITUAL

1) COMUNICAÇÃO:

- 1-É capaz de comunicar-se por expressões faciais
- 2-Comunica-se por movimentos corporais
- 3-Comunica-se exclusivamente por movimentos corporais
- 4-Comunica-se exclusivamente por expressões faciais
- 5-Comunica-se através de toques
- 6-Comunica-se exclusivamente por toques
- 7- Rejeita toques e contatos físicos
- 8- Reconhece as emoções em relação ao outro nas interações
- 9-Expressa suas emoções em relação ao outro nas interações
- 10-É capaz de entender e aceitar solicitações/ordens
- 11-Compreende cumprimentos
- 12-Tem compreensão de "limites"
- 13-Utiliza-se da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).
- 14-Utiliza-se da fala para se comunicar
- 15-Consegue se comunicar com clareza
- 16-Apresenta ecolalia
- 17-Sua fala é monossilábica com frequência
- 18-Apresenta pouco vocabulário
- 19-Apresenta boa articulação na comunicação oral
- 20-Sua fala é robotizada
- 21-Apresenta mutismo
- 22-Se interessa por ouvir histórias
- 23-Consegue recontar histórias ouvidas
- 24-Consegue ler utilizando-se de leitura incidental (leitura de símbolos)
- 25-Relata fatos do cotidiano com clareza

2) FUNCIONALIDADE ACADÊMICA

- 1-Usa apropriadamente os conceitos como hoje, agora, ontem, amanhã
- 2-Consegue orientar-se temporalmente, localizando-se no ano
- 3-Consegue orientar-se temporalmente, localizando-se no dia do mês
- 4-Consegue orientar-se temporalmente, localizando-se no dia de semana
- 5-Consegue localizar-se no mês do ano
- 6-Reconhece estações do ano (primavera, verão, outono e inverno)
- 7-Localiza-se espacialmente, reconhecendo em que local se encontra no momento
- 8-Localiza espacialmente as posições de seu corpo (direita, esquerda, em cima, em baixo, atrás, frente, dentro, fora)
- 9- Faz uso da tesoura com auxílio
- 10- Faz uso da tesoura adaptada (com protetor ou emborrachada ou outros)
- 11-Corta formas regulares nos lugares indicados
- 12- Corta materiais diversos, além do papel
- 13-Utiliza cores variadas na pintura
- 14-Reconhece as cores
- 15-Obedece as linhas de uma figura quando pinta
- 16-Reproduz através do desenho as características de uma figura ou objeto
- 17-Interessa-se pelo desenho no papel
- 18-Faz rabiscos desordenados no papel
- 19-Sabe a própria idade
- 20-Possui noções de "mais velho", "mais novo"
- 21-Reconhece partes de seu corpo
- 21-Reconhece as funções das partes de seu corpo.
- 22-Reconhece conceitos de maior, menor, através de situações concretas
- 24-Reconhece e nomeia conceitos de maior, menor
- 23-Possui noção de quantidade
- 25-Reconhece a função social da escrita
- 26-Identifica produtos utilizados no contexto doméstico através dos rótulos
- 27-Interessa-se pelo sistema da escrita
- 28-Compreende e utiliza o processo de escrita
- 29-Compreende e utiliza o processo de leitura
- 30-Utiliza caracteres não convencionais para representar a escrita
- 31-Faz rabiscos ordenados numa mesma direção no papel
- 32-Faz garatujas em forma de círculos
- 33-Desenha bonecos a partir de círculos
- 34-Na figura do boneco, os membros saem dos círculos
- 35-Desenha um boneco completo com detalhes
- 36-Nomeia seus desenhos
- 37-Desenha com intencionalidade (por exemplo, diz o que vai desenhar)

