

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES  
(PPGEDUC)**

**DISSERTAÇÃO**

**PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE DUQUE DE CAXIAS (2001 - 2012)**

**LEILA LOPES DE AVILA**

**2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

**PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE DUQUE DE CAXIAS (2001 - 2012)**

**Leila Lopes de Avila**

*Sob a orientação da Professora Doutora*

**Márcia Denise Pletsch**

Dissertação submetida como requisito parcial  
para a obtenção do grau de **Mestre em  
Educação**, no Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares.

NOVA IGUAÇU  
Março de 2015

371.98153

A958p

T

Avila, Leila Lopes de, 1963-

Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012) / Leila Lopes de Avila. – 2015.

203 f.: il.

Orientador: Márcia Denise Pletsch.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 134-152.

1. Educação especial - Duque de Caxias (RJ) - Teses. 2. Professores - Formação - Duque de Caxias (RJ) - Teses. 3. Prática de ensino - Duque de Caxias (RJ) - Teses. I. Pletsch, Márcia Denise. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e**  
**Demandas Populares (PPGEduc)**

**LEILA LOPES DE AVILA**

**PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA PESSOAS**  
**COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**DE DUQUE DE CAXIAS (2001 - 2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 02 de março de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

A handwritten signature in dark ink, reading "Márcia Denise Pletsch", written over a horizontal line.

Márcia Denise Pletsch (Orientadora)

UFRRJ

A handwritten signature in dark ink, reading "Patrícia Braun", written over a horizontal line.

Patrícia Braun

UERJ

A handwritten signature in dark ink, reading "Flávia Faissal de Souza", written over a horizontal line.

Flávia Faissal de Souza

UFRRJ

Nova Iguaçu/RJ

Março/2015

É consenso o fato de que as pessoas com deficiências têm sido as mais excluídas e segregadas dos espaços comuns, principalmente na área educacional. A proposta da educação inclusiva tem como objetivo reescrever mais uma vez a história, revertendo o quadro de exclusão perpetuado em nossa realidade, prevenindo esse processo e contribuindo para igualdade de oportunidades de todos (FELIPPE; CAPELLINI, 2014, p.35).

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus pelo seu infinito amor, por ter me dado forças para ultrapassar todas as dificuldades e chegar até aqui.

Ao Eduardo, meu amor, esposo e companheiro de todas as horas e ao meu querido filho Lucas, pela compreensão que tiveram durante o percurso desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão aos meus pais Cleide e Manoel (*in memorian*), mesmo com todas as adversidades da vida, incentivaram meus estudos, com palavras simples impulsionaram meus passos para percorrer o caminho até aqui e aquele que virá.

Aos meus queridos irmãos Lêda, Joaquim, Natália, Vânia, Vilma, Neli, Thiago, que mesmo distantes ou perto, sempre torceram por mim, minha gratidão, em especial à Lêda, que compartilhou, colaborou desde o início da pesquisa. A todos os meus familiares, cunhados (as), sobrinho (as) tias (os), primos (as), meu padrasto Antonio (*in memorian*), meu irmão Marco Antônio e todos os irmãos por parte do meu padrasto. Minha filha, filho e neto do coração Edilaine, Edivan e Davi.

Meus sinceros agradecimentos aos irmãos em Cristo, da Igreja de Nova Vida de Duque de Caxias, em especial ao meu Bispo Miguel Incutto, sua esposa Kátia, Pastor Fernando Firmino e sua esposa Elizabeth, pelas orações e pelo apoio incondicional à minha escolha de estar ao lado das pessoas com deficiência.

Minha gratidão a todos os meus colegas de trabalho, que desde o início da minha vida profissional, fizeram a diferença, contribuindo para eu ser a profissional que sou hoje. Em especial à equipe do Centro de Educação Moderna (CEM), hoje Faculdade de Belford Roxo (FABEL). Minha eterna gratidão à Professora Fernanda Bicchieri Soares (*in memorian*), Professora Elisabeth Bicchieri, que ensinaram e conduziram meus primeiros passos na educação, Kátia Maria Soares, enfim toda a família FABEL.

Meus agradecimentos a todos meus colegas que fizeram e fazem parte da equipe da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) de Duque de Caxias, em especial à Carmem, que sempre acreditou nos projetos desafiadores. Às ex-chefes da CEE Vera Lúcia Alves dos Santos, Ediclêa Mascarenhas Fernandes e atual chefe Suedi Maria Fernandes, que direta ou indiretamente contribuíram com a minha pesquisa. Aos docentes da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, em especial Elaine, Valeria e Tereza.

Minha gratidão e carinho aos professores do AEE, orientadoras educacionais e consultora que participaram das entrevistas: Carmem, Ana Vitória, Nelsimar, Ana Lúcia, Márcia, Lídia, Shirley, Ana Carla, Neiva e Ana Cristina, suas contribuições descortinaram os resultados da pesquisa.

Aos colegas da equipe da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva (CEEI) de Belford Roxo, meu carinho e gratidão à chefe Célia Domingues da Silva, que com sua postura ética, sempre acreditou e respeitou o meu trabalho. Meus agradecimentos ao apoio, no período de finalização da minha pesquisa, à Prefeitura de Belford Roxo, toda equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Agradeço também, em especial, a todos da Escola Especial Albert Sabin, Escola Municipal José Mariano dos Passos e CIEP M. Constantino Reis.

Agradecimentos à equipe da Escola Especial Marechal Mascarenhas de Moraes, pelo inesquecível trabalho de parceria que realizei com Denise, Alice e Aparecida, em prol de todos os alunos com deficiência desta escola.

Meu carinho, admiração, gratidão e respeito à minha orientadora Márcia Denise Pletsch, que nunca mediu esforços, dando contribuições valiosas do início ao fim da pesquisa, cada palavra aqui escrita tive o prazer de compartilhar com essa pessoa tão especial. Aprendi com sua dignidade acadêmica, exemplo de competência e profissionalismo combinados com a paixão pelo que faz.

Meus agradecimentos à Patrícia Braun e Flávia Faissal por fazerem parte da minha banca, pela disponibilidade em estarem presentes desde o exame de qualificação, pela leitura atenciosa do texto, cujas contribuições foram essenciais para o aprimoramento e finalização do trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”, meus sinceros agradecimentos, pelas trocas, cumplicidade, respeito, aprendizagem, especialmente à Maíra, um ser humano maravilhoso que aprendi admirar. À Simone, Elissandra, Maciel, Saionara, Izadora, Débora, Isaías, Mariana, Érica, Tamara, Daniela, Marcela, Ana Lúcia, Márcia, Valéria, Sheila enfim todos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ), que nesses dois anos contribuíram muito para a minha formação acadêmica.

À Jaqueline Barbosa sou grata, minha professora de computação, que me fez mergulhar nesse mundo em busca de novos conhecimentos.

Aos colegas da turma de 2013 de mestrado do Programa de Pós-graduação em educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ), em



especial a Aline, por todos os momentos que passamos juntos nesses dois anos, aprendemos muito.

Por fim, meus agradecimentos a todos os alunos, que são a razão de todo meu projeto de vida profissional, por eles continuo acreditando em dias melhores para a educação brasileira, principalmente na Baixada Fluminense.

## RESUMO

AVILA, Leila Lopes de. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 2015. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar /PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

Esta dissertação analisa o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ, no período de 2001 a 2012. Tendo como objetivos específicos refletir sobre a relação do PEI e as propostas curriculares da Rede: investigar como os profissionais que atuavam com os alunos com deficiência intelectual, professores do atendimento educacional especializado (AEE), equipes pedagógicas das escolas e consultores da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) participaram da construção do PEI. Nossa pesquisa está relacionada ao projeto "A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem", desenvolvido em rede pela UFRRJ, UDESC e UNIVALI (OBEDUC/CAPES). Os procedimentos metodológicos utilizados durante a investigação foram de natureza qualitativa com pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Foi elencada uma amostragem para as entrevistas de dez profissionais que participaram do processo de construção da proposta do PEI, as quais são constituídas por professores do AEE, equipes pedagógicas das escolas e consultores da CEE/ SME, distribuídas pelos quatro distritos que compõe a Rede de Ensino. Como pressupostos teóricos utilizamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, articulada com o conceito de deficiência intelectual indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID). Os resultados indicam, entre outros aspectos, que a CEE esteve presente na elaboração da proposta curricular geral da Rede Municipal de Ensino e buscou desenvolver um diálogo teórico com a mesma e com as políticas nacionais e internacionais na direção da inclusão e do PEI. Devido à aproximação da base teórica histórico-cultural com o conceito de deficiência intelectual da AADID, ocorreu o entrelaçamento das influências dos referidos princípios conceituais na elaboração do PEI da Rede. Para a elaboração e implementação do PEI, a CEE utilizou como principal estratégia a formação continuada colaborativa, passando de uma prática vertical para horizontal através de cursos e grupos de estudos. É indispensável que os sistemas de ensino promovam a construção de uma rede com diversos tipos de serviços e apoios materiais e humanos. Por último, evidenciamos a importância da vertente colaborativa no chão da escola para a efetiva construção e implementação do PEI com todos os sujeitos que participam do convívio do aluno com deficiência.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual, planejamento educacional individualizado (PEI), formação continuada colaborativa, processo de ensino e aprendizagem, práticas curriculares.

## ABSTRACT

AVILA, Leila Lopes de. **Individualized Education Program (IEP) for people with intellectual disability in the Municipal Education Council in Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 2015. 203 p. Dissertation (Master Degree in Education) Educational Institute / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Rural Federal University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

This thesis analyzes the process of elaboration and implementation of the Individualized Education Program (IEP) for students with intellectual disability in the Municipal Education Council in Duque de Caxias / RJ, from 2001 to 2012. Having as specific objectives a reflection on the relation between the IEP and the curriculum guidelines of the Education Council: investigating how the professional staff who was working with the students with intellectual disability, teachers from the Specialized Educational Services (SES), pedagogical staffs from schools and consultants of the Special Education Coordinating Board (CEE) of the Municipal Education Council (SME) participated of the construction of the IEP. Our research is related to the project “The schooling of the students with intellectual disability: public policies, cognitive processes and learning evaluation”, developed through a network composed of UFRRJ, UDESC and UNIVALI (OBEDUC / CAPES). The methodological procedures used during the investigation were of qualitative nature with documents research and semi structured interviews. It was selected a sample for the interviews of ten professionals who participated in the process of construction of the proposal of the IEP which were composed by teachers of the SES, pedagogical staffs of the schools and consultants of the CEE / SME, distributed among the four districts which compose the Municipal Council. As theoretical assumptions we used a historical-cultural perspective of Vygotsky, articulated with the concept of intellectual disability indicated by the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). The results indicate, among other aspects, that the CEE was present in the elaboration of the general curriculum proposal of the Municipal Education Council and tried to develop a theoretical dialog with it and with the national and international policies aiming at the direction of the inclusion and the IEP. Due to the approach of the historical-cultural theoretical basis with the concept of intellectual disability of the AAIDD, occurred the networking of the influences of the referred principal concepts in the elaboration and the IEP of the Council. For the elaboration and implementation of the IEP, the CEE used as main strategy the collaborative continuous formation, passing from a vertical practice to a horizontal one through courses and study groups. It is indispensable that the teaching systems promote the construction of a network with several types of services and material and human supports. At last, we emphasize the importance of the collaborative side on the school ground for the effective construction and implementation of the IEP with all the characters who participate of the disabled student's life.

