



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

**O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual:
um estudo de caso**

Rio de Janeiro

2017

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

**O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional
individualizado para o aluno com deficiência intelectual:
um estudo de caso**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
Educação Inclusiva.

Orientadora Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F676 Mascaró, Cristina Angélica Aquino de Carvalho.
O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso / Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaró. – 2017.
152 f.

Orientadora: Rosana Glat.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Deficiência Intelectual – Teses. 3. Professores-Formação – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

**O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional
individualizado para o aluno com deficiência intelectual:
um estudo de caso**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Aprovada em 29 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Glat (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Mara Cruz
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Braun
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Capellini
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Denise Pletsch
Instituto Multidisciplinar – UFRRJ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

À Ana Carolina Franco Cyrillo (*In memoriam*) uma aluna muito especial!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me sustentar ao longo da caminhada para concretização deste estudo.

À minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos, meu marido Marlcon, meu filho Marlcon Junior, minha mãe Iolanda, meu pai Wilson (*in memoriam*), meu irmão Cris e sua família, meus tios e tias, primas e primos, sobrinhos e sobrinhas. E, a todos os Mascaros, uma família que escolhi fazer parte e me acolheu com muito amor.

À amada professora Dr.^a Rosana Glat, por ter me apresentado ao mundo da Educação Especial e acreditar no meu potencial. Sua experiência e orientação foram fundamentais para o meu aprendizado.

À banca de qualificação, professoras Dr.^a Vera Lúcia Capellini e Dr.^a Márcia Denise Pletsch, pela relevante contribuição neste momento decisivo para a finalização do trabalho.

À professora Dr.^a Annie Redig pela co-orientação, nos bons momentos e principalmente nos momentos difíceis para continuidade do trabalho.

À amiga Vanessa Pinheiro pela amizade e apoio imprescindível, sendo meu “braço esquerdo” para que o trabalho finalizasse.

Gratidão pelo apoio das amigas de trabalho da FAETEC. Obrigada Livinha, Nanda, Aninha, Nane, Alê, Betinha, Hellen! Agradecimento especial a Cassinha!

Agradecimento especial aos amigos e amigas da Favo de Mel.

Um agradecimento especial à todas as meninas do grupo de pesquisa. Obrigada pelo apoio Amanda! Obrigada Suzanli, Carlinha, Naty, Rachel, Ellen, Suellen... Joab que chegou na metade da caminhada e se fez tão importante! Sou muito grata!

Às professoras Dr.^a Mara Cruz, Dr.^a Patrícia Braun pelo aceite na participação nesta banca e pelo compartilhamento ao longo desses anos de sonhos com a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso.

FREIRE, 2005, pág. 41

RESUMO

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O estudo se insere no âmbito de pesquisas voltado para práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar. O objetivo geral foi a elaboração, implementação e avaliação de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) para ser aplicado na sala de recursos. Os objetivos específicos foram: a) elaborar o protocolo de um modelo de PEI para aplicação na sala de recursos; b) avaliar o efeito do PEI no processo ensino aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual; c) analisar o processo de formação continuada de uma professora de Educação Especial para aplicação do PEI na sala de recursos. O estudo teve uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso realizado com base nos pressupostos da pesquisa-ação. Os resultados revelaram que o trabalho pedagógico a partir da aplicação do PEI é uma estratégia favorecedora do processo de aprendizagem da aluna com deficiência intelectual. Nesse sentido, a aplicação do PEI no trabalho da sala de recursos vai de encontro ao modelo de funcionamento humano proposto pela AAIDD (2012) que preconiza que este alunado terá melhores condições de desenvolvimento conforme os apoios que receber. O protocolo elaborado também demonstrou a importância do processo avaliativo para acompanhar o desenvolvimento da aluna e permitir a revisão das práticas docentes. O estudo apontou que a formação contemporânea de professores para atuar no paradigma inclusivo requer ações focais nas demandas que enfrentam no seu cotidiano, ao lidarem com alunos que apresentam deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Plano Educacional Individualizado. Sala de Recursos. Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *The pedagogical servisse in the resource classroom by means of the individual educational plan for students with intelectual disability: a case study*. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This study falls within the scope of research about pedagogical practices for students with intellectual disabilities in the context of school inclusion. The general objective was the development, implementation and evaluation of a model of Individualized Educational Plan (IEP) to be applied in the resource classroom. The specific objectives were: a) develop the protocol for a model of IEP for application at the resource classroom; b) evaluate the effect of the IEP in the teaching learning process of a student with intellectual disability; c) analyze the process of continuous teacher training of a Special Education teacher for the application of the IEP in the resource classroom. The study followed a qualitative approach by means of a case study undertaken based on the presuppositions of the action research. The results show that the pedagogical work based on the application of the IEP was a strategic that facilitated the learning process of the student with intellectual disability. In this direction, the application of the IEP in the resource classroom is in tune with the Human Functioning Model proposed by the AAIDD (2012) that advocates that these students will have better development conditions according with the supports they receive. The protocol also demonstrated the importance of the evaluation process to accompany the student's development and to allow the revision of teachers' practices. The study also pointed out that contemporary teachers' training to act in terms of the inclusive paradigm demands focal action in the demands that they face in their daily routine dealing with students that present intellectual disabilities.

Key-words: Intellectual Disability. Individualized Educational Plan. Resource Classroom.
Continuous Teachers' Training

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Modelo de inclusão progressiva.....	43
Figura 2 -	Etapas para o Plano de Suporte Individualizado.....	61
Figura 3 -	Estrutura da investigação	76
Figura 4 -	Protocolo de Aplicação do PEI.....	86
Figura 5 -	Etapas do PEI 2014.....	88
Figura 6 -	Etapas do PEI 2015	89
Figura 7 -	Atividade de sequência lógica	92
Figura 8 -	Atividade de contagem	102
Figura 9 -	Atividade de contagem e identificação de numerais correspondentes.....	102
Figura 10 -	Atividade de matemática: maior ou menor	103
Figura 11 -	Atividade de contagem em prancha plastificada	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Modelo Inicial de PEI	52
Quadro 2 -	Modelo de PEI – Escola Especial	52
Quadro 3 -	Modelo inicial para elaboração do PEI.....	53
Quadro 4 -	Fase 1- Exploratória	72
Quadro 5 -	Fase 2 – Aplicação do PEI.....	72
Quadro 6 -	Avaliação do PEI	73
Quadro 7 -	Caracterização de estudantes elegíveis para o estudo.....	74
Quadro 8 -	Fontes de análise	78
Quadro 9 –	PEI Sala de Recursos – Parte I.....	81
Quadro 10 -	Exemplo de Atividades Pedagógicas	83
Quadro 11 -	PEI para Sala de Recursos Parte II	84
Quadro 12 -	Modelo de Nota de Campo	85
Quadro 13 -	Modelo do PEI Sala de Recursos Parte III.....	85
Quadro 14 -	Diário de atividade – Comunicação Oral.....	93
Quadro 15 -	Diário de Atividade – Leitura e Escrita	97
Quadro 16 -	Diário de atividade - Leitura e Escrita com Dosvox.....	98
Quadro 17 -	Diário de atividade - Raciocínio lógico matemático.....	101
Quadro 18 -	Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil até 2004	106
Quadro 19 -	Estrutura da formação continuada	109

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 - Gráfico Comunicação Oral	91
Gráfico 2 - Leitura e Escrita	96
Gráfico 3 – Raciocínio lógico matemático	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CapUERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIVIN	Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional
DSM-IV	Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Transtornos Mentais
EEEFR	Escola Estadual de Ensino Fundamental República
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
IBC	Instituto Benjamim Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAPI	Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPEd	Programa de Pós Graduação em Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SESOEduc	Serviço Social na Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	22
1.1 Educação Especial e ensino comum: uma parceria em construção na escola contemporânea	23
1.2 Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar	27
1.3 A sistematização das salas de recursos.....	30
2 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA ESTRATÉGIA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	37
2.1 Inclusão escolar: ações pedagógicas centradas no aluno.....	37
2.2 O Plano Educacional Individualizado.....	44
2.3 Uma proposta de sistematização do PEI em uma escola especial.....	51
2.4 Considerações sobre a proposta do PEI no contexto da Educação Inclusiva.....	55
3 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO	57
3.1 A pessoa com deficiência intelectual: conhecer para dar suporte no desenvolvimento acadêmico	58
3.2 Escolarização do aluno com deficiência intelectual: um campo a ser investigado	63
4 DO PLANEJAMENTO À AÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO	67
4.1 Abordagem metodológica.....	68
4.2 Antecedentes e cenário.....	69
4.3 Participantes	71
4.4 Procedimentos	73
4.4.1 <u>Procedimentos iniciais</u>	73
4.4.2 <u>Seleção da aluna participante</u>	74
4.4.3 <u>Coleta de dados</u>	75
4.4.4 <u>Análise dos dados</u>	77
5 UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA	

INTELECTUAL: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA SALA DE RECURSOS.....	80
5.1 O processo de construção do PEI: Estratégia pedagógica fundamentada na avaliação.....	80
5.2 O PEI na sala de recursos: o atendimento com uma aluna com deficiência intelectual.....	88
5.2.1 <u>Comunicação Oral.....</u>	90
5.2.2 <u>Leitura e Escrita.....</u>	95
5.2.3 <u>Raciocínio Lógico Matemático.....</u>	99
6 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE RECURSOS.....	105
6.1 Proposta de formação continuada para atendimento em sala de recursos.....	109
6.2 Considerações sobre o trabalho de formação continuada para aplicação do PEI.....	111
6.2.1 <u>O desenvolvimento profissional da docente:.....</u>	111
6.2.2 <u>Trabalho pedagógico individualizado.....</u>	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXO A - Inventário de habilidades escolares.....	135
ANEXO B - Inventário de habilidades escolares.....	138
ANEXO C - Inventário de habilidades escolares.....	141
ANEXO D - Inventário de habilidades escolares.....	145
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	149
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Professor.....	151
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista responsável.....	152

APRESENTAÇÃO

Vivenciamos, no cenário nacional, o desafio de implementação das políticas públicas de inclusão escolar para alunos que, por condições específicas ocasionadas por diferentes causas (orgânicas, sociais ou culturais), apresentam necessidades educacionais especiais. O presente estudo se insere no âmbito de pesquisas voltadas para desenvolvimento de propostas que favoreçam esse processo, tendo como foco a escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

A ideia desta tese surgiu, a nível pessoal, das minhas reflexões ao longo do meu desenvolvimento profissional como professora, mais especificamente, na Educação Especial ao longo dos últimos 20 anos. Essas reflexões resultaram, também, do acompanhamento das mudanças nas políticas inclusivas em nosso país, que influenciaram diretamente minha prática docente tanto na Educação Especial como no ensino comum.

Iniciei meus estudos para me tornar professora na década de 1980, no antigo Curso Normal¹. Nesta fase da minha formação não tive nenhuma disciplina que abordasse questões sobre o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais. Após a conclusão deste curso, passei a atuar em escolas da rede privada na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, onde este alunado não fazia parte das turmas em que lecionei.

Com o objetivo de dar continuidade à minha formação, bem como me adequar às proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Nº 9.394 (BRASIL, 1996) que preconizava a formação do professor da Educação Básica no nível superior, ingressei, em 1996, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A disciplina *Tópicos Especiais em Educação Especial*, cursada no terceiro período e ministrada pela professora Rosana Glat, orientadora desta tese, foi o meu primeiro contato com esta temática. E, nesse momento, com base no conteúdo da disciplina, decidi optar pela habilitação em Educação Especial.

Cabe destacar, ainda neste período da graduação, que minha vivência principal com a Educação Especial foi um estágio em uma escola especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), Escola Favo de Mel, na qual realizei minha pesquisa de monografia, voltada para o lazer da pessoa com deficiência intelectual (MASCARO, 2000). Em 2002,

¹ Curso de formação de professores de nível médio para atuar com o primeiro segmento do Ensino Fundamental

após aprovação em concurso público para esta instituição, passei a atuar nesta na escola, tornando-me, então, uma professora de Educação Especial.

No cotidiano da escola especial, percebi que muito da minha prática como professora especialista foi fundamentada na experiência prévia como docente do ensino comum. Assim, desde logo comecei a questionar-me sobre “o que há de especial, nesta Educação Especial? ”. Um dos aspectos que me causaram estranhamento foi a organização curricular da escola, que permitia a cada profissional dinamizar seu trabalho de acordo com o perfil de sua turma, sem se basear em um conteúdo programático que todos os alunos deveriam seguir durante o ano letivo.

Nesta escola, os alunos eram “enturmados” por ciclos de desenvolvimento humano: Infantil (ciclo I), Juvenil (ciclo II) e Jovem e Adulto (ciclo III). Assim, em cada ciclo eram priorizados os conteúdos no planejamento com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) e na matriz curricular. Dessa forma, alunos de faixa etária similar, cursando determinado ciclo vivenciavam atividades pedagógicas diferentes, de acordo com planejamento de sua turma, no entanto, não havia uma preocupação com a sequência dos conteúdos programáticos. Essa dinâmica era diferente do cotidiano do ensino comum, em que os professores cumprem um conteúdo referente a cada ano de escolaridade.

Essa realidade provocou-me estranhamento, pois entendia que os alunos da escola especial também deveriam seguir um programa de aprendizagem com base comum a todos que estão na mesma etapa de escolaridade. Deste modo, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas de alunos com deficiência poderia ser favorecido, na medida em que conteúdos básicos fossem trabalhados de forma sistematizada.

Ainda no que se refere a minha trajetória profissional, cabe relatar que, ao chegar à escola especial, fui direcionada para a regência de uma turma com alunos cujas idades variavam entre 19 e 30 anos, integrantes do ciclo III. Atuei com este ciclo ao longo de quatro anos, de 2002 a 2006. A partir de 2007 passei a integrar a equipe gestora. Em 2009, tive a oportunidade de participar como bolsista do projeto de pesquisa *Suporte à Inclusão Social de Jovens e Adultos atendidos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica*² que envolvia o Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da UERJ, o Programa Integrando³ da Academia Brasileira de Ciências e a FAETEC.

² Bolsa de Capacitação Técnica da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ.

³ Esse programa, já descontinuado, tinha como objetivo realização de pesquisas que integrasse ações para o suporte e inclusão social de pessoas com deficiência.

O projeto era voltado para a capacitação de professores na elaboração de planos de inclusão individualizados que objetivavam a inserção dos alunos com deficiência intelectual em atividades laborais (MASCARO; CARVALHO; ROCHA, 2011). Em 2009 passei a coordenar o Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão (NEAPI) da Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional (DIVIN)⁴ da FAETEC, responsável pela formação continuada na área de inclusão escolar dos docentes e demais profissionais da rede.

No ano de 2010 ingressei no mestrado do PROPEd-UERJ, tendo como investigação o processo de implantação de um curso de formação profissional adaptado para jovens com deficiência intelectual na escola especial da FAETEC (MASCARO, 2012). A proposta analisada neste estudo tinha como princípio a individualização de atividades laborais no curso de Auxiliar de Serviços Gerais. O objetivo era avaliar a proposta de implantação do curso e o desenvolvimento dos alunos nele matriculados. Os resultados positivos em relação ao desenvolvimento dos alunos no curso revelaram a modalidade de formação profissional como válida.

Os três sujeitos focais do estudo tiveram bom aproveitamento nas atividades no curso, demonstrando ao final da formação um perfil adequado para trabalhar na área de Serviços Gerais. Nas considerações finais, destacamos que o processo de ensino aprendizagem realizado de forma sistematizada e individualizada na formação profissional, contribuiu para direcionar de forma mais adequada o itinerário formativo dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e transição para vida pós-escola (MASCARO, 2012).

As considerações da dissertação suscitaram o interesse para a investigar nesta tese o trabalho pedagógico individualizado com alunos com deficiência intelectual. A partir da proposição desta pesquisa fui vivenciar a experiência enquanto professora de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos localizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede FAETEC.

Neste momento de minha trajetória na FAETEC, já atuava desde 2011 como coordenadora da DIVIN e havia implementado no ano de 2014, em parceria com a escola comum e especial da FAETEC, um projeto para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Neste projeto, alguns alunos em idade escolar, até então matriculados na escola especial, após a anuência dos pais foram transferidos para uma escola comum da rede

⁴ Esta Divisão é um setor da administração setorial da FAETEC e se divide em dois núcleos: Serviço Social na Educação- SESOeduc e o Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão - NEAPI. Desde 2011, atuo como coordenadora da DIVIN.

FAETEC. Estes estudantes receberiam o suporte da bidocência, o que garantia que nas turmas em que estivessem matriculados, teriam também um professor de Educação Especial compartilhando a regência com professor do ensino comum. Após um ano do desenvolvimento do projeto avaliou-se a necessidade da oferta do atendimento na sala de recursos da unidade no contra turno.

De acordo com as proposições da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) para implementação da escola inclusiva, todos os alunos com deficiência, inclusive intelectual, devem estar matriculados em turmas comuns, recebendo uma complementação pedagógica do AEE, por meio do atendimento de um professor especialista, prioritariamente em uma sala de recursos, no turno inverso à sua escolarização.

Sendo assim, esta pesquisa surge como uma proposta para sistematizar o atendimento realizado no espaço da sala de recursos. O meu trabalho neste espaço teve início no período de seleção das três alunas integrantes do projeto de inclusão da FAETEC. Destas selecionei uma estudante para participar do estudo de caso desta tese com a finalidade de construir uma proposta de elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) que colaborasse para organização do trabalho docente e favorecesse o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

A proposta de investigação aqui apresentada originou-se da inquietação sobre como este trabalho poderia ser dinamizado, de forma a não se constituir meramente em uma aula de reforço e que efetivamente pudesse contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem. Em outras palavras, que fosse uma ação que complementasse a formação do aluno com deficiência intelectual para favorecer sua inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Ao investigar a legislação nacional sobre a implantação do AEE na modalidade de sala de recursos, é possível encontrar orientações sobre os objetivos deste serviço, assim como diretrizes para operacionalização nas escolas. Entretanto, não há instruções efetivas sobre como o mesmo deve ser efetivado no cotidiano escolar para favorecer o processo de inclusão dos alunos com base em um trabalho colaborativo com todos os profissionais envolvidos neste processo (BRASIL, 2000, 2006a, 2007, 2008a, 2009a, 2010a, 2011a).

Em países da Europa e nos Estados Unidos, o trabalho pedagógico com alunos da Educação Especial é embasado a partir da elaboração de um plano educacional individualizado, sendo essa proposta parte integrante da legislação educacional (IRIS, 2006; CORREIA, 2008; PORTUGAL, 2008; TANNUS-VALADÃO, 2010, 2013). A diretriz nestes países é que seja elaborado um plano individualizado com metas relativas à vida escolar do aluno, e o mesmo é montado pela equipe escolar com a colaboração da família. Este plano é constantemente reavaliado com o objetivo de acompanhar o percurso acadêmico do estudante, favorecendo seu desenvolvimento e inserção social.

No Brasil pode-se encontrar orientações para elaboração de planos educacionais individualizado em documentos norteadores organizados pelo MEC, como o *Projeto Escola Viva* (BRASIL, 2000), a Resolução 4 (BRASIL, 2009a), *A escola comum inclusiva*⁵ (BRASIL, 2010a) e a Nota Técnica Nº 11 (BRASIL, 2010a). Dentre estes documentos, há diretrizes no fascículo do MEC sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual no que diz respeito a elaboração do plano de AEE (BRASIL, 2010a).

A análise da literatura referente sobre a utilização de planos educacionais individualizados em escolas brasileiras mostra uma falta de consenso entre docentes e equipes pedagógicas sobre essa proposta. Há muita indefinição de papéis na elaboração do plano, por exemplo: o que efetivamente deve fazer o professor que atua com o aluno no ensino comum e o professor especialista, quem é responsável pelo acompanhamento e avaliação do plano, e assim por diante. De maneira geral, observa-se que cada rede ou escola cria seu modo particular para desenvolver o plano individualizado (SENRA, MELLO, LIMA, AMARAL e

⁵ Trata-se de um conjunto dez fascículos elaborados pela equipe do MEC com a intenção de orientar a comunidade escolar sobre o AEE com os alunos considerados público alvo da Educação Especial.

PILAR, 2008; CRUZ, MASCARO e NASCIMENTO, 2011; MARIN e VAQUEIRO, 2011; entre outros).

Apesar de compreender que o Brasil é um país grande, com realidades distintas, onde as especificidades locais devem ser respeitadas, acredito que a falta de consenso sobre como o plano deve ser elaborado e implementado pode trazer prejuízos, tais como, a descontinuidade das ações com os alunos. Certamente é positivo que, conforme citado, cada escola crie seu próprio mecanismo para elaboração do PEI, de acordo com sua realidade. Porém, uma diretriz mínima sobre a organização da estrutura do trabalho poderia facilitar a descrição do itinerário formativo dos alunos, incidindo em um material que favoreceria planejamentos pedagógicos posteriores.

Cabe pontuar que, a minha opção no doutorado por pesquisar no âmbito da escola comum está em consonância com a política de inclusão escolar, (BRASIL, 2008a, 2009a, 2011), pois, como já discutido, estes alunos devem receber apoio no AEE. De acordo com a Resolução N. ° 4 (BRASIL, 2009a):

Art. 2 O AEE tem como função 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 (grifo meu).

A Resolução define como recurso de acessibilidade:

Parágrafo único. Para fins destas diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de **acesso ao currículo** dos alunos com deficiência ou modalidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços públicos.

Entendeu-se que a proposta do AEE é ampla, abrangendo um leque de ações com intuito de eliminar barreiras para o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Selecionou-se, neste estudo, por isso o grifo nas citações, aquelas que envolvem recursos e estratégias de acesso ao currículo, como o atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Diante do exposto, esta investigação volta-se para a sistematização do planejamento de uma proposta pedagógica individualizada com o aluno da Educação Especial matriculado na escola comum, que é atendido na sala de recursos. A presente tese se insere nos estudos do grupo de pesquisa: *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais*

*especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*⁶. O grupo tem como tema de investigação o estudo do conceito de Educação Inclusiva, a partir da dimensão dos processos educacionais. Assim, as pesquisas desenvolvidas estão diretamente ligadas à investigação de estratégias que favoreçam a aproximação entre as políticas educacionais e as práticas de educação formal para alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe assinalar que o PEI utilizado nessa pesquisa foi elaborado a partir de um modelo que se vem se estruturando em estudos anteriores do grupo (PLETSCH, GLAT, VIANNA, MASCARO, 2010; CRUZ et al., 2011; MARIN; VAQUEIRO, 2011; MASCARO, 2012; GLAT, VIANNA, REDIG, 2012; GLAT; PLETSCH, 2013; MAGALHAES, CUNHA, SILVA, 2013; MARIN, MASCARO, SIQUEIRA, 2013).

A pesquisa teve como objetivo geral construir o protocolo para a aplicação de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) para ser desenvolvido na sala de recursos com estudantes alunos com deficiência intelectual, matriculados em turmas do ensino comum. Visando atender ao objetivo proposto, o estudo apresenta os seguintes objetivos específicos: a) elaborar o protocolo de um modelo de PEI para aplicação na sala de recursos; b) avaliar o efeito do PEI no processo ensino aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual, na sala de recursos; c) analisar o processo de formação continuada de uma professora de Educação Especial para aplicação do PEI.

O primeiro capítulo da tese tem como objetivo discorrer sobre o papel da Educação Especial contexto da inclusão escolar, com foco no AEE realizado no espaço da sala de recursos. O segundo capítulo é dedicado à conceituação teórica do PEI. O terceiro capítulo tem a finalidade de apresentar quem são os estudantes com deficiência intelectual no contexto da escola contemporânea. O quarto capítulo refere-se a estrutura metodológica da pesquisa para realização do estudo de caso. O quinto capítulo descreve a elaboração do protocolo para aplicação do PEI e os resultados deste trabalho com a aluna participante do estudo. O sexto capítulo traz as considerações sobre o processo de formação continuada realizada com a professora participante do estudo.

Nas considerações finais aponto o trabalho pedagógico a partir da aplicação do PEI como uma estratégia favorecedora do processo inclusivo do aluno com deficiência intelectual na escola contemporânea. O protocolo elaborado demonstrou a importância do processo avaliativo para acompanhar o desenvolvimento do aluno e permitir a revisão das práticas do docente. É concluído também no estudo que a formação contemporânea do professor para

⁶ www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br

atuar no paradigma inclusivo, requer ações focais nas demandas que enfrentam no seu cotidiano, conforme o estudo de caso realizado nesta investigação. A validade social do estudo pode ser verificada a partir da incorporação do trabalho com o PEI pela escola na qual a pesquisa foi implementada. Os professores que atuam nas diferentes modalidades de AEE com os alunos com deficiência intelectual passaram a trabalhar com o protocolo elaborado na pesquisa.

1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

O movimento da inclusão favorece a reflexão sobre os ideais educacionais, a questão ética como aspecto qualificador do processo educativo, possibilitando a ressignificação e o redimensionamento das perspectivas de intervenção educacional, especialmente no ensino especial

Marin et al, 2013, p.95

A partir da década de 1990⁷ a Educação Inclusiva tornou-se uma política educacional prioritária em muitos países, entre eles o Brasil, levando os respectivos sistemas de ensino a elaborar propostas pedagógicas para atender às novas demandas. Neste capítulo discutiremos questões relacionadas ao papel da Educação Especial no contexto da inclusão escolar, focalizando sua função de suporte para favorecer a escolarização do seu público-alvo, a saber: estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento⁸ e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

Iniciamos nossa análise sobre o papel da Educação Especial no contexto contemporâneo, a partir do paradigma educacional da escola inclusiva, no cenário nacional. Tendo por base documentos oficiais referentes ao tema, apresentamos a proposição da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado- AEE, que é uma das funções da Educação Especial para que a inclusão escolar de alunos com deficiência se efetive no âmbito da escola comum (MASCARO, 2013).

Embora, como lembram Glat e Pletsch (2011), o atendimento educacional especializado, no sentido amplo, incorpore outras modalidades de atuação, nosso foco será a análise do atendimento ofertado nas salas de recursos, tema central desta tese. Este se constitui como a modalidade de Educação Especial priorizada nos sistemas públicos de ensino de nosso país para dar suporte à inclusão escolar de alunos com deficiências.

7 Esta década foi marcada por inúmeras conferências internacionais tais como: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); Conferência de Nova Délhi (1993); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade (1994).

8 Esta condição que já foi conhecida por “condutas típicas”, em 2013, passou a ser denominada no DSM-V como “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.

1.1 Educação Especial e ensino comum: uma parceria em construção na escola contemporânea

Na proposta de Educação Inclusiva, conforme preconizado pela conhecida *Declaração de Salamanca*⁹ (UNESCO, 1994), cujos preceitos foram incorporados à legislação educacional nacional, todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, linguísticas, culturais e/ou de desenvolvimento, devem ser acolhidos nas escolas comuns, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades para acessibilidade pedagógica.

Esta proposição implica na tarefa dos sistemas educacionais de implementar programas educacionais que considerem a diversidade do alunado. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a inclusão reafirma o entendimento da educação como um dos direitos fundamentais para a redução de desigualdades históricas. No caso dos alunos com deficiência, implica na utilização de mecanismos de diferenciação visando equiparar situações de ensino que permitam que todos tenham direito de aprender. Em outras palavras, não basta a legislação garantir o acesso por meio da matrícula, pois isso não será suficiente para favorecer a equidade no acesso ao conhecimento e consequente inclusão social.

Cabe pontuar que a Educação Inclusiva está sendo implementada em nosso país tendo por base um substancial arcabouço legal. Entre inúmeros dispositivos, foi recentemente promulgada a *Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência*, a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que objetiva assegurar e promover os direitos deste público com vista à sua inclusão social e cidadania¹⁰. Esta lei dedica um capítulo específico para a educação, destacando que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (p.9).

⁹ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

¹⁰ A referida legislação começou a ser discutida pelo legislativo em 2000, ainda sob a denominação de Estatuto da Pessoa com Deficiência. No caminho até sua efetiva publicação em 2015, foram acatadas sugestões de diferentes setores da sociedade civil, entre elas o novo nome “*Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com deficiência*”, por entenderem que a denominação de estatuto se associaria à proteção e a ideia de lei reforçaria a perspectiva de garantia de direitos efetivos.

Em consonância com demais documentos oficiais nacionais sobre a Educação Inclusiva, a LBI estabelece que as escolas adotem um projeto pedagógico que institucionalize a oferta do AEE no seu cotidiano. Dessa forma, o paradigma da inclusão demanda repensar o espaço escolar, assim como os rumos da Educação Especial, de forma que seja garantido o processo de escolarização dos alunos com deficiência em turmas do ensino comum. A perspectiva é que isso possa se efetivar por meio das ações do AEE.

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um campo de atuação dedicado ao atendimento direto de alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento. Entretanto, atualmente é uma área de conhecimento que precisa reconfigurar-se, para apoiar e promover a educação inclusiva. Entre as ações necessárias para tal ação destaca-se a responsabilidade de reestruturar o AEE de acordo com as novas demandas no contexto da inclusão escolar.

O fato da Educação Especial ter se originado como uma modalidade educacional à parte do sistema educacional geral ocasiona, ainda hoje, alguns entraves que precisam ser superados, pois o paradigma da inclusão escolar requer ações compartilhadas entre a Educação Especial e o ensino comum. Esse trabalho conjunto é de extrema importância para que alunos que historicamente foram excluídos do sistema regular possam nele ingressar recebendo o suporte de serviços especializados. Ao mesmo tempo, é necessário que os docentes que atuam na escola comum tenham o apoio e orientação dos profissionais da Educação Especial para que possam desenvolver práticas que levem em consideração a diversidade existente no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas a Educação Especial tem sido muito criticada por seu suposto “caráter segregador” e a predominância clínica dos seus primeiros serviços, que não privilegiava o atendimento educacional/escolar. Portanto, a dificuldade de articulação da Educação Especial no cotidiano das escolas comuns, deve-se, em parte por esta modalidade ter se estruturado de maneira hegemônica em instituições especializadas e em classes especiais (nas escolas comuns), resultando em pouca comunicação entre docentes do ensino comum e da Educação Especial (GLAT, BLANCO; 2009; CARVALHO, 2012; KASSAR, REBELO, 2013).

Pode-se considerar que a Educação Especial foi institucionalizada em nosso país na década de 1970. Quando, o sistema público passou a se preocupar com a escolarização dos alunos com deficiência.

Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP¹¹ — Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais. Também sob os auspícios desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior o que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área (GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007, p. 3).

Neste contexto, os avanços conquistados com ações do CENESP, tais como formação de recursos humanos e aperfeiçoamento de técnicas e metodologias de ensino, abriram a possibilidade de aprendizagem desse público. Porém, os subsistemas da Educação Especial foram implantados como um atendimento paralelo ao cotidiano da escola comum. Conforme apontado por diversos autores, com o passar do tempo, as classes especiais “serviam mais como espaço de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiência nas classes comuns” (GLAT; BLANCO, 2009, p.21). Cabe, também, assinalar que não havia preocupação de integração entre os alunos destas classes especiais com os das turmas comuns. De fato, até momentos coletivos do cotidiano escolar como o recreio, frequentemente aconteciam em horários diferenciados.

Diante do exposto, podemos concluir que as práticas educacionais voltadas para os alunos com deficiência tiveram início como uma modalidade de ensino à parte, desvinculada das ações da escola comum. Entretanto, nos anos 1980¹², acompanhando a tendência mundial de luta das populações excluídas por diferentes condições, a Educação Especial do país passou a ser influenciada pela filosofia da Normalização, que tinha como

[...] premissa básica que as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir das condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT; BLANCO, 2009, p.21).

Com base na proposta da Integração, cujo objetivo era dar suporte ao aluno com deficiência para ingresso em turmas do ensino comum, a escolarização dos alunos com deficiência no Brasil começou a se estruturar. Para tal, foi criado o modelo de atendimento

¹¹ Em 1986 constituiu-se como a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual foi extinta em 2011, passando a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹² Vale destacar que o movimento de “Normalização”, que no âmbito educacional se traduziu na proposta de Integração, originou-se na Escandinávia e se difundiu para outros países da Europa e Estados Unidos no início da década de 1970, mas só se consolidou no Brasil nos anos 1980.

especializado paralelo (no turno inverso ao da escolarização) em salas de recursos. Estas foram organizadas como espaços para atividades especializadas, com recursos próprios e professores especializados para o atendimento de alunos que possuíam um mesmo tipo de deficiência (GLAT; BLANCO, 2009). A dinâmica das salas de recursos, no contexto das políticas de inclusão escolar, será retomada posteriormente.

A Integração sofreu severas críticas, pois para que um aluno com deficiência pudesse estar integrado na classe comum, ele deveria se adaptar ao contexto dado, pois as propostas pedagógicas eram elaboradas sem qualquer atenção às suas especificidades. Este modelo mantinha o problema centrado no aluno; assim, a escola não tinha responsabilidade de interferir no processo de ensino aprendizagem, que era voltado para os que apresentavam condições de acompanhar as atividades programadas. Dessa forma, a maior parte desses estudantes continuava matriculada em escolas ou classes especiais, por não demonstrar condições de participar de ações pedagógicas das turmas comuns. (FERREIRA; GLAT, 2003; GLAT et al.,2007; GLAT; BLANCO, 2009).

As críticas ao modelo de Integração aliadas aos movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiências deram origem, nos anos 1990, ao paradigma da Educação Inclusiva, cujo pressuposto básico é que cabe à escola se adaptar para atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. A implementação desta proposta trouxe a necessidade de que a Educação Especial se envolvesse mais diretamente, por meio das ações do AEE, ao cotidiano da escola comum. Isto é, além de proporcionar o atendimento direto às demandas pedagógicas dos estudantes com deficiências e outras necessidades +especiais, também deverá auxiliar diferentes ações na escola para que a sua inclusão aconteça.