- 38-Utiliza caracteres convencionais (letras e números) para representar à escrita²⁰⁵
- 39-Consegue perceber que a escrita representa a fala
- 40-Escreve seu nome próprio
- 41-Escreve seu nome próprio com apoio visual
- 42-Reconhece os nomes próprios de outras pessoas
- 43-Utiliza-se das letras de seu próprio nome para representar outras palavras
- 44-Escreve algumas palavras com "erros ortográficos"
- 45-Redige pequenos bilhetes
- 46-Redige cartas
- 47-Reconhece diferentes tipos de textos
- 48-Sabe utilizar-se dos diferentes tipos de textos
- 49-Explora a massa de modelar
- 50-Constrói formas com a massa de modelar/argila
- 51-Apresenta predominância no uso da mão esquerda
- 52-Apresenta predominância no uso da mão direita
- 53-Apresenta domínio na utilização de ambas as mãos

II- HABILIDADES PRÁTICAS

1) CUIDADOS PESSOAIS

- 1-Alimenta-se sozinho
- 2-Utiliza adequadamente talheres ao se alimentar. Quais?
- 3-Necessita de adaptações físicas em mobiliário ou talheres para se alimentar
- 4-Despe-se sozinho
- 5-Despe-se com apoio
- 6-Veste-se sozinho
- 7-Necessita de adaptações físicas para vestir-se
- 8-Penteia-se sozinho
- 9-Necessita de adaptações físicas para pentear-se
- 10-Lava as mãos sozinho
- 11-Lava as mãos com apoio
- 12-Necessita de adaptações físicas para lavar as mãos. Quais?
- 13-Escova os dentes sozinho
- 14-Escova os dentes com apoio
- 15-Necessita de adaptações físicas para escovar os dentes
- 16-Utiliza o banheiro sozinho (de acordo com suas necessidades fisiológicas)
- 17-Utiliza o banheiro com apoio
- 18-Necessita de adaptações físicas para usar o banheiro (barras, pias sanitários adaptados)
- 19-Toma banho sozinho
- 20-Necessita de adaptações para tomar banho

21-Faz nó e laço (amarrar sapato) sozinho

2) ATIVIDADES DA VIDA DOMÉSTICA

- 1-Auxilia na arrumação do espaço doméstico (do próprio quarto, por exemplo)
- 2-Arruma a casa sozinha
- 3-Tem noção de recolher as roupas usadas
- 4-Guarda suas roupas sujas no local próprio
- 5-Organiza suas roupas no armário
- 6-Pega sua água sozinho
- 7-É capaz de pegar o alimento que deseja na geladeira
- 8-Reconhece os alimentos de lanche ou refeição
- 9-Prepara lanches
- 10-Auxilia na preparação do lanche
- 11-Prepara refeição
- 12-Auxilia na preparação da refeição
- 13-Tem autonomia para escolher o seu lanche ou refeição
- 14-Sabe servir-se à mesa
- 15-Consegue "colocar à mesa" para refeições
- 16-Auxilia no preparo das listas de compras
- 17-Reconhece pelo rótulo produtos utilizados no lar
- 18-Reconhece pela leitura produtos utilizados no lar
- 19-Reconhece locais onde são guardados produtos de alimentação e limpeza do lar
- 20-Auxilia na arrumação das compras no espaço doméstico
- 21-Auxilia na seleção de produtos e na realização da compras no mercado
- 22-Reconhece o sistema monetário
- 23-Sabe realizar troco através da situação concreta
- 24-Realiza o troco somente quando envolve o valor inteiro
- 25-Realiza troco mentalmente
- 26-É capaz de memorizar e reproduzir recados para os familiares
- 27-Sabe utilizar o telefone
- 28-Consegue memorizar números telefônicos
- 29-Anota recados para familiares
- 30-Redige recados comunicando informações
- 31- Constrói recados próprios
- 32-É capaz de zelar pela segurança de sua casa
- 33-Preocupa-se com a preservação dos utensílios da casa

3) INDEPENDÊNCIA:

- 1-É capaz de demonstrar preferências e escolhas compatíveis à sua idade

- 2-É capaz de aprender e seguir um programa de rotina
- 3-Demonstra autodefesa
- 4-Inicia e continua atividades de acordo com sua faixa etária
- 5-Completa adequadamente uma tarefa solicitada
- 6-Procure assistência quando necessita
- 7-Resolve problemas em contextos familiares
- 8-Resolve problemas em contextos novos
- 9- Demonstra autoestima
- 10-Vai à escola sozinho
- 11-Anda sozinho, reconhece e memoriza itinerários
- 12-Utiliza ônibus
- 13-Sabe dizer onde mora e fornece referências
- 14-Utiliza cadeira de rodas com autonomia
- 15-Utiliza outros suportes como: muletas () andador () órtese () prótese ()