**Key-words:** Intellectual disability, Individualized Education Program (IEP), collaborative continuous formation, teaching and learning processes, curriculum practices.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Produções dos médicos, início século XX apêndice I .....	154
<b>Quadro 2:</b> Primeiras Instituições Filantrópicas fundadas no Brasil.....	19
<b>Quadro 3:</b> Principais documentos e diretrizes políticas (1999/2002).....	24
<b>Quadro 4:</b> Diferenças entre planejamento centrado na instituição e na pessoa.....	41
<b>Quadro 5:</b> Plano Educacional Individualizado (PEI).....	43
<b>Quadro 6:</b> Níveis de planejamento do PEI.....	46
<b>Quadro 7:</b> Componentes básicos do PEI.....	46
<b>Quadro 8:</b> Dados Gerais e Educacionais.....	56
<b>Quadro 9:</b> Evolução matrículas e turmas (1996 até 2006).....	57
<b>Quadro10:</b> Porcentagem de alunos com DI, por distrito 2012.....	58
<b>Quadro 11:</b> Evolução do IDEB e metas projetadas.....	59
<b>Quadro 12:</b> Participantes das entrevistas.....	63
<b>Quadro 13:</b> Formação e tempo de atuação dos entrevistados.....	63
<b>Quadro 14:</b> Levantamento dos documentos (1990/2012).....	64
<b>Quadro 15:</b> Segundo quadro de documentos investigados.....	65
<b>Quadro 16:</b> Cronograma das entrevistas semiestruturadas.....	65
<b>Quadro 17:</b> Eixos temáticos e categorias temáticas de análise.....	67
<b>Quadro 18:</b> As cinco dimensões do conceito da (AADID, 2006).....	85
<b>Quadro 19:</b> Frequência dos docentes (AEE/classe comum) e equipes pedagógicas das escolas, na formação continuada - <i>Curso de 2012</i> .....	102

<b>Quadro 20:</b> Distribuição de salas de AEE, por distritos, no ano de 2012.....	103
<b>Quadro 21:</b> Tipos de ensino colaborativo.....	107
<b>Quadro 22:</b> Adaptações curriculares: não significativas e significativas.....	124

### **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1:</b> PEI: Baseado em Avaliações, colaboração.....	42
<b>Figura 2:</b> Comportamento adaptativo.....	89
<b>Figura 3:</b> Níveis e/ou dimensões de adaptações curriculares.....	124

### **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição dos alunos por deficiência em 2005.....	57
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição dos alunos por deficiência em 2005.....	58

### **LISTA DE IMAGENS**

<b>Imagem 1:</b> Localização do Município de Duque de Caxias no Estado do RJ.....	55
---	----

### **LISTA DE DOCUMENTOS**

<b>Documento 1:</b> Recorte do PEI (Dimensão II - Comportamento adaptativo, habilidades Conceituais: Comunicação e Funcionalidades Acadêmicas).....	87
---	----

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice I - Quadro 1:</b> Produções dos médicos, início século XX.....	154
<b>Apêndice II -</b> Termo de concessão e autorização da pesquisa.....	155
<b>Apêndice III -</b> Termos de consentimento livre e esclarecimento das entrevistas.....	156
<b>Apêndice IV -</b> Roteiro das entrevistas.....	158
<b>Apêndice V -</b> Polos de ação pedagógica.....	161
<b>Apêndice VI -</b> 1º Questionário/roteiro para elaboração do perfil do aluno.....	162
<b>Apêndice VII -</b> Documento do PEI na íntegra.....	165
<b>Apêndice VIII -</b> Documento: Roteiro de investigação do comportamento adaptativo, na íntegra.....	171
<b>Apêndice IX -</b> Agenda do curso formação continuada 2011.....	181
<b>Apêndice X -</b> Agenda da formação continuada 2012.....	182
<b>Apêndice XI -</b> Pauta do Grupo de Estudo na Escola M. Solano Trindade, dia 13/08/2008.....	183

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADID	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Coordenadoria de Estatística
CEE	Coordenadoria de Educação Especial
CEEI	Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva
CEM	Centro de Educação Moderna
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEG	Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIFERAL	Comércio e Indústria de Ferro e Alumínio
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEE	Equipe de Educação Especial
EUA	Estados Unidos da América
FABEL	Faculdade de Belford Roxo
FEBEF/UERJ	Faculdade da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
FEUDUC	Fundação Educacional de Duque de Caxias
FIAT	Fábrica Italiana de Automóveis de Turim

FNM	Fábrica Nacional de Motores
GEs	Grupos de Estudos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OBEDUC	Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem
OE	Orientador educacional
OP	Orientador Pedagógico
OPE	Observatório de Práticas Escolares
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDEI	Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPI	Plano de Desenvolvimento psicoeducacional individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência



REDUC	Refinaria de Duque de Caxias
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UE	Unidade de Ensino
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> , na língua portuguesa brasileira: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>1</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1 - Aspectos históricos sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual.....</b>	<b>12</b>
1.1. As influências do modelo médico na escolarização de pessoas com deficiência intelectual.....	13
1.1.2. Influências da psicologia .....	17
1.1.3. Influências do assistencialismo.....	18
1.2. Início da institucionalização da Educação Especial aos dias atuais.....	20
1.2.1. Da integração à inclusão .....	22
<b>Capítulo 2 - Um diálogo entre as práticas curriculares e o PEI a partir dos pressupostos histórico-culturais.....</b>	<b>27</b>
2.1. Práticas pedagógicas na perspectiva histórico-cultural.....	29
2.2. Práticas curriculares e o planejamento educacional individualizado (PEI).....	35
2.3. O conceito de deficiência intelectual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) e sua relação com o PEI.....	43
<b>Capítulo 3 - Caminhos para a realização da pesquisa.....</b>	<b>49</b>
3.1. Considerações sobre a pesquisa qualitativa.....	50
3.2. Pesquisa documental e entrevista semiestruturada.....	51
3.3. O campo de pesquisa.....	53
3.3.1. Dados gerais e educacionais de Duque de Caxias.....	53

3.3.2. Primeiros passos da educação em Duque de Caxias.....	60
3.3.3. Educação Especial em Duque de Caxias.....	61
3.4. Pesquisa de Campo.....	62
3.4.1. Descrição dos Sujeitos.....	62
3.5. Fases da pesquisa.....	64
3.5.1. Primeira fase.....	64
3.5.2. Segunda fase .....	64
3.5.3. Terceira fase: análise de dados.....	66
<b>Capítulo 4 - A interface entre as propostas curriculares de Duque de Caxias e a construção do PEI.....</b>	<b>69</b>
4.1. A escolha do período de 2001/2012 .....	69
4.2. Fundamentação teórica das Propostas curriculares gerais: período 2001 - 2008...	72
4.3. Processo de construção da Proposta curricular geral e sua relação com o PEI.....	75
4.4. As interlocuções teóricas do PEI na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ.....	77
4.4.1. Período 2001 - 2008.....	77
4.4.2. Período de 2009 - 2012.....	82
<b>Capítulo 5 - A formação continuada como estratégia para a elaboração colaborativa do PEI .....</b>	<b>92</b>
5.1. Estratégias utilizadas para a construção e implementação PEI pela CEE.....	92
5.1.2. Formação inicial e continuada.....	93

5.1.3. Formação continuada: período de 2001 até 2008.....	98
5.1.4. Formação continuada: período de 2009 - 2012.....	100
5.2. Formação continuada colaborativa.....	104
5.2.1. Ensino colaborativo e consultoria colaborativa.....	105
<b>Capítulo 6 - A implementação colaborativa do PEI na escola.....</b>	<b>111</b>
6.1. Os sujeitos participantes do processo de construção e a implementação do PEI...	111
6.1.2 Os gestores.....	111
6.1.3 Equipe pedagógica e professor do AEE .....	113
6.1.4. Paraprofissionais.....	115
6.1.5. Família.....	117
6.2. Os suportes/apoios, as adaptações curriculares, avaliação e alguns avanços.....	119
6.2.1. O PEI como suporte/apoio.....	119
6.2.2. Adaptações curriculares e avaliação.....	120
6.3. Alguns entraves.....	126
<b>Considerações finais .....</b>	<b>129</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>134</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>152</b>

## APRESENTAÇÃO

Eu fico com a resposta das crianças, é a vida é bonita e é bonita.  
Viver e não ter a vergonha de ser feliz.  
Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz.  
Ah meu Deus! Eu sei, eu sei que a vida devia ser bem melhor e será [...]  
(Gonzaguinha).

Minha história de vida começa nas terras de Minas Gerais, na cidade de Governador Valadares, banhada pelo Rio Doce. Nasci às margens da Rodovia Rio-Bahia a BR 116, quando ainda estava em construção. Posso dizer que meu nascimento e infância estão ligados às construções de estradas do Brasil, pois meu pai era motorista de caminhão, nascido no Rio Grande do Norte, que ao casar-se com minha mãe foi trabalhar na construção da BR 116. Ao completar seis meses de vida, meu pai foi transferido para o interior de São Paulo, agora para a construção da Rodovia Castelo Branco, BR 374 na cidade de Tatuí, onde passei toda minha infância, pisando na terra roxa, ouvindo o canto dos pássaros, bebendo leite ordenhado na hora, ouvindo o som do padeiro, verdureiro, pipoqueiro, passando na minha rua anunciando seus produtos frescos. Sou mineira de nascimento, mas paulista por circunstâncias da vida.

Foi em Tatuí que tive a primeiro contato e preocupação com crianças com deficiência do meu convívio. Lembro-me de dois irmãos com deficiência intelectual, "Edson" e "Sueli", filhos de um casal amigo de minha família. Às vezes quando os visitávamos, me aproximava, tentava colaborar, interagir, brincar, com os dois, mesmo Sueli apresentando um comportamento mais agitado, chegando até a autoagressão, batendo repetidamente a cabeça na parede.

Uma imagem que nunca esqueço era que, no momento do banho, a mãe de Sueli colocava a bacia com água em cima de uma mesa. Quando eu via aquela cena, me aproximava para colaborar de alguma forma, mas ficava minha indagação dos motivos pelos quais Sueli não tomava banho no chuveiro como as outras crianças? Na época nós tínhamos a mesma idade, mais ou menos sete para oito anos.