Podemos dizer que a Educação Especial redimensionou o seu papel com maior intensidade, a partir da publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* no ano de 2008 quando foram implantadas ações mais efetivas relativas à inclusão dos alunos com deficiência em turmas comuns (BRASIL, 2008a). Segundo a referida política, a Educação Especial deve ser reconhecida como uma modalidade transversal de ensino perpassando todos os segmentos educacionais. Cabe aqui sinalizar que apesar termos feito uma apresentação dos diferentes dos paradigmas que fundamentaram a Educação Especial em uma cronologia histórica, isso não significa que os dois primeiros modelos tenham sido extintos no cenário educacional. Conforme pontuam Glat e colaboradoras (2007, p.4),

É importante frisar que apesar de Educação Inclusiva ser o discurso dominante nas diretrizes educacionais atuais, a inserção de alunos com deficiências ou outros comprometimentos no cotidiano das escolas brasileiras tem ocorrido (às vezes concomitantemente) sob os dois modelos educacionais discutidos: a Integração e Inclusão Escolar. No primeiro caso os alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) são matriculados nas classes comuns, na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo. No segundo caso, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, são incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola desenvolver mecanismos para atender às suas necessidades de aprendizagem no próprio contexto da classe comum.

Nesse sentido, Glat e Blanco (2009) ressaltam que as propostas pedagógicas inclusivas são oriundas da política da Integração. Indo mais além, há muitas iniciativas em escolas com intuito de instituir a inclusão, que, na verdade, se assemelham às propostas do paradigma da Integração, onde se buscava “preparar” o aluno para acompanhar a turma comum em que seria inserido. A inclusão é um processo em permanente construção. Apesar da eliminação de alguns entraves, como por exemplo, para a garantia do acesso de alunos com deficiência à escola comum, ainda é preciso se debruçar na busca por formas que favoreçam a sua escolarização efetiva neste espaço.

A seguir apresentamos a proposta de operacionalização do AEE no cotidiano das escolas, a partir das orientações e documentos oficiais. Também discutiremos o que as pesquisas revelam sobre este serviço em salas de recursos nas diferentes regiões do país.

1.2 Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008^a, p.11), documento que, como mencionado, deu início à reestruturação do atendimento aos alunos com deficiências, está estabelecido que

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Com o objetivo de orientar a organização de sistemas educacionais mais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009 (BRASIL, 2009a),

que instituiu as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica*.

De acordo com a Resolução nº 4, o AEE (BRASIL, 2009a, p.1),

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a, p.2) também determina a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. No seu artigo 10 preconiza o que deve ser previsto no PPP, a saber:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

A partir das disposições descritas no artigo 10, pode-se concluir que a instituição da política de inclusão no âmbito da escola comum requer muitas ações, sendo explícita a necessidade de parceria entre o ensino comum e a Educação Especial. É relevante pontuar que esta modalidade, como já sinalizamos, constituiu-se de forma independente, sem articulação com ações do cotidiano da escola comum, um fato dificulta para o estabelecimento do trabalho colaborativo entre o ensino comum e a Educação Especial.

O mesmo documento põe em evidência a modalidade do AEE por meio do atendimento nas salas de recursos, ao preconizar que

Art. 5º O AEE é realizado, **prioritariamente**, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, p.2, grifo nosso).

Embora essa diretriz aponte como prioridade o atendimento dos alunos em salas de recursos ou centros de atendimento especializado, a inclusão necessita de diferentes suportes e ajustes para se efetivar plenamente, conforme constatado na literatura, bem como na vivência cotidiana nas escolas. Pois, alunos com o mesmo tipo de deficiência podem apresentar diferentes necessidades educacionais especiais, demandando diferentes ações educativas.

Cabe lembrar que o objetivo da institucionalização do AEE nas escolas é favorecer a construção de sistemas educacionais inclusivos. Para tal as escolas precisam se estruturar metodologicamente para dar suporte pedagógico tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como para os professores do ensino comum em cujas classes eles estão incluídos. Além da sala de recursos, este suporte pode se dar em diferentes modalidades de atendimento educacional especializado, tais como: ensino itinerante, mediação, bidocência ou ensino colaborativo, atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar¹³, as quais implicam em diferentes formas de atuar do professor da Educação Especial (GLAT; PLETSCHE, 2011; FONTES, 2009).

O Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, garante formas diferenciadas de apoio para efetivação da escolarização do seu público alvo

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

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; [...].

Sendo assim, há respaldo legal para que nossas escolas encontrem maneiras diferenciadas para apoiar a escolarização dos estudantes com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento no ensino comum, que não seja somente pelo atendimento nas salas de recursos.

¹³ O ensino itinerante caracteriza-se pelo atendimento do professor especialista a um grupo de escolas, pode atender os professores, assim como os alunos. A mediação é realizada por um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum em que haja algum aluno especial que necessite de atendimento mais individualizado. A bidocência ou ensino colaborativo se caracteriza pelo trabalho pedagógico entre o professor regente da turma e um professor de apoio da Educação Especial. O atendimento pedagógico domiciliar é realizado por professores especialistas com estudantes impedidos de frequentar a escola por problemas de saúde, assim como a classe hospitalar para aqueles que encontram-se internados por muito tempo.

1.3 A sistematização das salas de recursos

Como mencionado, as salas de recursos existem no Brasil desde final da década de 1970, tendo como propósito favorecer o processo de integração e escolarização de alunos com deficiência (JANNUZZI, 2006; entre outros). No modelo tradicional esses espaços eram caracterizados por uma proposta de trabalho pedagógico direcionado para alunos com uma condição específica por exemplo, alunos com deficiência visual, com deficiência intelectual, com superdotação, etc., sob a regência de um professor especializado na respectiva área. A partir de 2008, com a promulgação da nova política de inclusão escolar (BRASIL, 2008a), esse serviço foi reconfigurado de forma que o atendimento fosse ofertado no mesmo espaço e pelo mesmo professor a todos os alunos considerados público alvo da Educação Especial.

Segundo Bürkle (2010), as novas salas de recursos receberam a denominação de multifuncional por agregar, em sua organização, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento de alunos com diferentes deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades / superdotação. Para tal é esperado que o professor possua uma formação que abarque todas as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos estudantes.

O *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* foi estabelecido em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 13 (BRASIL, 2007), e desde então muitas escolas no país têm sido contempladas com os meios para estabelecimento deste serviço. O referido programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, desde que os alunos considerados público-alvo da Educação Especial estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP. Dentro desse programa, há a previsão de dois modelos de salas multifuncionais: a do tipo I que abarca diferentes deficiências, e do tipo II com recursos adicionais específicos para atendimento de estudantes com deficiência visual.

No que tange à formação docente, a legislação prevê dois tipos de professores: os “capacitados” (formados para atuar no âmbito da sala de aula comum com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais) e os “especializados” (formados para atuar no atendimento direto aos alunos com deficiência e na articulação das ações necessárias para a inclusão na escola). De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001), que define as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, os professores do ensino comum devem ser capacitados para atender esse alunado, devendo

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001).

E, os professores especializados, por sua vez, são os que atuam diretamente com os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais e na dinamização das ações do AEE. Para tal, são aqueles que:

§ 2º [...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Sendo assim, os professores responsáveis pelo atendimento direto aos alunos nas salas de recursos deveriam ser os especializados. Porém, é muito complexa uma formação que abarque o conhecimento de todos os tipos de necessidades específicas que os alunos podem apresentar devido a uma deficiência ou outra condição específica de desenvolvimento (REDIG, 2010). Fato este que, certamente, diminui a qualidade do serviço oferecido.

De acordo com as diretrizes da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), esse docente deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, podendo ser uma graduação em Educação Especial ou uma formação continuada em Atendimento Educacional Especializado.

Discutindo a formação desse professor especialista, Capellini (2004, p.24) alerta que, no Brasil, “a regulamentação oficial não oferece diretrizes claras sobre a atuação do professor de Educação Especial em contextos inclusivos”. Ou seja, não há sistematização de como deve ser feita a articulação deste com os demais membros que atuam na escola no sentido de dinamizar o atendimento aos alunos da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Silva (2014) realizou uma investigação sobre processos formativos do professor de AEE, concluindo que, por um lado, a formação inicial desses docentes é insuficiente e que, por outro, o programa de formação a distância implementado pelo Governo Federal (BRASIL, 2007) não tem possibilitado o acesso dos professores a instituições públicas de

ensino superior. Os referidos professores ficam limitados às formações *online*, com poucas possibilidades de acesso a cursos de mestrado e/ou doutorado presenciais.

Ainda na esteira das orientações legais, apresentamos a extensa lista de atribuições desse professor especialista, segundo as diretrizes da Resolução nº4, no seu artigo 13 (BRASIL, 2009a)

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Pode-se perceber claramente a tarefa complexa imbuída a esse docente, o que implica em uma abrangente e cuidadosa formação inicial e continuada, pois a política inclusiva se implanta no cotidiano escolar de forma processual, e as demandas apresentadas pelos alunos são muitas. Entendemos que além de uma formação básica para atuar no AEE, este docente necessita estar em constante atualização e contar com parcerias para exercer suas funções.

No rol das atribuições do professor do AEE, acima citadas, focalizaremos nossa discussão naquelas que estão diretamente relacionadas à sua atuação na sala de recursos. Conforme consta no segundo parágrafo do artigo 10 da Resolução nº 4, para realizar o atendimento é preciso que seja feito, para cada aluno o plano de AEE, o qual deve ser realizado em articulação com os professores do ensino comum, incluindo a participação da família, e em interface com demais serviços setoriais (BRASIL, 2009a). Vale ressaltar que embora a lei proponha essa articulação, ela não sistematiza de que forma este trabalho colaborativo deve ser realizado no cotidiano escolar.

Cabe destacar, também, que as atividades desenvolvidas com os alunos no espaço da sala de recursos, de acordo com as proposições legais (BRASIL, 2008a, 2009a), devem diferenciar-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas às que

acontecem no âmbito do ensino comum. Cabe ao professor da Educação Especial proporcionar um atendimento individualizado a cada um dos alunos, de acordo com as suas peculiaridades. Assim como é ele quem decide o conteúdo, tempo e periodicidade destinado o atendimento. Ainda de acordo com a citada Resolução 4 (BRASIL, 2009a, p.22) é de atribuição do professor elaborar e executar o plano de AEE de seus alunos. O material orientador do MEC destaca que

Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares (BRASIL, 2010a, p. 22).

Nas salas de recursos multifuncionais, como já ocorria com as salas de recursos tradicionais, os alunos são atendidos no turno contrário ao da escolarização individualmente ou em pequenos grupos, conforme necessidades específicas contidas no plano de AEE, o qual deve ter

[...] identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas, avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno (BRASIL, 2010a, p.70).

Como pode ser visto, o plano do AEE é bem amplo e se refere à estrutura geral do atendimento a um determinado aluno. Destacamos o fato de que esse aluno passa a maior parte do tempo na turma comum, sendo atendido na sala de recursos apenas duas ou três vezes por semana por algumas horas. A atuação do professor de AEE é de caráter pedagógico, sem viés terapêutico, cabendo-lhe fazer a interface com os profissionais da área clínica quando necessário. Cabe ressaltar que, de acordo com os pressupostos da política de inclusão escolar, a responsabilidade de aprendizagem do aluno é do professor do ensino comum, cabendo ao especialista dar um suporte para que a mesma aconteça. Tal fato representa uma dificuldade no estabelecimento das ações efetivas do cotidiano, sendo necessário estabelecer de forma efetiva será a prática do professor especialista para dar o suporte necessário ao aluno e aos professores, que são responsáveis pelo processo de ensino dos mesmos nas turmas do ensino comum.

Outro ponto que merece destaque é que, ao contrário das salas de recursos tradicionais, que, como mencionado, nas quais alunos com uma determinada condição eram

atendidos por professores especializados nesta área, a atual política provê um espaço multifuncional, no sentido de ter recursos de acessibilidade para diferentes tipos de deficiência. Entretanto, não especifica como garantir uma formação adequada para que um único docente consiga realizar um trabalho que potencialize o processo de escolarização do alunado diversificado que atende.

Sobre esta questão, nossa posição é que o espaço seja multifuncional, de forma que professores com especialização em diferentes áreas (deficiência intelectual, sensorial, múltipla, etc.) pudessem selecionar e utilizar os recursos materiais e tecnológicos para o desenvolvimento do seu trabalho. Em outras palavras, defendemos aqui uma formação específica na área de deficiência em que o professor irá atuar, pois só assim é possível um atendimento adequado às especificidades do aluno da Educação Especial. Em outras palavras, não serão os recursos que definirão a qualidade do trabalho pedagógico, mas a capacitação do docente para atender seu aluno.

Também é interessante mencionar que o já citado Decreto 7611 (BRASIL, 2011), elucida a oferta de formação específica para o desenvolvimento da educação bilíngue (para alunos surdos) e do ensino de Braille (para alunos cegos), assim como a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para Educação Inclusiva (Art. 5º, III e IV). Entretanto, os demais tipos de necessidades especiais são tratados genericamente. Não há, por exemplo, menção de propostas de formação docente para o trabalho com alunos que possuem diagnóstico de deficiência intelectual.

Diversos autores como Capellini e Rodrigues, (2010; 2012), Redig (2010); Mendes e colaboradores (2014); Pletsch, (2014), Glat (2016) entre outros, discutem a importância da articulação e colaboração entre os professores que atuam nas classes comuns e nos atendimentos especializados. Para essa prática faz-se necessário mudanças na organização pedagógica no sentido de uma formação continuada articulada entre esses profissionais.

Diversos estudos focando o trabalho realizado em salas de recursos, tanto tradicionais quanto multifuncionais apontam que a configuração do atendimento no cotidiano das escolas apresenta diversas barreiras. Entre estas podemos citar a ausência de um trabalho pedagógico integrado com as demais atividades da escola (planejamento, conselho de classe, centro de estudo, entre outras); invisibilidade das ações da sala de recursos cotidiano escolar, apesar de constar no projeto pedagógico da escola, e a falta de capacitação dos docentes para atender às necessidades específicas dos alunos (MENDES; SILVA; PLETSCH, 2011; BEDAQUE 2011; LUNA, 2015; PORTO, 2013; MILANESI, 2012).

Conforme já pontuado neste capítulo, o AEE pode ser configurado de maneiras diferenciadas, não se restringindo ao atendimento na sala de recursos. Dentre elas destacamos o ensino colaborativo entre os docentes do ensino comum e da Educação Especial. Marin, Mascaro, Maretti e Braun (2015) analisaram a implementação desta proposta em três escolas de Ensino Fundamental localizadas no município do Rio de Janeiro: uma unidade do Colégio Federal Pedro II, o Colégio de Aplicação da UERJ, e uma escola de Ensino Fundamental da rede FAETEC¹⁴ e concluíram que esta é uma estratégia favorecedora do processo de inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em turmas comuns.

Segundo essas autoras (MARIN et al., 2015), apesar das escolas pertencerem a diferentes redes escolares, foram encontrados pontos comuns nas experiências desenvolvidas. Um deles é a dificuldade para alocar recursos humanos de forma a atender adequadamente à proposta, na medida em que a mesma demanda disponibilização de um número maior de docentes; sendo assim, cada escola precisou encontrar saídas diferenciadas para garantir dois docentes atuando no mesmo espaço e tempo. A FAETEC realizou contratos temporários de professores. No Colégio Pedro II as docentes de sala de recurso passaram a trabalhar também em sala de aula. O CapUERJ, após longo processo de negociação, oficializou a função do professor de Ensino Colaborativo. É interessante ressaltar que dentre aspectos relevantes para construção do trabalho colaborativo de docentes nestas escolas, destacamos as parcerias estabelecidas com o grupo de pesquisa da universidade, visando encontrar caminhos de acordo com a realidade local e o suporte de estudos acadêmicos.

As autoras concluem que, apesar de entraves, o trabalho potencializou o processo inclusivo, na medida em que as ações com ênfase no ensino colaborativo permitiram, não só a cooperação entre os docentes (previsto nas diretrizes, mas que raramente ocorrem, como discutido), a presença de dois docentes em sala de aula, o que beneficia todos os alunos. Para o aluno com necessidades educacionais especiais, essa estratégia lhe garante, por um lado a atenção do professor especialista no que concerne ao atendimento de suas especificidades. E, ocorre também a oportunidade deste aluno interagir com os colegas sem uma deficiência, partilhando de diferentes pontos de vista, o que favorece a apropriação de ideias e conceitos, dos quais não teria oportunidade fora desse ambiente.

Foi realizado pelo nosso grupo de pesquisa um estudo com abordagem do tipo etnográfica sobre as políticas e práticas inclusivas no CapUERJ (GLAT, 2016). Os dados obtidos mostraram que a inclusão escolar de alunos com deficiências e outras condições

¹⁴ Marin e colaboradoras (2015) relatam as experiências sobre a aplicação da proposta do ensino pautado na colaboração entre docentes nestas escolas.

atípicas de desenvolvimento nesta instituição, é um processo em construção, que vem sendo, gradativamente, customizado para atender à realidade dos recursos humanos e materiais disponíveis.

Uma das razões para esse progresso, sem dúvida é a existência de um serviço de suporte especializado com profissionais capacitados para lidar com alunos com diferenças significativas de aprendizagem e desenvolvimento, com formação e experiência em Educação Especial. Pode ser evidenciado no estudo que a educação inclusiva é um eixo integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, envolvendo o trabalho colaborativo de parceria entre equipe pedagógica e de gestão, professores do ensino comum e professores/profissionais de suporte da Educação Especial. O profissional especializado visto como um suporte, não só ao aluno, mas sobretudo, aos professores de turma, envolvendo-os no seu planejamento educacional (GLAT, 2016).

O ponto que queremos ressaltar, é que apesar do atendimento especializado a alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum ser predominantemente em sala de recursos, existem outras alternativas. O processo inclusivo não pode estar associado a um padrão de modelo único, pois os estudantes não apresentam diferenças no seu processo de aquisição de conhecimentos que possam ser atendidas de uma mesma forma, ou seja, por meio de uma única proposta de apoio.

Diante do exposto, concordamos com Oliveira (2014, p.143), ao dizer que:

Assim, há de se combater o pensamento político nacional de conhecer apenas o AEE como serviço de suporte especializado. Há outras formas de apoiar o processo inclusivo, como por exemplo, o ensino colaborativo ou outras ações da educação especial que historicamente ocorreram nos sistemas de ensino [...]. Também poderíamos exercer um pouco mais a nossa criatividade e criar novas formas articulação entre educação comum e especial.

Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir com a investigação de novas possibilidades de atendimento para alunos com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar. Corroborando com as palavras de Oliveira (2014), procuramos pesquisar possibilidades de acessibilidade pedagógica que contribuam para atender às necessidades específicas de aprendizagem desse alunado.

2 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA ESTRATÉGIA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Num momento em que se procura cumprir a promessa de escola para todos e de uma educação inclusiva, os problemas emergentes provocam preocupações teóricas cujo enfrentamento traz implicações para os encaminhamentos do trabalho educativo no que concerne às práticas pedagógicas, à organização curricular, às políticas públicas, etc.

Góes, 2010, p.43

Vivenciamos no cenário educacional, diante do paradigma da educação inclusiva, o desafio de equiparar oportunidades de aprendizagem para todos os alunos em nossas escolas. Neste contexto, precisamos encontrar possibilidades para prestar um atendimento diferenciado aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. De acordo com Glat e Blanco (2009), encontram-se nessa condição aqueles que apresentam demandas específicas para aprender o que é esperado para o seu grupo referência (idade/ano escolar), necessitando de formas diferenciadas de interação pedagógica por meio de: recursos didáticos, materiais, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar.

Neste capítulo discutiremos uma estratégia pedagógica denominada Plano Educacional Individualizado (PEI), proposta esta que pode favorecer o desenvolvimento acadêmico e inclusão escolar deste alunado.

2.1 Inclusão escolar: ações pedagógicas centradas no aluno

A escola pública laica, gratuita e universal, ao ser criada, tinha como um dos seus principais objetivos promover a justiça social. Porém, segundo Beyer (2010, p.13),

[...] na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre serviram de

algun tipo de selección. [...] Assim uma escola para todos nunca existiu. A escola inclusiva ou escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) a atender todas as crianças, sem qualquer exceção. Nesse sentido, não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem dos seus alunos.

Nesse sentido, as políticas de inclusão escolar demandam das instituições escolares mudanças tanto estruturais quanto organizacionais, para eliminar barreiras arquitetônicas e pedagógicas no seu cotidiano. Estas, entretanto, não surgirão apenas por meio de leis e decretos, pois este é um caminho extenso que envolve a conscientização de todos os atores envolvidos no processo.

Entre os aspectos que necessitam ser transformados para que a escola atenda a todas as pessoas, podemos destacar a organização por séries. Neste sistema, adotado em praticamente todas as escolas, grupos de alunos da mesma faixa estaria considerados *à priori* homogêneos são enturmados em séries ou anos de escolarização, e ensinados como se aprendessem no mesmo ritmo, o que, frequentemente apresenta-se como uma dificuldade, inclusive em turmas onde não há alunos com deficiência.

Cabe destacar, também como entrave, o princípio da meritocracia instaurado nas escolas, que se fundamentam nas classificações por nota dos alunos, por meio de avaliações nas quais todos os alunos devem se encaixar e demonstrar seu conhecimento de um único modo. Neste princípio, o mérito de melhores alunos é daqueles que conseguem ter bom desempenho nos exames padronizados, que, na realidade, são elaborados com fins classificativos e não avaliativos do processo de aprendizagem. Neste tipo de organização escolar histórica, muitos alunos são excluídos por não se adequarem ao modelo proposto. Senna (2008, p. 8), pontua que

A superação da exclusão escolar demanda, no entanto, muito mais do que mero direito a vaga e permanência; demanda a superação dos valores que segregam e banem o indivíduo no cotidiano de uma experiência em que jamais conseguem superar os limites do intolerável, do fracasso eminente.

Dessa forma, torna-se relevante a discussão sobre formas de superar este quadro, pois caso contrário, a perpetuação do fracasso escolar será uma realidade cotidiana. De nada adianta garantir o acesso à escola para alunos, até então excluídos deste espaço, se não buscarmos a eliminação de barreiras para a construção de conhecimento. Góes (2010, p.46) ressalta que não é solução distribuir “os alunos especiais pelas classes comuns e deixando bicos sem saída para o ensino diferenciado que têm direito”. Para a autora, não é fácil

transformar a estrutura e a organização da escola, porém cabe-nos buscar as ações necessárias para que se torne possível o ensino em uma sala de aula composta de alunos diversos.

No âmago desta questão está a criação de estratégias para que todos os alunos aprendam independente das especificidades que possam apresentar. Em outras palavras, estamos nos referindo à equiparação de oportunidades para acesso ao conhecimento.

A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. Durante muito tempo, entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era “dar a todos o mesmo”. Olhando com mais atenção vemos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar o que lhes é dado. Por isso, hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá (RODRIGUES, 2014, p.77).

O direito universal e irrestrito à educação é fato, mas o acesso e a permanência na escola não podem significar a falta de distinção quando necessário, ou seja, a negligência em relação ao atendimento às necessidades específicas de alguns alunos para construção de conhecimentos. Beyer (2010, p. 62) ressalta que

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem.

Este autor pontua, ainda, que mesmo que os professores do ensino comum tenham as melhores intenções e esforços pedagógicos, não conseguirão responder às demandas específicas de alguns alunos, oriunda de necessidades educacionais especiais que somente uma pedagogia diferenciada poderá dar conta. Entendemos que tal pedagogia se refere a um ensino diferenciado que permita o acesso à aprendizagem por meios de recursos e métodos adequados. Referimo-nos a uma pedagogia que permita equidade de ações no contexto escolar para que todos usufruam o direito à educação, independentemente de suas especificidades ao lidar com a construção de conhecimentos. A inclusão escolar para se efetivar pressupõe três condições básicas: (AINSCOW, 2009; GLAT; BLANCO, 2009):

- a) a presença do aluno - o que significa acolher o aluno na escola, superando a exclusão e o isolamento e o inserindo num espaço público de socialização e aprendizagem;
- b) sua participação - que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno possa interagir plenamente nas atividades escolares;
- c) e a construção de conhecimentos - sem a qual pouca relevância tem os outros dois aspectos anteriores.

Tais condições implicam em um modo flexível de intervenção pedagógica que leve em conta as diferentes formas de aprender e ensinar que enriquecerão o processo educacional no contexto da diversidade. A inclusão requer uma escola que se preocupe com a diversidade dos estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos, e que tenha atenção aos motivos intrínsecos ou extrínsecos que impedem determinados alunos de aprender.

Essa escola contemporânea pressupõe uma pedagogia que se comprometa com o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo as especificidades dos alunos para poder promover a autonomia intelectual dos mesmos. O trabalho, no princípio da inclusão, requer que as propostas pedagógicas sejam centradas no aluno, ou seja, a escola precisa flexibilizar o modo de ensinar para que todos os alunos construam conhecimentos. Nesse sentido, atividades pedagógicas com foco na individualização do ensino podem atender aos casos daqueles alunos que apresentam dificuldades acentuadas para aprender conteúdos acadêmicos por meio de metodologias tradicionais.

No ano de 1998, a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP) lançou um documento denominado *Parâmetros curriculares: adaptações curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Entre outros aspectos, o documento destaca que o currículo deve constituir-se a partir do projeto-político-pedagógico da escola, abarcando a identidade da instituição, sua organização e funcionamento, além do papel que desempenha a partir das intenções e expectativas da sociedade e da cultura. O currículo inclui as experiências vivenciadas pelos alunos, delineadas no âmbito da escola, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento pleno dos educandos (BRASIL, 1998).

Para Young (2014) o currículo é a questão educacional mais relevante na atualidade, pois

Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos (2014, p. 201).

Diante desta afirmação, entendemos que a garantia de uma aprendizagem efetiva dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deve estar inserida na temática investigativa sobre o currículo de uma maneira mais ampla. Uma vez que, ainda segundo Young (2014), a organização curricular define o tipo de educação recebida pelas pessoas, sendo assim é esta que poderá proporcionar um ensino que valorize a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Mendes e Silva (2014), ao discutirem o currículo escolar na atualidade e os desafios para a escolarização de alunos com deficiência, questionam se o foco do processo da inclusão escolar é o sucesso acadêmico destes sujeitos. Tal questionamento nos remete a necessidade do debate sobre o que é conhecimento escolar. Os documentos curriculares revelam discursos homogêneos, o que faz com que se tornem complexas as experiências de diferenciação curricular.

Portanto, inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelo baixo índice de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam. [...] a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, esclarecimento, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos (MENDES; SILVA, 2014, p. 10).

Sobre essa questão, defendemos um processo de aprendizagem para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais que se preocupe em partir de onde está esse estudante está em termos aprendizagem e quais suas possibilidades de desenvolvimento, para proporcionar-lhe orientação adequada na vida acadêmica. A inclusão escolar não pode se restringir a inserção física do aluno, tendo como proposta para o desenvolvimento acadêmico destes alunos algumas adaptações no currículo, que são pensadas partindo do princípio de predeterminarmos o que pensamos que os mesmos sejam capazes.

É necessário diferenciar o ensino na perspectiva de Roldão (2003) que tem uma perspectiva intencional no sentido de orientar adequadamente a construção diferenciada da aprendizagem de cada aluno. O currículo vai ser diferenciado a partir da intenção de promover sucesso acadêmico para aqueles que precisam de caminhos diferenciados na construção de sua aprendizagem.

Diante disso, podemos afirmar que a palavra chave para se pensar um currículo inclusivo é entendê-lo como algo passível de mudanças, que permita diferentes ações, de acordo com necessidade dos alunos. Podemos afirmar que a flexibilização curricular¹⁵ possibilitando a sistematização de ajustes no modo e tempo de ensinar determinados conteúdos.

Flexibilizar o currículo pode significar, por exemplo, priorizar ou eliminar conteúdos, desenvolver atividades alternativas e/ou complementares. Também envolve o planejamento de avaliações diferenciadas, com graus diferenciados de complexidade ou permitindo o uso de recursos que auxiliem os alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Destacando ainda que este alunado, geralmente necessita de maior maleabilidade no tempo de

¹⁵ Para aprofundamento sobre o tema ver *Flexibilização Curricular na Educação Inclusiva* (MASCARO, 2014).

ensino dos conteúdos e da avaliação da aprendizagem.

No princípio inclusivo, os alunos não devem ser avaliados em relação aos seus colegas de turma, e sim em relação ao desenvolvimento de acordo com o que foi proposto para si. Isto é, se proposta da inclusão permite que façamos alterações por meio da flexibilização do currículo, ou seja, do conteúdo ensinado para determinado aluno; a avaliação aplicada não pode ser a mesma que os demais alunos. Esse aluno é avaliado a partir do que foi proposto para ele. De forma a ilustrar esta afirmação, podemos, a partir de um caso hipotético, exemplificar: um determinado aluno pertence a um grupo (série, ano de escolaridade, turma) que em matemática esteja aprendendo multiplicação, porém este ainda não domina a adição de múltiplas parcelas. Neste caso poderá ser realizado um trabalho diferenciado com a finalidade de desenvolver a lacuna do referido conteúdo e possibilitar o avanço na elaboração conceitual na multiplicação.

Neste caso a avaliação da turma terá o nível de complexidade proposto no objetivo para a mesma e o aluno específico será avaliado de acordo com os avanços no mesmo conteúdo, tendo atividades diferenciadas que permitam aferir o seu desenvolvimento no que foi proposto. E esse tipo de avaliação só se torna possível a partir da elaboração de formas diferenciadas de ensinar determinado conteúdo e pela flexibilização das ações didáticas.

A escolarização na perspectiva da inclusão requer que a escola transforme sua cultura e prática tradicionais, a partir de uma concepção curricular flexível e adaptada às necessidades educacionais específicas de alguns alunos, propiciando, assim, aprendizagem e construção de conhecimentos. Isto é, a inclusão requer uma escola centrada no aluno.

Indo mais além, atender aos princípios inclusivos demanda a construção de uma visão compartilhada entre pedagogos, professores e demais profissionais da educação sobre a função da escola contemporânea, a diversidade do alunado, bem como currículo e avaliação, neste contexto. A inclusão escolar exige uma nova escola, assim como novos modos de ensinar, ou seja, a busca por uma nova epistemologia que favoreça o trabalho do professor dando sentido ao que ensina, assim como acessibilidade pedagógica a todos os alunos.

Reconfigurar o modo de organização das nossas escolas é imperativo para que avancemos na constituição da escola dos dias atuais, a escola contemporânea. Uma escola que se preocupa com a diversidade dos estilos e ritmos de aprendizagem, e tenha atenção aos motivos intrínsecos ou extrínsecos que impedem determinados alunos de aprender. Para Beyer (2010), espera-se que a escola do futuro, não se fundamente apenas no jargão “escola para todos”, mas sim seja uma escola que, de fato, apresente propostas pedagógicas para que todos aprendam. Este autor alerta que escola e educação formal sempre foi privilégios de

poucos, e que na história da educação formal nunca existiu escolas que recebessem todas as crianças sem restrição alguma. Em suas palavras,

Assim, a escola para todos nunca existiu. A escola inclusiva ou escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) a atender todas as crianças, sem qualquer exceção. Neste sentido não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de seus alunos (BEYER, 2010, p.13).

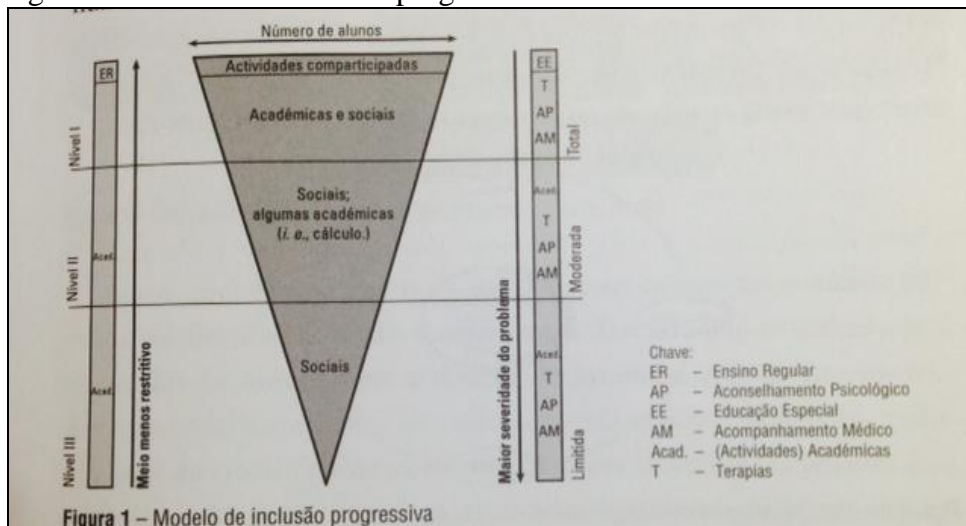
Correia (2008, p.13, grifo do autor), afirma que o princípio da inclusão invoca uma escola contemporânea que se preocupe com o aluno como um todo, proporcionando “**uma educação apropriada**, orientada para a maximização do seu potencial”. Ele pontua que para alcançar este objetivo, é necessário que a escola possua em sua estrutura modalidades de apoio para aqueles alunos que por quaisquer motivos apresentarem necessidades educacionais especiais.

As palavras de Correia ratificam o pensamento de que inclusão não consiste simplesmente na colocação desses alunos em classes comuns. Ao contrário, para efetivar a inclusão na escola contemporânea,

[...] devem ser consideradas opções e providenciados serviços adequados para crianças com NEES, **sempre que possível na classe regular**, mas não exclui a hipótese da resposta não estar sempre, a tempo inteiro, nessa mesma classe regular (CORREIA, 2008, p. 15, grifo do autor).

O autor propõe três níveis de inclusão na escola contemporânea, representados na figura a seguir:

Figura 1 - Modelo de inclusão progressiva



Fonte: Correia (2008)

A figura 1 apresenta a ideia de que quanto menos acentuada for a necessidade educacional especial do aluno, menor necessidade ele terá de apoio. Alunos que se caracterizam no nível 1 poderão estar incluídos nas turmas comuns, sem demandar práticas diferenciadas. Os alunos que se enquadram no nível 2 podem ser incluídos na turma comum, porém necessitarão de apoios moderados, como por exemplo o suporte de uma sala de recursos. E, os alunos que se estão no nível 3, são os que apresentam necessidades educacionais especiais mais severas e sua inclusão é considerada limitada, podendo, por exemplo, em alguns casos, estar frequentando somente a classe especial.