4) SAÚDE E SEGURANÇA

- 1-Zeia pelo seu bem-estar
- 2-Identifica e esquivar-se das situações de perigo
- 3-É capaz de entender normas de segurança (ex. não se aproximar de locais perigosos)
- 4-Demonstra compulsividade ao alimentar-se
- 5-É capaz de identificar um mal-estar orgânico e procurar ajuda
- 6-É capaz de entender normas de convívio social
- 7-Manifesta preocupação com o cuidado e/ou com a aparência pessoal
- 8- Entende e zela pelo cuidado e higiene de seu corpo
- 9-Entende as normas e hábitos de cuidados dentários
- 10 -Demonstra controle dos esfíncteres
- 11-É capaz de interagir socialmente respeitando as normas de convivência esperadas para a sua idade
- 12-É capaz de aplicar os conteúdos aprendidos na escola à saúde e segurança
- 13-Utiliza normas corretas de andar na rua de forma condicionada
- 14-Entende as normas corretas de andar na rua e mantém sua segurança com autonomia
- 15-Reconhece as cores do semáforo

5) LAZER

- 1-Prefere realizar com brinquedos atividades motoras (arrastar, puxar, soltar, derrubar)
- 2-Transforma objetos e utensílios em brinquedos (ex: lápis = avião, martelo)
- 3-Ao brincar em grupo, aceita as regras de convivência

- 4-Empresta seus brinquedos
- 5-Compartilha objetos e interage com o grupo
- 6-É capaz de mudar de uma atividade para outra
- 7-É capaz de expandir seu repertório de brincadeiras e atividades
- 8-Apresenta comportamento completamente distinto do esperado para sua idade
- 9-Interessa-se por brinquedos e jogos próprios de sua faixa etária
- 10-Interessa-se por brincadeiras e jogos próprios de seu grupo comunitário
- 12-Gosta de brincar sozinho
- 13-Reconhece brinquedos fazendo uso adequado deles

6) TRABALHO

- 1- Entende e executa ordens simples e complexas
- 2-É capaz de manter-se envolvido durante algum tempo numa tarefa sem ajuda
- 3-Necessita de algum tipo de suporte físico para realizar uma tarefa
- 4-Possui comportamento social apropriado ao trabalho
- 5-Solicita, quando necessário, auxílio para realizar uma tarefa
- 6-Consegue desenvolver as tarefas até o final
- 7-Possui capacidade de lidar com dinheiro
- 8-Entende as subetapas de seu trabalho
- 9-Possui consciência dos programas a serem desenvolvidos
- 10-Prepara-se para o trabalho
- 11-Possui iniciativa para realização do trabalho proposto
- 12-Consegue coordenar-se nas atividades
- 13-Interage de forma apropriada com os companheiros de trabalho

III- HABILIDADES SOCIAIS

1-VIDA FAMILIAR

- 1- Sabe o conceito de família
- 2- Identifica-se como componente da família
- 3-Reconhece os papéis familiares
- 4-Ele se reconhece pelo próprio nome
- 5-Reconhece o nome do pai /mãe ou responsável
- 6-Reconhece pelo nome os irmãos
- 7-Reconhece pelo nome os demais parentes (primos, tios etc.)
- 8-Sua relação com as pessoas da família é boa
- 9-Demonstra afetividade com as pessoas da família
- 10-Costuma participar de atividades de lazer com a família

- 11-Demonstra mudança de comportamento, caso saia da rotina familiar
- 12-Demonstra apego por um membro específico da família