Eu não poderia imaginar que esse convívio, na infância, deu início a um olhar mais sensível na direção do acolhimento às pessoas com deficiência, não um olhar de piedade, mas sim de acreditar que todas podem realizar atividades do cotidiano, terem acesso aos conhecimentos e aos mesmos direitos das ditas "normais".

Depois de residir 11 anos em Tatuí, no interior de São Paulo, em virtude da separação dos meus pais, residi em Brasília/DF, Maceió/AL e finalmente em Belford Roxo/RJ. Todas estas mudanças aconteceram em virtude do trabalho de meu padrasto, que era mestre de obras. Posso então dizer que minha adolescência foi marcada pela experiência de conviver ao lado de construções importantes como na cidade de Brasília, o complexo de "Salgema" em Maceió, e a expansão de obras da Baixada Fluminense, onde resido até hoje, na cidade de Belford Roxo.

Meu caminho na área da educação começou cedo, quando eu tinha 15 anos. No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, atuei como auxiliar de secretaria em uma escola no município de Belford Roxo/RJ, na época Centro de Educação Moderna (CEM), hoje Faculdade de Belford Roxo (FABEL). Além das atividades na secretaria, auxiliava a coordenação pedagógica na aplicação de "testes para ingresso" de alunos novos, nos primeiros anos de escolaridade. Observando os alunos durante os testes, eu sinalizava alguns aspectos diferenciados no comportamento de alguns. Tais aspectos posteriormente se confirmavam, com a presença de dificuldades de aprendizagem e até alguma deficiência.

Comecei, nesta escola particular, primeiro como auxiliar de secretaria, depois secretária escolar e finalmente professora. Em seguida, minha atuação foi ampliada como professora e orientadora educacional em escolas públicas nas Redes Municipais de Belford Roxo/RJ, na época ainda Nova Iguaçu/RJ; Duque de Caxias/RJ e Município do Rio de Janeiro/RJ. Hoje atuo nas Redes Municipais de Belford Roxo e Duque de Caxias, nas equipes das Coordenadorias de Educação Especial, nas duas Secretarias Municipais de Educação.

Durante todos esses anos, atuei em diferentes funções, mas todas relacionadas aos alunos com deficiência. Não dá para descrever todas, mas destacarei algumas que direcionaram minha chegada à proposta desta pesquisa, principalmente no município de Duque de Caxias, nosso campo de investigação.

Meu primeiro contato com alunos com deficiência em escola pública foi no estágio de graduação em pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FEBEF/UERJ (1986), em Duque de Caxias, quando participei de um projeto na Escola Estadual Guadalajara, coordenado na época pela Profª Drª Edicléa Mascarenhas Fernandes, do Setor de Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro.

Na Rede Municipal de Duque de Caxias iniciei minha atuação (1988) como professora de classe especial para alunos com deficientes intelectuais, na Escola Municipal Anton Dworsak, localizada no 2º Distrito. Em muitas aulas buscava espaços alternativos, primeiro por não ter uma sala específica para a turma, segundo, desenvolvia aulas mais dinâmicas, utilizando a quadra, a horta e o pátio. Minha prática pedagógica não permitia que ficasse presa entre quatro paredes, utilizando apenas o quadro e o giz, passando conteúdos sistematicamente programados. Neste cenário, meus alunos passaram a frequentar as aulas com regularidade, os familiares começaram a acreditar nas possibilidades de aprendizagem de seus filhos. A escola observando tais avanços, designou uma sala para a turma, que até então não existia, pois hora dividia espaço com a sala de leitura, dos professores e da educação infantil. Nesse período eu havia concluído a graduação em pedagogia (UERJ, 1983/1986) e pós-graduação, na área de surdez (UERJ, 1987). Desde então, despertou em mim o interesse pelas propostas pedagógicas direcionadas aos alunos com necessidades especiais.

Atuei, depois, como professora do atendimento educacional especializado (AEE) em 1989, na época, a primeira sala de recursos de surdos da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, hoje Escola Municipal Professora Olga Teixeira, onde tive o prazer de conhecer e conviver com a professora Olga Teixeira, que foi minha diretora naquele período.

No ano de 1990, passei a atuar na Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo convidada, inicialmente, para o Setor do Ensino Fundamental, num projeto de alfabetização, para depois passar a atuar no Setor de Educação Especial, nos programas de surdez, deficiência intelectual, autismo, sala de recursos, hoje atendimento educacional especializado (AEE), entre outros.

No decorrer desse percurso, em Duque de Caxias, de 1988 até a presente data, atuei em períodos distintos como a primeira diretora da Escola Municipal Cecília Meireles (educação infantil), tendo sido também a primeira escola da Rede a implementar a inclusão escolar. Fui também chefe do Setor de Educação Especial, hoje Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da SME.

Vale mencionar, também, que atuei no município do Rio de Janeiro como orientadora educacional na Escola Municipal Especial Marechal Mascarenhas de Moraes. No município de Belford Roxo, além de professora do ensino fundamental e do magistério,

fui diretora da Escola Municipal Especial Albert Sabin e coordenadora da Educação Especial do município.

Minha inquietação sempre foi com a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, principalmente no tocante às práticas desenvolvidas em salas de aula e os fundamentos pedagógicos que não garantem a aquisição dos conceitos acadêmicos para esse público alvo, mesmo sendo o maior número de matrículas nas redes públicas de ensino. Inquietavam-me, também, as discussões sobre currículo e o processo de ensino e aprendizagem desse público alvo da educação especial, pois tais discussões sempre estavam calcadas em definições no campo teórico, e não vislumbravam a prática pedagógica da sala de aula.

Por essas questões e outras, busquei em 2013 o mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), no *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem OBEDUC*, criado em 2009, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch, onde encontrei as bases teóricas para participar e desenvolver pesquisas, através dos estudos e investigações *in loco* nas escolas públicas da Baixada Fluminense.

Acredito que é no chão da escola que podemos perceber que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento. Somente com propostas pedagógicas desafiadoras as escolas sairão dos modelos tradicionais, cristalizados, baseados nos ranços médicos e assistencialistas para a efetivação da verdadeira inclusão escolar desse alunado.



## INTRODUÇÃO

Na atualidade, temos um número expressivo de pessoas com deficiência intelectual (DI)<sup>1</sup> matriculados nas redes públicas de ensino, os quais, historicamente, eram atendidas em espaços segregados como classes especiais ou escolas especiais.

A proposição da escola inclusiva trouxe novas possibilidades não apenas de acesso, mas, também, de permanência nas redes públicas de ensino. Todavia, entendemos que o acesso e a permanência demandam a construção de conhecimentos científicos por parte desses educandos. Para tal, a escola precisa rever seus parâmetros sobre o processo de ensino e aprendizagem, principalmente daqueles direcionados ao currículo, os quais envolvem entre outros aspectos, dimensões relacionadas ao planejamento, avaliação, tempo e espaço da aprendizagem (GLAT; PLETSCHE, 2012).

São escassas as pesquisas voltadas ao estudo sobre o currículo e sua flexibilização, que discutam as estratégias na direção da educação inclusiva Leite *et al* (2013) descrevem tal conclusão após um estudo sobre a educação inclusiva, por meio de uma revisão de literatura publicada entre os anos de 2000 e 2010, em periódicos da área de educação, disponível no banco de dados Scielo. Vejamos em suas palavras:

Os resultados demonstram que as produções na área são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação inclusiva, limitando-se, prioritariamente, a reflexões e discussões teóricas que envolvem os princípios e políticas educacionais, pouco retratando experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilização do ensino (LEITE *et al*, 2013 p.63).

No caso da escolarização de alunos com deficiência intelectual, as discussões e reflexões na direção das dimensões educacionais envolvem romper com as concepções clínicas e terapêuticas, às quais estão lentamente sendo superadas com as propostas e políticas de educação inclusiva.

Com base nesses apontamentos, verificamos que durante décadas, os alunos com deficiência intelectual tinham acesso prioritariamente a atividades que possibilitavam apenas o desenvolvimento de habilidades sociais e manuais, permanecendo a maior parte do tempo nas escolas e/ou instituições, realizando atividades consideradas de vida diária (MAZZOTTA, 1987, 2005, JANNUZZI, 1992, 1997, 2006).

---

<sup>1</sup> Optamos em utilizar o termo deficiente intelectual (DI) pela predominância do mesmo na literatura contemporânea e nas diretrizes oficiais.

Os planejamentos e avaliações focavam, sobretudo, aspectos orgânicos, tendo como medida o desenvolvimento homogêneo da turma e não o aluno com suas especificidades. Nessa perspectiva, o fracasso e a evasão escolar tornaram-se “endêmicos”, com a “medicalização” e “patologização”, produzindo mecanismos de exclusão escolar e social, especialmente nos anos de 1980 (FERREIRA, 1989; FERNANDES; ORRICO, 2011; PLETSCHE 2014a).

Nesse contexto, cresceram as críticas em relação à segregação das pessoas com deficiência em geral. Para tanto, nos anos de 1990, uma série de eventos internacionais foram organizados para discutir os problemas da Educação, e defendendo a inclusão dos diferentes grupos sociais, dentre os quais, as pessoas com deficiência, sendo os principais as Conferências de Jomtien (UNESCO, 1990), Nova Delhi (UNESCO, 1993), Salamanca (BRASIL, 1994c) e Dakar (UNESCO, 2000).

Destacamos dentre esses eventos a proclamação da consigna educação inclusiva durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha (BRASIL, 1994c). Desde então, as diretrizes nacionais têm focado a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, *preferencialmente*, no ensino comum da rede regular. Tais indicações ficam evidenciadas em diferentes documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), entre outros. Vale lembrar que a expressão *preferencialmente*<sup>2</sup> já figurava na Constituição do país desde 1988. Tais diretrizes fundamentaram as políticas educacionais nos anos 1990 e possibilitaram um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência no sistema educacional, em todas as etapas de ensino, sobretudo, na década de 2000, como demonstram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011, 2014), no ano de 2007 eram 306.136 matrículas, passando para 648.921 matrículas, em 2013.

Tomando como base o exposto, objetivamos nesta pesquisa, analisar o processo de construção curricular, destacando a elaboração e aplicação do planejamento educacional

---

<sup>2</sup> Vale dizer que não pretendemos discutir tal nomenclatura. Para uma discussão mais profunda sobre o termo, sugerimos ver Ferreira (1989).

individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ.

O interesse pelo objeto de investigação o PEI surgiu durante minha experiência profissional como professora, diretora, orientadora educacional e consultora ao longo dos 26 anos de atuação em duas Redes Municipais de Ensino da Baixada Fluminense, a saber: Belford Roxo e Duque de Caxias e esta última foi o nosso campo de pesquisa.