Diante do exposto, não resta dúvida de que a escola contemporânea inclusiva só se concretizará quando existirem processos na sua estrutura organizacional que permitam dar respostas adequadas e diferenciadas às necessidades educacionais especiais dos alunos.

2.2 O Plano Educacional Individualizado

Diante do exposto, podemos concluir que o trabalho pedagógico na escola contemporânea deve se estruturar com base na diferenciação quando necessário, de modo que a individualização seja a base para o sucesso acadêmico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, é fundamental redimensionar as práticas pedagógicas tradicionais que não permitem flexibilizar o modo de ensinar este alunado.

Uma proposta para estruturação dessa prática fundamenta-se na elaboração de um *Plano Educacional Individualizado*¹⁶ (PEI), para cada aluno. Glat e colaborador (2012, p. 84) conceituam esta estratégia com um

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos.

Este planejamento deve ser realizado em colaboração com diferentes atores da escola: professores do ensino comum, professores especialistas, profissionais de apoio da escola, familiares e o próprio aluno (quando for possível).

¹⁶ Podemos encontrar outras denominações para este tipo de plano.

De acordo com Munster, Lieberman, Samalot-Rivera e Houston-Wilson (2014, p.48), um plano de ensino individual é um documento que objetiva o organizar o trabalho pedagógico de professores e especialistas com relação ao processo educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais. Para esses autores, o principal objetivo do PEI é propiciar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas “que sejam compatíveis com as necessidades individuais do estudante”. Ou seja, o plano leva em conta as necessidades individuais dos sujeitos, tendo metas diferenciadas de acordo com as suas peculiaridades.

Tannús-Valadão (2013, p.53) define este instrumento como “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”, seja em escolas ou classes especiais ou em turmas de ensino comum. A autora menciona que o trabalho com o PEI em países da Europa e Estados Unidos é garantido pela legislação educacional e permite o acompanhamento do percurso dos estudantes com necessidades educacionais especiais durante sua trajetória na escola.

O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional [...] (TANNÚS VALADÃO, 2013, p.55)

Capellini e Rodrigues (2012, p.100) também consideram a individualização do ensino como uma alternativa que favorece a colaboração entre docentes e promove a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns, já que a partir de sua elaboração, as tarefas entre docentes poderão ser melhor sistematizadas. Segundo as autoras, o PEI

[...] é realizado a partir do que se pretende ensinar, identificando os passos da tarefa e avaliando o conhecimento do aprendiz em cada uma delas. Essas informações permitem organizar condições de ensino, elegendo estratégias específicas e variadas com o objetivo de garantir a aprendizagem, que será avaliada sistematicamente durante e ao final do processo, indicando a pertinência da metodologia adotada ou a necessidade de re-planejar, ou porque o aprendiz excedeu o esperado ou ficou aquém do mesmo.

As autoras supracitadas esclarecem que o aluno precisa ter um PEI que contemple o ciclo, a série ou ano de escolaridade em que esteja matriculado, dessa forma o trabalho dos docentes que lidam com ele será otimizado, assim como o seu desenvolvimento. Destacam,

também, que as descrições contidas nos planos incidirão no favorecimento de ações voltadas para a terminalidade de cada ciclo ou etapa de escolaridade.

Capellini e Rodrigues (2014) também apontam que é um desafio para o professor trabalhar com o PEI em turmas de ensino comum com muitos alunos. De fato, é muito complexa a atividade de organizar e adaptar o currículo da educação geral de forma que atenda às necessidades específicas de alguns alunos. Para elas, que a implementação desta estratégia é facilitada no contexto da sala de recursos ou de classes especiais, devido ao professor especialista ter um número menor de alunos sob sua responsabilidade o que permite desenhar um planejamento mais específico. No caso do professor de sala de recursos, o PEI permite um acompanhamento mais sistemático do desempenho acadêmico desse aluno, preferencialmente quando é elaborado e implementado em parceria com o professor do ensino comum.

O trabalho com o PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico para o aluno. Podemos dizer que os objetivos a serem trabalhados podem ser os mesmos do seu grupo de referência/ano escolar; o que muda, a partir da aplicação do PEI, são as metas a serem atingidas pelo aluno. Sendo que o objetivo é aquilo que o aluno deverá alcançar, e a meta refere-se à quando e quanto daquele objetivo o aluno conseguirá desenvolver. Exemplificando: o objetivo será de que o aluno seja capaz de ler e escrever; no PEI são estabelecidas metas relativas a esse objetivo, a partir de uma avaliação individual. Se o aluno, ainda não conhece as letras, poderá ser estabelecido como meta que em dois meses (quando) o aluno aprenderá as vogais (quanto). Dentre todas as letras do alfabeto, prioriza-se que em dois meses ele aprenderá cinco letras, ou seja, as vogais.

Entendendo a inclusão com um processo de construção de um novo paradigma educacional, porém ainda há uma grande tensão ao propor aos docentes e escolas o trabalho com os planos individualizados no que se refere à avaliação. Imediatamente surgem questionamentos: Como determinar a nota que o aluno receberá? Ele será ou não promovido à série/ ano de escolaridade seguinte? As respostas estão justamente na avaliação do plano elaborado e aplicado com o aluno. No caso da necessidade de se quantificar uma nota, o professor assim o fará conforme age o professor de Português ao fazer a avaliação de uma produção textual do seu aluno, na qual elenca uma pontuação para os quesitos do texto e faz um somatório dos pontos para fechar a nota.

Ainda sobre a aplicação do PEI, destacamos um material produzido na Europa¹⁷ (IRIS, 2006, p.2), denominado “O PEI e as adaptações curriculares”, que define o instrumento e descreve experiências de sua utilização na Bélgica, em Portugal e no Reino Unido.

Um PEI é um plano escrito desenvolvido para um aluno que foi identificado como possuindo uma dificuldade (física, sensorial, intelectual, social, ou qualquer combinação destas dificuldades) que lhe perturba a aprendizagem e que resulta na necessidade de um curriculum especial ou modificado ou de condições de aprendizagem especialmente adaptadas. Este importante documento de trabalho é o principal instrumento para um planeamento colaborativo entre a escola, os pais do aluno e o aluno.

No que se refere à estrutura do PEI, o material ainda descreve que

Este importante documento deve conter:

- informação essencial acerca do aluno, nomeadamente informação sobre o seu historial médico, social e educativo;
- o grau de participação no currículo geral;
- as áreas nas quais o aluno necessita de adaptações dos programas e/ou de alteração dos seus objectivos;
- quaisquer condições especiais requeridas para a sala de aulas;
- ajustamentos aos processos de avaliação;
- um plano individual contemplando a transição para a vida activa;
- avaliação do PEI (critérios, instrumentos, calendário e revisão do mesmo) (IRIS, 2006, p.3).

Em Portugal, essa estratégia está estabelecida, inclusive na legislação. O Decreto-lei n.3/2008 (PORTUGAL, 2008) estabelece no seu artigo 8º, o que eles denominam de “programa educativo individual (PEI) ”:

- 1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.
- 2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.
- 3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

O artigo 9º deste Decreto, mostra a estrutura do PEI:

- 1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

¹⁷ “Melhorias através de pesquisa na escola inclusiva”, refere-se a um projeto que objetiva melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, financiado pela Comissão Europeia.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Segundo Tannús-Valadão (2010), outros documentos internacionais que se referem à educação de pessoas com deficiência, dentre eles: a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*¹⁸ (BRASIL, 2009b, p. 28-29), trazem

[...] recomendações para que as políticas educacionais destinadas às pessoas em situação de deficiência se modifiquem, fazendo emergir documentos legais na forma de artifícios legais que façam avançar o direito à educação dessa parcela da população. Um dos aspectos recomendados é a necessidade de se instituir a prática do Planejamento Educacional Individualizado.

No cenário brasileiro, como base legal para a aplicação de uma proposta como o PEI, apontamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) que no Artigo 59 preconiza que “Os sistemas de ensino assegurarão ao educando com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). E, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015, que institui o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, no seu artigo Art. 28, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

¹⁸ Conhecida como “Declaração da ONU”, foi aprovada em 13 de maio de 2008, e promulgada no Brasil por meio do Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009b).

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

Também encontramos referências sobre a proposta de trabalho pedagógico individualizado no material organizado pelo MEC, intitulado “*Projeto escola viva*” (BRASIL, 2000, p.24):

[...] alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno.

A citada *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* ao tratar do direito à educação de pessoas com deficiência, determina em seu artigo 24:

- a. As pessoas com deficiência **não sejam excluídas do sistema educacional [geral]** sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; [...]
- c. **Adaptações razoáveis** de acordo com as **necessidades individuais** sejam providenciadas; [...]
- e. **Medidas de apoio individualizadas e efetivas** sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Em suma, a legislação nacional prevê a individualização do ensino, adaptações e medidas de apoio como condições para favorecer a inclusão de ~~dos~~ alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais no sistema educacional.

Há ainda legislações nacionais relacionadas a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas comuns que orientam a individualização do ensino. Tais documentos determinam a estruturação de um plano de AEE para cada um dos alunos público alvo da Educação Especial, que deve ser elaborado pelo professor da sala de recursos de forma colaborativa com professores do ensino comum, tendo a participação da família e interface com serviços setoriais como: saúde e serviço social (BRASIL, 2009a; 2011).

Tannús-Valadão (2013, p.52) pesquisou referências a respeito do PEI no Brasil e encontrou indicações sobre Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que se assemelha a proposta do PEI, nas políticas de alguns estados, tais como Minas Gerais, Goiás,

Santa Catarina, São Paulo, Rondônia, e municípios como Uberlândia (MG), Ribeirão Preto (SP) e Santa Cruz (SC)¹⁹.

Em pesquisa nos sites da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, constatamos documentos voltados para o trabalho individualizado com diferentes nomenclaturas. No documento de Brasília, encontramos na seção de Educação Especial do site da secretaria um documento anual denominado “*Registro anual de AEE*”²⁰. No site do Instituto Helena Antipoff²¹, setor responsável da Educação Especial do município do Rio de Janeiro, encontramos um modelo denominado “*Planejamento Educacional Individualizado*”.

Ao analisarmos os formulários das redes citadas, percebemos que são propostas de registro do trabalho pedagógico individualizado com os alunos da Educação Especial. Nesse sentido se enquadram dentro do princípio da conceituação do PEI apresentada, ou seja, uma documentação escrita com objetivos e metas a serem trabalhadas de forma individualizada com o aluno.

Em suma, o levantamento bibliográfico realizado mostrou que o PEI, já difundido em diversos países do mundo, vem gradativamente, se propagando em várias redes públicas do Brasil, e tem sido objeto de investigação de pesquisadores brasileiros (SENRA et al 2008; PLETSCHE *et al.*, 2010 ; MARIN ; VAQUEIRO, 2011 ; TANÚS-VALADÃO, 2010,2013; SIQUEIRA, MASCARO, MARIN; REDIG, 2012; MARIN; MORAIS, 2012; GLAT, et al., 2012; MARIN et al., 2013; PLETSCHE;GLAT, 2013; MAGALHAES, CUNHA; SILVA, 2013).

Marin e Morais (2012) destacam que embora haja diferentes modelos de PEI, a característica comum é o registro escrito e a busca por respostas relacionadas ao processo de escolarização de alunos que necessitam de apoio no desenvolvimento de habilidades escolares. De modo geral, o instrumento é um plano que considera as habilidades, aprendizagens, possibilidades, idade, nível de escolarização alcançado e a ser desenvolvido, as expectativas da família e, por vezes, do próprio sujeito. O plano pode atender o aluno em

¹⁹ [...] Minas Gerais (Resolução nº 451; Parecer nº 424/03, Orientação SD nº 01/2005) (MINAS GERAIS, 2003; MINAS GERAIS, 2005, de Goiás (Resolução CEE nº 07/2006) (GOIÁS, 2006), de Santa Catarina (Parecer nº 06/2008) (SANTA CATARINA, 2008), de São Paulo (Projeto de Lei 214/2007) (SÃO PAULO, 2007) e de Rondônia (Resolução nº 138/1999-CEE/RO) (RONDÔNIA, 1999), e também políticas de municípios, como por exemplo, em Uberlândia (MG) (MINAS GERAIS, 2003, MINAS GERAIS, 2005), Ribeirão Preto (SP) (Lei nº 9809/2003) (RIBEIRÃO PRETO, 2003) e Santa Cruz (SC) (Parecer nº 06/2008) (SANTA CATARINA, 2008).

²⁰ http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/2_Plano%20do%20AEE.pdf

²¹ <https://ihainforma.files.wordpress.com/2013/07/planejamento-educacional-individualizado-pei.pdf>

classes comuns, em classes especiais ou mesmo em escolas especiais.

Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p. 100) ao se referirem a proposta para alunos que frequentam turmas de ensino comum, alertam que

[...] a natureza prática de um PEI depende de quão bem o ajuste educacional é atingido e quão bem o plano é conectado ao trabalho geral da turma. Um PEI precisa primeiramente e, sobretudo, ser um plano detalhado indicando o desenvolvimento educacional e pessoal. Para tais planos serem práticos, precisam ser realistas, caso contrário, eles correm o risco de ser uma demanda opressora que tem pouco a ver com as questões reais que a escola precisa enfrentar. Além disso, o professor precisa concordar com o plano a fim de ser capaz de implementá-lo.

Em pesquisa sobre a implantação de planos individualizados para alunos com deficiência intelectual, Glat e Pletsch confirmaram a validade da utilização desta estratégia, entre outros aspectos, pelo PEI oferecer “parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares” (GLAT; PLETSCHE, 2013, p.22). Os dados deste estudo também demonstraram que o PEI auxilia os professores no planejamento de atividades que permitem que o aluno se desenvolva academicamente, ainda que de maneira adaptada, a partir de práticas curriculares de sua turma de referência. Conforme destacam as autoras a elaboração do PEI permite ajustes e flexibilização curricular sem o empobrecimento de conteúdos e objetivos a serem atingidos, quando vinculados ao trabalho geral da turma. Sendo assim é uma estratégia que favorece tanto o desenvolvimento de um aluno específico, como também dá suporte às ações do docente na diversidade de alunado.

2.3 Uma proposta de sistematização do PEI em uma escola especial

O nosso grupo de pesquisa desenvolve estudos com foco no processo de inclusão de alunos necessidades educacionais especiais. Em 2009, o referido grupo se dedicou ao de metodologias diversificadas e tecnologias de suporte no desenvolvimento de práticas pedagógicas para atender a esses estudantes.

Dentre as metodologias diversificadas, um dos temas da investigação foi o PEI, por se apresentar como uma alternativa propícia, uma vez que oferece orientações específicas quanto ao que pode ser proposto para um aluno, sem desconsiderar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares (GLAT; PLETSCHE; 2011). No contexto deste estudo foi

realizada pelo grupo uma pesquisa em uma escola especial com base na metodologia de pesquisa-ação, objetivando repensar a escola especial, envolvendo análise de sua atuação, revisão de seus objetivos e promoção de formação docente.

A escola especial apresentou uma demanda referente aos processos de ensino e aprendizagem vivenciados por seus alunos que, passando anos a fio pela escolarização proposta, ainda não demonstravam um desenvolvimento de habilidades mínimas, como escrever o próprio nome, usar dinheiro ou consultar um calendário, dentro do que o currículo previa. Sendo assim, a partir do que a literatura apontava sobre o trabalho pedagógico com o PEI, teve início em 2010 uma pesquisa em colaboração com os professores da escola.

Como ação inicial da pesquisa, a equipe de pesquisadores elaborou um esquema para iniciar a construção deste instrumento em parceria com os professores da escola. A proposta inicial com os docentes era que selecionassem um de seus alunos e preenchessem um inventário de habilidades (PLETSCH, 2009) que permitia a avaliação do mesmo nas áreas de: Comunicação Oral, Leitura e Escrita e Raciocínio Lógico Matemático. Com base nesta avaliação, eles deveriam preencher o modelo inicial para o trabalho individualizado conforme itens do quadro a seguir:

Quadro 1 - Modelo Inicial de PEI

Capacidades, interesses O QUE SABE? DO QUE GOSTA?	Necessidades O QUE PRECISA APRENDER/ SER ENSINADO?	Metas e prazos EM QUANTO TEMPO?	Recursos/estratégias O QUE USAR PARA APRENDER/ENSINAR? COMO?	Profissionais envolvidos QUEM EXECUTA?
--	---	---	---	--

Fonte: GLAT et al., 2012.

A partir deste esquema inicial, foi elaborado um modelo de PEI para os sete alunos que participaram da pesquisa para que os professores preenchessem, conforme exemplificado no quadro 2:

Quadro 2 - Modelo de PEI – Escola Especial

Plano Educacional Individualizado (PEI)				
Aluno (a):			Nascimento/idade: 18 anos	
Docente:		Grupo: Ciclo II		Data:
Objetivos Acadêmicos Sociais Laborais	Conteúdos/recursos O que aprender/ensinar? O que usar para ensinar?	Prazos Em quanto tempo?	Avaliação	Observações
>> reconhecer os numerais e as quantidades até 20 >> realizar cálculos de adição e	>> sequências numéricas, ordenação, comparação entre numerais usando jogos, baralhos, fichas. >> desafios para serem resolvidos com a calculadora;	>> todos os conteúdos em dois meses (até o final do ano letivo)	>> no decorrer do processo, apontando para o aluno seus ganhos e o que ainda precisa alcançar	O uso do computador e da calculadora são recursos pensados para “driblar” as dificuldades motoras que comprometem a grafia do aluno.

subtração até 20 >> preencher uma ficha com dados pessoais >> ler nomes e números de ônibus, nomes de ruas >> ler instruções e receitas culinárias simples >> locomover-se até a escola com autonomia	>> escrita de dados pessoais: nome completo, data de nascimento, idade, endereço, número de telefone, nome dos pais e informações pertinentes com o uso do computador. >> usando fichas com nomes, criando circuitos, jogos. >> reconhecer o transporte que leva até a escola, saber o ponto onde desce, realizar a atividade com ajuda.			
---	--	--	--	--

Fonte: GLAT et al., 2012

Vale ressaltar que, não houve tempo hábil para o acompanhamento da aplicação do modelo de PEI na escola, mas ao final do ano a equipe de pesquisadores em reunião com os professores envolvidos no projeto discutiram sobre o trabalho realizado. Os docentes revelaram problemas na implementação do plano “devido a necessidade de uma nova postura para trabalhar pedagogicamente, onde a rotina e o próprio currículo, por vezes apresentavam entraves (GLAT et al., 2012, p.96)”. Este estudo revelou a necessidade da ampliação de pesquisas sobre a estratégia, revelando que “por ser uma prática ainda pouco aplicada, deve ser construída como parte integrante da formação docente para o atendimento às necessidades especiais, independente do espaço de escolarização em que estão inseridos os educandos (GLAT et al., 2012, p.97)”.

No ano de 2011, o grupo de pesquisa dedicou-se à revisão da proposta. Com base na avaliação do estudo anterior, considerando os relatos dos docentes envolvidos, foi elaborado um novo formulário para o PEI, conforme o quadro 3, tendo como base diferentes modelos já utilizados no Brasil (citados anteriormente), o qual foi validado por professores especialistas.

Quadro 3: Modelo inicial para elaboração do PEI

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) ANO _____	
<i>Nome da instituição/escola</i>	
PARTE 1 – DADOS PRELIMINARES PARA A ELABORAÇÃO DO PEI	
RESPONSÁVEIS POR ESSE LEVANTAMENTO PRELIMINAR: PROFISSIONAIS DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA, COMO COORDENADOR, ORIENTADOR, SUPERVISOR, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; PODE SER FEITO EM PARCERIA ENTRE MAIS DE UM PROFISSIONAL.	
1 - Identificação do aluno:	
Nome	
Data de nascimento	Naturalidade
Filiação	
Endereço	
Telefones para contato	
Ano escolar/turma/turno	
Experiência escolar anterior	
2 - Acompanhamentos atuais realizados com especialistas [quem, onde e contato], quando for o caso.	
3 – Informações sobre o aluno (é o estudante em relação a ele mesmo, os dados podem ser levantados a partir do contato com o professor de referência, pela observação direta e em interação direta com o próprio sujeito)	

O que gosta de fazer, interesses? (Na escola, em casa)
 O que faz bem? (O que sabe fazer com autonomia em termos gerais)
 Relações pessoais (tem amigos? Tem um amigo em especial?)
 Relação com a escola (gosta de ir? Compreende e segue as regras escolares?)
 Demonstra satisfação com os apoios que lhe são ofertados?
 Que dificuldades apresenta em termos de escolarização? De interação social?

4 - Informações sobre a relação com a escola (é o estudante comparado aos seus pares)
 Participação nas atividades e interação nos espaços escolares
 Das atividades da turma, o que realiza e o que não realiza
 Demandas decorrentes das necessidades específicas
 Barreiras existentes no ambiente escolar (físicas, atitudinais, organização administrativo escolar, metodológicas...)
 Avaliação dos recursos utilizados pelo aluno (se atendem as suas necessidades)

5 – Visão docente (informações em relação ao estudante e ao trabalho pedagógico; dependendo do ano escolar, serão vários docentes, a indicação, então, é promover um encontro para uma análise coletiva nesse item, para colher informações gerais).
 Expectativa em relação ao desenvolvimento/formação escolar do aluno
 Avaliação em relação ao desempenho escolar
 Preocupações e apoios em relação ao aluno
 Principais habilidades e potencialidades percebidas no aluno
 Motivos do professor para a elaboração do PEI

6 – Informações familiares (coletadas por meio de entrevista)
 Opinião da família sobre a vida escolar do aluno
 Envolvimento da família com as atividades escolares
 Consciência dos direitos do aluno
 Expectativas com relação ao desenvolvimento/escolarização

7- Razões para a elaboração do PEI
 O(s) responsável(ies) pelo preenchimento da parte 1 registra(m), a partir das vários elementos apresentados pela escola, família, profissionais e estudante, o que vai ser necessário priorizar para elaboração do PEI, considerando o currículo, ou seja, elaboração de estratégias diferenciadas, confecção de recursos adequados, adaptações nos elementos curriculares)

PARTE 2
1 - ELABORAÇÃO DO PEI (para cada componente curricular será organizada uma ficha individual, conforme abaixo)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

- **Data de elaboração:** _____ **Duração prevista:** _____
- **Responsável pela elaboração:** _____ **Área/componente curricular:** _____

(Cada docente apresenta o que o estudante precisa trabalhar na área/disciplina em relação ao que o currículo propõe, considerando o que já sabe e onde precisa avançar na sua aprendizagem; esta é a parte onde serão feitas as adaptações curriculares, o planejamento de estratégias diferenciadas, a indicação do uso de recursos adequados; a base para a elaboração corresponde a quatro aspectos fundamentais num plano: o que trabalhar – conteúdo; para que o aluno vai aprender – objetivos; como desenvolver o trabalho – recursos e estratégias diferenciados e revisão das adequações - avaliação).

O QUE TRABALHAR O QUE PRECISA APRENDER CONTEÚDOS	PARA QUE APRENDER OBJETIVOS	COMO DESENVOLVER O TRABALHO RECURSOS E ESTRATÉGIAS	REVISÃO DAS ADEQUAÇÕES AVALIAÇÃO

2 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO EM RELAÇÃO AO QUE É PROPOSTO PELA INSTITUIÇÃO

3 – ACOMPANHAMENTO
 Registro de alterações relevantes que vão ocorrendo durante a aplicação do PEI, como decisões ou acordos realizados pelas pessoas envolvidas no processo educativo do estudante.

Fonte: Banco de dados do grupo de Pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais (2013)

Tendo por referência este protótipo e a literatura sobre o tema, elaboramos nesta tese um estudo de caso envolvendo a elaboração, aplicação e avaliação de um modelo de PEI. O modelo foi aplicado por uma professora de Educação Especial com uma aluna com deficiência intelectual na Sala de Recursos de uma escola de ensino fundamental. Nossa intenção foi validar um PEI para ser usado por professores de Educação Especial no atendimento referente a ao que é realizado neste espaço.

2.3 Considerações sobre a proposta do PEI no contexto da Educação Inclusiva

A superação da exclusão na escola brasileira envolve múltiplos fatores, pois há diferentes tipos de exclusão no cotidiano das escolas. Barroso (2003) lembra que a inclusão dos alunos em uma única matriz pedagógica tem como consequência a exclusão e alerta sobre as múltiplas formas que ela pode se apresentar:

- A exclusão quando não se permite entrar os que estão de fora, oriunda da desigualdade de oportunidades de acesso.
- A exclusão ocasionada pela evasão, devido ao fracasso escolar quando a escola não consegue manter os alunos que se diferenciam do padrão considerado ideal.
- A exclusão resultante da intenção de incluir, que ocorre quando o aluno que possui necessidades educacionais especiais é matriculado em uma turma do ensino comum e não recebe os apoios necessários para o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas.
- A exclusão provocada pela “inclusão sem sentido”, que acontece quando o aluno que não tem condições de acompanhar a escola no modo como a mesma está organizada. Neste caso, o aluno percebe esse espaço como sem sentido, pois não encontra funcionalidade ou valor nas atividades propostas para sua aprendizagem.

Em consonância com as ideias de Barroso (2003) de que a imposição de um modelo de organização pedagógica pautado em padrões culturais uniformes não favorece a inclusão escolar, reafirmamos a necessidade de uma transformação estrutural na escola, assim como na prática docente.

Dentre as múltiplas facetas da exclusão em nossas escolas, encontra-se a dificuldade para inserir em seu cotidiano os alunos que apresentam uma deficiência intelectual. Nesse sentido apresentamos nesta tese uma proposta de trabalho pedagógico com esses alunos que, até então são tratados como desiguais, pois apresentam uma necessidade educacional especial, em maior ou menor grau.

Acreditamos que os professores no contexto atual precisam entendê-los alunos capazes de produzir conhecimento e devem trabalhar com os mesmos a partir de práticas que

valorizem a ação e interação. Sendo assim, dentro de um amplo universo de mudanças necessárias, este capítulo apresenta uma proposta que julgamos adequada para um grupo de alunos que, embora heterogêneos, apresentam uma necessidade comum que é o apoio diferenciado para o seu desenvolvimento acadêmico e inclusão social. O trabalho com o PEI permite planejar, desenvolver atividades específicas, flexibilizar o currículo e avaliar o desenvolvimento destes alunos.

Em virtude da política de inclusão escolar, professores do ensino comum estão recebendo em suas classes um contingente crescente de alunos com deficiência. E, a grande maioria destes docentes, não sabe como lidar com eles no cotidiano. O PEI é uma alternativa para diminuir as dificuldades dos docentes do ensino comum sobre o fazer pedagógico, pois o trabalho com a individualização permite flexibilizar o currículo oficial, especificando atividades e profissionais de apoio de acordo com o que é planejado no PEI (TANNUS-VALADÃO, 2010).

3 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

O homem não é uma essência imutável, ele é um processo. Como ser inconcluso, ele está aberto ao mundo, completa-se nos signos, no outro, na troca com a exterioridade, que não é mais natureza, senão cosmos, natureza interpretada, mundo

Mosé, 2014, p. 36

No mundo contemporâneo, a educação é o fator determinante para a inclusão ou exclusão das pessoas no processo social. Atualmente, vivenciamos no cenário educacional a necessidade de equiparar oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas. Nesse sentido, nossas escolas, *locus* da formação humana, precisam se reestruturar para promover a construção do conhecimento para uma diversidade de alunos com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Educar nesta perspectiva requer a busca por propostas pedagógicas diferenciadas que atendam aqueles alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Isto é, estudantes que por alguma causa específica, necessitam de recursos, métodos e tempo diferenciado para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência (idade/série/ano de escolaridade). Nesse contexto se encontram os alunos que possuem deficiência intelectual²². Neste capítulo discorreremos sobre este alunado, suas características e perspectivas de escolarização no cenário educacional atual.

A recém promulgada Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº 13146, utiliza a seguinte definição para pessoa com deficiência

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015,p.8).

Esta definição tem como base o texto da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, ratificada no ano de 2008 com equivalência de emenda constitucional por

²² Nesta tese utilizaremos o termo *deficiência intelectual*, porém acataremos a nomenclaturas originalmente utilizadas para se referir a este tipo de deficiência em nossas citações diretas.

meio do Decreto Legislativo n 186 (BRASIL,2008b), e promulgada pelo Decreto no 6.949 (BRASIL,2009a). O princípio desta definição atribui ao conceito de deficiência um sentido de evolução, no qual a limitação está relacionada a fatores externos como a acessibilidade, por exemplo. Ou seja, o nível de autonomia do sujeito depende, em grande parte, das barreiras apresentadas pelo ambiente, as quais podem impedir ou obstruir a sua participação nos diferentes espaços sociais. Sendo assim, a deficiência é uma condição humana, porém não é estática, uma vez que o contexto social pode influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento da pessoa.

Diante do exposto podemos afirmar que os impactos da deficiência podem ser acentuados ou atenuados, de acordo com a relação constituída com o ambiente no qual a pessoa está inserida. No caso daquelas que apresentam deficiência intelectual ocorre um maior impacto no seu desenvolvimento devido às oportunidades e qualidade de sua experiência educacional.

3.1 A pessoa com deficiência intelectual: conhecer para dar suporte no desenvolvimento acadêmico

Entre o contingente de alunos com deficiência que encontram dificuldades para sua escolarização, sobretudo no contexto do ensino comum, destacam-se aqueles que possuem deficiência intelectual. Estes alunos representam complexos desafios ao sistema escolar inclusivo, pois, por sua própria condição intrínseca, têm maiores probabilidades de apresentar baixo rendimento acadêmico e dificuldades na interação social com seus pares. Suas características, que serão discutidas a seguir, demandam por parte da escola contemporânea, um trabalho pedagógico flexível, com os suportes necessários para que se desenvolvam academicamente e socialmente.

Cabe pontuar, também, que o processo de escolarização deste alunado acompanha o percurso histórico da Educação Especial que surgiu como uma modalidade para substituir a escolarização comum dos sujeitos considerados com deficiência. Sendo assim os alunos com deficiência intelectual, tradicionalmente, tinham como espaços para desenvolvimento acadêmico as escolas especiais e as classes especiais nas escolas comuns²³. Porém o paradigma da inclusão requer que a escola seja aberta a todos, e, conseqüentemente, sua

23 Para aprofundamento ver, entre outros, Mazzotta (2011), Pletsch (2014).

estrutura precisa se modificar para oferecer uma educação de qualidade também para estes sujeitos.

Para que os docentes possam desenvolver um trabalho pedagógico com esse alunado, adequado à suas necessidades de desenvolvimento acadêmico e social, é importante que tenham algum conhecimento da deficiência intelectual. Embora seja uma condição que afeta um grupo heterogêneo, os sujeitos apresentam características comuns bem delineadas.

Segundo Alves e Wajnsztein (2010, 376), “a deficiência intelectual afeta entre 2 e 3% da população geral e 1% das crianças em idade escolar. No Brasil, 1,6 % da população apresenta essa condição” [...]. Os autores assinalam que, apesar da prevalência elevada, nos casos de menor comprometimento, a situação de deficiência costuma ser percebida entre os sete e dez anos, pois é o momento em que se observa a dificuldade da criança acompanhar o conteúdo escolar.

A etiologia da deficiência intelectual é diversa. Pode ser ocasionada por fatores genéticos, como as cromossomopatias (como Síndrome de Down, Síndrome de Edward, Síndrome de Turner...). Também pode ser originada por fatores pré-natais como rubéola e herpes, perinatais e neonatais²⁴: prematuridade com diabetes, doenças infecciosas, incompatibilidade de RH, encefalite; e, pós-natais: convulsões, anoxia, traumatismos crânio-encefálico (PACHECO; VALENCIA, 2007).

Conforme o movimento inclusivo se propaga, ocorrem mudanças na nomenclatura utilizadas para nos referirmos ao público com deficiência com objetivo de torna-las expressões menos excludentes, como dar ênfase ao termo ‘pessoa’. Não utilizamos mais termos como “excepcional”, “portador”, de acordo com diretrizes da *Organização das Nações Unidas* (OMS, 2004), sempre que nos referimos a esse público devemos colocar em primeiro plano a palavra “pessoa”, surgindo a expressão correta: pessoa com deficiência – PcD. Assim como no caso de outras deficiências: pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência auditiva, dentre outras; a intenção é priorizar o termo pessoas e em segundo plano as características diferenciadas que esta apresentar. No caso da deficiência intelectual, em específico, a mudança de deficiência mental para intelectual objetivou diferenciar as características destes sujeitos daqueles que apresentam “transtornos mentais”, ou seja, pacientes da saúde mental.

24 De acordo com <http://www.saude.pr.gov.br> : O período perinatal começa em 22 semanas completas (154 dias) de gestação (época em que o peso de nascimento é normalmente de 500g) e termina com sete dias. O período neonatal compreende as quatro primeiras semanas de vida (0 a 28 dias incompletos).

A definição de deficiência intelectual mais utilizada nos meios educacionais é a da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD(2012)*²⁵ que caracteriza uma pessoa com deficiência intelectual quando ela apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual geral e no comportamento adaptativo (expresso em habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas), manifestadas antes dos 18 anos.

O funcionamento intelectual é avaliado por meio de testes padronizados de quociente de inteligência – QI. Porém, o manual da Associação alerta que o resultado do teste de QI deve ser associado a dois outros critérios: nível de desenvolvimento do comportamento adaptativo e a idade em se inicia a deficiência, que deve ser anterior aos 18 anos de idade (AAIDD, 2012).

Entretanto, cinco premissas são essenciais para na aplicação desta definição, a saber:

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

Nesta definição está implícita a ideia de que deficiência intelectual não é uma condição estática que limita o possível desenvolvimento do indivíduo, e sim um estado de vida que, em grande parte, será determinado conforme os suportes que ela recebe ao longo de sua vida. O funcionamento humano de pessoas com deficiência intelectual será otimizado na medida em que ela receber os apoios necessários e adequados. Ou seja, terá melhor desenvolvimento nas suas atividades diárias e participação social.