2) CONVÍVIO SOCIAL

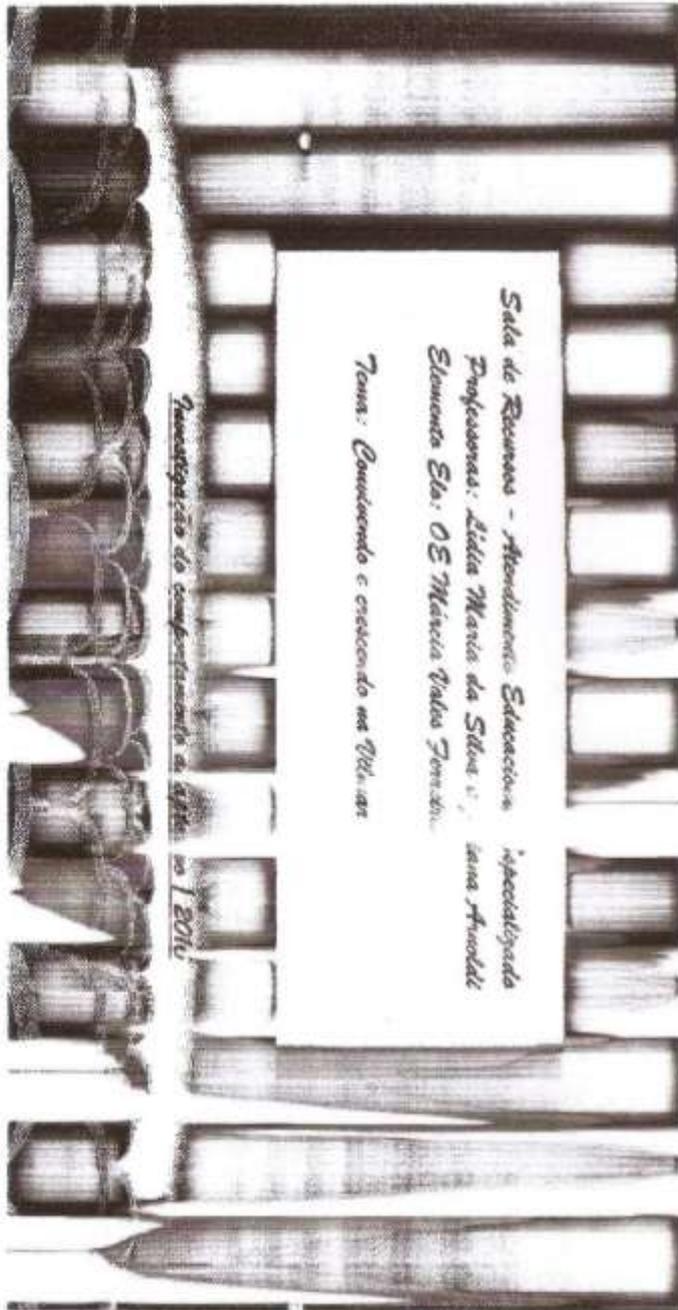
- 1-Demonstra pânico em situações sociais novas
- 2-É cooperativo
- 3-Brinca de acordo com o esperado na sua idade
- 4-Demonstra interesse pelas pessoas
- 5-Demonstra simpatia pelas pessoas
- 6-Demonstra iniciativa em interagir com outras pessoas
- 7-Demonstra afeição no convívio social
- 8- Apresenta instabilidade no humor
- 9-Apresenta episódios de excesso de raiva
- 10-Demonstra ser ciumento
- 11-Demonstra comportamento dependente
- 12-Demonstra atitudes de egoísmo frente a algumas situações
- 13-Demonstra responsabilidade ao realizar atividades diversas
- 14-Sua relação interpessoal é adequada
- 15-Demonstra ingenuidade no trato nas questões sociais
- 16-Respeita as regras de convivência social
- 17-Demonstra competitividade
- 18-Apresenta exibicionismo sexual
- 19-Interrompe frequentemente os outros enquanto estão falando
- 20-Chama frequentemente atenção para si
- 21-Possui necessidade constante de afirmação
- 22-Demonstra ser negativista
- 23-Demonstra comportamento de vitimização
- 24-Sente-se confortável fora do ambiente familiar
- 25-Demonstra satisfação ao ir a festinhas
- 26-Sai de casa esporadicamente
- 27-Nunca sai de casa
- 28-Faz amigo espontaneamente
- 29-Apresenta satisfação em situações oportunas
- 30-Demonstra satisfação em conhecer pessoas novas
- 31-Ao cumprimentar, demora muito tempo nos gestos
- 32-Costuma resolver conflitos de forma agressiva
- 33-Quando contrariado, reage com agressividade