Na CEE dentre as diversas atribuições da consultoria pedagógica, organizei e ministrei cursos, grupos de estudos (GEs) e de formação continuada de professores que atuavam com os alunos com necessidades educacionais especiais, além de acompanhar diretamente esses educandos junto aos professores do atendimento educacional especializado (AEE), professores das turmas do ensino comum e as equipes pedagógicas das escolas.

A CEE é organizada através de programas específicos, tais como: deficiência intelectual, sala de recursos/AEE, autismo e demais transtornos globais do desenvolvimento, surdez, deficiência visual, deficiência física, múltiplas e tecnologia assistivas, altas habilidades/superdotação, além dos programas de apoio administrativo e monitoramento de dados (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012). Os integrantes dos referidos programas, dentre as diversas atribuições:

[...] respondem pelo processo de avaliação e direcionamento dos alunos para as modalidades de atendimento em parceria com as equipes técnicas das unidades escolares. Eles promovem os ciclos de encontro com os elementos elo, planejam e executam as formações continuadas, realizam visitas às unidades escolares para avaliação e formação nos grupos de estudos (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012 s/p).

Durante os meus já mencionados 26 anos de magistério, participei das discussões na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, em busca das propostas pedagógicas e curriculares que atendessem aos alunos com deficiência intelectual, sujeitos alvo deste estudo.

Em virtude dessas discussões e as muitas experiências pedagógicas em sala de aula no decorrer desse percurso, motivaram-me a investigar as diferentes dimensões que envolvem a elaboração e a aplicação do planejamento educacional individualizado (PEI), para esses sujeitos, objeto de nossa pesquisa.

O PEI consiste em uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado, com objetivo de elaborar e implementar gradativamente programas

individualizados de desenvolvimento escolar, assim como auxiliar os docentes na elaboração de planejamento de estratégias pedagógicas de forma colaborativa. Oferece parâmetros pedagógicos mais claros no processo de avaliação para cada aluno, respeitando suas especificidades, principalmente sem negar os objetivos gerais indicados pelas propostas curriculares das escolas (BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2013).

Mediante as nossas inquietações durante toda essa trajetória, em 2013 ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGeduc/UFRRJ) especificamente, a linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas para analisar o processo, os frutos colhidos e entraves, com o PEI para alunos com deficiência intelectual.

Desde então, integro o Grupo de Pesquisa "Observatório de educação especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem". Nesse grupo tenho integrado a equipe de pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no desenvolvimento do projeto "A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem", desenvolvido em rede pela *UFRRJ, UDESC e UNIVALI (2012)*, o qual tem como um dos objetivos investigar a escolarização desse alunado em diferentes municípios da Baixada Fluminense, dentre os quais, Duque de Caxias que é nosso campo de pesquisa.

Nossa proposta assume os pressupostos histórico-culturais de acordo com as fundamentações de Lev Semionovitch Vigotski (1995, 2005, 2007) ele defende que por meio das relações sociais ocorre o desenvolvimento humano. Corroboramos com a concepção de Vigotski para a nossa investigação que objetiva como sinalizado anteriormente: analisar o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ no período de 2001 a 2012.

Para os objetivos específicos delimitamos ainda:

- Refletir sobre a relação do planejamento educacional individual (PEI) e as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ (2001/2012).
- Investigar como os profissionais que atuavam com os alunos com deficiência intelectual, professores do atendimento educacional

especializado (AEE), equipes pedagógicas das escolas e consultoras da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME), participaram da construção do PEI.

Para tal algumas questões foram elencadas para iniciar nossa pesquisa, a saber:

- Existiu relação teórica entre a proposta curricular geral da Rede e o PEI?
- Quais foram as estratégias utilizadas pela Rede para a construção e implementação do PEI?
- Que sujeitos participaram da elaboração e implementação do PEI e de que forma?
- Qual a contribuição do PEI no processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos com deficiência intelectual?
- Ocorreram indicativos de avanços e entraves na utilização do PEI?

Para atender aos objetivos citados anteriormente e responder essas questões, seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa com análise documental e entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com professores do atendimento educacional especializado (AEE), equipes pedagógicas das escolas e consultoras da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SME).

De acordo com o exposto, nosso trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro "Aspectos históricos sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual" contempla, brevemente, aspectos históricos da Educação Especial no cenário brasileiro e internacional. Em seguida, enfatiza aspectos médicos/clínicos, psicológicos e assistenciais que influenciaram e influenciam, até hoje, o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Para tal, são referências autores como Mazzotta (1987, 2005), Ferreira (1989), Jannuzzi (1992, 1997, 2006), Kassir (1998, 2000, 2004, 2013), Bueno (1999, 2008), Veiga (2000), Glat e Blanco (2009), Mendes (2010), Pletsch (2010, 2014, 2014e), Pessotti (2012), Souza (2013, 2013a), Rocha (2014) entre outros.

O segundo, "Um diálogo entre as práticas curriculares e PEI a partir dos pressupostos histórico-culturais", apresenta as diferentes dimensões que envolvem o PEI e sua articulação com as práticas curriculares, a partir dos pressupostos histórico-culturais. Para tal, utilizamos referências como AADID (BRASIL, 1994b, 1995), Vigotski (1995, 2005, 2007), Baquero (1998), Sacristán (2000, 2013), Bezerra e Araújo (2001), (AADID, 2006, 2010), Barroco (2007), Lunardi Mendes (2008), Oliveira (2008, 2011), Anache e

Martinez (2009), Van Der Veer e Valsiner (2009), Fichtner (2010) Pletsch (2013, 2014, 2014b, 2014c, 2014e), Braun (2012), Garcia (2012), Kassar (2013), Smolka e Nogueira, (2013), entre outros.

O terceiro capítulo, "Caminhos para a realização da pesquisa", descreve a proposta metodológica e os procedimentos de coleta e análise dos dados, assim como os sujeitos participantes, o campo de pesquisa e as fases da mesma. Nossos referenciais foram Ludke e André (1986), Manzini (1990/1991, 2002, 2003, 2006, 2013), Bogdan e Biklen (1994) Calado e Ferreira (2004), Poupart (2010), Celard (2010), Bardin (2011), Glat e Pletsch (2012), entre outros.

Do quarto ao sexto capítulo, apresentamos a discussão e análise dos resultados da pesquisa. O quarto capítulo "A interface entre as propostas curriculares da Rede de Duque de Caxias e a construção do PEI", discutimos as duas categorias de análises: 1) O PEI e sua relação com as propostas curriculares das escolas e da Rede e 2) A fundamentação teórica presente na proposta do PEI. Como referência usamos além de diversos documentos oficiais da Rede pesquisada, documentos oficiais nacionais e internacionais, como Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), LDBEN (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1998, 1999), Constituição Federal (BRASIL, 1998), Decreto 7611 (BRASIL, 2011), AADID (BRASIL, 1994b, 1995), (AADID, 2006, 2010). E autores como Mazzotta (2005), Glat e Blanco (2009), Ferreira e Ferreira (2007), Pletsch e Oliveira (2013), Braun (2012), Avila *et al* (2011), entre outros.

No quinto capítulo "A formação continuada como estratégia para a elaboração colaborativa do PEI" são apresentados ainda, dados de análises de nossa pesquisa, enfatizando o processo de construção do PEI e o trabalho colaborativo. Esse capítulo foi organizado a partir da categoria de análise: estratégias utilizadas para a construção e implementação do roteiro/PEI pela CEE e pelas escolas. Nossas principais referências foram Fried e Cook (1990), Bueno (1999), Beyer (2003), Carvalho (2003), Capelline (2004), (AADID, 2006, 2010), Melo *et al* (2006), Mendes (2006a), Fontes (2009), Pletsch (2009), Glat e Pletsch (2009, 2012), Vitalino (2010), Caetano (2011), Bridi (2011), Oliveira (2011), Braun (2012), Souza (2013a), Mendes *et al* (2014), Rodrigues e Capelline (2014), Pereira e Mendes (2014), Rocha (2014). E documentos como a Portaria nº 1.793 (BRASIL 1994a), LDBEN (BRASIL, 1996), Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999b), PNE (BRASIL, 2001), Projeto Buscando uma escola aberta à diversidade (DUQUE DE

CAXIAS (2001/2008), Resolução nº 1 (BRASIL, 2002), Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), Memorial (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012), entre outros.

No sexto capítulo "A implementação colaborativa do PEI na escola", são apresentados os últimos dados de nossa pesquisa, tendo como base as duas últimas categorias de análises: 1) Os sujeitos participantes do processo de construção e a implementação do PEI; 2) Os suportes/apoios, as adaptações curriculares e a avaliação. Tivemos como referências AADID (BRASIL, 1994b), Oliveira e Leite (2000), Glat e Oliveira (2003), Glat e Duque (2003), Oliveira (2003), Oliveira e Campos (2005), (AADID, 2006, 2010), Pacheco *et al* (2007), Oliveira (2011), Braun (2012), Plet e Glat (2012), Souza (2013, 2013a), Mendes *et al* (2014) e os documentos LDBEN (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1999), nota técnica nº 11 (BRASIL, 2010), Memorial (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012) entre outros.

Por último, nas considerações finais, abordamos algumas reflexões, destacando a relevância da pesquisa para as Redes públicas de ensino na definição/redefinição de práticas pedagógicas que tenham como ponto de partida o PEI para os alunos com deficiência intelectual.

## CAPÍTULO 1

### Aspectos históricos sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual

A Educação Especial se constitui originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual [...] (GLAT; BLANCO, 2009, p.19).

Neste capítulo nos propomos a apresentar, de forma sucinta, aspectos históricos sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, assim refletir sobre as dificuldades e as possibilidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos que passa pela compreensão da constituição da própria Educação Especial no nosso país.

Nos últimos anos, vemos avanços nos direitos sociais e educacionais para essas pessoas. Diversas legislações foram instituídas, tanto no âmbito federal, estadual e municipal. Todavia, nas práticas pedagógicas, percebe-se que a educação brasileira carrega uma herança que lembra o ranço médico/terapêutico. Por isso, abordamos também os modelos médicos, psicológicos e assistencialistas nesse capítulo, com a finalidade de analisar os indicativos das contribuições desses modelos no atendimento às pessoas com deficiência intelectual.

Um cotejamento desses fatos históricos é importante, mas sem esquecer que existem sujeitos com singularidades e subjetividades que constroem no coletivo o seu conhecimento nas relações sociais. Kassir (2000) com suas palavras nos auxilia a pensar sobre essa questão:

[...] juntamente à história documentada, há a história das pessoas que vivem os processos registrados pelos documentos oficiais [...] Numa relação extremamente contraditória, tentamos construir o conhecimento: procurando explicitar o *singular*, olhamos o *genérico*; tentando entender o sujeito (o “micro-mundo”), olhamos a sociedade (as macro-estruturas); tentando apreender o movimento social, olhamos os sujeitos. As contradições, os antagonismos completam-se mutuamente, possibilitando tentativas de explicações e entendimentos. Para a realização desse



processo, a articulação com os determinantes históricos torna-se fundamental (s/p).