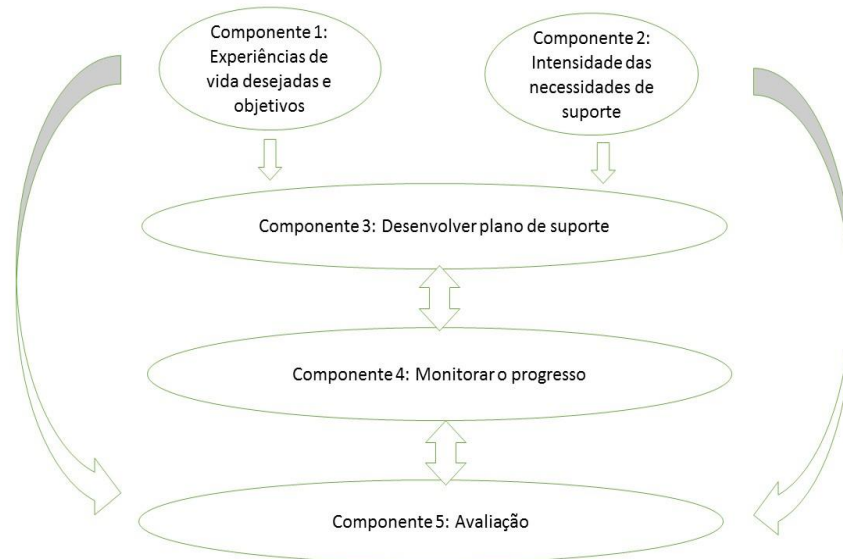
Com o objetivo de potencializar o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, a AAIDD (2012) propõe um sistema de suportes com base nas cinco dimensões descritas. Entretanto para que os suportes disponibilizados sejam adequados é necessário um planejamento que leve em conta a análise cuidadosa do perfil do indivíduo. Os suportes podem ser *naturais* ou de *serviços*. O primeiro tipo se refere aos recursos e às estratégias

²⁵ Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento; fundada em 1876, anteriormente denominada Associação Americana para Retardo Mental (AAMR) e Associação Americana para Deficiência Mental (AAMD). Nos baseamos nesta tese, na 11ª edição (AAIDD, 2012) na qual a alteração mais relevante em comparação com a edição de 2002 é a utilização do termo deficiência intelectual em substituição a deficiência mental

utilizadas pela própria pessoa e sua família no seu cotidiano, e o segundo são os serviços disponíveis na sua comunidade, de Saúde e Educação, por exemplo.

Na figura 2 apresentamos o esquema de Shogren, Snell e Fallon (2010), estruturado no sentido de orientar a elaboração de um plano de suporte individualizado para estes sujeitos com base nas orientações da AAIDD:

Figura 2 - Etapas para o Plano de Suporte Individualizado



Fonte: SCHOGREN *et al*, 2010

As etapas propostas neste planejamento tornam-se relevantes por considerarem as expectativas do sujeito e as necessidades de suporte para se atingir os objetivos, além de permitir monitoramento do progresso e avaliação do plano. Ou seja, é uma estratégia que pode viabilizar a inclusão acadêmica e social da pessoa com deficiência intelectual, por permitir um plano para atendimento das demandas necessárias para eliminar possíveis barreiras que possam interferir no seu funcionamento individual.

É uma proposta de planejamento para otimização do funcionamento da pessoa com deficiência intelectual que se fundamenta no pressuposto de que o trabalho pedagógico com este público deve ser centrado no atendimento às suas necessidades de desenvolvimento acadêmico e social que ela apresenta no momento.

Vigotski (1998) destaca que a distinção entre as capacidades adaptativas dos animais e dos homens, reside no fato de que os últimos interagem em dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas, que não existem na organização social dos animais. Esta capacidade permite a otimização do funcionamento humano, a partir da transformação do ambiente. A pessoa com deficiência intelectual precisa que a sociedade atente para suas

especificidades e incorpore políticas públicas e educacionais para atendê-las, somente assim o meio cultural e social vai modificar as desvantagens que esse público precisa todos os dias enfrentar, como por exemplo o acesso a uma escolarização que respeite suas necessidades de suporte e promova a inclusão social.

No que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem, Vigostki também pontua ser necessário dar atenção ao que uma criança consegue “fazer” com a ajuda de outros, pois este “fazer” pode ser muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental, do que aquilo que consegue fazer sozinho. Conforme mencionado, ao se pensar possibilidades de desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência intelectual devemos considerar a utilização de suportes proposta pela AAIDD (2012), buscando a potencialização do seu funcionamento individual. Nesse sentido é relevante organizar propostas educacionais na perspectiva do conceito *de zona de desenvolvimento proximal*, criado por Vigotski (1998, p.112) para se referir à

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente 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 presentes em estado embrionário.

Sendo assim, o tipo de ajuda ou suporte que a criança com deficiência intelectual necessitar para realizar uma atividade será o indicativo para o planejamento de ações visando seu desenvolvimento e autonomia. Ou seja, o sistema de suportes com base no que é proposto pela AAIDD pode auxiliar na elaboração de atividades que proporcionem o avanço intelectual deste aluno. A observação das necessidades de suporte para um estudante durante o momento em realiza uma tarefa, permitirá um planejamento de situações que irão favorecer o avanço no que se pretende ensinar. Em suma, é proporcionar o avanço no que o aluno ainda não consegue fazer de forma autônoma, a partir da mediação durante a realização das atividades pedagógicas.

De forma a exemplificar, podemos relatar a seguinte situação hipotética: quando o professor observa que seu aluno, ainda não consegue escrever seu nome de forma correta, mas sabe a letra inicial, ele poderá propor uma situação didática no qual o aluno tenha o suporte de modelos de letras móveis que compõe seu nome para copiá-lo. E, progressivamente o docente elabora dificuldades mais complexas para tal tarefa, como por exemplo, passando a disponibilizar as letras do nome de forma desordenada para que o estudante organize e

posteriormente realize a cópia. A partir da observação do que este aluno é capaz de fazer, as situações didáticas deverão ser planejadas visando atingir o que foi proposto para sua aprendizagem.

Vigotski (1998, p. 116) colabora com uma proposição importante ao desmitificar a crença de que crianças com deficiência intelectual,

[...] não são muito capazes de desenvolver o pensamento abstrato. Com base nestes estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar e fazer”. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto [...] falha em ajudar crianças as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essa deficiência [...] Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é a escola que deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

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

3.2 Escolarização do aluno com deficiência intelectual: um campo a ser investigado

Segundo Pletsch (2014), quando crianças com deficiência intelectual entram para escola e passam a ter contato com conceitos científicos de ciências, matemática, e as demais disciplinas do currículo escolar precisam de um olhar docente que conheça as características inerentes à sua condição. Para a autora, a deficiência deve ser compreendida como um fenômeno complexo, que inclui tanto aspectos biológicos quanto socioculturais. Nenhum dos aspectos pode ser pensado de forma isolada, e sim levando-se em conta a inter-relação entre os mesmos. A escola contemporânea ao receber esse aluno deverá considerar as suas especificidades e entender que suas possibilidades pedagógicas dependerão do entrelaçamento dos aspectos biológico e cultural, bem como do tipo de proposta educacional que lhe for oferecida.

Dessa forma, o sucesso do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual depende, diretamente, de se encontrar estratégias para que tenham acesso a elaboração de conhecimento, o que se alcança por meio dos suportes e apoios adequados. Conforme já descrito, estes alunos precisarão de recursos diferenciados para se desenvolver, logo, é preciso elaborar mecanismos de acessibilidade pedagógica de acordo com as especificidades que estes alunos apresentarem.

Como lembram Ferreira e Ferreira (2007, p.37), ainda temos escolas que não sabe como ensinar alunos sem deficiência; configurando-se em espaços “em que coexistem a incapacidade para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são tão estranhos a ela”. Para os autores, parece existir uma resistência para conhecer estes alunos com deficiência, prevalecendo a ideia de que o seu lugar é fora da escola comum. Ressaltam que é necessária uma ressignificação do contexto educacional que perpassa por modificações na concepção de ensino e aprendizagem, que ao se referir a alunos com necessidades educacionais especiais enfatizam a dimensão biológica, sem considerar as histórias pessoais desse público, ou seja, sem considerar quem é, de fato, esse aluno e qual a melhor forma de apoiar sua escolarização.

Estudos que enfoquem o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, devem considerar tanto questões relacionadas aos aspectos biológicos, quanto a influência do meio social que eles estão inseridos. O conhecimento sobre as especificidades do estudante permitirá que o professor busque o apoio que precisará para flexibilizar o ensino de maneira que ele avance no seu processo de aprendizagem.

Alguns estudos com foco no aluno com deficiência intelectual têm apontado uma tendência relativa a poucas investigações com foco direto no processo de aprendizagem do mesmo. As pesquisas revelam que, apesar de existirem investigações com o tema da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, pouca ênfase é dada ao modo como esse aluno aprende no cotidiano da escola. (PADILHA, 2004; ANACHE, MITJÁNS, 2007; GLAT, ANTUNES, BRAUN, MACHADO, 2010; PLETSCHE, 2014; RUIZ, 2015).

Concordamos com Pletsch (2014, p.134) que, ao discutir o processo de aprendizagem desses alunos, conclui, com base na teoria histórico cultural, que a escola é o espaço ideal “para a construção do conhecimento sistematizado, de caráter intencional e planejado, voltado à promoção do desenvolvimento de pessoas com deficiência mental”. Essa escola precisa promover dentre suas ações, um trabalho de formação continuada que promova a discussão e conhecimento de questões inerentes ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, para que assim torne-se possível uma programação educacional para que esse

estudante seja atendido em suas necessidades e, assim desenvolver suas potencialidades acadêmicas.

Como exposto neste capítulo, estudantes com deficiência intelectual apresentam características que os diferenciam e demandam suportes para que avancem no processo de escolarização, mas estas não podem ser consideradas impeditivas para o seu desenvolvimento. Entendemos que esta é uma situação que requer intervenção direcionada. Segundo Oliveira (2011), há um número expressivo de alunos com deficiência intelectual matriculados em diferentes séries/ano de escolaridade nas escolas comuns que apresentam grande defasagem nos conteúdos exigidos nas turmas dos mesmos, além de que muitos não estão alfabetizados.

Alguns sistemas escolares optam para que esses alunos sigam seu grupo referência, ou seja, de mesma faixa etária, independente da aquisição de conhecimentos mínimos para as próximas etapas; e há outros que fazem a opção por retê-los na mesma etapa escolar/ano de escolaridade. E o que acontece, na maioria dos casos, independente da opção de promoção ou retenção, é que não há um investimento em propostas diferenciadas no sentido de proporcionar o avanço escolar dos mesmos. A proposta da política inclusiva educacional nacional é que estes alunos recebam suporte no turno inverso ao da escolarização comum, por meio de atendimento nas salas de recursos. Este serviço é previsto nas políticas, mas nem sempre a orientação é cumprida pelas secretarias dos estados e municípios (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Rodrigues (2003, p. 54, 55)

[...] enquanto a escola se torna, cada vez mais, um centro dinâmico de circulação de conhecimento, da produção de saber, da difusão de novas técnicas, da organização cultural, ela cumpre uma tarefa que contempla expectativas da sociedade inteira. [...] O que espera a sociedade da escola? Que prepare seus membros para a vida social e política, para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades individuais; que sistematize e organize o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial [...] e que ela seja, portanto, um lugar de produção de novos conhecimentos [...] A escola não pode ser local de legitimação da marginalidade, mas de sua superação.

Sendo assim, a escola contemporânea requer a busca pela produção de um conhecimento que inclua no seu bojo o estudante com deficiência intelectual, que deve ter acesso ao que a escola propõe para todos, e não pode ter seu desenvolvimento acadêmico ignorado. Além de tudo, entendemos a escola como o *locus* de aperfeiçoamento dos docentes que atuam com este alunado; pois, se não há clareza de como ensiná-los, o lugar ideal para se exercer ações com a finalidade de dirimir esse problema é na própria escola.

Esta tese busca investigar uma proposta de se favorecer o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência intelectual no contexto da escola contemporânea. Nossa proposição é a de uma investigação com foco na individualização do ensino, no espaço da sala de recursos, por meio do desenvolvimento e aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI). No capítulo seguinte apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa desta tese referente a um estudo de caso sobre o processo de elaboração e aplicação do PEI com uma aluna com deficiência intelectual.

4 DO PLANEJAMENTO À AÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO

Este mundo é um mundo humano, em que nós fazemos e o fazemos num modo específico de o interpretar. É nesse sentido que o conhecimento e as suas formas de produção adquirem importância, especialmente quando nos colocam diante de uma realidade construída pelo ser

Ghedin e Franco, 2006, p.8.

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico para atingir os objetivos propostos. A pesquisa teve como objetivo geral construir o protocolo para a aplicação de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) para ser desenvolvido na sala de recursos com estudantes alunos com deficiência intelectual, matriculados em turmas do ensino comum. A investigação teve por base a busca por alternativas de trabalho pedagógico que pudessem favorecer o processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no âmbito do Atendimento Educacional Especializado- AEE. Esta proposta justifica-se na medida em que a dinamização e a operacionalização deste atendimento, apesar das diretrizes legais, ainda se traduz em desafios no cotidiano da escola contemporânea, sendo esse o problema original desta tese (KASSAR; REBELO, 2013).

Os objetivos específicos, conforme apresentados na introdução foram: a) elaborar um modelo de PEI para aplicação na sala de recursos; b) avaliar o efeito do PEI no processo ensino aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual, na sala de recursos; c) analisar o processo de formação continuada de uma professora de Educação Especial para aplicação do PEI. Para atingir estes objetivos realizamos uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso pautado nos pressupostos da pesquisa-ação (CHIZZOTTI, 2006; THIOLENT, 2011). O estudo justifica-se pela necessidade de se investigar ações e práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que estudam em escolas comuns.

4.1 Abordagem metodológica

Segundo Alves (1991, p.54), caracterizar uma pesquisa como qualitativa é uma tarefa complexa, evidenciada inicialmente pela variedade de denominações: “naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, ideográfica, ecológica, construtivista, entre outras” as quais, refletem origens e ênfases diversas. Ainda de acordo com esta autora, a expressão pesquisa qualitativa pode ser explicada por dois motivos:

- (a) Por apresentar abrangência suficiente para englobar estas múltiplas variantes; e
- (b) por ser a mais frequentemente encontrada na literatura. Este termo, entretanto, tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade (ALVES, 1991, p.54).

Para Chizzotti (2006, p.26), pesquisas qualitativas não possuem um padrão único por admitirem que “a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”. Nosso estudo caracteriza-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, com ênfase na metodologia da pesquisa-ação.

Para Thiollent (2011, p. 20) a pesquisa-ação é definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A premissa básica da pesquisa-ação, segundo Pimenta (2006), é de que os participantes têm objetivos e metas comuns, com foco em um problema no qual atuam desempenhando diferentes papéis. No caso do presente estudo, buscamos, por meio do trabalho colaborativo com uma professora de Educação Especial, sistematizar uma proposta pedagógica diferenciada no contexto do AEE com uma aluna com deficiência intelectual. O desenho metodológico foi pautado nos pressupostos da pesquisa-ação realizada na forma de um estudo de caso. Este consiste na análise de um contexto ou acontecimento específico onde são reunidos dados relevantes, permitindo um conhecimento amplo sobre o objeto de estudo (CHIZZOTTI, 2006).

De acordo com Braun (2014), a pesquisa-ação comporta na sua dinâmica ações de

planejamento e revisão de práticas. A autora pontua, ainda, que esta modalidade tem permitido aos professores a revisão e melhora de suas práticas. A literatura brasileira aponta diversos estudos pautados na abordagem metodológica da pesquisa-ação que objetivavam intervir em situações do cotidiano escolar para favorecer o processo de inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Entre esses, podemos citar Capellini (2004); Glat e Pletsch (2011); Mascaro (2012); Menezes (2012), Lopes e Marquezine (2012), Redig, (2014).

Para Carvalho (2012), introduzir no âmbito das escolas pesquisas pelo viés do estudo de caso é uma necessidade que se impõe, visto que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se em andamento por todo o Brasil. Tal fato ocasiona a necessidade de conhecer dificuldades nesse processo, assim como as experiências que têm sido realizadas para enfrenta-las.

4.2 Antecedentes e cenário

A pesquisa teve como *locus* a Escola Estadual de Ensino Fundamental República – EEEFR, que faz parte da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, rede de escolas vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, responsável por oferecer Educação Profissional em todos os níveis de ensino. A rede foi fundada em 1997, e atende cerca de 300 mil alunos por ano em mais de 130 unidades de ensino, distribuídas por 51 municípios do estado.

A FAETEC começou a implementar ações voltadas para a inclusão escolar de estudantes considerados público alvo da Educação Especial no ano de 2003, com a criação do *Programa de Inclusão na Educação*. Em 2007, o mesmo foi transformado na *Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional* - DIVIN, departamento da administração setorial da rede, vinculado à Vice-Presidência Educacional.

A DIVIN tem o objetivo de favorecer processos e dinâmicas educacionais, que reconheçam e incluam a diversidade humana nas dimensões física, política, cultural e social, na perspectiva das práticas educativas desenvolvidas nas unidades escolares da rede FAETEC (FAETEC, 2014). Sua estrutura é composta do Núcleo do Serviço Social na Educação - SESOEDUC e do Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão – NEAPI. O SESOEDUC é composto por assistentes sociais e psicólogas que lidam diretamente com

demandas advindas do contexto social que influenciam no processo de inclusão. O NEAPI envolve o trabalho de professores especialistas que atuam no desenvolvimento de projetos relacionados à inclusão escolar e assessoramento do AEE em toda a rede.

A DIVIN possui interface com as demais diretorias educacionais, perpassando todos os segmentos das unidades escolares da FAETEC. Para atingir seu objetivo, trabalha no princípio da construção de redes de apoio no sentido de favorecer os alunos que necessitam de suporte para o desenvolvimento pleno da sua vida acadêmica e inclusão social. Sendo assim, são elaborados projetos focais com as unidades escolares visando à inclusão escolar.

Em 2012, por uma demanda institucional de inclusão nas escolas comuns da rede de alunos com deficiência intelectual, até então matriculados em uma unidade especializada, a Escola Especial Favo de Mel, a DIVIN promoveu uma ação de parceria entre a escola especial e a escola de Ensino Fundamental República/ EEEFR, as duas unidades se localizam próximas. A proposta foi promover a inclusão dos alunos da escola especial em idade escolar²⁶ no ensino comum. Após alguns encontros entre as equipes de direção de ambas as unidades, a DIVIN, por meio do NEAPI, apresentou um projeto denominado Bidocência²⁷, onde as turmas de ensino comum que receberiam os alunos com deficiência teriam a regência compartilhada com um professor de Educação Especial. O projeto iniciou no ano letivo de 2013, após a indicação de alunos pela equipe da escola especial, que realizou reuniões de sensibilização com os responsáveis dos alunos com objetivo de que autorizassem a participação de seus filhos no projeto.

A EEEFR foi escolhida como campo para esta pesquisa, justamente, porque em 2014 tinha alguns estudantes com deficiência intelectual, matriculados no ensino comum que participaram do Projeto Bidocência. Atualmente, esta unidade escolar tem oito alunos com deficiência intelectual incluídos em turmas do ensino comum, sendo quatro no primeiro segmento e três no segundo segmento. A unidade escolar conta com serviço de AAE em Sala de Recursos²⁸, Bidocência e Mediação²⁹.

Esta escola fica localizada no bairro de Quintino, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, no campus principal da FAETEC, ao lado, como já mencionado, da Escola Especial

²⁶ A Escola Especial Favo de Mel atende alunos com deficiência intelectual de 10 a 40 anos de idade.

²⁷ Para aprofundamento sobre Bidocência ver, entre outros, Mendes (2006), Fontes (2009), Capellini e Rodrigues (2010), Pinheiro, Mascaro e Vitorino (2014).

²⁸ Implementada no ano de 2009 pela DIVIN, com recursos da FAPERJ

²⁹ Projeto voltado para os alunos com deficiência intelectual matriculados no segundo segmento. Para aprofundamento ver Pinheiro, Louback e Vitorino (2014).

Favo de Mel. Oferece Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano, funcionando em três turnos: manhã, tarde e noite³⁰. A escola se divide em dois núcleos, um voltado para o primeiro segmento (do primeiro ao quinto ano) e outro com foco nos alunos do segundo segmento (sexto ao nono ano). Há um diretor geral e um diretor pedagógico, porém cada segmento tem sua própria equipe de supervisão e orientação.

4.3 Participantes

Os participantes focais foram:

- Uma professora de Educação Especial, integrante da equipe da DIVIN/NEAPI, que trabalhava também na sala de recursos da Escola República.
- Uma aluna com deficiência intelectual, participante do Projeto Bidocência, que no início da pesquisa frequentava uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental nesta escola.

Esta professora foi selecionada por ser integrante da DIVIN/NEAPI, tendo, portanto, disponibilidade de participar das reuniões de planejamento e desenvolvimento do estudo. A aluna, que aqui chamaremos de Juliana³¹, foi escolhida por ter apresentado muitas dificuldades no processo de construção de leitura e escrita, apesar de já ter participado no ano anterior do Projeto Bidocência.

Juliana ingressou em 2011, com oito anos, na Escola Especial Favo de Mel, oriunda de uma escola comum da rede privada. Em 2013, após sugestão da equipe da escola especial e aceite da família, foi matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental na EEEFR, participando do já citado Projeto de Bidocência. Assim, foi acompanhada neste primeiro ano letivo, por uma professora de Educação Especial que trabalhava junto com a professora regente da turma, e não frequentava a sala de recursos da escola. Em 2014, mesmo sem ter adquirido as habilidades de leitura e escrita, foi promovida, junto com os demais colegas de turma, para o segundo ano. Neste momento, além do apoio da professora de Educação Especial em classe, passou a frequentar a sala de recursos da escola, no turno inverso da escolarização, período em que ela e a professora de Educação Especial iniciaram a

³⁰ O turno da noite possui turmas com alunos em defasagem idade /série escolar e tem uma proposta de trabalho pedagógico diferenciada, denominada *Aceleração*.

³¹ Todos os nomes de pessoas são fictícios.

participação na pesquisa.

A seguir apresentamos os quadros síntese das três fases da pesquisa:

Quadro 4 - Fase 1- Exploratória

FASE 1 – Exploratória			
Período	Objetivo	Ação	Envolvidos
Jan. a Mar. (2014)	Desenvolver um modelo de plano educacional individualizado	Adaptação do Inventário de Habilidades, análise de modelos de PEI; elaboração do modelo para o estudo.	A pesquisadora.
Fev. (2014)	Elaborar o programa de formação da professora de Educação Especial.	Seleção de leituras sobre o tema da pesquisa.	A pesquisadora.
Mar. a ago. (2014)	Aplicar o programa de formação da professora.	Leitura e discussão de textos sobre o tema da pesquisa (encontros semanais/ duas horas). Entrevista com a psicomotricista (particular) da aluna e análise do relatório da fonoaudióloga (particular) da aluna.	A pesquisadora, a professora de Educação Especial e a psicomotricista.
Mar. a jun. (2014)	Selecionar a aluna participante do estudo. Aplicar Inventário 1	Solicitar a supervisora da escola as alunas possíveis candidatas ao estudo. Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos para aplicar o Inventário de Habilidade com três alunas.	A pesquisadora, supervisora da escola e três alunas com deficiência intelectual.
Jul (2014)	Elaborar o PEI	Análise do histórico escolar, entrevista com professoras e responsáveis, avaliação do inventário de habilidades.	Pesquisadora, professoras e pai da aluna do estudo.

Fonte: a autora

Quadro 5: Fase 2 – Aplicação do PEI

FASE 2 – APLICAÇÃO DO PEI			
Período	Objetivo	Ação	Envolvidos
Jul. (2014)	Apresentar o PEI e Inventário 1 para a professora (1º bimestre).	Apresentação do PEI para a professora com metas bimestrais.	Pesquisadora e a professora.
Jul a Ago. (2014)	Implementar o PEI (1º bimestre).	Elaboração de atividades pedagógicas (2 x por semana/ dura de aprox. uma hora).	Professora.
Set. (2014)	Avaliar o PEI aplicado, e elaborar metas para o 2º bimestre, desenvolver atividades do programa de formação da professora.	Reunião para análise das atividades da aluna e dos diários de campo da professora. Palestra com a fonoaudióloga da DIVIN sobre questões da aluna sobre o processo de aquisição da leitura e escrita.	A pesquisadora, a professora, fonoaudióloga, professoras do Ensino Comum da aluna.
Set. a out. (2014)	Implementar o PEI (2º bimestre), aplicar Inventário 2.	Elaboração de atividades pedagógicas (3 x por semana/ duração de aprox. uma hora).	Professora.

Nov. (2014)	Avaliar o PEI e elaborar metas para o 3º bimestre.	Reunião para análise das atividades da aluna e dos diários de campo da professora	A pesquisadora e a professora.
Nov. a dez. (2014)	Aplicar o PEI (3º bimestre).	Elaboração de atividades pedagógicas (3 x por semana/ duração de aprox. uma hora).	Professora.
Dez	Avaliar o PEI e aplicar o Inventário 3	Reunião para reaplicação do Inventário de Habilidades da aluna.	A pesquisadora e a professora.

Fonte: a autora

Quadro 6: Avaliação do PEI

FASE 3 – AVALIAÇÃO DO PEI			
Período	Objetivo	Ação	Envolvidos
Mar. a Jun (2015)	Avaliar o Programa de formação da professora.	Analisar a aplicação do PEI, elaborado pela professora para o primeiro semestre de 2015.	Pesquisadora e a professora.
Jul. (2015)	Avaliar os efeitos do plano educacional individualizado. Aplicar o Inventário 4	Reaplicação do Inventário de Habilidades com a aluna.	Pesquisadora e professora.

Fonte: a autora

Apresentamos na próxima seção, de forma mais detalhada, os procedimentos realizados durante o estudo.

4.4 Procedimentos

4.4.1 Procedimentos iniciais

O passo inicial para realização do estudo foi o envio do projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ³². Após sua aprovação, a proposta foi submetida à equipe da Vice-Presidência Educacional da FAETEC solicitando autorização institucional para a pesquisa. Em seguida, o projeto foi apresentado ao diretor pedagógico e à supervisora do primeiro

³² Processo nº 34427614.8.0000.5282.

segmento da Escola República, solicitando autorização para que a pesquisa fosse desenvolvida na sala de recursos.

Após a aprovação do projeto, a supervisora e o diretor me apresentaram formalmente a alguns membros da equipe escolar (professores, coordenadores, inspetores e supervisores) como pesquisadora. O diretor informou aos presentes que a pesquisa iria começar, que seria um trabalho de parceria e que posteriormente a proposta seria apresentada aos docentes e demais funcionários da escola. E, em seguida, estruturamos o cronograma para seleção da aluna participante do estudo.

4.4.2 Seleção da aluna participante

De acordo com a indicação da supervisora da escola, inicialmente havia três possíveis candidatas para participar do estudo. Eram alunas com deficiência intelectual, oriundas da escola especial da FAETEC, que frequentavam turmas comuns com apoio da bidocência. Para seleção da aluna focal, foram realizados atendimentos pedagógicos individuais com duração aproximada de uma hora, duas vezes por semana com as três candidatas. O quadro 7 apresenta as características principais das candidatas:

Quadro 7 - Caracterização de estudantes elegíveis para o estudo

Aluna	Ivone	Teresa	Juliana
Idade	11 anos	9 anos	11 anos
Ano Escolar	Primeiro ano	Segundo ano	Segundo ano
Especificidade	Síndrome de Down	Síndrome de Down	Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual

Fonte: a autora

Conforme apresentado no quadro 7, duas alunas, com nove e 11 anos respectivamente, estavam no segundo ano, e outra, com 11 anos, na turma do primeiro ano. A sondagem, realizada por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas mostrou que a aluna Teresa poderia acompanhar o segundo ano, sem o suporte do atendimento da sala de recursos. A aluna Ivone, apesar de ter 11 anos, ainda não estava alfabetizada. Porém, como estava matriculada em uma turma de primeiro ano, que corresponde ao período em que as crianças são alfabetizadas, concluímos que, a princípio, a professora da bidocência poderia dar o

suporte especializado necessário para que ela acompanhasse a turma, sem frequentar a sala de recursos.

Juliana, por sua vez, foi avaliada como quem teria mais necessidade do PEI, pois, como mencionado, ela já havia cursado o primeiro ano com apoio da bidocência e não havia se alfabetizado. Diante deste quadro entendemos que a mesma seria a participante ideal para um estudo com foco na individualização do ensino. Neste momento, o responsável pela aluna foi contatado para apresentação da proposta da pesquisa, e autorizou a sua participação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), além de conceder entrevista para coleta de dados sobre o histórico escolar da aluna.

4.4.3 Coleta de dados

De acordo com os pressupostos da pesquisa-ação, a investigação foi realizada de forma cooperativa, pois a escola se abriu como campo de pesquisa para que a proposta do PEI pudesse ser avaliada como um caminho para resolver a situação específica, no caso uma forma de sistematização do AEE na unidade.

A investigação desenvolvida por meio desta estrutura de colaboração permitiu contínuas revisões durante as três etapas da pesquisa, tanto no que era desenvolvido na formação continuada da professora quanto no desenvolvimento das atividades elaborar e aplicar o PEI.

Cabe pontuar que cada etapa da pesquisa demandou fontes diferentes de coleta de dados. Segundo Thiollent (2011) a metodologia selecionada vai influenciar diretamente na seleção de cada técnica que o pesquisador precisará utilizar para responder o seu problema. Após a delimitação do problema e investigação da literatura sobre o tema, para implementar a pesquisa, foram utilizadas neste estudo técnicas de: análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas, registro de notas e diários de campo.

De acordo com Lüdke e André (2014), a análise documental permite a complementação de informações obtidas por outras técnicas. Neste estudo foi utilizado a análise de documentos referentes a vida acadêmica da aluna participante.

A observação, segundo Lüdke e André (2013, p.30), ocupa um lugar de destaque na realização de investigações no âmbito da escola. Para as autoras, “quando associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o

fenômeno pesquisado”. Indo mais além, destacam que a observação permite descobrir aspectos diferenciados em um problema. No caso desta investigação, as observações da aluna durante a realização das atividades eram relevantes para demonstrar aspectos relacionados ao seu desenvolvimento que não estavam evidentes em relatórios ou relatos de pais ou professores.

A entrevista semiestruturada é uma técnica utilizada com bastante frequência nas pesquisas educacionais, pois, embora siga um roteiro previamente elaborado, permite interagir com os entrevistados de maneira a aprofundar questões relacionadas ao estudo que emergem no momento da realização (MANZINI, 2003). Utilizamos esta técnica para colher informações prévias sobre a aluna participante, a partir de entrevistas semiestruturadas com a professora e com o pai da aluna. Realizamos uma entrevista individual com cada participante (Apêndice B – Roteiro de Entrevista com professores e Apêndice C – Roteiro de Entrevista com o responsável), com a duração aproximada de 45 minutos. As entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas para posterior análise.

O estudo desenhou-se a partir dos pressupostos da pesquisa-ação conforme ilustrado na Figura 3. Procuramos contemplar o exercício contínuo em todas as suas fases. Pautamos nossa ação seguindo o que Franco (2008) denomina de espirais cíclicas sobre a estrutura de pesquisas com ênfase nesta abordagem investigativa:

Figura 3 - Estrutura da investigação



Fonte: Franco (2008)

Trabalhamos a coleta de dados, em todas as fases do estudo, nessa perspectiva cíclica, procurando desvelar questões sobre a investigação proposta, no caso o processo de elaboração e aplicação do PEI em uma sala de recursos. Coadunamos com Carvalho (2012, p. 134) ao dizer que coletar todos os dados nesse tipo de investigação “é absolutamente impossível, mas procura-se colher o maior número de informações, em diversos contextos e momento para que possam ser analisadas, permitindo fazer conjecturas, confirmar ou negar hipóteses”. Essa foi nossa proposição ao colhermos dados de diferentes formas e contexto. Tanto no processo de formação da professora, quanto na análise do protocolo aplicado com a aluno ao longo da pesquisa.

4.4.4 Análise dos dados

Segundo Chizzotti (2006, p. 140), um estudo de caso requer a organização dos registros sobre o tema, que devem ser arquivados para posteriores análises ou avaliação, “seguindo critérios predefinidos pelo pesquisador a fim de estar disponível para consulta e servir para corroborar evidências, sustentar inferências, esclarecer dúvidas, confirmar evidências ou avaliar dados vindos de outras fontes.

Além da análise dos registros de observações e entrevistas realizados neste estudo, foram elaborados na pesquisa, formulários específicos no sentido de estruturar o protocolo de aplicação do Plano Educacional Individualizado- PEI. A elaboração destes formulários faz parte do objetivo de elaboração do modelo de PEI e discorremos sobre estes no capítulo relacionado ao relatório de análise dos dados referente a essa parte da pesquisa.

O trabalho contou com observações sistemáticas das atividades de campo. As informações oriundas dessas observações foram registradas em notas e diários de campo, permitindo a releitura no sentido de replanejar o trabalho. Os registros eram feitos pela pesquisadora e também pela professora. O diário de campo da professora seguia um padrão, no qual já constava as propostas de atividades, sendo preenchido posteriormente com a avaliação do trabalho desenvolvido. Cabe pontuar que em alguns atendimentos diretos com a aluna, a pesquisadora realizava alguns atendimentos propostos. A pesquisa contou com o registro das duas, tanto professora quanto da pesquisadora em relação ao desenvolvimento da proposta. As notas eram registros por escritos de pequenos acontecimentos e reflexões considerados relevantes durante o trabalho de campo, que não constavam no planejamento

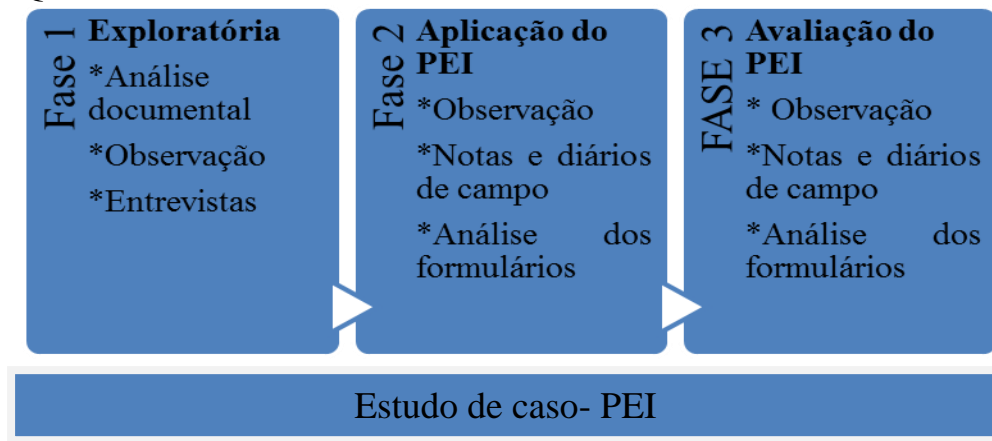
(LÜDKE; ANDRÉ 2013). A pesquisadora e a professora faziam as anotações e podiam trocar e refletir nos encontros voltados para a formação da segunda.