3) USO COMUNITÁRIO

- 1-A família e a comunidade acreditam na sua potencialidade

- 2-Demonstra ingenuidade ao lidar com outras pessoas
- 3-Faz pequenas compras sozinho próximo de casa
- 4-Faz compras em supermercado ou shopping
- 5-Vai ao médico ou terapia somente acompanhado
- 6-Vai ao médico ou terapia a pé, sozinho
- 7-Vai ao médico ou terapia utilizando ônibus ou metrô
- 9-Freqüenta playground ou parquinho sozinho
- 11-Freqüenta ensino regular
- 12-Freqüenta instituição
- 13-Freqüenta classe especial em escola regular
- 14-Gosta de ir a lanchonetes
- 15-É capaz de escolher seu próprio lanche na lanchonete
- 16-É totalmente dependente para lanche em público
- 17-É independente no lanche
- 18-Gosta de ir ao cinema
- 19-É capaz de concentrar-se no filme, quando o mesmo for apropriado a sua idade e interesse
- 20-Freqüenta alguma atividade desportiva sozinho
- 21-Participa de celebrações religiosas junto à família e à comunidade
- 22-Reconhece a rua onde mora
- 23-Reconhece a sua casa
- 24-Sai de casa somente acompanhado
- 25-Reconhece através de cores ou símbolos os ônibus
- 26-Reconhece através de leitura os meios de transportes
- 27-Reconhece os ônibus ou os meios de transportes que deva utilizar para chegar a casa
- 28-Apresenta dificuldade para permanecer em um coletivo
- 29-Demonstra alegria ao andar de ônibus, trem ou metrô
- 30-Demonstra medo ou pânico ao andar de coletivo
- 31-Sai de casa sozinha sem utilizar meio de transporte
- 32-Sai de casa sozinho utilizando algum meio de transporte
- 33-Reconhece símbolos que identificam lugares, como banheiro Masc/Fem refeitório

ANEXO F - PLANO DE CURSO



Toda geração tem heróis e super-heróis. Defensores do bem no mundo real e na fantasia, esses personagens são importantes para o imaginário infantil.

"No inconsciente de toda criança, os primeiros heróis são os pais. Elas acreditam que eles são os mais fortes e bonitos"

Acredito que poder a brincadeira não seria algo certo, pois o não muitas vezes se torna um sim na cabeça das crianças, logo surgiu a necessidade de mostrar as crianças que se pode brincar e ser um super-heróis, mas tudo no faz de conta, não além disso, pois somos humanos e fizemos o bem e ajudamos ao próximo podemos ser então SUPER HUMANOS com as pessoas e o planeta terra.

JETUS E O VESSE ESPERADO.



Valores X Direitos

1º trimestre- O que eu não quero pra mim, não quero para o outro!

Olimpíadas

2º trimestre- Somos uma equipe!

Eleições e cidadania

3º trimestre- Exercendo a cidadania nos tornamos vencedores!



Missão Coletiva

Oferecer algumas experiências e características da sua pupa, originada de interação com o objeto do conhecimento, tornando-o em sua sociedade, tendo em vista cada uma participação durante da sociedade.

Projeto: Objetivo geral

- ↓ Possibilitar as crianças identificarem as características de cada animal, seus hábitos, sua alimentação, seus cuidados e sua importância para o equilíbrio do ecossistema e sua preservação.
- ↓ Conhecer parte da vida e algumas obras de Virgílio de Alencar despertando o interesse pela poesia, pelas ricas e fazendo opções através das leituras e análises, promover o apreço pela leitura, com base em intervenções pedagógicas inovadoras e criativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e socio-cultural das crianças, voltadas para os desafios da pesquisa e da interação.