Diante destas considerações, a seguir focaremos diferentes momentos históricos e o entrelaçamento com as concepções sobre a deficiência e sua escolarização.

### **1.1. As influências do modelo médico na escolarização de pessoas com deficiência intelectual**

No Brasil a história da educação das pessoas com deficiências foi escrita paralelamente pelo esforço de alguns poucos autores como Jannuzzi (2006), Mazzotta (2005) e Pessotti (2012), principalmente.

Desde o final dos anos de 1800 e início dos anos de 1900, percebemos que as pessoas com deficiência intelectual<sup>3</sup>, muitas vezes consideradas loucas, eram enviadas para espaços de segregação que começaram a ser instituídos por influência das *concepções sanitaristas e da difusão da educação estética* (PLETSCH, 2014). O objetivo básico foi reformar a cidade e o povo, com inspiração nos valores da classe social hegemônica que se despontava. Para Veiga (2000):

As grandes cidades foram palcos de tensão entre uma perspectiva racionalizadora e entendimento dos sujeitos, autorregulados, e as práticas transgressoras que escapavam às leis e às normas. Mendigos, negros, *loucos*, prostitutas, rebeldes, tornaram-se um estorvo para o progresso e a almejada civilidade [...] Nesse contexto, foram notórios os empreendimentos relacionados às reformas urbanas e reformas escolares, no intuito de fazer desaparecer o medo do contágio [...] (p.400, grifo nosso).

Todas as minorias eram tratadas de forma discriminatória. Não havia distinção entre as pessoas com deficiência intelectual e os doentes mentais, sendo uma prática comum, da época, estarem confinados no mesmo espaço de segregação (asilos), ou simplesmente ignorados como afirma Jannuzzi (2006):

[...] esta prática de confinar crianças anormais em asilos de alienados [...] foi também encontrada no Hospital Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, denunciada por Teixeira Brandão em 1886, mais tarde por Pedro Dias Carneiro em 1900 e finalmente por uma comissão designada pelo ministro da Justiça e Negócios do Interior [...] (p.17).

Um silêncio estava presente na sociedade brasileira da época, quanto à educação nos anos iniciais da Educação Básica das pessoas com deficiência. A maior parte da

---

<sup>3</sup> Optamos em utilizar o termo pessoas com deficiência intelectual.

população não tinha acesso à escola, apenas as camadas socialmente mais abastadas (JANNUZZI, 2006).

Vale ressaltar, que mesmo com a Constituição brasileira de 1824 ter estabelecido gratuidade da instrução fundamental "a todos os cidadãos" e a criação de escolas e universidades "onde eram ensinados os elementos das ciências e das belas artes", a lei não era clara sobre "quem" deveria se responsabilizar por essa educação, bem como não delimitava prazos para o seu início (PLETSCH, 2014e). Todavia, duas iniciativas importantes, datadas do período imperial, devem ser registradas. Estas ocorreram no contexto social, econômico e político da época, com forte influência de interesses particulares/ pessoais. O médico da família imperial possuía uma filha cega e seu educador também cego, recebeu todo apoio das autoridades do Império para fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Como também observamos o esforço pessoal dos irmãos Hüet, para a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Vejamos:

a) O Imperial Instituto dos Meninos Cegos criado pelo Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, no qual a dedicação do brasileiro José Álvares de Azevedo foi decisiva, pois por ser cego e ter estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy, no século XVIII, *foi educador* de Adélia, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial. Hoje denominado Instituto Benjamin Constant através do Decreto nº 1.320 de 24 de janeiro de 1891(MAZZOTTA, 2005).

b) O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que teve sua criação em 26 de setembro de 1857, em função do *esforço* dos irmãos Hüet, através da Lei nº 839. Hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos pela Lei nº 3.198 de 06 de julho de 1957(MAZZOTTA, 2005).

Vale dizer que os interesses e motivações particulares/ pessoais ainda hoje se fazem presentes na elaboração de políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, ainda hoje lidamos com a raiz que fundamentou e fundamenta tais iniciativas.

No caso das pessoas com deficiência intelectual as concepções médicas, psicológicas e assistencialistas marcaram os diferentes períodos históricos e a sua escolarização, impedindo a implementação de práticas voltadas para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que possibilitassem o pleno desenvolvimento social e educacional desses sujeitos.

Observamos a ligação direta das iniciativas da medicina e não da pedagogia, como as primeiras tentativas de sistematização dos atendimentos para as pessoas com deficiência intelectuais no Brasil e no exterior. A deficiência intelectual, que após a inquisição se tornara um problema médico e não mais teológico, passou de um enfoque supersticioso para um tratamento naturalista, por parte de muitos médicos e raros pedagogos (PESSOTTI, 2012). A este respeito podemos destacar o médico francês, Jean Gaspard Itard (1774-1830), do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, que desenvolveu sua sensibilidade pedagógica, afirmando querer romper com a medicina mecanicista por meio de considerações filosóficas sobre as enfermidades do intelecto (JANNUZZI, 2006).

De acordo com Pessotti (2012), em 1800 o ministro do Interior da França Champagny, enviou o menino selvagem de Aveyron<sup>4</sup> para Paris, confiando à Itard a tarefa de educá-lo. Itard deu o nome de Victór ao menino. Sendo considerado um dos grandes pioneiros da educação de surdos, além de ser o primeiro pedagogo da oligofrenia<sup>5</sup> e teórico da Educação Especial de pessoas com deficiência intelectual. Naquela época era:

Difícil para um médico de vinte e poucos anos, em 1800, admitir que a deficiência - fosse ela idiotia ("idiotismo"), imbecilidade, amência<sup>6</sup> ou oligofrenia - pudesse ser confiada *aos pedagogos* de seu tempo, seja pelo completo desinteresse das doutrinas pedagógicas pelo assunto, seja porque não havia qualquer tradição didática para a educação especial [...] eram processos de patologia cerebral e portanto assunto privativo do médico (p. 49-50, grifo nosso).

Segundo Jannuzzi (2006), Itard influenciou diversos estudos médicos, como os de Ovídio Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952) que teve as ideias de Itard como ponto de partida, aperfeiçoando e criando uma série de materiais pedagógicos, ainda hoje utilizados. E antes dela, Édouard Séguin (1812-1880), discípulo e continuador de Itard, que influenciou também Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852). Vale mencionar que Séguin foi o primeiro pensador a propor uma teoria psicogenética<sup>7</sup> da deficiência intelectual que criticou severamente a prevalência da visão médica de incurabilidade dessa deficiência (PLETSCH, 2010).

---

<sup>4</sup> O menino selvagem de Aveyron, a quem Itard daria o nome de Victór [...] fora capturado em 1797 na floresta de La Caune [...] Em 1800 deixa-se prender no jardim do tintureiro Vidal [...] Após a inevitável repercussão jornalística Champagny, o ministro do Interior, ordena que ele seja enviado a Paris e confiado à ciência, ao afeto e habilidades de Itard [...] (PESSOTTI, 2012, p.44).

<sup>5</sup> Deficiência, retardamento mental; escassez de inteligência (PESSOTTI, 2012).

<sup>6</sup> Desordem mental caracterizada por confusão de grau variado (PESSOTTI, 2012).

<sup>7</sup> A teoria psicogenética ou epistemologia genética de Piaget é a mais conhecida concepção construtivista sobre a formação da inteligência humana. Sobre o assunto ver Dantas (1992) e Pletsch (2014e).

Quanto às críticas da prevalência da visão médica, Vigotski<sup>8</sup> (1995), na obra sobre Defectologia, menciona sua preocupação, ao questionar a pedagogia terapêutica das escolas auxiliares<sup>9</sup>, que receberam as influências das bases clínicas para atuarem na educação dos deficientes. Vejamos as suas palavras: "[...] a pedagogia terapêutica, a pedagogia da escola auxiliar recebeu da clínica as primeiras informações sobre a natureza do atraso mental e tratou de organizar sua prática sobre a base do quadro que se descreveu como resultado do estudo clínico<sup>10</sup>" (p.101).

No cenário internacional, naquela época (1924-1927), Vigotski já sinalizava que a escola especial tinha uma prática baseada na cultura sensório, motriz e na ortopedia técnica, com atividades artificiais, produzindo desinteresse dos alunos e classes de silêncio, como ele mesmo afirmava:

Sabe-se bem que dificuldades representam para a escola especial o problema da cultura sensomotriz e da ortopedia técnica. O exercício dos órgãos dos sentidos e dos movimentos do menino na escola tradicional, converteram-se em um sistema de atividades artificiais, isoladas, não interessantes para os meninos e por isso pesadas, em uma espécie de classes de silêncio, de estudo dos cheiros, de diferenciação dos ruídos etc<sup>11</sup> (1995, p.120).

Com tal afirmativa, constatamos a dificuldade que a pedagogia teve de afastar-se do modelo médico, ao longo da história da Educação Especial. É nesse sentido que nossa pesquisa pretende estudar o processo de construção de propostas pedagógicas inovadoras direcionadas às pessoas com deficiência intelectual.

Como vimos anteriormente, no cenário nacional, desde o império predominou a concepção clínica na educação das pessoas com deficiência. Somente em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras com a monografia intitulada "*Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*"<sup>12</sup>, essa visão começou a ser questionada. Todavia, a sociedade reguladora e higienizadora

---

<sup>8</sup> Optamos pela escrita do nome "Vigotski", sendo que vamos considerar a escrita "Vygostky", de acordo com as referências bibliográficas.

<sup>9</sup> Termo utilizado para escola especial.

<sup>10</sup> "*La pedagogía terapéutica, la pedagogía de la escuela auxiliar, recibió de la clínica las primeras informaciones sobre la naturaleza del retraso mental y trató de organizar su práctica sobre la base del cuadro que se describió como resultado del estudio clínico*" (Tradução nossa).

<sup>11</sup> "*Se sabe bien qué dificultades representa para la escuela especial el problema de la cultura sensomotriz y de la ortopedia técnica. La ejercitación de los órganos de los sentidos y de los movimientos del niño, en la escuela tradicional, se han convertido en un sistema de actividades artificiales, aisladas, no interesantes para los niños y por eso pesadas, en una especie de clases de silencio, de estudio de los olores, de diferenciación de los ruidos, etc*" (Tradução nossa).

<sup>12</sup> No apêndice 1 apresentaremos um quadro para ilustrar.

propagou a ideia de que existia ligação da deficiência intelectual com os diversos problemas de saúde pública que as cidades começavam enfrentar (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006; PESSOTI 2012).