Dessa forma, nos encontros de formação, a pesquisadora e a professora analisavam os seus registros e dialogavam no sentido de replanejar as ações. Cabe pontuar que inicialmente o estudo contava com dois atendimentos semanais à aluna, e a partir avaliação da professora sobre a necessidade de trabalhar de forma mais expressiva alguns conteúdos com a mesma, foi decidido aumentar a frequência para três atendimentos semanais.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e posteriormente transcritas para que a análise do seu conteúdo fosse considerada na elaboração da proposta do PEI deste estudo de caso.

Conforme o quadro 8, os documentos de registros, ou seja, o conteúdo dos dados colhidos nas fontes diferentes fontes de análise referentes ao estudo de caso aplicado, foram analisados ao final de cada uma das três fases. Sendo assim, eram fonte de dados: a análise documental, conteúdo de entrevistas, notas e diários de campo (da professora e da pesquisadora). Estas informações foram trianguladas com objetivo de elaborar uma interpretação do caso investigado.

Quadro 8: Fontes de análise



Sobre a opção do desenho metodológico selecionado para esta pesquisa de abordagem qualitativa, concordamos com Carvalho (2012, p. 128)

O estudo de caso como metodologia de pesquisa em educação, é uma proposta importante e adequada para examinarmos criticamente o estado da arte de aspectos da inclusão escolar, na medida que permite retratar uma realidade, contextualizando-a. O pesquisador pode descobrir, ao longo do processo, novos aspectos que enriqueçam o aporte teórico adotado, contribuindo para a (re) construção do

conhecimento e para que leitores do relatório possam fazer suas inferências, denominadas por Lüdke (1986, p.19) de “generalizações naturalísticas”.

Nos próximos capítulos apresentamos os resultados desta investigação, a partir do relatório conclusivo em relação aos objetivos propostos no estudo de caso.

5 UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA SALA DE RECURSOS

Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo

Saviani, 2000, p. 11

No presente capítulo apresentamos a análise de dois objetivos específicos desta tese. O primeiro se refere à proposta de elaboração de um protocolo para a aplicação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto da sala de recursos; e o segundo aos resultados alcançados em relação ao desenvolvimento pedagógico da aluna com deficiência intelectual participante do estudo.

Nossa investigação voltou-se para construção de novas possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico no espaço da sala de recursos, que contribuísse para o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual matriculado no ensino comum. Com essa finalidade foi elaborado um modelo de protocolo para a aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Na escola que foi campo do estudo, a não ser nos casos de Conselhos de Classe ou outras reuniões gerais, não havia, de forma sistemática, momentos de encontro entre a professora da sala de recursos e os do ensino comum que atuam com os alunos da Educação Especial. Neste sentido, foi elaborada uma proposta para que o PEI para atender ao trabalho pedagógico no espaço da sala de recursos, na qual não havia a comunicação sistemática entre as professoras.

5.1 O processo de construção do PEI: Estratégia pedagógica fundamentada na avaliação

Apresentamos nesta seção o protocolo elaborado para aplicar o PEI no espaço da sala de recursos com uma aluna com deficiência intelectual. Acreditamos relevante a descrição da

construção deste processo no sentido de colaborar para que a proposta possa ser reaplicada em outros contextos.

A partir da literatura sobre o tema foi possível evidenciar alguns pontos comuns nos diferentes modelos de PEI, como: os dados de identificação, objetivos, avaliação, dentre outros itens. Sendo assim, a estrutura para aplicação deste modelo envolveu a elaboração de três formulários, que integram o protocolo para aplicação do PEI em sala de recursos: A *Parte I* (Quadro 9), com dados gerais de identificação e registro de informações relevantes para o planejamento do PEI; a *Parte II* (Quadro 11) referente às metas bimestrais e a *Parte III* (Quadro 13) desenvolvida para descrever o cotidiano dos atendimentos pedagógicos.

Para a construção do protocolo do PEI utilizamos as informações obtidas nas entrevistas para preencher a *Parte I* do PEI (Quadro 9). Este documento foi adaptado com base no último modelo elaborado e validado por especialistas do grupo de pesquisa da UERJ. De acordo com a literatura (TANNÚS-VALADÃO, 2013; GLAT, PLETSCHE, 2011) quando possível, a entrevista com próprio aluno é de relevância para o planejamento do trabalho. Neste estudo de caso, as informações colhidas com a estudante participante, não foram obtidas em uma entrevista formal, e sim, em conversas e observações durante a realização de atividades pedagógicas no espaço da sala de recursos, no período da fase 1- exploratória, conforme quadro 4.

O preenchimento deste formulário, *Parte I do PEI*, permitiu estabelecer uma meta de longo prazo para a aluna, visando o trabalho pedagógico com ênfase no favorecimento da inclusão escolar da aluna, por meio de atividades relacionadas ao desenvolvimento da comunicação oral, leitura e escrita e de conhecimentos básicos de matemática.

Quadro 9: PEI Sala de Recursos – Parte I

PEI	
PARTE 1 – DADOS PRELIMINARES PARA A ELABORAÇÃO DO PEI	
1 - Identificação do aluno:	
Nome: Juliana	
Data de nascimento: 18/02/2003 (11 anos)	Naturalidade: Rio de Janeiro
Filiação: -x-	
Endereço: -x-	
Telefones para contato: -x-	
Ano escolar: 2º Ano do Ensino Fundamental	
Experiência escolar anterior: Frequentou a creche comum a partir dos 2 anos e meio, continuando até o Jardim II. Em 2010 foi para uma escola comum da rede particular, porém demonstrava falta de vontade de ir à escola. Segundo o responsável, aparentemente faltou atenção especial da professora e também havia muita rejeição por parte dos colegas. Em 2011 foi para a Escola Especial da FAETEC, frequentando assiduamente em 2011 e 2012 com bom aproveitamento, demonstrando bom potencial. Em 2013 foi matriculada em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da FAETEC,	

fazendo parte do Projeto de Biddocência. Neste período não frequentou a sala de recursos.
2 - Acompanhamentos atuais realizados com especialistas [quem, onde e contato], quando for o caso: Realiza terapia com fonoaudióloga e com psicomotricista, duas vezes por semana.
Observações: as terapias acontecem em um mesmo local e os profissionais trabalham em parceria.
3 – Informações sobre o aluno (a): A aluna possui diagnóstico de paralisia cerebral tetraparesia atetóide – CID: G80.3, associada a um quadro de deficiência intelectual ³³ . Utiliza a linguagem oral para se comunicar, embora com alguma dificuldade para pronunciar algumas palavras. Sua marcha é comprometida, necessitando de atenção durante sua mobilidade no ambiente escolar e atividades de higiene e alimentação. Apesar de estar no 2º ano do Ensino Fundamental, não está alfabetizada.
4 - Informações sobre a relação com a escola (é o estudante comparado aos seus pares): Juliana demonstra gostar muito de frequentar a escola, procura interagir com todos. Utiliza regras elementares de convívio social. No que se refere às atividades acadêmicas de seu grupo referência (2ºano do EF), a aluna encontra-se em defasagem, necessitando de suporte pedagógico especializado e de uma grande flexibilização curricular. Não reconhece as letras do alfabeto nem os números. Acompanha as atividades de sala de aula com bastante interesse, reconhece sua dificuldade em relação às atividades propostas para sua turma, mas sempre se esforça para participar. Necessita de apoio para realizar atividades no cotidiano escolar como: locomoção, alimentação e higiene pessoal.
5 – Visão docente (informações em relação ao estudante e ao trabalho pedagógico) Segundo as professoras, a aluna apresenta bastante dependência para realização das atividades propostas, mesmo quando diferenciadas. Necessita do suporte do professor especializado para mediar as atividades propostas e de cuidados ao se locomover pela escola e realizar atividades de vida diária. Necessita de um trabalho intensivo para a aquisição do código de leitura e escrita, assim como a realização de cálculos matemáticos simples.
6 – Informações familiares: A aluna nasceu prematura de 8 meses, a gestação foi complicada. Com quase um ano apresentou dificuldades para sentar, engatinhar e andar, período em que foi confirmada a sequela de uma paralisia cerebral, desde então passou a fazer acompanhamento na Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR. Apresenta dificuldade para se comunicar por meio da linguagem oral, dificuldade na marcha. Tem dificuldade para relatar fatos. Adora dançar e escutar música. Atualmente faz acompanhamento com fonoaudiológico e psicomotor. Demonstra muito prazer em estar nesta escola. Sua experiência em uma escola comum da rede particular não foi positiva, tendo solicitado aos pais para sair da escola. Frequentou a escola especial Favó de Mel, porém os pais se interessaram pela proposta da inclusão da aluna no Ensino Fundamental. Estão cientes no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, que Juliana está muito aquém de seu grupo referência.
7- Motivos para a elaboração do PEI: O plano de ensino individualizado permitirá o desenvolvimento de habilidades acadêmicas que favoreçam sua alfabetização, assim como potencialização do uso da linguagem oral para se comunicar. O atendimento educacional individualizado permitirá um trabalho com foco nas necessidades de apoio da aluna e desenvolvimento de demais habilidades escolares da aluna.

Fonte: a autora

Este formulário foi preenchido pela pesquisadora e posteriormente, apresentado à professora de Educação Especial no segundo encontro de formação continuada. A partir do preenchimento deste primeiro formulário, o próximo passo ocorreu com a aplicação do Inventário de Habilidades 1 (Anexo 1) adaptado de Pletsch (2009). Com a finalidade de identificar as necessidades específicas de aprendizagem, para posterior planejamento do trabalho pedagógico nas áreas da Comunicação Oral, Leitura e Escrita e Raciocínio Lógico Matemático. Sendo assim, no mês de abril de 2014, após a realização de atividades

³³ Lesão encefálica não progressiva que acarreta alteração no movimento e postura, pode acontecer antes, durante ou depois do nascimento enquanto acontece o desenvolvimento neurológico. Pessoas com paralisia cerebral também podem ter: dificuldade com visão e audição, deficiência intelectual, convulsão.

pedagógicas com a aluna durante dois meses em atendimentos na sala de recursos, a pesquisadora preencheu o Inventário 1 (Abril, 2014). Segue no Quadro 10, um exemplo de uma semana de atendimentos para aplicação do inventário, realizados pela pesquisadora:

Quadro 10– Exemplo de Atividades Pedagógicas

Dia	Objetivo	Atividade	Recursos	Avaliação
1	Avaliar habilidades de comunicação oral e leitura e escrita	Conversa informal e atividade de sondagem sobre o reconhecimento de letras e número	Alfabeto móvel	A aluna informa seu nome, relata acontecimentos por meio da comunicação oral com dificuldade. Quanto ao reconhecimento de letras, reconheceu apenas as letras P e M.
2	Avaliar habilidades relativas ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático	Sondagem de reconhecimento quanto a quantidade e número.	Material dourado e cartões com números desenhados.	A aluna não reconhece números e quantidades
3	Avaliar habilidades de comunicação oral e leitura e escrita	Conversa informal e atividade de sondagem sobre o reconhecimento de letras e número.	Jogo eletrônico que objetiva ensinar as letras do alfabeto (<i>Tablet Samsung</i>).	A aluna informa seu nome, relata acontecimentos simples com ajuda. Conhece as letras do alfabeto, domina sílabas simples.

Fonte: A autora

Após a seleção da aluna que ocorreu de forma simultânea ao processo de formação continuada da professora, a mesma passou a atender Juliana na sala de recursos, duas vezes por semana no primeiro bimestre inicialmente. Posteriormente a avaliação das atividades planejadas no PEI, optamos por atender três vezes na semana até o final da investigação.

O conteúdo e objetivo do trabalho pedagógico desenvolvido por meio do PEI se diferenciavam das atividades realizadas na sua sala de aula do ensino comum, pois as metas estabelecidas focavam as necessidades específicas atuais de aprendizagem da aluna. Com base nos resultados do Inventário de Habilidades 1 foram registradas metas de curto prazo (dois meses) para o desenvolvimento das habilidades da aluna. As metas foram discutidas e planejadas em conjunto pela pesquisadora e professora participante.

Como parte da formação continuada, sugerimos à docente que elaborasse atividades que atendessem aos objetivos que foram traçados em conjunto, na Parte II do PEI, referente a metas bimestrais, conforme o quadro 11.

Quadro 11: PEI para Sala de Recursos Parte II

Parte II – Metas bimestrais			
Aluna: Juliana			
Período: Julho e agosto/2014			
HABILIDADES ESCOLARES	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO
Comunicação Oral	Utilizar a linguagem oral para comunicação. Manter turnos de conversação.	A aluna apresenta dificuldades no uso da linguagem oral devido a seqüela de paralisia cerebral e durante a realização das atividades demonstrou necessidade de ajuda manter uma conversa. Necessita de contextualização para manter uma conversa sobre acontecimentos do seu cotidiano.	Realiza com ajuda.
Leitura e escrita	Reconhecer e escrever as vogais e consoantes do seu nome. Escrever seu nome.	A aluna reconhece as letras do seu nome. Consegue nomear a primeira letra “J”, mas ainda não consegue com autonomia todas as letras do seu nome. Modela e copia seu nome com apoio de um modelo.	Realiza com ajuda.
Raciocínio lógico-matemático	Reconhecer números e quantidades até 5. Reconhecer cores: Azul, amarelo, vermelho, verde, rosa, branco, marrom e preto. Reconhecer os dias da semana.	Necessita de ajuda para nomear os nomes dos números. Não reconhece as quantidades até 5. Não reconhece os dias da semana.	Realiza com ajuda

Fonte: a autora

Durante estes atendimentos a professora, além do desenvolvimento das atividades previstas no planejamento, registrava de forma descritiva suas observações no diário de campo (avaliação da proposta, dificuldades encontradas, algumas ideias futuras para o trabalho). Também registrava algumas notas de campo com suas reflexões sobre o trabalho realizado. Essas notas de campo seguiam a orientação de Lüdke e André (2013) de que as anotações sobre as atividades de pesquisa devem envolver tanto uma parte descritiva, quanto uma parte reflexiva. Apresentamos no quadro 12 um exemplo deste registro:

Quadro 12: Modelo de Nota de Campo

<p>Nota de campo: Atividade com a aluna Juliana - Data: 26/09/14 Hora: 12h às 13h</p> <p>Descrição da atividade do dia: (contar resumido o que foi proposto e como aconteceu) Objetivo era trabalhar a noção de palavra e de sílaba com uma música do interesse da aluna. A música foi digitada e montada em um quadro e foi colocada para tocar. A proposta da atividade foi que a aluna percebesse as palavras que faltavam no refrão da música ao cantar e as letras do nome na música impressa. A aluna dançou e cantou a música muito entusiasmada se divertindo muito.</p> <p>Reflexões sobre o desenvolvimento da aluna durante a atividade: A aluna no início sentiu dificuldade para identificar a palavra, sendo necessária a ajuda da professora para perceber as palavras que faltaram no refrão impresso pela professora. Conseguiu identificar as letras do seu nome no contexto da música.</p> <p>Reflexões sobre a atividade realizada: O resultado da atividade não foi como eu esperava, pois pensei que a aluna pudesse corresponder de melhor forma. Pensei que pelo fato de saber cantar a música toda iria identificar algumas palavras com maior facilidade, não necessitando tanto do meu suporte. As expectativas, anseios e desejo pela conquista da aluna pelo aprendizado é muito grande e cada pequeno obstáculo ultrapassado pela aluna representa grandes avanços. Juliana, demonstra um desejo muito grande pelo aprendizado e vibra com cada descoberta, mas sabe também tirar proveito de sua deficiência para conquistar o que deseja com maior facilidade.</p>
--

Fonte: a autora

Após dois meses destas atividades, o trabalho foi avaliado pela pesquisadora através dos registros da professora e as considerações desta sobre o que acontecia nos atendimentos.

O resultado da avaliação desta etapa do estudo mostrou que havia necessidade, de maior sistematização do trabalho, de forma a demonstrar efetivamente o que foi realizado com a aluna. Foi elaborado pela pesquisadora e apresentado à professora a *Parte III* do PEI, solicitando a mesma que o documento fosse preenchido de acordo com as atividades de cada dia de atendimento na sala de recursos.

No mês de setembro, o cotidiano da pesquisa passou a ser registrado conforme o modelo do quadro 13.

Quadro 13 - Modelo do PEI Sala de Recursos Parte III

Parte III Diário de Atividade – PEI - Ano: 2014 Bimestre: 1º
Aluna: Juliana
Data: 15/09/2014 Horário: 12h às 13h
<p>Objetivo: Identificar e reconhecer a sequência das letras do seu nome. Trabalhar a coordenação motora fina na escrita do nome.</p>
<p>Atividade: 1º - Montar as letras do seu nome com palito de picolé 2º- Procurar pelo próprio nome que está espalhado pela sala. Após encontrar o nome, colar a ficha do nome em uma folha de ofício e realizar a escrita espontânea do nome com o apoio da ficha colada.</p>
<p>Desenvolvimento: 1º - Mostrar para aluna como podemos brincar de montar a letras do seu nome com palito de picolé colorido. 2º- Brincar com aluna de “caça ao tesouro” do nome. A professora espalha a ficha com o nome da aluna e de outra pessoa pela sala. A aluna tentar identificar qual é o dela. Após encontrar a ficha do seu nome, a aluna cola em folha de A4 e realiza a escrita espontânea.</p>
<p>Avaliação: A aluna só não conseguiu identificar a letra “i” do seu nome. Quanto à escrita espontânea, espelhou algumas letras e escreveu a letra “U” de cabeça para baixo. Foi necessário utilizar o alfabeto móvel como apoio. Quanto à brincadeira de formar as letras do seu nome com palitos de picolé, a aluna espelhou as letras “J” e “L” e colocou o “u” de cabeça para baixo. Então, escrevi com caneta de</p>

quadro na mesa e ela foi montando sobre a mesma com os palitos de picolé.
Recursos: Folhas de papel A4, cola branca, giz de cera grosso e hidrocor.
Observação: Nesse dia, foi necessário incentivá-la a usar também a mão esquerda para realizar as atividades.
Foto: -x-

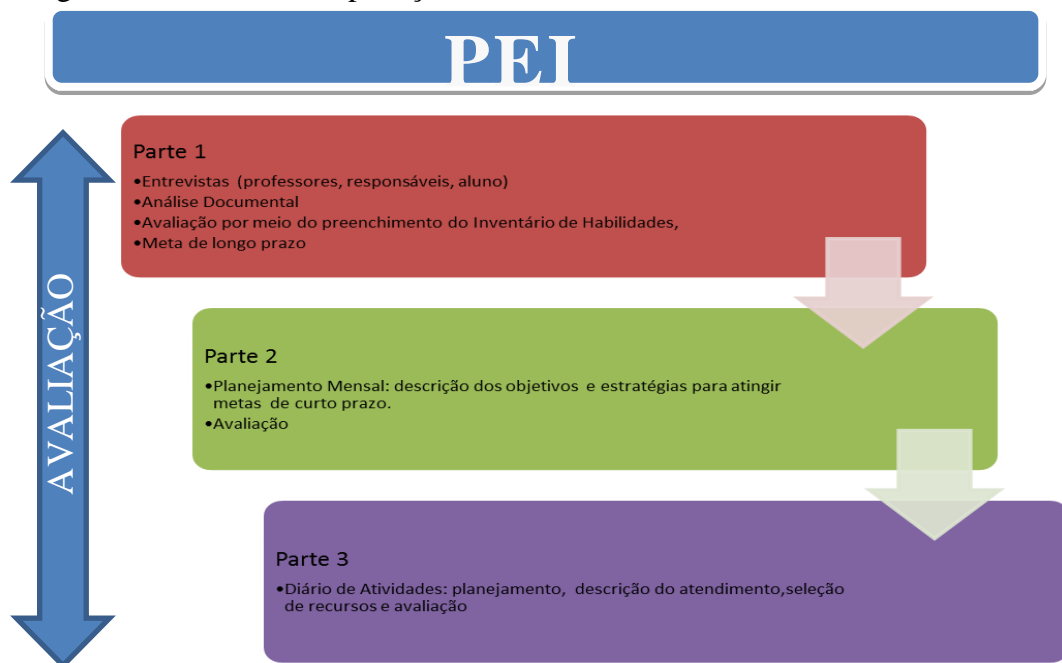
Fonte: A autora

Os registros diários das atividades no formulário referente à *Parte III* do PEI permitiram uma avaliação mais detalhada do desempenho da aluna durante o estudo. Dessa forma, o trabalho individualizado realizado pode ser melhor acompanhado e avaliado sistematicamente, favorecendo a elaboração de atividades adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem da aluna.

No início do ano letivo de 2015, na fase 3 da pesquisa que consistia na avaliação do PEI, a professora passou a desenvolver de forma autônoma as etapas elaboradas no protocolo para dar continuidade ao trabalho, inclusive reaplicando as entrevistas.

De modo global, o protocolo montado para aplicação do PEI nesta pesquisa pode ser esquematizado da seguinte forma:

Figura 4: Protocolo de Aplicação do PEI



Fonte: a autora

A partir do esquema apresentado na figura 4 podemos perceber que a organização didática para aplicação do PEI neste estudo teve como pilar, em todas as suas etapas, a questão do ato de avaliar em uma perspectiva cíclica. Para isso, o planejamento das ações

nesta pesquisa, foi realizado em consonância com a perspectiva mediadora da avaliação que segundo Hoffmann (2009, p.32, grifo nosso):

[...] significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com **objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa**. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada.

A avaliação mediadora é conceituada por Hoffmann (2009) como aquela que tem como significado essencial o olhar para o estudante e o entendimento de seu discurso, para que o docente possa desafiá-lo a avançar na elaboração dos conceitos que pretende ensinar. Ou seja, avaliar nesta proposta possibilita o benefício máximo do estudante e “dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado” (p. 172).

Ainda sobre o processo avaliativo que envolveu todas as etapas deste estudo de caso, coadunamos com Estef (2016, p.27) ao pontuar que:

As variantes que envolvem o processo de avaliação, no contexto escolar, não permitem que exista um modelo padrão para a aferição da aprendizagem. Não existem fatores que possam ser destacados como principais para que se forme um conceito único sobre avaliação e sim todos apresentam-se importantes para composição do conhecimento sobre essa temática.

Além de diferentes dimensões, cabe ressaltar que esse processo avaliativo que acompanhou a elaboração do PEI, permitiu a oportunidade de reflexão, interpretação, organização e reorganização dos processos didáticos integrantes da proposta. Para tal utilizamos dois tipos de avaliação: *diagnóstica* e *formativa*. A avaliação diagnóstica visa determinar a existência, ou ausência, de habilidades e conhecimentos pré- estabelecidos. É uma ação inicial no processo avaliativo para verificar se o aluno possui os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens. A avaliação formativa, por sua vez, consiste em uma prática contínua durante o processo de ensino com objetivo de proporcionar o levantamento e informações relevantes para a aprendizagem, trazendo reflexões tanto sobre o percurso do aluno quanto para o trabalho do docente.

Em síntese, avaliamos a aplicação do PEI como uma estratégia que possibilitou acompanhar processos em relação ao modo de ensinar da professora e também do desenvolvimento acadêmico da aluna. Na próxima seção apresentamos e discutimos o trabalho realizado com a estudante.

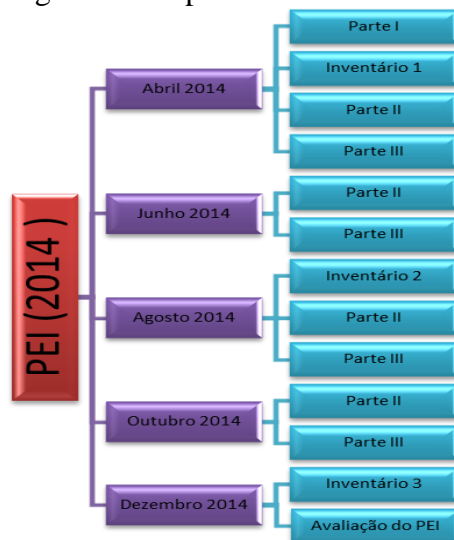
5.2 O PEI na sala de recursos: o atendimento com uma aluna com deficiência intelectual

Conforme exposto na seção anterior, o processo avaliativo é de grande importância para que se torne possível atingir os objetivos proposto em um PEI. Mittler (2003) ressalta que o processo de inclusão em nossas escolas requer a busca por alternativas que possam proporcionar que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem, sendo necessário reestruturar currículo, práticas pedagógicas e de avaliação para este fim.

Neste sentido, a investigação permitiu que a aluna participante do estudo de caso tivesse acesso a processos de elaboração conceitual, a partir de uma reestruturação curricular, realizada pela seleção de metas prioritárias em relação às suas necessidades específicas de aprendizagem, pela utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, e a avaliação se constituindo como mediadora de todo o processo. Os dados apresentados foram fundamentados tanto nos registros de campo da professora, quanto nos da pesquisadora.

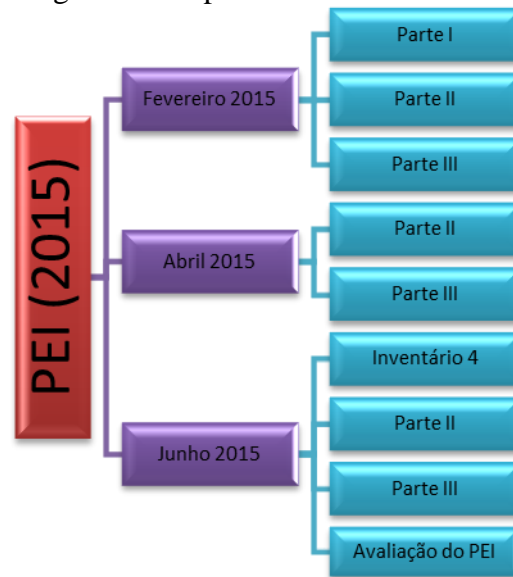
Com base no que foi explicitado sobre o protocolo de aplicação do PEI, descrevemos na figura 5 (referente ao estudo no ano de 2014) e figura 6 (referente ao primeiro semestre de 2015), de forma esquemática, as etapas construídas para aplicá-lo.

Figura 5 - Etapas do PEI 2014



Fonte: a autora

Figura 6 - Etapas do PEI 2015



Fonte: a autora

O trabalho de campo com a aluna, conforme mostrado nas figuras 5 e 6, teve a duração de um ano e meio. Foi um trabalho permeado por diferentes práticas avaliativas para alcançar os objetivos propostos. A meta estabelecida em longo prazo visava favorecer o processo de inclusão escolar da aluna, tendo como base a realização de atividades voltadas para seu desenvolvimento nas áreas da comunicação oral, leitura e escrita e da matemática.

Cabe esclarecer que, mesmo ainda não tendo alcançado o objetivo do processo de alfabetização, ao final do ano letivo de 2014, a equipe escolar considerou importante a promoção da aluna para o próximo ano de escolaridade. Entre diferentes fatores que a equipe escolar discutiu sobre a decisão da promoção da aluna, podemos destacar: a) como a coetaneidade com demais colegas da turma; b) evolução na sua inclusão social; c) continuidade do trabalho com o PEI na sala de recursos. Essas foram, portanto, etapas importantes para favorecer o processo de inclusão escolar da aluna (Nota de campo da pesquisadora, 8 de dez de 2014).

Nesse sentido, de considerar a necessidade educacional específica de aprendizagem da estudante, para que avançasse em seu processo de escolarização concordamos com Beyer (2010, p. 65) ao dizer que:

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos bons, médios ou fracos.

Dentre os resultados alcançados com a aluna, ressaltamos a proposta da individualização do PEI elaborado que permitiu entender a aluna como única, pois a construção de estratégias diferenciadas contribuiu para o desenvolvimento acadêmico da estudante, a partir de suas necessidades específicas. Isso ocorreu mediante avaliação na perspectiva mediadora em todos os processos e etapas, ou seja, desde a sua elaboração até a sua aplicação com a estudante. O PEI permitiu uma avaliação individualizada, diferente daquela que acontece de forma tradicional com objetivo de classificar. Apresentamos a seguir os resultados do trabalho pedagógico realizado com Juliana, de acordo com cada área do *Inventário de Habilidades* adaptado de Pletsch (2009).

As análises foram realizadas a partir dos seguintes dados: a) os documentos integrantes do protocolo do PEI, em todas as etapas (ver quadros 4, 5 e 6); b) notas e diários de campo da pesquisadora e da professora; e c) análise dos documentos integrantes do protocolo do PEI.

A partir da triangulação desses dados, constatamos que ocorreram prioridades em alguns itens de cada uma das três áreas do inventário, a saber: Comunicação Oral, Leitura e Escrita e Raciocínio Lógico Matemático. Sendo assim, elaboramos três gráficos com os resultados de cada uma das referidas áreas.

Nestes estão pontuados os resultados da aplicação dos quatro inventários (Anexos 1, 2, 3 e 4) integrantes do protocolo da pesquisa, que foram avaliados de acordo com os seguintes critérios: (1) para item não avaliado; (2) para o que não realizava; (3) para o que realizava com ajuda; (4) para o que realizava de maneira independente, sem suporte. Nos gráficos foram utilizadas siglas para fazer referência aos inventários: Inventário 1 (I.H.1); Inventário 2 (I.H.2); Inventário 3 (I.H. 3) e Inventário 4 (I.H.4). A seguir descrevemos os resultados da análise sobre o desenvolvimento das atividades do PEI com a estudante em cada uma das áreas.

5.2.1 Comunicação Oral

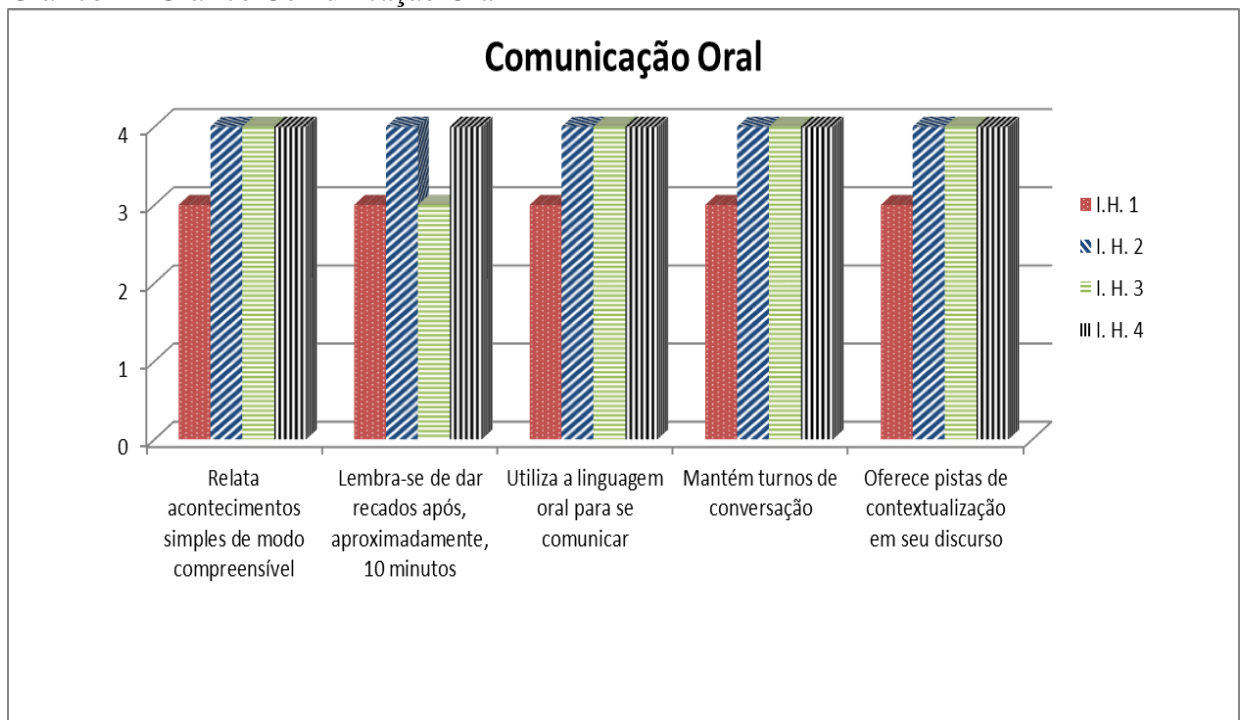
Nesta área do inventário foram planejadas e aplicadas atividades que pudessem auxiliar a estudante a melhorar sua comunicação verbal através do desenvolvimento da oralidade. Na fase exploratória da pesquisa, detectamos que Juliana apresentava dificuldade

para se expressar oralmente, por conta de sequelas da paralisia cerebral, o que representava uma barreira para o processo de interação com colegas e professores.

Durante o desenvolvimento das atividades na sala de recursos estabelecíamos conversas com ela, perguntando, por exemplo, o que havia acontecido na sala de aula ou no fim de semana. A aluna evitava manter a continuidade da conversa, respondendo com poucas palavras como: “nada”, “esqueci”, “legal”, “não lembro” (Diário de campo da pesquisadora, 19/03/2014).