Recursos

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Material durante <input type="checkbox"/> Alfabeto móvel <input type="checkbox"/> Fichas <input type="checkbox"/> Jogos diversos <input type="checkbox"/> Surtos <input type="checkbox"/> Folhas serradas <input type="checkbox"/> Tintas e pincéis <input type="checkbox"/> Lápis coloridos, giz de cera e hidrocor <input type="checkbox"/> Pincéis <input type="checkbox"/> Tendas / EVA | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Livros didáticos e para didáticos <input type="checkbox"/> CD/ DVD <input type="checkbox"/> Tendas/ filmes/ DVD <input type="checkbox"/> Papéis diversos (cartolina, crepom, laminado, papel craft, sulfite, papel colorado) <input type="checkbox"/> Internet/computador/software / Máquina fotográfica <input type="checkbox"/> Rendas/ Jorral <input type="checkbox"/> Livros de literatura infantil <input type="checkbox"/> Textos informativos, Fichas, figuras |
|---|--|

• **COMUNICAÇÃO**

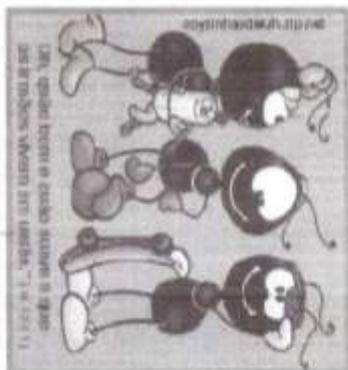
HABILIDADE CONCEITUAL

ATTITUDES

- * Reconhecimento dos papéis do Eu e do Outro na comunicação.
- * Compreensão da expressão oral nas interações em situações de uso da linguagem diária.
- * Utilização de diferentes modalidades de linguagem que respondam às necessidades emotivas, sensitivas e descritivas.

CONCEITOS

- * A linguagem através dos sentimentos, pensamentos e fato do cotidiano.
- * Nome próprio.
- * Recados e bilhetes.
- * Expressão corporal
- * palavras; frases; textos
- * Oralidade: falar e ouvir.
- * Poemas, músicas, parlendas, HQs, fábulas e etc.



PROCEDIMENTOS

- * Expressar vivências cotidianas através de diferentes formas de manifestações do seu grupo e de si mesmo, utilizando múltiplas linguagens como: desenhos, símbolos, textos significativos, música, mídias, artes cênicas, recorte e colagem, entre outros



“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, o ‘tuas fala seja a tua prática’ (Paulo Freire)”

• SAÚDE E SEGURANÇA

ATTITUDES

- * Perceber que ocorrem mudanças no corpo dos seres vivos, de maneira geral.
- * Apresentar noções de higiene.
- * Perceber a importância de alimentar-se corretamente.
- * Compreender a funcionalidade dos órgãos dos sentidos.
- * Valorizar atitudes relacionadas à saúde e ao bem estar individual e coletivo.
- * Identificar situações perigosas para si e ao seu redor.

HABILIDADES PRÁTICAS

CONCEITOS

- * Alimentação
- * Higiene e saúde
- * Prevenção à acidentes.
- * Seres vivos
- * Trânsito
- * Meio ambiente



PROCEDIMENTOS

- * Realizar atividades do cotidiano como escovar os dentes, cortar as unhas, pentear o cabelo, lavar as mãos entre outras.
- * Conversas
- * pesquisas
- * leitura de imagens e rótulos.
- * Músicas
- * Oficinas culturais
- * Dramatizações



“Não há como se dirigir à inteligência do criança sem se dirigir à criança como um todo.” (Wolcott)

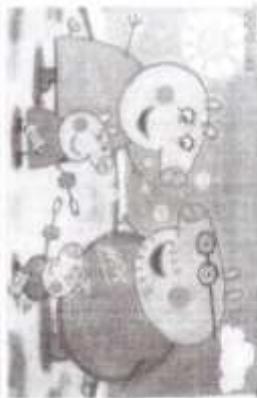
• **Funcionalidade académica**

ATTITUDES

- * Reconhecer seu nome escrito em diversas situações do cotidiano.
- * Interessar-se por escrever palavras e textos, ainda que de forma não convencional.
- * Reconhecer na palavra a unidade linguística imediatamente menor a sílaba.
- * Reconhecer a adequação ou a inadequação da palavra inserida no contexto.
- * Perceber, em diferentes contextos, o uso da letra maiúscula e minúscula.
- * Identificar os numerais e as operações matemáticas em seu cotidiano.
- * Apresentar noções das ciências naturais de modo crítico e criativo.