Nesta direção, a escola começou a funcionar como um crivo, como elemento para patentear as deficiências. Os espaços escolares também eram inspecionados por comissões de médicos, ligados à Inspetoria Geral de Saúde e Higiene. Em 1910 a Inspeção Sanitária Escolar, que anteriormente era denominada Inspeção Higiênica de Estabelecimentos Públicos e Privados da Instituição e Educação, apresentou dados que não mencionavam explicitamente o deficiente, constava dois casos designados como nervosos (JANNUZZI, 2006).

Os médicos foram os primeiros a perceberem a importância da pedagogia, criando as instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos. Por isso, segundo Pletsch (2014a, p.5) "ainda hoje a concepção clínica da deficiência esteja tão impregnada na cultura e nas práticas escolares, em particular no que se refere à escolarização de alunos com deficiência intelectual".

Observamos que mesmo com as iniciativas de alguns médicos na tentativa positiva em vislumbrar a pedagogia, continuou a manutenção da institucionalização e segregação social das pessoas com deficiência intelectual na perceptiva do modelo clínico.

Após apresentação de breves considerações referentes ao modelo médico e sua ligação com a escolarização da pessoa com deficiência intelectual, veremos a seguir aspectos das influências da psicologia na escolarização desses sujeitos.

### **1.1.2. Influências da psicologia**

No que se refere às influências da psicologia, podemos destacar o pioneirismo de Ulysses Pernambucano com sua tese em 1918, a qual iniciou um diálogo entre a medicina, psicologia e a pedagogia (PESSOTTI, 2012). Foi ele que em 1919, organizou a primeira equipe multidisciplinar composta por (psiquiatra, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com tais crianças. E, mais uma vez, os princípios teóricos do médico Itard, como pioneiro da psicopedagogia e da psicologia diferencial, influenciaram. Destacamos que ainda nos dias atuais, psicólogos utilizam algumas técnicas sob a forma de testes, com a base na discriminação sensorial e no desenvolvimento da plasticidade funcional (JANUZZI, 2006).

No início do século XX, o Brasil começou a receber as influências da psicologia, principalmente das obras de Alfred Binet (1857-1911), elaborador dos testes de inteligência, conhecidos como testes do quociente de inteligência (QI), com a criação da psicometria por Binet e Simon foi que a deficiência intelectual deixou de ser abordada apenas do ponto de vista médico e passou a ser vista sob a perspectiva psicológica (MILANI, 2005; PLETSCHE, 2014e).

Outro exemplo nacional foi o professor Clemente Quaglio, que em 1909, organizou um Laboratório de Psicologia Experimental em Amparo (São Paulo). Em 1912 ele foi convidado pelo governo de São Paulo para estabelecer o Gabinete de Psicologia Experimental, anexo à Escola Normal da Praça da República e realizou pesquisas em duas escolas primárias da capital, aplicando a escala métrica de inteligência de Binet e Simon (JANNUZZI, 2006).

A partir dessas concepções começaram a fazer parte das pautas dos estudos ligados ao deficiente intelectual, os aspectos não mais basicamente biológicos, mas os sociais e ambientais, que podemos considerar a germinação da concepção interacionista. A este respeito mais uma vez citamos Pletsch (2014e):

A partir de Binet, o estudo científico da deficiência mental ganhou espaço. O debate girava em torno das inter-relações entre definições biológicas, sociais e educacionais. Assim, surgiu a concepção *interacionista* de desenvolvimento humano, na qual se privilegiava a interação do indivíduo como meio. Todavia, a deficiência mental continuou sendo vista como algo organicamente incurável e passível de verificação por meio de testes padronizados (p. 108).

Podemos considerar que as contribuições da psicologia foram um marco para a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, apesar da ênfase nos critérios psicométricos. Apresentaremos a seguir como a base do assistencialismo influenciou o processo de escolarização desses sujeitos em nosso país.

### **1.1.3. Influências do assistencialismo**

Além das influências médicas e psicológicas, não podemos deixar de registrar as bases assistencialistas que surgiram no Brasil a partir das instituições filantrópicas, que em sua maioria, tiveram como fundação, iniciativas particulares, com subvenções e convênios com órgãos públicos. Como, por exemplo, indica o quadro a seguir:

**Quadro 2** Primeiras Instituições Filantrópicas fundadas no Brasil

<b>Quadro demonstrativo das primeiras Instituições Filantrópicas fundadas no Brasil</b>		
<b>Instituição</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
Instituto Pestalozzi	Porto Alegre, Canoas.	1926- Porto Alegre em 1927 foi transferido para Canoas.
Sociedade Pestalozzi do Brasil	Rio de Janeiro	1948
Sociedade Pestalozzi de São Paulo	São Paulo	1952
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE	Rio de Janeiro	1954
Associação de pais e Amigos dos Excepcionais	São Paulo	1961

**Fonte:** Mazzotta (2005)

De acordo com a estrutura capitalista da sociedade que se estabelecia fortemente no Brasil, antes e depois da segunda guerra mundial, dando início a visão liberal<sup>13</sup>, *as iniciativas privadas e/ou filantrópicas* foram amplamente desenvolvidas, em grande parte pela falta de compromisso do Estado de implementação, principalmente da educação. E como já vimos anteriormente, no final do século XIX e início do século XX é evidente a permanência do silêncio do Estado quanto à educação fundamental e a especial (KASSAR, 2013). Isto é, o surgimento dessas instituições se deu pela omissão do Estado em garantir os direitos sociais dessas pessoas pela via pública, o que obrigava suas famílias a recorrerem a instituições de caráter filantrópico-assistenciais (PLETSCH, 2014e; MENDES, 2010; KASSAR, 2013).

Antes dessas instituições temos informações que, sob a supervisão sanitária, haviam sido criadas, nos anos 1920 e 1930, classes especiais para pessoas com deficiência, sobretudo intelectuais. O foco dessas classes era separar os "normais" dos "anormais" (MAZZOTTA, 2005; KASSAR, 2013; PLETSCH, 2014a, 2014e). Além disso, por meio de campanhas específicas dirigidas para diferentes categorias de deficiência o governo iniciou pontualmente ações para a educação do público alvo da Educação Especial. Como exemplo dessas Campanhas, podemos citar a Campanha para a Educação do surdo brasileiro, em 1957; Campanha Nacional de Habilitação e Reabilitação de Deficientes da Visão em 1958; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960. Essa última, segundo Mazzotta (2005), foi o resultado de

<sup>13</sup> O liberalismo se refere ao regime de organização econômica e social defendido por John Locke (1632-1704) e retomado, entre outros, por teóricos como Stuart Mill (1806-1873) que fundamenta o desenvolvimento das sociedades capitalistas (KASSAR, 2004).

movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, com o apoio do então Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido. Outro dado interessante é a participação nessa comissão da russa Helena Antipoff. Ela foi considerada uma das principais idealizadoras desse processo (MENDES, 2010).

Algumas outras curiosidades, como nomeações de diretores executivos: em 1964 foi designado o *médico* Antonio dos Santos Clemente Filho, em 1967 o *militar* José M. Borba, em 1970 a *psicóloga* Sarah Couto César, da *Sociedade Pestalozzi* do Rio de Janeiro, que em 1973 foi nomeada pelo governo militar, para assumir o Centro Nacional de Educação Especial CENESP, o mais interessante, nenhum pedagogo/professor foi nomeado e as CADEMEs foram imediatamente extintas (JANNUZZI, 2006, MAZZOTTA, 2005) .

O Estado ao invés de garantir diretamente o desenvolvimento dos sistemas públicos, oportunizando os direitos educacionais às pessoas com deficiência, transferiu tal responsabilidade para as instituições independentes e privadas, inclusive subsidiando financeiramente as mesmas. Na introdução das Campanhas no cenário da Educação Especial no Brasil, prevaleceu a continuidade das iniciativas e influências de interesses filantrópico-assistenciais. Veremos a seguir o início da institucionalização da Educação Especial da década de 1970 até os dias atuais.

## **1.2. Início da institucionalização da Educação Especial aos dias atuais**

A institucionalização oficial voltada para atender as pessoas com deficiência intelectual só tem início na década de 1970, quando foi criado o Centro Nacional de Educação Especial CENESP. Antes do CENESP existiram poucas iniciativas, o que o torna um marco importante, pois deu início às ações mais sistematizadas, dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido para esses sujeitos. Todavia, ao longo das décadas que seguiram o referido Centro não só mudou de nome, mas foi sendo reduzido no seu poder de atuação, de acordo com os momentos históricos e políticos como afirma Pletsch (2014a):

A institucionalização oficial da Educação Especial ocorreu em 1973, durante a ditadura militar, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e suas Diretrizes Básicas para a Ação (Brasil,



1974)<sup>14</sup>. Nos anos oitenta, o CENESP foi renomeado para Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual foi fechada em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello. Em 1992, após a sua saída da presidência, voltou a ser chamada de Secretaria de Educação Especial e foi extinta em 2011 quando suas ações passaram para uma coordenadoria dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (p.4).

Apesar dessas iniciativas, não podemos deixar de registrar que durante o regime militar foram acentuados os processos de desnacionalização da economia, a concentração de renda, a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população, firmando ainda mais, as iniciativas privadas e filantrópicas (MENDES, 2010).

Ainda segundo Mendes (2010), a Lei 4.024 (BRASIL, 1961) promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação e com ela apareceu a expressão “educação de excepcionais”, assim como também, o apoio governamental às iniciativas privadas. Vejamos a letra da lei:

Artigo 88 - A educação de *excepcionais* deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89 - Toda *iniciativa privada* considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, grifos nossos).

Em outro artigo, Mendes (2006) aponta que a partir da década de 1960 num contexto de crise econômica mundial, a Educação Especial passou a ser de interesse público, devido aos custos alarmantes dos programas paralelos especializados voltados para a segregação. Diante desse contexto surgiu a filosofia da *integração e normalização* escolar na década de setenta, propostas que definiremos mais adiante.

Nesse período foi promulgada a Lei 5.692 (BRASIL, 1971), que no artigo 9º definiu os alunos da Educação Especial como:

[...] os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; dando a educação especial, conforme apontou Kassir (1998), uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta (MENDES, 2010 p.100).

---

<sup>14</sup> Para entender a conjuntura da criação do CENESP sugerimos a leitura de Mendes (2010) e Pletsch, (2014a).

Infelizmente devido à expansão da rede pública e outros fatores, como o fracasso escolar, muitos alunos foram rotulados como deficientes e entraram em estatísticas da Educação Especial (JANNUZZI, 1997). O não compromisso do poder público em assumir o desenvolvimento da educação para a pessoa com deficiência no Brasil continuou contribuindo cada vez mais com a ideia da Educação Especial ser um sistema paralelo de ensino, à margem do ensino comum. A partir desse momento, começaram os debates internacionais fortemente focados no modelo da integração, como veremos a seguir.