O Gráfico 1 apresenta o seu desenvolvimento na área da Comunicação Oral em cinco itens dessa parte do inventário: a) “relata acontecimentos simples de modo compreensível”; b) “lembra-se de dar recados após, aproximadamente 10 minutos”; c) utiliza a linguagem oral para se comunicar”; d) “mantém turnos de conversação”; e e) “oferece pistas de contextualização em seus discursos”.

Gráfico 1 - Gráfico Comunicação Oral



Fonte: A autora

As atividades executadas tinham a finalidade de desenvolver habilidades de comunicação oral, visando melhorar a interação com colegas e professores, bem como estimulando sua participação nas aulas sala de aula, com perguntas ou alguma solicitação. No desenvolvimento de atividades com este objetivo, era de caráter relevante uma mediação intencional da professora para que a aluna avançasse nessa área. Levamos em consideração a proposição de Bakhtin (1995) de que o domínio da expressão oral possibilita

que o sujeito possa se posicionar, assim como entender a enunciação dos outros, e, no caso de nossa aluna com deficiência intelectual, esta habilidade sendo potencializada seria impulsionadora do seu desenvolvimento escolar.

Exemplificamos na figura 7 uma atividade que tinha o objetivo de incentivar que a aluna expressasse seu pensamento através da comunicação oral, ou seja, a professora buscava estimular o desenvolvimento da oralidade. Ao apresentar a proposta, antes mesmo de direcionar a atividade, a aluna era provocada a interagir oralmente por meio de perguntas como: “Este é um menino ou uma menina?” “Vamos dar um nome para ele (a)”? E a partir daí partíamos para organização da sequência lógica da história (Diário de Campo da pesquisadora, 14/07/2014).

Figura 7 - Atividade de sequência lógica




Fonte: a autora, 2014

A aluna realizou a atividade da figura 7 conforme esperado pela professora, ou seja, montar a sequência lógica dos fatos, com ênfase para um relato enriquecido pela sua mediação, da seguinte forma: pós o ordenamento do quadro, a professora continuou fazendo perguntas e escreveu a história no quadro branco, a partir do que a estudante respondia. Em seguida realizou a leitura e solicitou que Juliana também o fizesse. A professora seguia as palavras com o dedo no texto no quadro, e a aluna, apesar de ainda não conseguir ler, ia contando o que conseguia lembrar-se da história elaborada. O objetivo desta atividade era levar Juliana a construir o sentido da função social da escrita ao perceber que seu pensamento poderia ser representado pela escrita.

No quadro 14 mostramos outra atividade desenvolvida com a finalidade de desenvolver a linguagem oral, contextualizando uma atividade de história contada e o reconhecimento do seu próprio nome.

Quadro 14 - Diário de atividade – Comunicação Oral

Diário de Atividade – PEI - Ano:2014	
Aluna: Juliana	
Data: 20/09/2014 Horário: 12h às 13h	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar fatos principais da história contada pela professora. • Identificar as letras do seu nome na história.
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir a história no tablet “O sol e o vento”
Desenvolvimento:	<ul style="list-style-type: none"> • Levar a aluna a realizar movimentos com o dedo no tablet para que desencadear o surgimento das cores conforme o desenho de sua escrita. • Contar a história no tablet e fazer perguntas: Que cor é o sol na história? O sol fica no.... O vento está fraco ou forte? • Dar pista perguntando o nome das letras do seu nome quando aparecerem na história.
Avaliação:	A aluna conseguiu realizar as atividades com sucesso, conforme ela ia acertando as perguntas com facilidade, a professora aumentava o grau de dificuldade.
Recursos: Tablet	
Foto:	

Fonte: a autora

A ficha de registro de atividades diárias (Parte III do PEI) configurou-se como um planejamento diário para os atendimentos. Nela, eram registrados previamente os objetivos, a atividade, o desenvolvimento da atividade e os recursos ou materiais didáticos que seriam utilizados. O campo referente à avaliação só era preenchido ao término das atividades. Dessa forma, os registros evidenciavam o avanço ou as dificuldades encontradas pela aluna, servindo posteriormente como referência para a construção do planejamento das próximas atividades.

Os dados no gráfico 1 demonstram a evolução crescente do desempenho de Juliana nos cinco itens trabalhados na área de Comunicação Oral. Esse processo foi decorrente de um trabalho pedagógico planejado de acordo com a necessidade específica de aprendizagem da aluna, possibilitado mediante um acompanhamento sistemático através do PEI. Conforme

pontuam Rodrigues e Capellini (2014) o planejamento nesta proposta deve considerar o que se deseja ensinar e, a partir de então, identificar os passos para atingir o objetivo, avaliando o conhecimento do aluno em cada um deles. A partir das informações desta avaliação contínua podemos

[...]organizar condições de ensino, elegendo estratégias específicas e variadas com objetivo de garantir a aprendizagem, que será avaliada sistematicamente durante e ao final do processo, indicando a pertinência da metodologia adotada ou a necessidade de replanejar, ou porque o aprendiz excedeu o esperado ou ficou aquém do mesmo (RODRIGUES; CAPELLINI, 2014, p.188).

Evidenciamos que na medida em que Juliana ganhava maior a autonomia na comunicação oral, ela passou a expressar seus sentimentos, desejos, opiniões, relatar episódios do seu dia-a-dia. No cotidiano escolar, há muitos alunos com deficiência intelectual que não conseguem expressar seus pensamentos, manifestar outras dificuldades, que não sejam em relação a execução de uma atividade concreta proposta na sala. Muitas vezes o aluno se nega a realizar alguma tarefa, por alguma razão que ele não sabe explicar, e acaba sendo, erroneamente, interpretado como uma dificuldade de cunho pedagógico.

Concordamos com Fonseca (2014, p.277) que “o acesso ao pensamento simbólico não ocorre do nada, ele suporta-se no pensamento não simbólico (dito mais profundo, emocional, relacional e significativo)”. Daí a necessidade de considerar no processo de aprendizagem do aluno. Daí a necessidade de considerarmos no processo de aprendizagem os aspectos: emocional, psicomotor, imagético, pois tudo envolve a construção do conhecimento (autonomia, linguagem, relações afetivas, memória, etc...).

Destacamos essas questões, pois, frequentemente, enfatizamos alguns aspectos do processo de aprendizagem e não levamos em consideração que o aluno deve ser visto, como um sujeito na sua totalidade, ou seja, como ser cognitivo, afetivo, motor e cultural. O relato abaixo demonstra a evolução do desenvolvimento da expressão oral de Juliana, favorecido pelo diálogo com sua professora:

A aluna logo que chegou apresentou uma aparência de cansada, mostrando que não estava muito bem. Assim que entrou na sala e me viu tirar o material da atividade e colocar sobre a mesa, Júlia respondeu que “-Não!” “_ Hoje eu estou cansada! Não quero!”. Achei melhor não insistir, mas fiquei com uma cara de decepcionada. Júlia percebeu e pediu desculpas: “Desculpa, tá!”. Disse a ela que não precisava pedir desculpas, que eu entendia o quanto estava cansada, e que nem sempre estamos bem. Sendo assim, disse à aluna que desejava que estivesse melhor na segunda. Não fez as atividades propostas. Pintou livremente utilizando giz de cera, hidrocor e ofício (Diário de Campo da professora, 20/03/2015).

Neste episódio, observamos que a aluna já estabelece uma conversa com a professora com relação aos seus sentimentos e interesses, fato que anteriormente não ocorria. Dessa forma, o fato de não realizar o que havia sido previamente planejado, foi devido às condições físicas da aluna no momento da atividade proposta. Esse tipo de situação aparece no comportamento de muitos alunos na escola, no entanto, o silêncio acaba sendo interpretado como preguiça, desobediência e falta de interesse.

Por meio da avaliação das atividades desenvolvidas na área da linguagem, constatamos uma melhor organização do pensamento, pois Juliana passou a relatar situações envolvendo uma sequência lógica temporal (começo, meio e fim), habilidade importante para o processo de alfabetização, no que diz respeito à ordem de letras, dos números e etc. Passou a emitir recados de forma clara (exercitando a memória), apresentou melhoria na comunicação com os colegas, o que favoreceu as relações afetivas na sala de aula e consequentemente reforçou sua autoestima e autonomia.

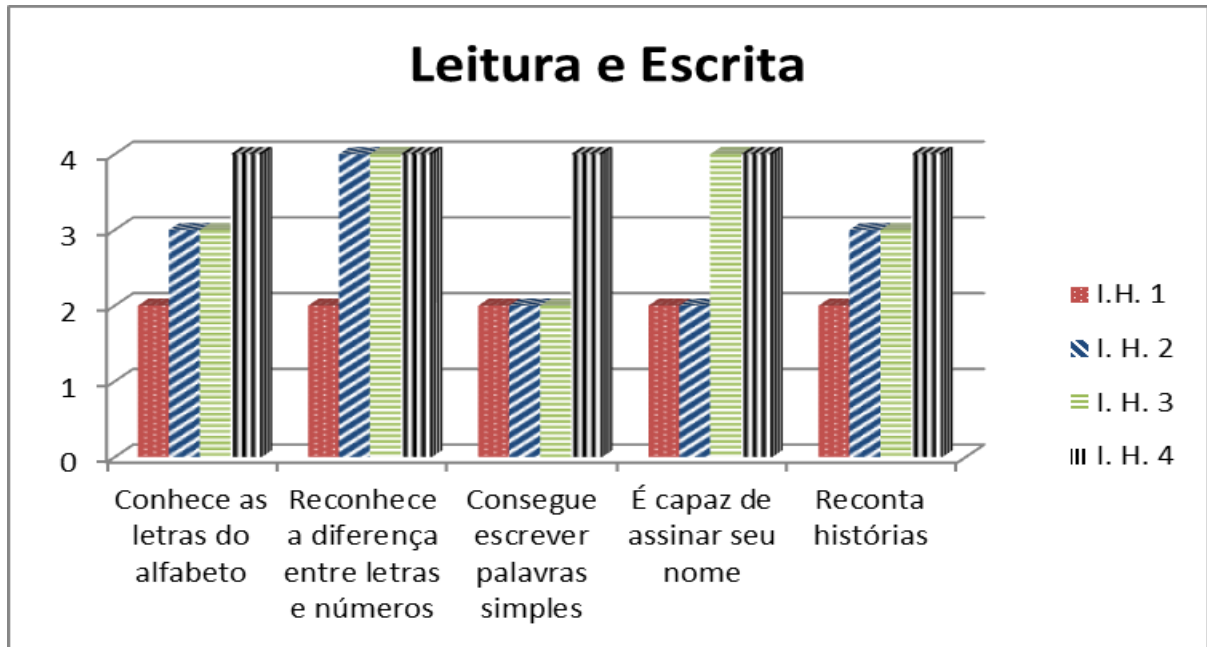
5.2.2 Leitura e Escrita

Um aspecto bastante trabalhado no PEI elaborado para Juliana foi a área de Leitura e Escrita, devido ao seu histórico escolar, conforme já relatado. No ano anterior à pesquisa ela havia cursado o primeiro ano de escolarização, durante o qual a maioria dos estudantes são alfabetizados, porém não alcançou os objetivos desta etapa. No entanto, a aluna foi promovida para o segundo ano, e o fato de ainda não estar alfabetizada representava um grande entrave no seu processo de inclusão na turma. Assim, este objetivo foi considerado prioritário no PEI, inserido a partir de metas que oportunizassem a experiência de aprendizado de conceitos que subsidiariam seu desenvolvimento na área de leitura e escrita.

É importante registrar que durante o período em que ela estava em turma comum, no segundo ano de escolaridade, a professora não teria como realizar atividades específicas, consideradas pré-requisitos para que a aluna avançasse no seu processo de aquisição de leitura e escrita, uma vez que estas não constam como objetivos deste ano de escolaridade. Como exemplos de objetivos que foram trabalhados na forma de atividades na sala de recursos podemos citar: diferenciar letras e números, conhecer as letras do alfabeto, e escrever o próprio nome. Conforme descrito na seção anterior, apresentamos no gráfico 2 o resultado do trabalho realizado na área da Leitura e Escrita com a aluna ao longo da pesquisa. Os

resultados são referentes aos quatro inventários com os cinco itens mais trabalhados na sala de recursos.

Gráfico 2 - Leitura e Escrita



Fonte: A autora

Ao analisar estes dados podemos observar que a aluna aumentou seu repertório de habilidades consideradas prioritárias à construção do processo de leitura e escrita durante o percurso do PEI. Isso foi possível através da individualização, tanto dos objetivos, quanto das atividades, que eram planejadas tendo por base a avaliação continuada do desenvolvimento do seu desempenho nas tarefas durante a pesquisa.

Destacamos, aqui, que através do trabalho pedagógico com metas de curto prazo ~~curtas~~, como o conhecimento das letras do seu nome, Juliana passou a generalizar o conceito, reconhecendo as letras em outras palavras. Isto revelou o quanto foi importante estabelecer objetivos em consonância com o contexto individual da aluna, pois assim, a aprendizagem ganhou sentido, através de um processo de construção e não apenas de acumulação e memorização de conceitos aleatórios.


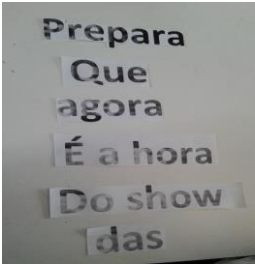
Considerando que a alfabetização é uma habilidade extremamente importante em uma sociedade cuja dinâmica social é baseada na leitura e escrita, processos pedagógicos eficazes para alunos com deficiência intelectual tornam-se imprescindíveis para lhes proporcionar maior autonomia e inclusão social. Neste sentido, independente do método utilizado, deve ser privilegiado o atendimento às necessidades específicas que o sujeito apresenta. Dessa forma,

o aprendizado dos conceitos no PEI pode ser vinculado a vivência global do indivíduo e não apenas a aquisição de conteúdos didáticos.

De acordo com Vigostski (1994), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do sujeito. No caso da aluna com deficiência intelectual participante deste estudo foi fundamental trabalhar conceitos acadêmicos com elementos presentes no seu dia a dia, o que tornou significativa a ação pedagógica. Não resta dúvida de que trazer a vivência da aluna para o cotidiano das atividades facilitava a aproximação da aluna ao conteúdo proposto.

Como ilustração, Juliana sempre mostrou muito interesse pela cantora Anita. Assim, trabalhamos com suas músicas o que favoreceu positivamente sua participação nas atividades de leitura e escrita, conforme exemplo no quadro 15.

Quadro 15 Diário de Atividade – Leitura e Escrita

Diário de Atividade – PEI - Ano: 2014	
Aluna: Juliana	
Data: 26/11/2014 Horário: 12h às 13h	
Objetivo:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer as letras do seu nome. ✓ Trabalhar a noção de palavra e de sílaba. ✓ Trabalhar a consciência fonológica. 	
Atividade:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceber a sequência das palavras na música; ✓ Identificar as palavras que estão faltando; ✓ Identificar as letras do seu nome no refrão da música 	
Desenvolvimento:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A aluna deverá dançar e cantar a música do seu gosto. A proposta da atividade é identificar as palavras que faltam no refrão da música e as letras do seu nome na música impressa. 	
Avaliação:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Com ajuda conseguiu perceber as palavras que faltavam no refrão impresso. Conseguiu identificar as letras do seu nome no contexto da música. 	
Recursos:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Folha de A3, hidrocor, aparelho de som e <i>pen-drive</i> 	
Fotos:	
	

Fonte: A autora

Na atividade do quadro 15, a professora utilizou uma música da cantora de preferência da aluna, como dito acima, para atrair seu interesse e despertar a motivação pelo aprendizado das letras e sílabas. Em outros registros da professora é possível identificar como uma proposta partida do interesse da aluna pode gerar um bom aproveitamento da atividade.

Observando que toda sexta feira a aluna vem dizendo não as atividades propostas. Consegui motivá-la mostrando o cavalete onde a aluna gostava de desenhar. Mostrei que podíamos usá-lo com as letras também. Adorou a ideia de desenhar no quadro e eu adivinhar o que ela havia desenhado. Ficou super empolgada com a proposta de criação da história onde eu escrevia o que ela ia falando no blocão pendurado no cavalete, assim ela tinha a visualização da escrita das palavras oralizadas. (Diário de campo da professora– 03/10/2014)

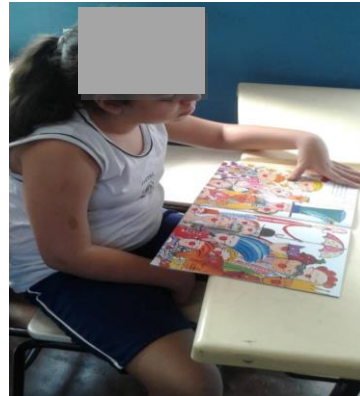
Esses dados nos revelam o quanto o protocolo para aplicação do PEI, elaborado neste estudo, permitiu o conhecimento de interesses da aluna. A partir da avaliação contínua desta proposta, foi possível o desenvolvimento de atividades bem próximas às preferências de Juliana. Certamente, esse tipo de prática pedagógica individualizada influenciou nos resultados positivos que a mesma demonstrou durante o estudo.

Ainda em relação às atividades de leitura e escrita, destacamos o uso de tecnologias assistivas diferenciadas, como o leitor de tela denominado Dosvox, usado por pessoas cegas para ler no computador. O Dosvox permitiu que a aluna ao digitar, pudesse ouvir os sons das letras do seu nome, tornando a atividade mais atrativa e, conseqüentemente, mais produtiva.

Quadro 16: Diário de atividade - Leitura e Escrita com Dosvox

Diário de Atividade – PEI - Ano:2015
Aluna: Juliana
Data: 14/03/2015 Horário: 12hàs 13h
Objetivo: Escrever seu nome e palavras simples; Ouvir história com atenção; Recontar a história com suporte do livro.
Atividade: Leitura da história, solicitar escrita do nome e de algumas palavras da história no computador. Recontagem da história
Desenvolvimento: Leitura para aluna da história “Quem tem medo do ridículo?” Depois, utilizando o Dosvox no computador, solicitar a escrita do nome próprio e palavras simples. Após esse momento, entregar o livro de história para a aluna e pedir que ela recontasse.
Avaliação: A aluna mostrou interesse em utilizar a tecnologia Assistiva, o Dosvox, achando curioso, conforme digitava as letras uma voz reproduzia o som da letra. Mas a aluna não conseguiu digitar as letras de forma que formasse palavras, somente o seu nome Juliana. Durante a leitura do livro de história, a aluna identificou no texto a letra "A" e "P". Foi necessário o apoio da professora verbalizando as letras e aluna procurava as letras no teclado do computador, também com apoio da professora e formava palavras como: casa, bala, bola e sapo. Algumas letras conseguia achar como “A”, “O”, “B” e o “P”, pois as letras no teclado do computador não se encontram na ordem alfabética.
Recursos: Computador com Dosvox e livro de história.

Foto:



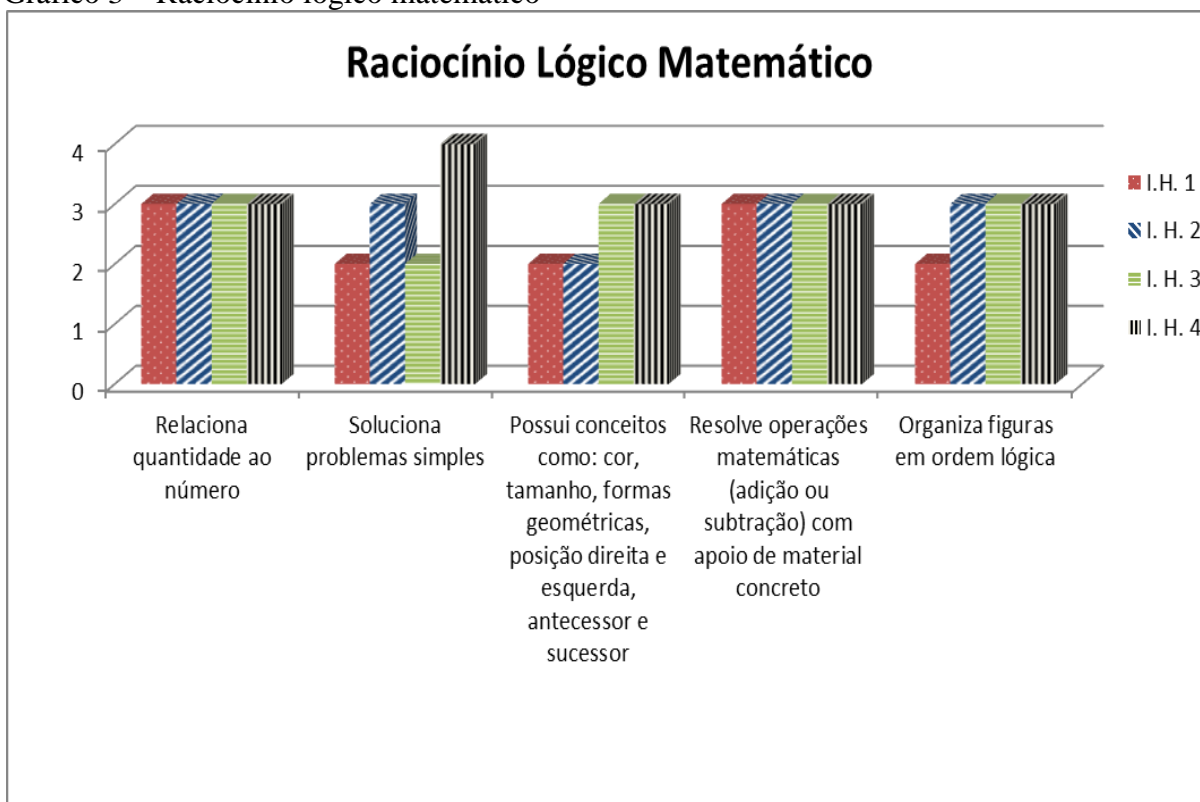
Fonte: a autora

Cabe pontuar que os alunos com deficiência intelectual, conforme exposto no capítulo 2 deste trabalho, por suas características intrínsecas, necessitam de diferentes suportes para avançar no processo de aprendizagem. Em outras palavras, eles requerem uma intervenção direcionada para que consigam ter sucesso acadêmico. O ensino da leitura e da escrita neste estudo seguiu o fio condutor de buscar diferentes possibilidades para que nossa prática pedagógica despertasse o interesse da aluna e assim proporcionasse um melhor aproveitamento com as atividades propostas. O objetivo foi promover o acesso na área da alfabetização de forma que a intervenção não estivesse condicionada a um método específico, nem a processos de codificação e decodificação de símbolos. A ideia foi selecionar atividades, embasadas em metodologias ativas, para promover a apropriação da aluna nesta habilidade tão valorizada na nossa cultura letrada, ou seja, a leitura e escrita.

5.2.3 Raciocínio Lógico Matemático

Nesta área, embora as estratégias tenham sido elaboradas da mesma perspectiva das áreas anteriores do inventário, Juliana, apresentou um desempenho abaixo do esperado. O gráfico 3 demonstra o desenvolvimento da aluna:

Gráfico 3 – Raciocínio lógico matemático



Fonte: A autora

Conforme mencionado encontrava-se cursando o segundo ano de escolaridade, mas ainda não tinha adquirido conhecimentos básicos referentes ao raciocínio lógico-matemático. Além disso, estava em defasagem em relação aos seus colegas, em conceitos elementares para a vida diária, como: ver as horas, se localizar no tempo usando calendário, saber sua idade, e etc. Por isso foram priorizadas no PEI atividades voltadas para o conhecimento de números e quantidades, solução de problemas, reconhecimento de cor, forma, tamanho e lateralidade, resolução de operações matemáticas simples, e construção do pensamento lógico.

Após o processo avaliativo do desempenho da aluna ao final do estudo, concluímos que nesta área ainda há necessidade de maiores intervenções para que a mesma possa adquirir maiores competências que possibilitem sua autonomia no seu cotidiano escolar e social. Nesse sentido, é preciso registrar que o PEI é uma ferramenta flexível e em constante avaliação. Esta aluna se beneficiou das estratégias que foram personalizadas a partir das suas necessidades, porém, ainda não foram suficientes. Essa conclusão é possível na medida em que o PEI permite a revisão de todo processo e identificação das lacunas que precisam ser trabalhadas.

Outra questão evidenciada pelo PEI foi a necessidade do uso de recursos pedagógicos concretos que auxiliassem a aluna no desenvolvimento das atividades escolares; tais como: material dourado, régua de *cousiner*, ábaco, entre outros. Em nosso estudo, além desses

materiais, foram utilizados, também, recursos não estruturados para uso em sala de aula como: jogo de dominó, pregadores de roupa, fita métrica, jogos de cartas, esmalte, frutas, calculadora e jogos de maneira geral. A utilização desses materiais tornava mais significativo o aprendizado, favorecendo a aquisição dos conceitos propostos, mesmo que abaixo do esperado, a aluna apresentou relativo progresso. Exemplificamos a seguir conforme o quadro 17.

Quadro 17 - Diário de atividade - Raciocínio lógico matemático

Diário de Atividade – PEI - Ano: 2014
Aluna: Juliana
Data: 22/09/2014 Horário: 12h às 13h
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Realizar contagem até o número 5.
Atividade: Contar e registrar com apoio das cartas do jogo de cartas UNO.
Desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> Com as cartas de UNO até o número 5 (cinco), a aluna deveria colocar o número de pedrinhas, do material dourado, sobre os números que aparecessem nas cartas.
Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> Na atividade a aluna, com apoio da professora, conseguiu colocar as pedras conforme o número da carta. Porém, quando a professora solicitou que pegasse a carta de número “dois”, a aluna não conseguiu identificar o número. Foi nesse momento, que a própria aluna voltou a contar do um e assim, conseguiu identificar os números pedidos pela professora.
Recursos: Ficha de gravuras de folha de A4, caneta de quadro branco, material dourado, lápis triangular e jogo de UNO.

Fonte: A autora

O registro da professora no item de avaliação destaca a importância do trabalho com material concreto para atingir o objetivo proposto. Porém, também deixa evidente a autonomia conquistada pela aluna, quando foi a própria que elaborou a estratégia para contagem, sem esperar a mediação da professora. Esta atitude e competência da estudante para recorrer ao material de suporte poderiam ser transferidas para situações na sala de aula comum.

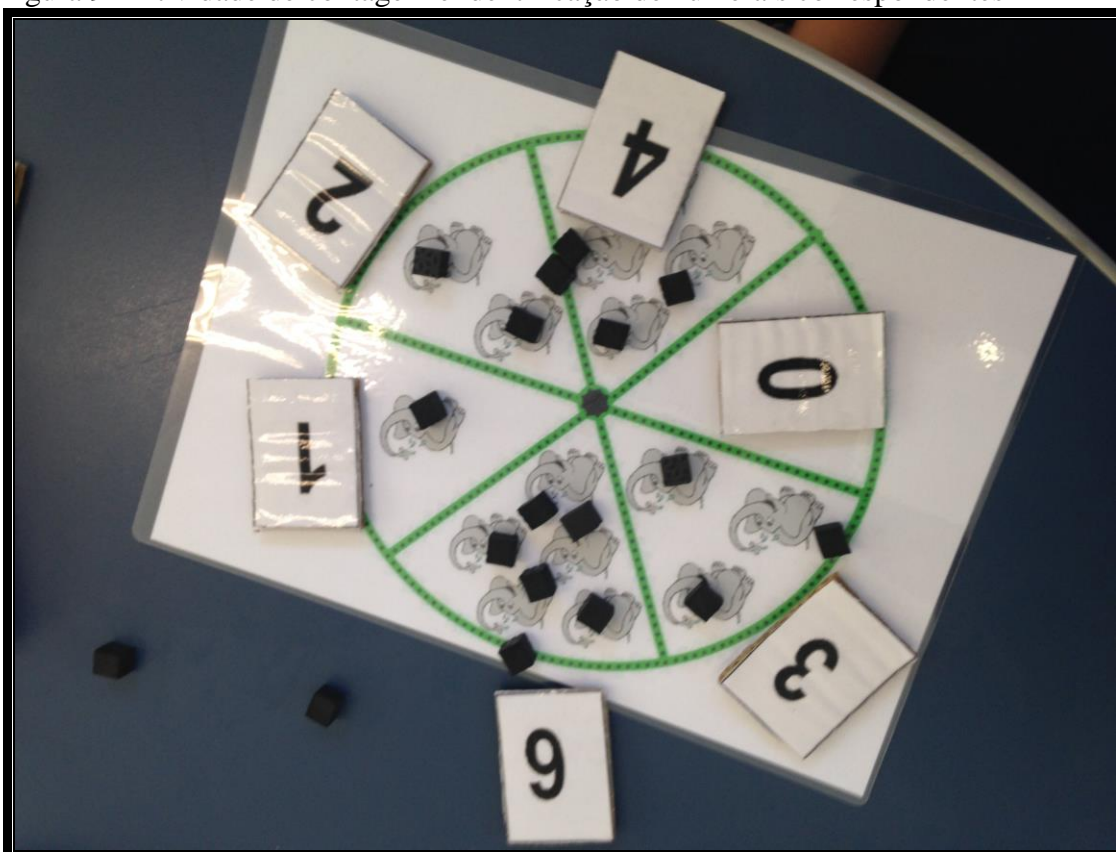
As figuras 8 e 9, mostram outras atividades utilizadas para ensinar conteúdos referentes ao raciocínio lógico matemático elaborados no estudo pela pesquisadora e apresentadas nos encontros de formação com a professora.

Figura 8 - Atividade de contagem



Fonte: a autora, 2014

Figura 9 - Atividade de contagem e identificação de numerais correspondentes

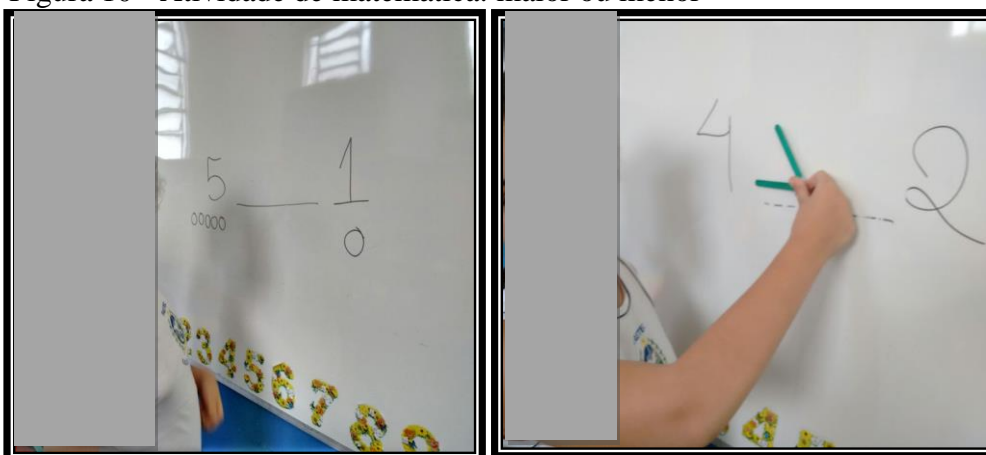


Fonte: a autora, 2014

Nosso objetivo ao desenvolver materiais diferenciados para o ensino de habilidades matemáticas consistiu em despertar situações em que a estudante pudesse ter interesse pelos desafios propostos e estabelecesse comunicação de suas ideias. E assim, fazer intervenções direcionadas para que a mesma avançasse na elaboração conceitual dos itens do inventário trabalhados.

Apesar do pouco avanço registrado no gráfico 3 na área de raciocínio lógico matemático, destacamos aqui o item “Soluciona problemas simples” como o que apresentou o maior avanço. Neste item do inventário era possível mediar situações didáticas, mesmo quando a estudante ainda não alcançava o domínio do conteúdo trabalhado como a noção de maior ou menor. A partir da mediação, era possibilitado que a aluna selecionasse suas próprias estratégias para resolver os desafios propostos, como usar o recurso do quadro branco para registro de comparação, contar com os dedos e etc. Isto é, quando a professora apresentava a proposta e a aluna não conseguia responder, era solicitado que ela pudesse que ela apontasse um caminho para obter a resposta. Com base no que já era realizado nos atendimentos anteriores, a aluna escolhia com propriedade alguns recursos para resolver o problema apresentado.

Figura 10 - Atividade de matemática: maior ou menor



Fonte: A autora

Um ensino adequado de habilidades conceituais de matemática para alunos com deficiência intelectual demanda avaliar os métodos e estratégias de ensino aplicados com esse alunado. Trabalhamos na perspectiva de Charnay (2001), que destaca a resolução de problemas como um meio eficiente para que o ensino de matemática seja contextualizado, pois requer que o estudante pense, reflita e utilize o que já sabe para resolver novas situações.

A partir de então torna-se possível que ele compreenda que a Matemática é útil para resolver situações reais do seu dia a dia.

Nossos objetivos de atividade do PEI nessa área foram desenvolvidos a partir de atividades contextualizadas, baseadas na resolução de problemas para permitir que a aluna elaborasse conceitos e aprenda de acordo com suas próprias observações e experiências, relacionando conteúdos disciplinares ao seu cotidiano de forma significativa.

No próximo capítulo discorreremos sobre o processo formativo realizado com a professora participante do estudo.

6 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE RECURSOS

A escola contemporânea demanda uma ressignificação das práticas pedagógicas para que possam atender à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem do alunado que hoje a compõe. Assim, atendendo a um dos objetivos específicos desta tese, o presente capítulo se volta para a análise de uma proposta de formação continuada colaborativa com uma professora de Educação Especial. Com a finalidade de contribuir com o conhecimento do protocolo para aplicação de um Plano Educacional Individualizado (PEI), com uma aluna com deficiência intelectual na sala de recursos. No presente capítulo elucidaremos o desenvolvimento deste processo, bem como algumas reflexões sobre a importância da formação continuada para professores que atuam com alunos com deficiências no espaço da sala de recursos.

No cenário nacional, as décadas 1930 e 1940 representaram uma época de inovação na educação devido a influência do movimento Escola Nova³⁴, tendo grande impacto também no processo de formação de professores, que passou a ser visto como fator crucial para a modernização do país. Entretanto, como as autoras pontuam, apesar desse período ter se caracterizado por um crescimento gradativo de matrículas nas escolas públicas, a inovação pedagógica não garantiu aprendizagem efetiva para todos os alunos, principalmente para aqueles que apresentavam uma deficiência ou outra condição atípica de desenvolvimento (GLAT, BLANCO, REDIG, 2015).