CONCEITOS

- * Nome próprio.
- * Alfabeto.
- * Leitura incidental.
- * Produção e compreensão da leitura e da escrita.
- * Estrutura da palavra/frase
- * Textos em prosa e verso, descritivos e narrativos.
- * Poemas, parlenda e trava-língua.
- * História em quadrinhos.
- * Anúncio, propaganda e classificadores.
- * Calendário - dia, mês e ano.
- * sistema de numeração decimal
- * Operações matemáticas.
- * Figuras geométricas.
- * Cores.
- * Estações do ano.
- * O reino animal.



PROCEDIMENTOS

- * Observação e manuseio de materiais impressos, como jornais, revistas, HQs, livros, entre outros.
- * Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.
- * Participação em diversas situações de leitura, mesmo que de forma não convencional.
- * Realizar a leitura de diversos tipos de textos.
- * Utilizar a escrita como forma de registo.
- * Atividades com o calendário.
- * Utilização de materiais concretos para a resolução de pequenos cálculos e problemas.
- * Identificação dos números nos diferentes contextos que se encontram.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.” (Antoine de Saint-Exupéry)

• Trabalho e lazer

ATTITUDES

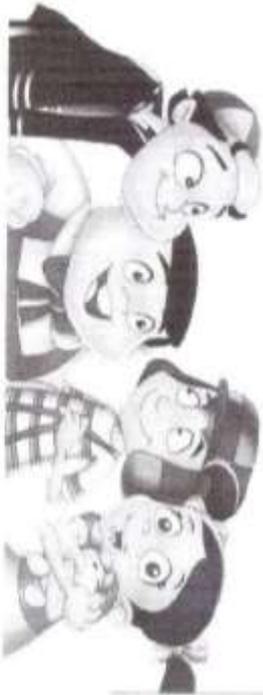
- * Responsabilizar-se e cooperar nas fases do trabalho em grupo.
- * Valorizar a boa apresentação dos trabalhos individuais e coletivos.
- * Realizar suas tarefas com autonomia.
- * Produzir trabalhos artísticos utilizando variadas técnicas.
- * Desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.
- * Respeitar as regras nos jogos e

CONCEITOS

- * Solidariedade
- * Cooperação
- * Autonomia
- * Respeito e tolerância
- * Jogos e brincadeiras
- * Passatempos educativos
- * Músicas
- * Inteligência pictórica, cinestésica corporal e espacial

PROCEDIMENTOS

- * Executar tarefas dentro de um tempo proposto.
- * Concentrar-se em realizar atividades com tranquilidade.
- * Concluir as tarefas.
- * Guardar os materiais após o término das atividades.
- * Participar das atividades práticas.
- * Jogos e brincadeiras.
- * Construção de brinquedos.
- * Atividades de expressão corporal.



“A força não provém da capacidade física, mas da vontade férrea.” (Mahatma Gandhi)

• **Independência e Autonomia**

ATTITUDES

- * Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando suas limitações e possibilidades, agindo de acordo com as mesmas;
- * Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, porém, respeitando os demais;
- * Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, compartilhando suas vivências.



CONCEITOS

- * Realizar atividades diárias de forma independente;
- * Interagir com crianças e adultos;
- * Apresentar iniciativa para desenvolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda, se necessário;
- * Construção das inteligências intra e interpessoal.



PROCEDIMENTOS

- * Participação em situações de brincadeira, nas quais escolham seus parceiros;
- * Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras;
- * Valorização do diálogo como forma de lidar com os conflitos.

"De nada adianta o vento estar a favor se não se sabe pra onde virar o leme."