### **1.2.1. Da integração à inclusão**

Seguindo as tendências dos debates internacionais na defesa das minorias excluídas e marginalizadas, iniciou no Brasil a divulgação e consolidação das bases filosóficas da *normalização*, definida por Glat e Blanco (2009):

Esta concepção de Educação Especial partia da premissa básica de que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições da vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (p.21).

No bojo da filosofia da normalização inicia-se o desenvolvimento do paradigma da inclusão, que defendia a oferta de ambiente menos restrito possível aos alunos com deficiência, onde nas classes e escolas especiais eram preparados para o ingresso nas escolas regulares (GLAT; BLANCO, 2009).

Sob o enfoque da proposta da integração, as escolas comuns começaram a receber alunos com deficiência com base nas indicações e suporte dos Estados Unidos da América que sugeriu essa proposta em cascata, conforme nos explica Deno (1970):

1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno (p.233).

Infelizmente, de acordo com Pletsch (2014a, 2014d), pode-se dizer que a proposta de integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos, na deficiência e desresponsabilizava a escola, à qual caberia, tão somente, educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares.

Em linhas gerais, a integração pregava a preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais para que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular<sup>15</sup>, mediante apoio especializado paralelo. Nesse período, com base na integração cresceram em nosso país as oficinas em que os alunos com deficiência, especialmente intelectuais, eram preparados para o mercado de trabalho (JANNUZZI, 2006).

Com a redemocratização nos anos 1980, foi aprovada uma nova Constituição Federal em 1988, que enfatizou a garantia dos direitos sociais, através da implantação de políticas públicas sociais de caráter universal. Em relação à Educação Especial a Lei magna diz no seu Artigo 208 que: "[...] O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

A década de 1990 se iniciou com o discurso da modernização, com bases neoliberais, para adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista. Os governos implementaram diversos planos sociais e econômicos, incentivando o chamado terceiro setor. Como afirmam Maciel e Kassar (2011) que na organização proposta de setores importantes como a educação e a saúde tiveram como corresponsáveis o "terceiro setor", através das instituições públicas não estatais.

Nesse período, diversas Conferências envolvendo inúmeros países foram realizadas tendo como base a defesa da universalização da educação básica. Foi nesse contexto que iniciou a discussão sobre educação inclusiva, fruto de diversos documentos internacionais, sendo os principais as Conferências de Jomtien (UNESCO, 1990), Nova Delhi (UNESCO, 1993), Salamanca (BRASIL, 1994c) e Dakar (UNESCO, 2000). Essas diretrizes influenciaram e continuam influenciando a elaboração e implementação de políticas no Brasil. No entanto, é preciso ter clareza que:

[...] as políticas de Educação Inclusiva, mesmo sendo fruto de acordos e de demandas internacionais, ao serem assumidas no Brasil ganham um desenho específico, alinhado com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência (SOUZA, 2013, p.23).

---

<sup>15</sup> Utilizaremos os termos escola/classe *regular e comum* como sinônimos. "[...] o uso da expressão 'escola regular' não significa considerar que as escolas especiais - desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos os sistemas de ensino - sejam instituições 'irregulares' [...]" (GLAT; BLANCO, 2009, p.35).

Ainda dentre os documentos internacionais que mais influenciaram as políticas nacionais destacamos a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994c) que é considerada um marco, pois trouxe no seu bojo uma nova concepção educacional, a educação inclusiva, que não apontava apenas para as pessoas com deficiência, mas a todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização. Seu pressuposto básico é de que as escolas devem adaptar-se para atender a todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras (GLAT; PLETSCHE, 2012; BRAUN, 2012; SOUZA, 2013). Com essa concepção, os sistemas de ensino começaram a rever suas práticas, pois a responsabilidade não ficava mais centrada no aluno pelo não aprendizado. Mas, também, sobre a forma como a escola estava ensinando.

A partir dessas indicações internacionais, foi instituído o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas turmas do ensino regular que já ocorria no Brasil desde a década de 1990. Destacamos no quadro a seguir os principais documentos e diretrizes políticas referentes a esse período:

**Quadro 3:** Principais documentos e diretrizes políticas (1999/2002)

Documento	Ano	Disposições
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto 3298/09 (BRASIL, 1999)	1999	Determinou matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares.
Plano Nacional de Educação - Lei 10.172 (BRASIL, 2000)	2000	Tendo sido determinada a sua elaboração pela LDBEN de 1996, tinha como uma de suas prioridades, tornar a escola inclusiva <sup>16</sup> .
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001)	2001	Oficializou os termos Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais. Trouxe regulamentação sobre a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as suas modalidades de atendimento. Também apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
Lei 10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005)	2002	Dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia.

**Fonte:** (ROCHA, 2014, p.22).

<sup>16</sup> Ainda assim, considera-se que seus pressupostos não foram ao encontro das demandas enfrentadas pelos sistemas para tornar esta realidade possível (ROCHA, 2014).

Já nos anos 2000, a partir do segundo mandato do governo Lula, temos uma nova conjuntura de documentos que irão nortear a política de Educação Especial, como em 24 de abril de 2007 o Decreto 6.094 que dispõe sobre:

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

Destacamos no Art. 2º a diretriz IX a garantia do "acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas" (BRASIL, 2007). Já vimos que não basta apenas a garantia do acesso, mas também a permanência das pessoas com deficiência nas escolas. Essa permanência implica no desenvolvimento de propostas curriculares inclusivas pelas Redes de Ensino, tema que nos propomos a estudar nesta pesquisa.

No ano seguinte, em janeiro de 2008, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na qual a "Educação Especial foi definida como, uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da Educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior" (ROCHA, 2014 p.22). Nos seus dispositivos foi sinalizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que posteriormente através da Resolução n.4 (BRASIL, 2009), instituiu as diretrizes operacionais do AEE na Educação Básica com a dupla matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular e no AEE.

Ainda segundo a Resolução n. 4, o AEE deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais no turno inverso da escolarização, ressaltando também que não é substitutivo às classes comuns, vejamos no seu art. 5 a função do AEE:

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

O Decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008) que tinha como principal objetivo a ampliação de oferta do AEE, foi revogado pelo Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), "após uma série de intensos debates, discussões e divergências políticas e pedagógicas envolvendo a sociedade civil" (GLAT; PLETSCHE, 2012, p.28). O Decreto n. 7.611 apresenta maior flexibilização na direção da política de inclusão escolar, são identificadas algumas fragilidades e

indefinições. Destacaremos a que nos chamou mais atenção, por estar ligada ao foco de nosso estudo. No seu art. 1º, no qual são definidas algumas diretrizes, entre elas "[...] 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 [...]", não fica clara a operacionalização dessas medidas de apoio individualizadas, ação que acreditamos ser de suma importância para "[...] ratificar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais [...]" (GLAT; PLETSCH, 2012). Em nossa análise, fica vaga a garantia oficial do PEI, que pode ser entendido como uma medida de apoio individualizada. Veremos mais adiante aspectos sobre tal discussão.

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

[...] estabelece metas e estratégias para o setor nos próximos dez anos (2014/2024), como erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, melhoria da qualidade da educação, promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, dentre outras (ROCHA, 2014, p.22).

Temos um caminho a trilhar em busca da efetiva concretização das mais recentes diretrizes das políticas públicas, como o Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011) e o PNE (BRASIL, 2014), que ainda apresentam retrocessos, contradições e alguns avanços na garantia dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência em todo território nacional. Sendo um território de dimensões continentais com suas adversidades e dificuldades na prática cotidiana das escolas, que devem ser consideradas.

A partir do resgate sucinto de diferentes aspectos históricos sobre a escolarização das pessoas com deficiência, passando pelas várias concepções até as atuais políticas de inclusão escolar, esperamos contribuir com as necessárias reflexões sobre a realidade educacional dessa população, sobretudo, com deficiência intelectual, que por muito tempo teve suas práticas escolares inspiradas no modelo médico e assistencialista, mas também com o debate sobre as políticas curriculares dirigidas para esses sujeitos. Esse será o foco do próximo capítulo, no qual, a partir dos pressupostos histórico-culturais, faremos um diálogo entre as práticas curriculares e o PEI.

## CAPÍTULO 2

### **Um diálogo entre as práticas curriculares e o PEI a partir dos pressupostos histórico-culturais**

Na realidade, 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. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p.24).

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

Este capítulo objetiva refletir sobre as diferentes dimensões que envolvem a elaboração do PEI e a sua articulação com as práticas curriculares a partir dos pressupostos histórico-culturais. Para tal tomamos como base AADID (BRASIL, 1994b, 1995), Vigotski (1995, 2005, 2007), Baquero (1998), Sacristán (2000, 2013), Bezerra e Araújo (2001), AADID (2002, 2006), Barroco (2007), Lunardi Mendes (2008), Oliveira (2008, 2011), Anache e Martinez (2009), Van Der Veer e Valsiner (2009), Fichtner (2010), Braun (2012), Garcia (2012), Pletsch (2013, 2014, 2014b, 2014c, 2014e), Glat e Pletsch, (2013), Kassar (2013), Smolka e Nogueira, (2013), entre outros.

Como vimos no capítulo anterior, diversos aspectos e concepções influenciaram a história do atendimento a pessoa com deficiência no Brasil, principalmente, em relação às propostas pedagógicas e curriculares e, justamente ao analisarmos tais propostas direcionadas ao aluno com deficiência intelectual, que observamos as marcas das concepções inatistas<sup>17</sup>, ainda nas práticas desenvolvidas em salas de aulas, que não

---

<sup>17</sup> A abordagem inatista traz a concepção de que a prática pedagógica não advém de circunstâncias contextualizadas, ela baseia-se nas capacidades básicas do ser humano. Ou seja, a personalidade, a forma de pensar, seus hábitos, seus valores, as reações emocionais e o comportamento são inatos, isto é, nascem com o

consideram a possibilidade desse aluno em aprender e se desenvolver. Sobre tal questão Oliveira (2011) faz a seguinte observação:

Temos que educar nosso olhar na busca de suas capacidades, até mesmo as curriculares, uma vez que nos acostumamos a acreditar que suas competências se restringiam aos atos mecânicos e repetitivos de aprendizagem, na quais estavam restritas, quase que exclusivamente, ao cuidar de si mesmo, ao repetir palavras, ao copiar ideias e desenhar traços sem significados. Não é mais aí que se instala o nosso desejo de ensinar e mediar o processo de aprendizagem daqueles com deficiência intelectual. (p. 10,11).