Historicamente, a formação de professores para atuar na Educação Especial no Brasil era realizada em cursos de nível médio, com carga horária muito variada por serem cursos intensivos, que atendiam professores de vários estados do país. Esses aconteciam nos estabelecimentos federais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) e Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ) ou em organizações não governamentais. Tais cursos:

[...] formavam professores do curso Normal “especializados” e segundo Mazzotta (1992) na parte diversificada desses cursos, evidenciava-se a presença de duas tendências distintas: educacional e clínica ou médico pedagógica. Ainda segundo Mazzotta (1992) a tendência educacional caracterizava os cursos de especialização para o ensino de Deficientes Visuais e Deficientes Auditivos, enquanto que a

³⁴ Movimento de renovação do ensino na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX; para maior aprofundamento ver Teixeira (1971).

tendência médico-pedagógica caracterizava os cursos de especialização para deficientes físicos e mentais (ALMEIDA, 2012, p.1).

Ainda de acordo com Almeida (2012), o primeiro curso regular de formação de professores para a Educação Especial ocorreu em 1955, por meio de um decreto que instituiu o Curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos. Foi somente no final da década de 1970, que, no estado do Paraná surgiram os Cursos de Estudos Adicionais para formação de professores na área de Educação Especial.

A formação em nível médio foi elevada ao nível superior no fim da década de 1960; assim, a partir do ano de 1972, para ser professor de Educação Especial na rede comum de ensino, tornou-se necessário o nível universitário. Era necessário cursar Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, podendo eleger uma área específica de atuação de acordo com os tipos de deficiência. Ainda assim, em muitos estados, o que predominava ainda eram os cursos na modalidade pós Normal (Estudos Adicionais). Em 1984 iniciou-se a especialização *Lato Sensu* na área da Deficiência Mental.

No quadro 18, apresentamos uma síntese, com base em Almeida (2012) sobre a formação de professores para Educação Especial no Brasil:

Quadro 18 - Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil até 2004

1. Formação inicial em nível médio	<ul style="list-style-type: none"> • Professores Normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, Deficiência Física nos Estudos Adicionais. • Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ/
2. Formação Inicial em Nível Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Professores habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas nos cursos de Pedagogia. • Professores licenciados somente em Educação Especial. • Professores especializados em cursos de Pós-graduação, mestrado e doutorado.
3. Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc) “especializados” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial, promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretarias de Educação. • Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretaria de Educação. • Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora com base em Almeida (2012).

Estes modelos de formação foram pensados para o profissional da Educação Especial atuar diretamente com alunos com determinada deficiência, geralmente escolhida pelo próprio como área de atuação. Entretanto, com o advento da política de Educação Inclusiva, a formação dos professores de Educação Especial precisa se redimensionar, pois estes, além do atendimento direto ao seu alunado, também devem atuar em articulação com docentes do ensino comum.

Saviani (2009), ao se referir a Resolução CNE/CP N°1(BRASIL, 2006b), que trata das diretrizes do Curso de Pedagogia, pontua uma lacuna em relação à formação de professores da Educação Especial. Este documento deveria, pela própria natureza do curso, preparar o futuro docente para atender à diversidade do aluno, sobretudo os que apresentam necessidades educacionais especiais. Este aspecto é abordado, porém, apenas de forma superficial. Para o autor é necessário:

[...] instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

Garcia (2013), por sua vez, menciona que a formação continuada de professores, a partir de 2003 com o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* teve a finalidade de atender municípios no país no sentido de disseminar a política educacional inclusiva. O programa era desenvolvido em municípios-polo com cursos anuais de 40 horas. No ano de 2007, o programa passou desenvolver uma modalidade de cursos para o aperfeiçoamento de professores que atuam no AEE, como uma ação diretamente ligada a outro programa, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Estes programas, segundo Garcia (2013, p.103), “constituem o esteio da atual política para educação especial no Brasil”.

Para Redig (2015, p.5)

Pensar na complexidade da formação desses profissionais é um desafio, pois no passado havia uma especialização para cada deficiência e esse professor lidava com os sujeitos de sua capacitação. Porém, atualmente, não acontece mais isso, visto que, os que atuam nas salas de recursos e itinerância, encontram em suas turmas uma diversidade de deficiências.

A implementação da atual política de inclusão em nossas escolas tem sido uma tarefa complexa no que concerne ao trabalho dos professores, principalmente daqueles que atuam na Educação Especial, que passam a ter, entre suas atribuições o atendimento a todos os tipos de

deficiência nas salas de recursos e o suporte aos demais docentes. Na esteira de pesquisas voltadas para a colaboração com formas de efetivar a inclusão escolar e favorecer o processo de formação continuada dos docentes, a presente investigação buscou instituir uma proposta metodológica para a formação para professores de Educação Especial que atuam em escolas de ensino comum no atendimento em salas de recursos.

As salas de recursos instaladas na maioria das escolas, seguindo as diretrizes do MEC, se denominam multifuncionais por terem equipamentos e recursos para atendimento de alunos com diversas necessidades educacionais especiais. Porém a formação do docente, como já discutido, não trata das especificidades necessárias para o trabalho com alunos que apresentam diferentes necessidades.

Em relação aos professores do ensino comum, na medida em que as políticas públicas resultam em uma ampliação da matrícula de alunos com deficiência, também se tornam mais complexas as exigências em sua formação, visto que agora recebem em suas turmas este educando. Paralelamente, como também já discutido, o campo de atuação dos professores de Educação Especial, foi ampliado na medida em que precisam dar conta do suporte pedagógico a esses alunos no contexto da inclusão escolar. Neste sentido, é preciso que se desenvolva – e este é um dos objetivos específicos desta tese – propostas alternativas para a formação continuada de professores de Educação Especial, a partir de pressupostos bem esclarecidos, que atendam às suas necessidades atuais.

Marin, Giovanni e Guarnieri (2011, p.22,23) argumentam que a

[...] a possibilidade de aperfeiçoamento docente, de forma diferente da que está posta nos cursos tradicionais, exige a clareza do argumento que tem o professor como sujeito desse processo, por meio de outras formas que não sejam o mero “assistir palestras” (que muitas vezes ignoram a realidade dos professores presentes), sem que, com isso, não deixemos de fazer as apresentações teóricas quando necessário.

Ao discutir tendências investigativas de formação de professores, Pimenta (2007) aponta ser viável a articulação entre a pesquisa e as políticas de formação por meio da valorização de práticas pedagógicas que permitam a reflexão sobre o trabalho realizado pelo professor. Diante do exposto, acreditamos que um dos caminhos para a formação contínua dos professores é a

[...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e

práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *prácticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática (PIMENTA, 2007, p. 29).

Seguindo esta perspectiva, o presente estudo desenvolveu um processo de formação continuada baseado neste conceito de autoformação. Buscamos o aprimoramento de práticas pedagógicas por uma professora de Educação Especial, por meio de atividades elaboradas em parceria com a pesquisadora, para estruturar o trabalho na sala de recursos, a fim de favorecer o processo de inclusão escolar de um aluno deficiência intelectual.

A seguir, descrevemos e analisamos a proposta de formação elaborada para a professora participante.

6.1 Proposta de formação continuada para atendimento em sala de recursos

Conforme descrito em capítulos anteriores, o programa de formação continuada para a professora participante teve como foco a aplicação, na sala de recursos, de um Plano Educacional Individualizado (PEI) com uma aluna com deficiência intelectual matriculada no ensino comum.

No quadro 19 descrevemos a proposta de formação continuada com a professora de Educação Especial, durante o processo da investigação.

Quadro 19 – Estrutura da formação continuada

SESSÃO	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS/ RECURSOS
1	Discutir textos sobre individualização do ensino para fundamentar a elaboração do protocolo de elaboração do modelo de PEI na pesquisa.	Apresentação pela pesquisadora do trabalho realizado na FAETEC em parceria com o grupo de Pesquisa da UERJ voltado à investigação sobre o PEI na escola especial da rede. Discussão dos textos relacionados à estratégias individualizadas de ensino (GLAT; PLETSCH, 2013).
2	Avaliar as necessidades específicas da aluna, para individualização do ensino.	- Análise do histórico escolar da aluna e seu desempenho durante as atividades de sondagem para seleção de participantes do estudo. - Consulta ao laudo médico da aluna, ao relatório da fonoaudióloga e da psicomotricista que atendem a aluna. Apresentação dos dados relevantes das entrevistas com a professora de turma e do pai da aluna. -
3	Utilizar os registros para elaboração do PEI, selecionar objetivo geral e específicos.	Estruturação da parte I e II do PEI por meio da avaliação geral do Inventário de Habilidades e elaboração de objetivos para o primeiro bimestre.

4	Refletir sobre o trabalho pedagógico para favorecer o processo de alfabetização por meio de atividades individualizadas.	Palestra com fonoaudióloga do Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão – NEAPI, núcleo da Divisão de Inclusão da FAETEC. O objetivo foi compreender o processo de aquisição da leitura e escrita e exemplos de atividades que favorecessem o desenvolvimento desta habilidade na aluna do estudo.
5	Avaliar as atividades desenvolvidas no primeiro bimestre. Reorganização do PEI para o bimestre seguinte.	Leitura e discussão das anotações do diário de campo da professora e análise do desempenho da aluna durante as atividades do PEI. Estruturação da Parte III do PEI.
6	Dialogar sobre o trabalho desenvolvido.	- Análise dos documentos integrantes do PEI (Partes I, II e III). - Apresentação dos resultados para a equipe do NEAPI. - Elaboração de metas para o próximo ano.
7	Elaboração do PEI para o ano seguinte	A professora elaborou um roteiro de entrevista para os pais da aluna, apresentou as metas para os próximos meses.
8	Avaliar o processo formativo da professora referente a elaboração do PEI	A professora apresentou a transcrição da entrevista com os pais da aluna, e os formulários do PEI com propostas para um semestre letivo.

Fonte: A autora.

De acordo com o que foi descrito no capítulo sobre o percurso metodológico as ações foram fundamentadas nos pressupostos da pesquisa-ação. Conforme discutido este é um tipo de abordagem onde os participantes têm objetivos e metas comuns, com foco em um problema no qual atuam desempenhando diferentes papéis.

No caso do presente estudo, buscamos, por meio do trabalho colaborativo com a professora de Educação Especial, sistematizar uma proposta pedagógica diferenciada no contexto do Atendimento Educacional Especializado com uma aluna com deficiência intelectual, sempre avaliando e reavaliando os passos para implementação do PEI.

A professora atendia a aluna Juliana na sala de recursos, três vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora. Os atendimentos cada dia de atividade eram planejados de acordo com as metas bimestrais que constavam na *Parte II do PEI*.

A pesquisadora analisava os registros dos atendimentos a cada período aproximadamente de 15 dias. Sendo assim, além dos oito encontros da formação, eram realizados regularmente contatos por e-mail.

Com base nos relatos informais e registros da professora no diário e notas de campo, a pesquisadora colaborava com sugestões de atividades pedagógicas e produção de recursos didáticos.

6.2 Considerações sobre o trabalho de formação continuada para aplicação do PEI

Os resultados da formação continuada desenvolvida neste estudo de caso foram organizados em duas categorias para análise: a) o desenvolvimento profissional da docente; e b) o trabalho pedagógico individualizado como estratégia para atender às necessidades específicas da aluna com deficiência intelectual.

6.2.1 O desenvolvimento profissional da docente:

Por entendermos que o contexto atual demanda modificações nos modelos de formação, privilegamos nesta proposta o trabalho colaborativo entre a pesquisadora e a professora participante. Nas palavras de Reis, Faria, Galvão e Raposo (2011, p.62):

Face à dificuldade de mudança, muitos autores têm vindo advogar modelos de formação que apelem ao envolvimento dos professores nas próprias mudanças, que assentem na integração da teoria e prática, promovendo um questionamento e reflexões constantes sobre a prática profissional [...] os professores têm não só de ser apoiados, como deverão ser envolvidos no desenvolvimento de novas práticas, novos materiais e novas estratégias pedagógicas que sirvam de alicerce à consecução destas novas finalidades preconizadas para a educação.

Podemos ilustrar o processo da formação continuada da professora na sua fala em uma das sessões de formação, na qual afirmou que “O PEI além de me ajudar, me proporcionou uma maior segurança ao iniciar os trabalhos com a aluna na sala de recursos multifuncional”. Também evidenciamos que a seleção do material de estudo utilizado no início da formação foi adequada, no trecho abaixo de uma nota de campo em que expressa que

Através dos textos lidos e livros, percebi as possibilidades que o PEI podia me proporcionar no trabalho com a aluna na sala de recursos, sendo assim, fui melhorando o seu desenvolvimento da aluna, enriquecendo o uso dos recursos no atendimento individualizado (Nota de campo da professora, setembro, 2014).

No que concerne a otimização da atuação da professora nos atendimentos, pautados na aplicação do PEI, o relato a seguir, revela o princípio avaliativo da proposta em todas as

suas etapas, como relevante para o desenvolvimento acadêmico da aluna, assim como para seleção adequada de atividades pela docente para atingir o objetivo proposto no PEI. Apesar de se trabalhar com três atendimentos semanais, com metas curtas de trabalho já definidas, o processo avaliativo permitia que a reflexão sobre a prática pedagógica da professora tivesse um olhar além do foi proposto. A aluna atendida era observada de modo global. Ainda sobre o PEI e as considerações da professora:

O referido recurso pedagógico me mostrava, ao registrar os objetivos alcançados, a interdisciplinaridade que aconteceu, o tempo necessário que a aluna necessitava e que já não era mais o mesmo, agora já realizava a atividade com mais desenvoltura e em tempo menor e claramente me dava a devolutiva da sua evolução. Percebi que a elaboração do PEI me ajudava na escolha das atividades de forma atender além das dificuldades cognitivas como também os comprometimentos motores e de fala, na realização da proposta pedagógica, e na avaliação do desempenho tanto da aluna quanto minha atuação como interventora (Diário de campo da professora, outubro, 2014).

Também, no que se refere ao desenvolvimento profissional da professora, entendemos que a proposta realizada conseguiu atender ao objetivo de coadunar teoria e prática reflexiva. De acordo com seu próprio relato:

Através dos textos lidos e livros, percebi as possibilidades que o PEI podia me proporcionar no trabalho com a aluna na sala de recurso, sendo assim, fui melhorando o meu desenvolvimento e enriquecendo o uso dos recursos no atendimento individualizado. Percebi que a elaboração do PEI me ajudava na escolha das atividades de forma atender além das dificuldades cognitivas como também os comprometimentos motores e de fala, na realização da proposta pedagógica, e na avaliação do desempenho tanto da aluna quanto minha atuação como interventora (Diário de campo da professora, novembro, 2014).

Na fase 3 de avaliação do PEI, um dado interessante sobre o desenvolvimento profissional da professora foi a elaboração de um portfólio que reunia os registros de um semestre das atividades executadas, envolvendo reflexões sobre sua prática pedagógica e evolução do desenvolvimento acadêmico da aluna. Este registro efetivou-se por sua própria iniciativa. Para elaboração do portfólio ela usou o recurso do *Power Point*, que pode posteriormente ser compartilhado com demais professores da escola, como relato de experiência.

6.2.2 Trabalho pedagógico individualizado

As políticas educacionais vigentes preconizam que a escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas de desenvolvimento aconteça no ensino comum. Entretanto, para que esses alunos tenham êxito acadêmico suas necessidades específicas precisam ser atendidas. Alguns estudos revelam que alunos com deficiência intelectual não apresentam um bom desempenho acadêmico – de acordo com o currículo escolar formal – nem em classes comuns, nem em turmas especiais e escolas especiais (REDIG, 2010; GLAT et al., 2012; PLETSCHE, 2014, entre outros).

Embora saibamos existem entraves para implementação da inclusão escolar, é fato que estudantes com deficiência, principalmente com deficiência intelectual e múltipla, permanecem em classes e escolas especiais por anos a fio, sem um prazo para terminar seus estudos, sem alcançar avanços nos conteúdos escolares formais (alfabetização, cálculos simples, dentre outros) e, sem uma certificação que promova o acesso a outras etapas da vida escolar.

Podemos dizer que a permanência deste estudante em classes especiais, reforça a manutenção de um ciclo que fortalece o estereótipo de incapacidade desse alunado, prejudicando seu desenvolvimento. Nesse sentido precisamos de ações voltadas para a formação do professor responsável pelo processo de ensino desses alunos, tendo em vista que não existe uma metodologia única, mas diferentes necessidades educacionais que requerem estratégias também diferenciadas.

Justamente, para preencher essa lacuna formativa, é importante que se realizem pesquisas aplicadas, voltadas para a elaboração, implementação e avaliação de estratégias de individualização do ensino, como o Plano Educacional Individualizado. Os dados obtidos indicam que o processo de formação da professora de Educação Especial realizado nesta pesquisa permitiu que tivesse uma visão processual da avaliação da aluna. Ou seja, a individualização da proposta de atividades permitiu a mudança do seu olhar sobre o desenvolvimento do trabalho realizado, tal afirmação pode ser evidenciada no relato de avaliação de um atendimento.

A escolha do dominó foi interessante, porém o tamanho do mesmo dificultou a contagem das bolinhas. Seria interessante a confecção de um novo dominó maior e com bolas maiores para verificar o desempenho da aluna (Diário de Campo da professora, 16/03/2015).

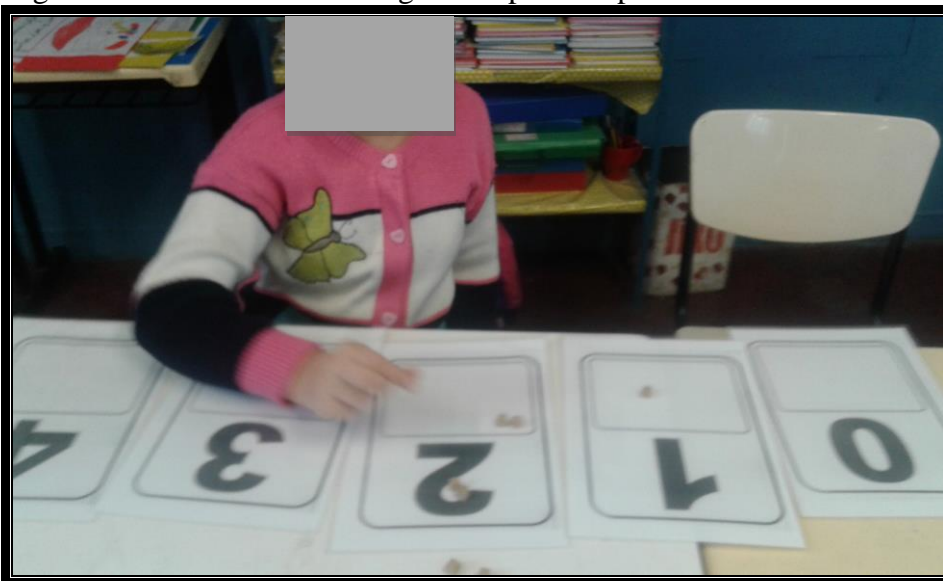
Durante a atividade e entre outros jogos utilizados com a aluna, é possível perceber que qualquer recurso que tenha espaços limitados, pequenos, muito juntos e muitos objetos no mesmo espaço dificulta a percepção da aluna devido a parte motora necessitar de um maior espaço para os movimentos globais e também para sua percepção visual (Diário de Campo da professora, 30/03/2015).

De acordo com Hoffmann (2009, p.69), a ação avaliativa escolar tem um sentido diferente da que é realizada no nosso cotidiano, pois nesta as ações acontecem de forma programada com dia e horário para testes e provas, sendo obrigatória e percebida como um mal necessário. E, em nosso dia a dia fazemos a avaliação de nossos atos constantemente no sentido de organizar e melhorar nossas vidas, quando algo dá errado podemos reformular para evitar problemas. Tal fato pode ser exemplificado por mudanças em nossos horários quando percebemos que a saída todos os dias em uma determinada hora não está permitindo a pontualidade em algum evento ou trabalho; avaliamos e mudamos nosso comportamento. Nesta direção, a avaliação na perspectiva mediadora proposta no protocolo do PEI permitiu que a professora não avaliasse o aluno apenas na realização das atividades propostas. Sua avaliação era reflexiva sobre todas as questões que pudessem ter interferência no objetivo proposto, conforme o relato a seguir.

Durante a atividade com o jogo “Xuxa e os Duendes e também com jogos utilizados com a aluna, é possível perceber que qualquer recurso que tenha espaços limitados, pequenos, muito juntos e muitos objetos no mesmo espaço dificulta a percepção da aluna devido a parte motora necessitar de um maior espaço para os movimentos globais e também para sua percepção visual (Diário de campo da professora, 30/03/2015).

O relato da professora se refere a uma atividade que tinha como objetivo ensinar ordem numérica e cores; porém, percebeu que a estratégia a partir do lúdico com jogos convencionais, precisaria ser adaptada. Para dar continuidade ao objetivo relacionado aos números, foi elaborado o material na figura 11.

Figura 11 - Atividade de contagem em prancha plastificada



Fonte: A autora

Esta atividade com as pranchas foi elaborada pela pesquisadora, com sugestões para que a professora pudesse estar alternando o material concreto, mantendo sempre o mesmo objetivo, no caso números de zero a cinco. Na prancha, a aluna poderia responder a situações problemas de formas variadas (escrevendo ou desenhando na prancha, colocando objetos ou outros materiais concretos). O desafio para a professora era criar as situações problemas e selecionar o modo de registro para aluna, de maneira que estivesse melhor atendida em relação as suas necessidades de movimentação e percepção.

O registro, principalmente o referente a parte da avaliação, era primordial para o sucesso das atividades, mas a professora pontuou a dificuldade de se realizar o registro diário, no cotidiano escolar, onde pontua que:

Sendo um recurso pedagógico diário, eu acabava me enrolando, sentia a necessidade de fazer o registro assim que acabasse o atendimento, porém o tempo não me permitia que acontecesse assim, então fazia as anotações no meu celular em locais não apropriados que tiravam minha atenção. Percebi também que as anotações diárias estavam repetitivas, apesar de não serem as mesmas as atividades, porém os objetivos eram os mesmos (Diário de campo da professora, 10, novembro, 2014).

Sendo assim, conforme a pesquisa permitia, avaliamos o trabalho desenvolvido e o registro avaliativo posterior passou a ser feito semanalmente, após os três atendimentos. Cabe pontuar também a apropriação da professora em relação ao instrumento de registro da pesquisa com o registro a seguir:

O diário de campo me serviu como material de pesquisa e avaliação do andamento do atendimento individualizado, a fim de promover a elaboração de novas estratégias e inovações para o suporte a aluna. No diário de campo, descrevo as dificuldades que enfrentei as estratégias pedagógicas elaboradas, bem como os recursos e apoios que realizei com a aluna (Diário de campo da professora, 10, novembro, 2014).

Cabe pontuar que esta avaliação era de relevância tanto para o desenvolvimento da aluna como para favorecer a reflexão da prática pedagógica da professora. No final do ano letivo de 2014, a pesquisadora apresentou os resultados da pesquisa para a supervisora que atuava na escola como um profissional “elo” de ações inclusivas com a direção da escola. Na ocasião, a supervisora relatou que teve retorno positivo nas reuniões (conselho de classe, centro de estudos, reuniões de equipe) ao longo do ano letivo, pois a professora de classe comum da aluna relatava perceber mudanças positivas devido ao trabalho realizado na sala de recursos.

Ainda como uma das ações da pesquisa, ao final do ano letivo de 2014, a professora e a pesquisadora fizeram uma reunião de avaliação do trabalho, na qual a primeira apontou algumas questões sobre a organização do trabalho pedagógico com o PEI. A professora relatou que, após, o que chamou de “momentos de autorreflexão” sobre as atividades desenvolvidas, percebeu algumas lacunas de registro no PEI, conforme relato a seguir:

No PEI senti falta do campo habilidades motoras já que a aluna tem paralisia cerebral e apresenta comprometimento motores, mesmo assim incluía nas propostas de atividades como objetivo estimular a parte motora. A aluna teve uma grande evolução na motricidade fina e ampla (Diário de campo da professora, 10, dezembro, 2015)

A professora também ressaltou no encontro de avaliação que antes do PEI, geralmente o seu trabalho pedagógico na sala de recursos, se restringia à proposição de uma atividade, que terminava quando o tempo do atendimento se extinguia, sem que ocorresse uma reflexão sobre e o trabalho desenvolvido. Sobre a individualização das atividades, ela ressaltou que o protocolo do PEI, permitiu a observação de questões muitas vezes imperceptíveis no cotidiano, como por exemplo, a evolução do tempo de resposta da aluna nas atividades.

O referido recurso pedagógico me mostrava, ao registrar os objetivos alcançados, a interdisciplinariedade que aconteceu, o tempo necessário que a aluna necessitava e que já não era mais o mesmo, agora já realizava a atividade com mais desenvoltura e em tempo menor e claramente me dava à devolutiva da evolução da aluna (diário de campo da professora, outubro, 2014).

Na avaliação final do estudo no mês de julho do ano de 2015, a professora, que havia no início do ano letivo de 2015 reaplicado o protocolo do PEI para dar continuidade ao trabalho; compartilhou o relato dos pais durante a entrevista inicial sobre a aluna e do trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2014 na sala de recursos:

Ficamos curiosos sim, e percebo que as atividades são diferenciadas da sala de aula, mais adaptada para ela. Já que dentro da sala de aula não é possível realizar devido à correria, ela faz no horário do atendimento dando uma alavancada nela e onde ela consegue evoluir bem. Com o projeto conseguimos vê o crescimento da Juliana. Temos muito expectativas! Sabemos que irá demorar e que a dificuldade é grande, mas somos esperançosos e temos fé que ela conseguirá alcançar a alfabetização. Como qualquer criança tem dia que ela está com preguiça para levantar da cama, porém sempre está feliz em ir à escola e gosta muito do ambiente escolar. Sei que a Juliana não está lendo, porém ela já está escrevendo o nome dela, já está identificando as letras do alfabeto (Diário de campo da professora, 12 de fevereiro, 2015).

Como considerações sobre o trabalho desenvolvido, vimos com diversos autores (TANNÚS-VALADÃO; 2010, 2013, RODRIGUES; CAPELLINI, 2014, dentre outros) que o PEI é uma estratégia que precisa ser estruturada de forma colaborativa com todos que participam da vida do aluno. Nosso estudo de caso não permitiu no período de sua realização um trabalho com uma colaboração constante entre os envolvidos, somente de forma sistemática entre a pesquisadora e a professora; e em momento pontuais com a supervisora da escola. O estudo seria melhor enriquecido caso, a rotina escolar permitisse encontros semanais entre os docentes para sistematizar o PEI.

Cabe esclarecer que nossa pesquisa foi voltada para uma proposta que pudesse ser exequível para qualquer professor dessa escola, sem ter que mudar a rotina administrativa da escola (como mudança de horários de professores, coordenadores, transporte e etc.) para aplicar o PEI. Procuramos realizar um trabalho que atendesse a realidade e rotina da escola tal qual ela se encontra hoje, ou seja, buscando caminhos para atender os pressupostos da inclusão. Entretanto, a fala dos pais (os dois, o pai e a mãe compareceram na entrevista do ano de 2015, no ano de 2014 apenas o pai compareceu) pode comprovar que, a proposta elaborada para aplicação do PEI possibilitou o compartilhamento das informações sobre o trabalho realizado, inclusive com a família.

Finalizamos com as palavras de Kassar e Rebelo (2013, p. 39) ao dizer que:

Encontramo-nos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou

ignorar as necessidades dos indivíduos com características muitas vezes específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese apresentou uma investigação sobre a construção de um protocolo para aplicação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para uma estudante com deficiência intelectual, que estudava no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Nossa intenção foi estruturar uma prática pedagógica diferenciada no espaço da sala de recursos. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, nos moldes de um estudo de caso, que envolveu, concomitantemente, o processo de elaboração do protocolo para o PEI e a formação continuada de uma professora de Educação Especial.

Considerando que a inclusão escolar está sendo implementada, de forma gradativa, no cotidiano das escolas de ensino comum, este estudo teve como foco os alunos que apresentam deficiência intelectual e que necessitam de intervenções efetivas para que aprendam e se desenvolvam neste contexto. Cabe ressaltar que a proposta de apoio para esses estudantes, e para outros considerados como público alvo da Educação Especial, preconizada pelo Ministério da Educação, é o atendimento, em sala de recursos, por um professor especialista no turno inverso ao da escolarização.

Nesta perspectiva, alguns autores como Capellini, Rodrigues, (2010; 2012); Redig (2010); Mendes e colaboradores (2014); Pletsch, (2014), entre outros, ressaltam a importância da articulação e colaboração entre os professores que atuam nas classes comuns e nos atendimentos especializados. Pesquisas sobre o tema também revelam que nos últimos anos, a configuração para esta modalidade de atendimento vem encontrando diversas barreiras, como: incipiência de um trabalho pedagógico integrado com as demais atividades da escola (planejamento, conselho de classe, centro de estudo, entre outros); invisibilidade no projeto pedagógico da sala de recurso e a dificuldade dos docentes em atender as necessidades específicas dos alunos (MENDES et al., 2011; BEDAQUE 2011; LUNA, 2015; PORTO, 2013; MILANESI, 2012).

Ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem estar aptos para leitura, escrita e operações básicas de matemática. No entanto, a aluna participante desta pesquisa, apesar de estar no segundo ano de escolaridade no início da investigação, ainda não havia alcançado o processo de alfabetização e não demonstrava habilidade para cálculos simples. Consequentemente, entendemos que o prosseguimento nos anos seguintes, sem o domínio dessas habilidades se traduziriam em um entrave para a progressão adequada. Este fato, incidiu na busca por uma proposta de ensino individualizada que lhe permitisse avançar

nessas habilidades. Dessa forma, a proposta diferenciada no atendimento educacional especializado através da aplicação do PEI, teve por finalidade, favorecer processo de aprendizagem e inclusão escolar da aluna.

O atendimento às demandas oriundas da presença do aluno com deficiência intelectual na escola contemporânea, implica em mudança na metodologia utilizada pelos professores, pois precisamos repensar o contexto atual de ensinar em uma turma onde há alunos que aprendem em diferentes ritmos e estilos.

Esta investigação voltou-se para a análise de uma proposta diferenciada para os docentes da Educação Especial, que também vivenciam no paradigma da inclusão as necessidades de repensar suas práticas. Até então este profissional tinha a responsabilidade de dar atendimento direto ao aluno considerado seu público alvo, sem o compromisso em realizar um trabalho pedagógico de suporte para que esse aluno tenha um bom desempenho em seu processo de escolarização nas turmas do ensino comum.

Um dos caminhos para que essa formação do professor especialista pode ser a participação em pesquisas, como a elaborada neste estudo, sobretudo com a metodologia da pesquisa-ação que permite a colaboração ativa nas resoluções de problemas no cotidiano do estudo. A partir da participação em estudos com atividades diretas com esse alunado, o professor pode perceber as potencialidades dos alunos e a partir disto envidar maiores esforços para reformulação de sua prática. Por isso, nossa opção por um processo de formação continuada com base na demanda apresentada no cotidiano de uma sala de recursos para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

A legislação preconiza inúmeras atribuições para o professor que atua na sala de recursos, porém a formação continuada que vem sendo oferecida pelo MEC, na maioria dos casos é precária e descontextualizada da realidade social e das dinâmicas vivenciadas por professores e estudantes. Pode-se perceber a ocorrência de uma preocupação maior com o quantitativo de docentes atendidos nos projetos de formação do que com a qualidade das propostas oferecidas (PLETSCH, 2012; GARCIA, 2013).

Segundo Beyer (2010), mesmo que os docentes tenham as melhores intenções e esforços pedagógicos, não conseguirão responder às demandas específicas de alguns alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, que somente uma pedagogia diferenciada poderá dar conta. Para tal, é necessária uma pedagogia que permita equidade de ações no contexto escolar para que todos usufruam do direito à educação e à construção de conhecimentos, independentemente de suas especificidades.

Esta tarefa, no caso dos alunos com deficiência intelectual, se constitui um grande desafio por apresentarem características do seu desenvolvimento cognitivo que dificultam a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, requerendo um olhar diferenciado dos professores, que nem sempre foram preparados para tal em sua formação.

O estudo de caso aqui desenvolvido, voltado para um modelo de aplicação do PEI, traduziu-se em uma estratégia para atender as especificidades destes alunos. A proposta embasada em atividades personalizadas para demanda de um aluno, foi de encontro, ao que o modelo de funcionamento humano proposto pela AAIDD (2012) ao preconizar que o sujeito terá melhor condições de desenvolvimento conforme os apoios que receber em diferentes áreas de sua vida. No caso do processo de escolarização, o trabalho com o PEI proporciona o planejamento de apoios conforme as necessidades do aluno com deficiência intelectual.

O protocolo estruturado para aplicação do PEI demonstrou a importância da avaliação para o trabalho pedagógico efetivo com os alunos. O percurso para sua aplicação demandou o olhar avaliativo em todas as etapas, tendo como base o registro reflexivo da professora sobre a avaliação em cada etapa. O planejamento de atividades adequadas e personalizadas foram relevantes na proposta, sendo que a avaliação em uma perspectiva mediadora possibilitou os avanços da professora com a aluna. O trabalho realizado possibilitava avaliar tanto os progressos da aluna, quanto se a proposta pedagógica estava adequada ao que era programado para ser ensinado. A partir da reflexão avaliativa sobre o trabalho desenvolvido no cotidiano com o PEI, tornava-se possível a realização de mudanças para atingir os objetivos.

O planejamento por si só não define se a estratégia será adequada para atingir os objetivos propostos; é importante considerar todo o processo e reavaliar constantemente. Essa premissa é básica para um bom desempenho do trabalho pedagógico, não só com alunos com deficiência, mas com todo e qualquer aluno, uma vez que sabemos que o processo de aquisição do conhecimento não segue um caminho único, um processo linear, para todos os sujeitos.

A avaliação é um instrumento de grande relevância no trabalho professor, pois tem a função de proporcionar esclarecimentos sobre o que o aluno aprendeu ou não, podendo assim refletir sobre a metodologia utilizada para ensinar, melhorando sua prática e a aprendizagem do aluno. Temos que considerar que quando o aluno não aprende, pode ser que, os recursos e estratégias que não foram adequados para a forma como ele se apropria e constrói conceitos. Por isso, é tão importante a avaliação processual em todas as etapas relacionadas ao ensino, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizado do aluno.

Destacamos no trabalho realizado que a seleção de intervenções adequadas resultou em atividades pedagógicas mais assertivas em relação a maneira como a aluna do estudo aprendia. A aplicação do PEI permitiu um conhecimento de alguns aspectos da dinâmica do cotidiano da aluna tanto na escola, quanto na família, a partir dos dados da entrevista realizada. O estímulo à manutenção de turnos de conversações, isso é, a elaboração de diálogos no cotidiano foi favorecida por esse conhecimento prévio, como falar da professora de turma, do irmão da aluna, de passeios com a família, etc.

Em relação ao progresso na área da comunicação oral, a aluna, após várias atividades realizadas a partir do PEI elaborado, potencializou habilidades que permitiram uma melhor comunicação por essa via, favorecendo o seu desenvolvimento também em outras áreas. Isso pode ser comprovado ao longo da análise dos registros diários do PEI, pois, em etapas posteriores, objetivo de planejar atividades para o desenvolvimento da comunicação oral da aluna foram pouco evidenciados, não precisou mais ser enfatizada atividades específicas nos atendimentos, pois a comunicação da aluna já fluía de modo a permitir o diálogo compreensível e coerente durante as atividades.

Um ponto a ser destacado em um ensino inclusivo com a utilização do PEI é a expectativa em relação à capacidade de aprendizagem do aluno. No caso de Juliana, ao nos informarmos sobre seu processo de escolarização, observamos que o seu desempenho variava de acordo com a expectativa do grupamento em que estava inserida. Os relatórios da aluna quando ela estava na classe especial não apontavam dificuldades no processo de comunicação oral. Uma vez inserida na classe comum, onde os objetivos eram os mesmos dos outros alunos sem deficiência, ficou evidente a dificuldade de Juliana nessa área e a necessidade de se trabalhar de forma específica o desenvolvimento desta habilidade.

A comunicação oral da aluna não atendia ao esperado para pessoas com a mesma idade sem deficiência, e isso passou a gerar impacto na interação no novo ambiente escolar. Uma vez superada essa problemática, a partir da proposta do PEI, a aluna passou a interagir mais e melhor, impactando diretamente no seu desenvolvimento escolar e social.

Destacamos o caráter de relevância social da pesquisa desenvolvida pelo fato de que um dos seus desdobramentos foi a incorporação do protocolo de aplicação do PEI pela unidade escolar. No início do ano letivo de 2015, com o intuito de propiciar maior autonomia ao desenvolvimento do trabalho de AEE na unidade escolar, o PEI passou a ser utilizado, além da professora participante deste estudo, por mais oito professores de Educação Especial da unidade escolar (dois atuavam como professores da bidocência e outros seis como mediadores) passaram realizar seu trabalho, tendo como base o protocolo deste estudo para

aplicar o PEI. Para acompanhamento do trabalho pedagógico, foram instituídos nos encontros de formação destes docentes especialistas estudos com foco no processo de individualização do ensino (LOUBACK, MASCARO, PINHEIRO, 2016).

A proposta do PEI no AEE começou a ser acompanhada e assessorada pela equipe técnico pedagógica da escola e a Diretoria pertinente ao segmento educacional, com consultoria da DIVIN. Os formulários elaborados passaram a compor a documentação de registro dos alunos de Educação Especial da unidade escolar, estes deveriam ser repassados à diretoria pedagógica para constarem nos registros dos alunos do Ensino Fundamental da FAETEC. Sendo assim, além dos relatórios descritivos que são realizados para todos os alunos do primeiro ano de escolaridade, dos boletins com notas, o PEI de cada aluno se insere no rol de documentos que devem ser encaminhados à equipe de pedagógica da escola e posteriormente a direção da unidade.

Consideramos que o trabalho realizado na unidade escolar, ao ser aplicado com os demais docentes responsáveis pelo AEE na unidade escolar permitirá que o serviço de apoio, independente se pelo viés da sala de recursos, mediação, bidocência ou itinerância, traduza-se em experiências educacionais diferenciadas para os alunos com objetivo de atender suas especificidades para terem acesso ao conhecimento escolar.

Entendemos que no paradigma atual da inclusão escolar, o trabalho docente precisa ser referendado por ações práticas de formação que permitam a interação e diálogo sobre práticas pedagógicas na atualidade, pois

Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança (ANDRÉ, 2016, p.30,31)

Concluimos, com base no estudo realizado, que a formação continuada contemporânea do professor para o ensino de qualidade no paradigma da inclusão escolar requer a estreita parceria com a universidade, podendo se dar pelas atividades de extensão, por meio de cursos com temática adequada necessidade real de formação destes professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, S.P.: Papyrus, 2016.p.17-34.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 23-32, mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912/2949>>. Acesso em: 04 abr. 2016.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ALVES, Flávio Geraldo; WAJNSZTEJN, Rubens. Deficiência Intelectual. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro; ASSUMPÇÃO, Francisco Junior; WAJNSZTEJN, Rubens; MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes (Org). *Aprendizagem na Atualidade: Neuropsicologia e Desenvolvimento na Inclusão*. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito Editora, 2010.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *User's Guide to accompany the 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD, 2012.
- ANACHE, Alexandra Ayach; MITJÁNS, Albertina Martinez. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 2, Campinas, p. 253- 274, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROSO, João. Factores organizacionais da exclusão escolar à inclusão exclusiva. In: Rodrigues, David. (Org) *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Portugal: Porto Editora: 2003.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. *O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de Mossoró*. 2011. 160 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal- RN, 2011.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRAUN, Patrícia. A pesquisa-Ação: Aspectos conceituais, Aplicação e Implicações em Investigações sobre Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina dOliveira de Paula (Org).

Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 89-103.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, v.134, nº248, 22 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. *Projeto Escola Viva*. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Salas de recursos multifuncionais espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL/MEC/CNE/CP. Resolução 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em realizado em 20 nov. 2013.

BRASIL. Decreto legislativo Nº 186, de 2008. Aprova o texto da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007*, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº4*, de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica – na modalidade Educação Especial. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6949/2009. Promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. 2009b.

BRASIL. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. ROPOLI, Aparecida Edilene et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010a.

BRASIL. MEC/ SEESP. Nota técnica nº 11 de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. 2010b

BRASIL. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.> Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.

BÜRKLE, Tyene. *A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais às práticas cotidianas*. Dissertação (Mestrado) – PROPEd, UERJ, 2010.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Práticas inclusivas: fazendo a diferença*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças*. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino*. Bauru: UNESP/FC/MEC. 2012

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Medicação, 2012.

CHARNAY, Roland. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (orgs.). *Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas*. trad. Juan Acuña Llorens. , p. 36-47– Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORREIA, Luís Miranda. *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

CRUZ, Mara Monteiro; MASCARO, Cristina Angélica Aquino Carvalho; NASCIMENTO, Hérica Aguiar. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD-ROM.

ESTEF, Suzanli. *Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente*. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FAETEC. *Relatório de gestão da Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Julio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FONSECA, Vitor da. *Dificuldade de coordenação psicomotora na criança: a organização práxica e a dispraxia infantil*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

FONTES, Rejane de Souza. *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In.: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.p.103-138.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GLAT, Rosana. Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar. *Relatório de Pesquisa*. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. *Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade*. Educação (UFSM), Santa Maria, nov. 2007. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; 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*, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, Rosana, BLANCO; Leila; REDIG Annie. O papel das instituições filantrópicas especializadas na educação especial brasileira: novas demandas e desafios. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs). *Educação Especial Inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico cultural para a pesquisa em Educação Especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. *Educação Especial: Diálogo e Pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010.p.37-68.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IRIS. Improvement Through Research in the Inclusive School. *O PEI e as adaptações curriculares* [on line], 2006. Disponível em: <http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_PEI_W_PT.pdf>. Acesso em: 10 jul 2013.

JANNUZZI, Gilberta Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (orgs.). *Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p.21-42.

LOUBACK, Hellen; MASCARO, Cristina; PINHEIRO, Vanessa. Ensino colaborativo: um desenho contemporâneo para a atuação docente. In: *IV Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação. Inclusão, Ética e Interculturalidade, 2016*. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, UFRJ, 2016. Disponível em <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%205_Formacao%20Docente_pag%2018.pdf>. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2ªed. São Paulo: E.P.U.,2013.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira; SILVA, Estef da Silva. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas. In: In: GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Marcia Denise. (Org.). *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MENDES, Enicéia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MUNSTER, Mey de Abreu van; LIBERMAN, Lauren; SAMALOT-RIVERA, Amaury; HOUSTON-WILSON, Cathy. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. *Revista da Sobama*, Marília, 15 (1), 43-54, 2014.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 18, n3, p. 487-506, Jul.-set. de 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2013.

LUNA, Christiane Freitas. *Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Uma Política Pública em Ação no Sudoeste Baiano*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. P.11-25.

MARIN, Marcia Vianna; MASCARO, Cristina Angélica Aquino Carvalho; SIQUEIRA, Carla Fernanda. O Plano Educacional Especializado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*, pg.91-105. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARIN, Márcia; VAQUEIRO, Carolina. Formação docente colaborativa e a constituição de planos de ensino individualizados. In: *Seminário Internacional: As Redes Educativas E As Tecnologias: Práticas/Teorias Sociais Na Contemporaneidade*, 2011, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD- ROM.

MARIN, Márcia; PLETSCHE, Márcia Denise; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. In: *Congresso Brasileiro Multidisciplinar De Educação Especial*, 2011, Londrina. *Anais eletrônicos*. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf>. Acesso em 03 jan. 2012.

MARIN, Márcia; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Plano de ensino individualizado (PEI): medida de discriminação positiva ou fator de reforço de exclusão?

Anais VII Encuentro internacional “inclusión: avances, retos y propuestas alternas” UPN Ajusco, Ciudad de México, D.F. 2012.

MARIN, Márcia; SILVA, Suzali Estef; SIQUEIRA, Carla. Fernandes. O. de. Plano educacional individualizado – que ferramenta é esta? In: *CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2011, Londrina. *Anais eletrônicos*. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/261-2011.pdf>. Acesso em 03 jan. 2012

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Aliando Pesquisa e formação continuada de professores do ensino fundamental: rumo à teorização. In: GUIMARÃES, Celia Maria... et.al. *Formação e profissão docente*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2011.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina; MARETTI, Márcia; BRAUN, Patrícia. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, 4, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17120/12589>>. Acesso em: 18 Abr. 2016.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino Carvalho. *O lazer na vida de pessoas com necessidades especiais: possibilidades de integração, desenvolvimento e satisfação pessoal*. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino Carvalho; CARVALHO, Ana Cristina ; ROCHA, Livia Vitorino. Suporte à Inclusão Social de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual. *Democratizar*. v.V, n.1, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.faedec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v5n1/democratizar_v.v.n.1jan.abr.2011carvalho_mascaro_rocha.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2014

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Políticas e práticas de inclusão escolar: um diálogo necessário. In: *Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Mato Grosso/UNEMAT*. Vol 19, Ano 11, nº1 (jan./jun. 2013) p.33-55 – Cáceres – MT: Unemat Editora. 2013.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. “Flexibilização Curricular na Educação Inclusiva”. *Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar*. Curso de Pedagogia à distância. UERJ – CEDERJ, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília, SP: ABPEE, 2006. p.29-41.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares ; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço-tempo de inclusão? *Revista Contrapontos* (UNIVALI), Itajaí, v. 11, p. 27-44, 2011,

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 22, n. 80, ago. 2014

MENEZES, Adriana Saldanha de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. 160f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 2012.

MILANESI, Josiane Beltrame. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação*, v. 36, p. 337-359, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114911>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Educação inclusiva, educação especial ou educação? Entre o existente e o desejado. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel. *Ciência e conhecimento em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

OLIVEIRA, Glaucimara Pires. *Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos*. 2011. 114f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

OMS. *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*. Montreal, Canadá, 4-6 outubro 2004.

PACHECO, Domingo Bautista, VALENCIA, Rosario Paradas. A deficiência mental. In: BAUTISTA, Rafael. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 2007. p.209-223.

PACHECO, José.; EGGERTSDÓTTIR, Rosa.; MARINÓSSON, Grettar L. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. Plexus, Editora, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em educação: Alternativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.25-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez 2007. p.15-34.

PINHEIRO, Vanessa; LOUBACK, Hellen; VITORINO, Livia. Bidocência e Mediação: dois olhares para o ensino colaborativo. In: *I Seminário Internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo*, 2014. Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro, 2014.

PINHEIRO, Vanessa; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; VITORINO, Livia. NEAPI: uma proposta de suporte pedagógico no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. In: *I Seminário Internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo*, 2014. Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*.2009. 254 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana; MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho; CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado (PDPI): estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: *IV CBEE - Congresso Brasileiro De Educação Especial*, 2010,. Anais ... SÃO CARLOS, 2010.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PLETSCH, Marcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado na Baixada Fluminense. *Revista de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ*. Seropédica, v.34, n. 12, p. 31-48, 2012.

PLETSCH, Marcia. Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise (Org.). *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

PLETSCH, Marcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2014.

PORTO, Patrícia Padilha. *Caracterização do atendimento educacional especializado em salas de recursos: um estudo do contexto paraense*. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro*. Diário da República, 1.ª série, N.º 4, 7 de Janeiro de 2008.

REDIG, Annie. Gomes. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

REDIG, Annie Gomes. *Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REDIG, Annie Gomes. Formação do professor especialista para atuar nas redes de apoio: um desafio para a educação inclusiva. In: *IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*. 2015. Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro 2015.

Disponível

em<http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID666_13042015103813.pdf> Acesso em 18 de janeiro de 2017.

REIS, Pedro Guilherme Rocha; FARIA, Cláudia Barreiros Macedo de; GALVÃO, Cecília; RAPOSO, Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos. Ligação Escola-Universidade: uma experiência de colaboração promotora do desenvolvimento profissional dos professores. In: GUIMARÃES, Célia Maria., REIS, Pedro Guilherme; AKKARI, Abdeljalil; GOMES, Alberto Albuquerque. *Formação e profissão docente*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011. p. 60-69.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. p. 73-102.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho (orgs.) *Práticas inclusivas: fazendo a diferença*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014. p. 187-203.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Portugal: Editora Porto, 2003.

RUIZ, Diego Fernando Rosero. A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas / Diego Fernando Rosero Ruiz. 2015. 224 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Relatórios históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-

155, Abril de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 de abril de 2016.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. v.38, n.133, jan/abr, 2008. p.195-219. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf>.. Acesso em: 20 jan.2014.

SCHOGREN, Karrie; SNELL, Martha; FALLON, Padraic. *Individualized supports planning in Special Education: applications to students with intellectual disability*. 2010. Disponível em: <www.aaid.org>. Acessado em: 16 jun. 2012.

SENRA, Ana Heloisa.; MELLO, Evandro Pereira de; LIMA, Luciana Flurucava Sá de; AMARAL, Maria Aparecida Fonseca do; PILAR, Patrícia Oliveira. *Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular*. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

SILVA, Fatima Rodrigues da. *A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás*.. 208f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2014

SIQUEIRA, Carla Fernanda; MASCARO, Cristina Angélica; MARIN, Márcia; SILVA, Suzanli Estef; REDIG, Annie Gomes. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: *Anais Do V Congresso Brasileiro De Educação Especial E Vii Encontro Nacional Dos Pesquisadores Da Educação Especial*, 2012, SÃO CARLOS (SP). UFSCAR, 2012. v. ÚNICO. p. 11671-11686. (CD-ROM).

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1971.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovitc. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitc. *Fundamentos de Defectologia*. Madri:Visor, 1994.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf> > Acesso em: ago. 2016.

ANEXO A - Inventário de habilidades escolares

Inventário de habilidades escolares ³⁵					
Etapa: 1ª (x) 2ª () Data: 30 / 06 / 2014					
Nome: Juliana de Oliveira Origuela			Idade: 11 anos	Ano de escolaridade: 2º	
Habilidades	Avaliação				Observações
	1. Não foi avaliado	2. Não realiza	3. Realiza com ajuda	4. Realiza sem necessidade de suporte	
Comunicação Oral					
1. Informa seu nome				X	
2. Relata acontecimentos simples de modo compreensível			X		Necessita de contextualização, pistas. Tem dificuldade com a memória e o discurso oral.
3. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos			X		Interesse próprio
4. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral			X		Usa os gestos de balançar a cabeça para sim ou não. Demonstra emoção na expressão facial.
5. Utiliza a linguagem oral para se comunicar			X		Devido a sequela de paralisia cerebral, faz acompanhamento fonoaudiológico. Se expressa com dificuldade.
6. Responde a perguntas simples				X	
7. Mantém turnos de conversação			X		Precisa de muita contextualização para dar continuidade ao assunto.
8. Inteligibilidade da fala			X		Por vezes é incompreendida por conta da dificuldade do uso da linguagem oral.
9. Oferece pistas de contextualização em seu discurso			X		Sempre que solicitada.
Leitura e escrita					
10. Conhece as letras do alfabeto		X			Conhece a letra inicial do seu nome.
11. Reconhece a diferença entre letras e números		X			

³⁵ Adaptado de Pletsch (2009)

12. Domina sílabas simples		X			
13. Ouve histórias com atenção				X	
14. Consegue compreender e reproduzir histórias			X		Precisa de muita ajuda para reproduzir.
15. Participa de jogos, atendendo às regras?			X		Jogos simples como: jogo da memória de desenhos iguais.
16. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária			X		A dificuldade está associada a sequela da paralisia cerebral.
17. Sabe soletrar		X			
18. Consegue escrever palavras simples		X			
19. É capaz de assinar seu nome		X			
20. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar)	X				
21. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes	X				
22. Escreve sob ditado		X			
23. Lê com compreensão pequenos textos	X				
24. Lê e segue instruções impressas, por ex. em transportes públicos	X				
25. Utiliza habilidade de leitura para informações, por ex., em jornais ou revistas	X				
26. Segura o lápis de maneira adequada			X		
27. Demonstra interesse pela leitura				X	
28. Conta histórias		X			
29. Reconta histórias		X			
Raciocínio lógico-matemático					
30. Relaciona quantidade ao número			X		No máximo até cinco
31. Soluciona problemas simples		X			
32. Reconhece os valores dos preços dos produtos	X				
33. Identifica o valor do dinheiro	X				
34. Diferencia notas e moedas		X			
35. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores	X				
36. Dá troco, quando necessário nas atividades	X				

realizadas em sala de aula.					
37. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor		X			
38. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)		X			
39. Identifica dias da semana?		X			
40. Reconhece horas em relógio digital	X				
41. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)	X				
42. Reconhece horas não exatas (meia hora ou 7 minutos, por exemplo), em relógio digital	X				
43. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)	X				
44. Associa horários aos acontecimentos		X			
45. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)		X			
46. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade		X			
47. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto			X		Com quantidades no máximo até 5.
48. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto		X			
49. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas		X			
50. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros			X		Interessa-se por quebra-cabeça.
51. Organiza figuras em ordem lógica		X			

ANEXO B - Inventário de habilidades escolares

Inventário de habilidades escolares ³⁶					
Etapa: 1ª () 2ª (x) Data: 10 / 12 /2014					
Nome: Juliana de Oliveira Origuela				Idade: 11 anos	Ano de escolaridade: 2º
Habilidades	Avaliação				
	1. Não foi avaliado	2. Não realiza	3. Realiza com ajuda	4. Realiza sem necessidade de suporte	Observações
Comunicação Oral					
1. Informa seu nome				X	
2. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				X	Necessita de contextualização por meio de pistas.
3. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				X	Interesse próprio
4. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				X	Usa os gestos de balançar a cabeça para sim ou não. Demonstra emoção na expressão facial.
5. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				X	Devido a seqüela de paralisia cerebral, faz acompanhamento fonoaudiológico.
6. Responde a perguntas simples				X	
7. Mantém turnos de conversação				X	Precisa de contextualização.
8. Inteligibilidade da fala				X	Por vezes é incompreendida por conta da dificuldade do uso da linguagem oral.
9. Oferece pistas de contextualização em seu discurso				X	Sempre que solicitada.
Leitura e escrita					
10. Conhece as letras do alfabeto			X		Conhece a letra inicial do seu nome e letra de vocabulário de seu interesse como iniciais do nome de seus familiares e cantora preferida.
11. Reconhece a diferença entre letras e				X	

³⁶ Adaptado de Pletsch (2009)

números					
12. Domina sílabas simples		X			
13. Ouve histórias com atenção				X	
14. Consegue compreender e reproduzir histórias			X		Precisa de muita ajuda para reproduzir.
15. Participa de jogos, atendendo às regras?			X		Jogos simples como: jogo da memória de desenhos iguais.
16. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária			X		A dificuldade está associada a sequela da paralisia cerebral.
17. Sabe soletrar		X			
18. Consegue escrever palavras simples		X			
19. É capaz de assinar seu nome		X			
20. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar)	X				
21. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes	X				
22. Escreve sob ditado		X			
23. Lê com compreensão pequenos textos	X				
24. Lê e segue instruções impressas, por ex. em transportes públicos	X				
25. Utiliza habilidade de leitura para informações, por ex., em jornais ou revistas	X				
26. Segura o lápis de maneira adequada			X		Possui dificuldade devido a sequelas de paralisia cerebral
27. Demonstra interesse pela leitura				X	
28. Conta histórias			X		
29. Reconta histórias			X		
Raciocínio lógico-matemático					
30. Relaciona quantidade ao número			X		No máximo até cinco
31. Soluciona problemas simples			X		
32. Reconhece os valores dos preços dos produtos	X				
33. Identifica o valor do dinheiro	X				
34. Diferencia notas e moedas		X			
35. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores	X				

36. Dá troco, quando necessário nas atividades realizadas em sala de aula.	X				
37. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor		X			Cores e formas
38. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)		X			
39. Identifica dias da semana?		X			
40. Reconhece horas em relógio digital		X			
41. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)	X				
42. Reconhece horas não exatas (meia hora ou 7 minutos, por exemplo), em relógio digital	X				
43. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)	X				
44. Associa horários aos acontecimentos		X			
45. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)		X			
46. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade		X			
47. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto			X		Com quantidades no máximo até 5.
48. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto	X				
49. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas				X	
50. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros			X		Interessa-se por quebra-cabeça.
51. Organiza figuras em ordem lógica			X		Atividades de forma simplificada

ANEXO C - Inventário de habilidades escolares

Inventário de habilidades escolares ³⁷						
Etapa: 1ª () 2ª () 3ª (X) 4ª () Data: 31 /08 /2015						
Nome: Júlia				Idade: 12 anos	Ano de escolaridade: 3º	
Habilidades	Avaliação					
	1. Não foi avaliado	2. Não realiza	3. Realiza com ajuda	4. Realiza sem necessidade de suporte	Observações	
Comunicação Oral						
1. Informa seu nome				X		
2. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				X	Atualmente relata fatos com riquezas de detalhes.	
3. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos			X			
4. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				X	Avaliação não é necessária, pois a aluna se comunica através da linguagem oral.	
5. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				X		
6. Responde a perguntas simples				X	A aluna vem surpreendendo ao compreender as perguntas até as mais elaboradas em uma conversa com os amigos e adultos ou durante a aula.	
7. Mantém turnos de conversação				X	Além de manter gosta de puxar assunto querendo saber detalhes e expõem suas opiniões.	
8. Inteligibilidade da fala				X	É compreensível, mesmo com a deficiência "PC" e com percepção de uma dificuldade em falar.	
9. Oferece pistas de contextualização em seu discurso				X	A aluna está em transição para adolescência e como qualquer uma já vem demonstrando que	

³⁷ Adaptado de Glat e Pletsch (2013)

					deseja ser tratada como uma mocinha.
Leitura e escrita					
10. Conhece as letras do alfabeto			X		Algumas letras são necessárias a sequência do alfabeto para reconhecê-las.
11. Reconhece a diferença entre letras e números				X	
12. Domina sílabas simples		X			Com o suporte de imagem ou da professora dando algumas referências.
13. Ouve histórias com atenção				X	
14. Consegue compreender e reproduzir histórias				X	Precisa de ajuda para reproduzir.
15. Participa de jogos, atendendo às regras?				X	Jogos simples como: jogo da memória de desenhos iguais.
16. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária				X	A dificuldade se associa a paralisia cerebral, porém não dificulta o entendimento.
17. Sabe soletrar		X			Consegue somente as letras do alfabeto em sequência.
18. Consegue escrever palavras simples		X			Atualmente apresentou uma evolução em escrever com o suporte do alfabeto móvel.
19. É capaz de assinar seu nome				X	Sem suporte do alfabeto móvel ou da professora.
20. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar)	X				Consegue com o apoio do alfabetário, porém algumas letras não são possíveis identificar, porém são as mais complicadas para coordenação motora da aluna.
21. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes	X				
22. Escreve sob ditado	X				Palavras simples com o suporte do alfabeto móvel e da professora.
23. Lê com compreensão	X				

pequenos textos					
24. Lê e segue instruções impressas, por ex. em transportes públicos	X				
25. Utiliza habilidade de leitura para informações, por ex., em jornais ou revistas	X				
26. Segura o lápis de maneira adequada				X	
27. Demonstra interesse pela leitura				X	
28. Conta histórias			X		Conta história fazendo leitura das imagens
29. Reconta histórias			X		
Raciocínio lógico-matemático					
30. Relaciona quantidade ao número			X		Com o apoio do número na sequência de 1 à 10.
31. Soluciona problemas simples		X			Com suporte de imagem e da professora.
32. Reconhece os valores dos preços dos produtos	X				
33. Identifica o valor do dinheiro	X				
34. Diferencia notas e moedas	X				
35. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores	X				
36. Dá troco, quando necessário nas atividades realizadas em sala de aula.	X				
37. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor			X		Reconhecer as cores, porém necessita de suporte para nomear. Formas geométricas necessita de apoio. Posição somente ao lado, frente e atrás.
38. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)		X			
39. Identifica dias da semana?			X		
40. Reconhece horas em relógio digital	X				
41. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)	X				

42. Reconhece horas não exatas (meia hora ou 7 minutos, por exemplo), em relógio digital	X				
43. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)	X				
44. Associa horários aos acontecimentos	X				
45. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)		X			
46. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade	X				
47. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto			X		Com apoio de material pedagógico com números de 1 a 9.
48. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto		X			
49. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas				X	
50. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, Xcharadas, entre outros			X		
51. . Organiza figuras em ordem lógica			X		Atividade simples

ANEXO D - Inventário de habilidades escolares

Inventário de habilidades escolares ³⁸						
Etapa: 1ª () 2ª () 3ª () 4ª (X) Data: 31 /08 /2015						
Nome: Júlia				Idade: 12 anos	Ano de escolaridade: 3º	
Habilidades	Avaliação					
	1. Não foi avaliado	2. Não realiza	3. Realiza com ajuda	4. Realiza sem necessidade de suporte	Observações	
Comunicação Oral						
1. Informa seu nome				X		
2. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				X	Atualmente relata fatos com riquezas de detalhes.	
3. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				X		
4. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral	X				Avaliação não é necessária, pois a aluna se comunica através da linguagem oral.	
5. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				X		
6. Responde a perguntas simples				X	A aluna vem surpreendendo ao compreender as perguntas até as mais elaboradas em uma conversa com os amigos e adultos ou durante a aula.	
7. Mantém turnos de conversação				X	Além de manter gosta de puxar assunto querendo saber detalhes e expõem suas opiniões.	
8. Inteligibilidade da fala				X	É compreensível, mesmo com a deficiência "PC" e com percepção de uma dificuldade em falar.	
9. Oferece pistas de contextualização em seu discurso				X	A aluna está em transição para adolescência e como qualquer uma já vem demonstrando que	

³⁸ Adaptado de Pletsch (2009)

					deseja ser tratada como uma mocinha.
Leitura e escrita					
10. Conhece as letras do alfabeto				X	Algumas letras são necessárias a sequência do alfabeto para reconhecê-las.
11. Reconhece a diferença entre letras e números				X	
12. Domina sílabas simples				X	Com o suporte de imagem ou da professora dando algumas referências.
13. Ouve histórias com atenção				X	
14. Consegue compreender e reproduzir histórias				X	Precisa de ajuda para reproduzir.
15. Participa de jogos, atendendo às regras?				X	Jogos simples como: jogo da memória de desenhos iguais.
16. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária			X		A dificuldade se associa a paralisia cerebral, porém não dificulta o entendimento.
17. Sabe soletrar				X	Consegue somente as letras do alfabeto em sequência.
18. Consegue escrever palavras simples				X	Atualmente apresentou uma evolução em escrever com o suporte do alfabeto móvel.
19. É capaz de assinar seu nome				X	Sem suporte do alfabeto móvel ou da professora.
20. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar)				X	Consegue com o apoio do alfabetário, porém algumas letras não são possíveis identificar, porém são as mais complicadas para coordenação motora da aluna.
21. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes	X				
22. Escreve sob ditado				X	Palavras simples com o suporte do alfabeto móvel e da professora.
23. Lê com compreensão	X				

pequenos textos					
24. Lê e segue instruções impressas, por ex. em transportes públicos	X				
25. Utiliza habilidade de leitura para informações, por ex., em jornais ou revistas	X				
26. Segura o lápis de maneira adequada				X	
27. Demonstra interesse pela leitura				X	
28. Conta histórias				X	Conta história fazendo leitura das imagens
29. Reconta histórias				X	
Raciocínio lógico-matemático					
30. Relaciona quantidade ao número				X	Com o apoio do número na sequência de 1 à 10.
31. Soluciona problemas simples				X	Com suporte de imagem e da professora.
32. Reconhece os valores dos preços dos produtos	X				
33. Identifica o valor do dinheiro	X				
34. Diferencia notas e moedas	X				
35. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores	X				
36. Dá troco, quando necessário nas atividades realizadas em sala de aula.	X				
37. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor				X	Reconhecer as cores, porém necessita de suporte para nomear. Formas geométricas necessita de apoio. Posição somente ao lado, frente e atrás.
38. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)		X			
39. Identifica dias da semana?		X			
40. Reconhece horas em relógio digital		X			
41. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)		X			

42. Reconhece horas não exatas (meia hora ou 7 minutos, por exemplo), em relógio digital	X				
43. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)	X				
44. Associa horários aos acontecimentos		X			
45. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)		X			
46. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade		X			
47. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto			X		Com apoio de material pedagógico com números de 1 a 9.
48. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto	X				
49. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas				X	
50. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros			X		
51. . Organiza figuras em ordem lógica			X		Atividade simples

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

A- Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar da pesquisa: *O plano educacional individualizado para alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado*³⁹ que tem como finalidade analisar a implementação do plano de ensino individualizado com foco no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados na Escola Comum.

B- Justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados: O estudo se justifica pela necessidade de estudos com foco no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar. O objetivo geral deste estudo consiste avaliar na análise do papel do plano de ensino individualizado para favorecer o desenvolvimento acadêmico de alunos com deficiência intelectual. Como procedimentos para a coleta de dados serão utilizadas entrevistas semiestruturadas realizadas pela pesquisadora com professores e responsáveis dos alunos, as quais serão gravadas em áudio, serão realizadas atividades individualizadas com os alunos do estudo no Atendimento Educacional Especializado para aplicação do plano. Sua participação refere-se a participação em reuniões e entrevistas com objetivo de discutir e avaliar a pesquisa realizada e autorização para que seu filho (a) participe do estudo.

C- Benefícios esperados: Fui informado que, alguns benefícios podem ser esperados da pesquisa a se realizar, tais como: Contribuição do Plano de Ensino Individualizado para favorecer o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência intelectual na escola comum. A referida contribuição a médio e longo prazos poderão se constituir como uma proposta de um programa de inclusão escolar de alunos matriculados na escola.

D - Liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma: É a mim permitido o direito de me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e nem sofrer nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

E - Garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações: Fica assegurado o respeito à minha privacidade, ou seja, o meu nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

F - Informação de que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que garantido o disposto no item E: Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados desde que garantida minha privacidade.

G- Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

H- Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

³⁹Pesquisadora: Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro. E-mail: cristinamascaro@hotmail.com
Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ) Tel.: (21) 2587-7535 ou (21) 98585-3718.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2569-3490.

Consentimento Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do aluno participante do estudo

Nome do responsável participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Professor

Roteiro de Entrevista Professor
a) Qual o seu nome?
b) Qual a sua formação acadêmica?
c) Há quanto tempo atua na área educacional?
d) Qual a sua função na escola?
f) Possui experiência no trabalho relacionado a alunos público alvo da Educação Especial? Caso afirmativo, que tipo de experiência?
g) Sobre a aluna com deficiência intelectual da sua turma, possui informações referentes ao histórico?
h) Quais os interesses e preferências da aluna?
i) No cotidiano escolar, o que percebe sobre as habilidades escolares da aluna?
j) Quais as maiores necessidades de apoio ou suporte para o desenvolvimento das habilidades escolares da aluna?
k) Sobre a proposta do trabalho com o Plano de Ensino Individualizado, que habilidades escolares considera relevante no planejamento para o trabalho com a aluna na Sala de Recursos?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista responsável

Roteiro de entrevista responsável
a) Qual o seu nome e grau de parentesco com a aluna?
b) Como foi o ingresso na escola da aluna? (Idade, modalidade de atendimento, histórico até então)
c) Por que escolheu matricular a aluna nesta escola?
c) Como descreveria a aluna em relação as habilidades escolares?
d) Quais as características da aluna em relação ao que gosta de fazer, ao que faz com autonomia?
e) A aluna possui amigos? Se sim, onde?
f) Realiza atendimentos com especialistas? Se sim, quais e onde?
g) Quais as expectativas quanto a vida acadêmica da aluna? O que considera importante que a aluna aprenda?
h) Observações.