Por acreditarmos que é através dos signos (linguagem) e das relações sociais e não só pelos aspectos biológicos, que pode ocorrer o desenvolvimento humano, optamos em nossa pesquisa, pela concepção histórico-cultural baseada nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1995, 2005, 2007), o qual desenvolveu seus postulados em meio às questões políticas e sociais da revolução russa, influenciado pelo materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels (PLETSCH, 2010). Ainda segundo a mesma autora:

Vigotski propôs uma concepção de desenvolvimento humano como resultado da atividade social dos homens. Considerava o processo educacional como uma prática social dialógica mediada pelo signo (linguagem) e pelo outro (a sociedade). Em sua concepção, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos concretizam o processo de humanização (de desenvolvimento humano, possível por meio do processo de ensino-aprendizagem) (p 116-117).

Os conceitos da concepção histórico-cultural como a compensação, mediação, funções psicológicas superiores, linguagem, pensamento e outros, reestruturam caminhos e reflexões para efetivar práticas escolares que se aproximam da diversidade humana presente nas escolas, não só em relação aos alunos com deficiência intelectual, mas aqueles que apresentem especificidades em seu desenvolvimento, por que não dizer todos.

As concepções teóricas gerais de Vigotski tiveram princípios empíricos na defectologia. Os estudos basearam-se nas experiências com pessoas com deficiências: cegos, surdos, deficientes intelectuais. Barroco (2007) sinaliza que:

Muitos dos conceitos principais de sua teoria histórico-cultural foram elaborados nessa estrutura de educação especial e de suas terminologias teóricas. A defectologia foi o principal domínio empírico do qual

---

indivíduo e seu destino já vem pré-determinado. Os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais ou importantes para o desenvolvimento (QUEIROZ s/d).



Vigotski obteve dados para apoiar suas concepções teóricas gerais (p. 204).

Nessa perspectiva discutir as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas faz-se necessário para pensar o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

## **2.1. Práticas pedagógicas na perspectiva histórico-cultural**

Por muito tempo não foi preocupação das instituições escolares investir no processo de organização do pensamento conceitual dos alunos com deficiência intelectual, pois não se acreditava que eles poderiam aprender e desenvolver níveis formais de abstração. Ou seja, a concepção negativa em relação às possibilidades desses sujeitos era predominante nos espaços escolares.

De acordo com os pressupostos histórico-culturais as estruturas (funções ou processos) psicológicas superiores são: "ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional" (FICHTNER, 2010, p. 19). Origina-se na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros e está interligado aos processos internos de mediação e na utilização de signos. As palavras de Fichtner (2010) nos orientam melhor a esse respeito:

Ao longo da evolução da espécie humana, como também do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorre, entretanto, uma mudança qualitativa e fundamental no uso dos signos. A utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação no uso dos signos. Esse processo é reconhecido por Vygotsky como processo de construção das funções superiores e esse mecanismo é chamado por ele o mecanismo de internalização ou também interiorização (p.19).

O mesmo autor nos ajuda a compreender também as funções elementares (cotidianas, espontâneas), disparadas pelas necessidades biológicas:

Funções elementares são funções como reflexos, reações automáticas e associações simples, mas também pensar, memorizar perceber etc.: todas essas funções são determinadas imediatamente e automaticamente pelos estímulos externos (ambiente) ou internos, baseados nas necessidades biológicas (p.19).

É importante mencionar que em nosso entendimento, construído a partir dos pressupostos vigotskianos, o desenvolvimento se dá:

[...] por meio da relação e correlação entre as estruturas *elementares* (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outras) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de *processos psicológicos superiores*, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos (PLETSCH, 2013, p. 253).

Van Der Veer e Valsiner (2009) são autores que definem os conceitos cotidianos ou elementares. Para eles tais conceitos "[...] estão diretamente ligados a objetos concretos do mundo e, portanto, generalizam objetos" (p.303). Nessa direção o desenvolvimento é concebido, como um processo culturalmente organizado. Isto é, a organização cultural do desenvolvimento geral e cognitivo se refere à ação educativa em sentido amplo (BAQUERO, 1998).

Nessa perspectiva as práticas pedagógicas escolares, em grande medida, acabam não priorizando, no trabalho, aspectos envolvendo o desenvolvimento de conceitos abstratos, os quais são científicos ou processos psicológicos superiores. Essa prática é mais uma das heranças do modelo clínico e do assistencialismo, os quais, historicamente, dominaram as práticas curriculares nas escolas especiais, nas classes especiais e continuam, ainda hoje, fortemente presentes nas ações e fazeres pedagógicos dirigidos para esse alunado (PLETSCH, 2014a). Ou seja, se atividades pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual focarem apenas a execução de tarefas mais simples e atividades voltadas para a integração social, acabam esvaziando as contribuições dessas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, freando e dificultando a elaboração do pensamento abstrato. Aliás, por isso, Pletsch (2014e) sinaliza que é preciso rever a crença de que esses sujeitos não conseguem abstrair, pois essa crença pode acabar por fundamentar práticas de ensino apenas de caráter concreto e visual. Mas, por outro lado, não podemos desprezar os conceitos elementares (espontâneos, cotidianos), pois os mesmos ocorrem através do envolvimento dos complexos processos psicológicos como alertam as autoras sobre os processos elementares, Kassir (2013), Rocha (2014) e Pletsch (2014c), apesar de serem considerados, por inúmeros autores, como sendo processos sem envolvimento de estruturas psicológicas superiores, os mesmos ocorrem com o envolvimento de complexos processos psicológico. Mesmo que as ações ou indícios destas possam ser considerados elementares, eles envolvem processos complexos desenvolvidos a partir da intervenção educacional e na interação com o outro, pois "[...] o ser humano não é apenas ou está, mas se constitui como um vir a ser" (PLETSCH, 2014b).

Nesse sentido, a partir da definição de deficiência intelectual, podemos afirmar que existe uma interface desta premissa com o conceito do *comportamento adaptativo*, da dimensão II, estruturada pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AADID (2006), que por meio das habilidades conceituais e, principalmente, sociais e práticas (cuidados pessoais, atividades de vida doméstica, vida familiar, independência, dentre outras), destaca a importância do desenvolvimento de atividades consideradas simples no cotidiano das pessoas com deficiência intelectual. Tais atividades, de maneira geral, aparentemente não são valorizadas socialmente, mas envolvem o funcionamento das funções superiores. Vale dizer que as práticas escolares supervalorizam as habilidades acadêmicas, em detrimento das sociais e práticas. Kassar (2013) nos ajuda com as seguintes palavras:

[...] diferentemente da percepção que temos em relação às pessoas sem deficiências, *não atribuímos significado aos comportamentos dessas pessoas ou atribuímos significados restritos*. Lemos esses comportamentos com impensados, expropriados de sentido, expressões vazias. Nós não enxergamos funções superiores em atividades que as pessoas consideradas deficientes realizam a todo o momento.

Diferentes trabalhos acadêmicos [...] relatam que jovens institucionalizados, considerados incapazes de desenvolvimento de funções complexas em suas instituições, segundo relato de pais, responsáveis ou mesmo do pesquisador (quando não pelo próprio jovem) em casa ou na instituição assumem responsabilidades como limpar a casa, cozinhar ou lavar roupas e louças. Ignoramos que, embora essas atividades sejam historicamente consideradas funções sociais simples e sem valor social, de fato são atividades que só são possíveis com o funcionamento de funções superiores (p.166).

Refletimos, ainda, sobre as dificuldades que as pessoas com deficiências mais severas têm de desenvolver atividades como independência de utilizar o banheiro, autonomia de alimentar-se sozinha, vestir-se sozinha, comunicar-se, que são muitas vezes atividades ignoradas nas práticas pedagógicas como um potencial do funcionamento das funções superiores. A este respeito novamente citamos Kassar (2013):

Historicamente a capacidade de consciência em pessoas com deficiências severas tem sido ignorada e seus comportamentos não recebem atribuições de formas psicologicamente superiores. Para agravar essa percepção, os processos educativos direcionados a essas pessoas ocorreram com o ensinamento de atividades consideradas como desprovidas de envolvimento/desenvolvimento intelectual. Dessa forma, mesmo que aprendam essas atividades, não lhes são atribuídos valores intelectuais (p.168).

Nesta direção, a escola é um espaço importante, quando oferece processos pedagógicos adequados, que contribuam no processo de compensação e colaboram na superação do sentimento de menos valia (inferioridade). De acordo com os fundamentos da defectologia (Vigotski, 1995), a pessoa que apresenta alguma limitação, não tem, *a priori*, consciência de sua deficiência, mas com o convívio social vai se construindo a percepção de desvantagem nessa relação, fazendo com que o "defeito" reduza sua posição social, trazendo dificuldades para sua apropriação cultural, produzindo um comportamento diferente de sua personalidade.

Em consequência desenvolve-se o mecanismo da compensação que vai permitir a organização de estratégias pessoais, embora que aprendidas, para lidar com o seu meio, utilizando-se das porções físicas de seu corpo e da personalidade que estejam preservados, permitindo adaptar-se às necessidades da vida social. Como afirma Vigotski: "todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação" (1995, p.4). Vale ressaltar que nem sempre teremos resultados positivos no processo de compensação, devido não só aos aspectos de superação do sujeito, mas das relações com seus pares no meio social. A ideia de compensação não é tão inerente ao sujeito e, nem tão pouco, depende exclusivamente de suas possibilidades. Há uma estreita relação entre a organização de processos compensatórios e os mecanismos/dispositivos oferecidos pelo ambiente para tal organização. Por isto as atividades escolares, da forma como são apresentadas, podem alavancar, seja de cunho mais elementares ou científicos, para mais ou para menos as possibilidades de aprendizagem do aluno. (BRAUN, 2015).

Para Vigotski, os exercícios que priorizam apenas os órgãos dos sentidos e dos movimentos, "tornam-se um sistema de atividades isoladas, artificiais, não interessantes para as crianças, pesadas, classes de silêncio" (1995 p.120). Além das atividades de colagem e recortes, sem nenhuma contextualização, muitas vezes são apresentadas figuras copiadas de livros, colar algodão no desenho do coelho em comemoração à páscoa, colar grãos no desenho do milho em comemoração às festas juninas e outras. Redig (2011, p.76) comenta que em alguns casos não há uma proposta de atividades que contemple a idade cronológica desses sujeitos, visualizando-os como "[...] anjos ou eternas crianças".

A infantilização desses sujeitos tem sido comum em programações escolares que envolvem os alunos deficientes intelectuais adultos. A revisão dessas práticas é sinalizada por Padilha (2001) ao ressaltar, que é possível e necessário rever programações

pedagógicas infantilizadas, repetitivas, sem contextualização e sem funcionalidade, comumente presentes na escolarização desses alunos, como recortes, colagens, ligar figuras, pintar bordas, treinar a coordenação motora como pré-requisito para escrita e leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, entre outras.

Algumas escolas estão buscando redirecionar suas práticas pedagógicas, colocando em prática a proposta do currículo funcional<sup>18</sup> e incentivando atividades que respeitem o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Para ilustrar podemos mencionar o caso em que os alunos adultos, no período da páscoa, confeccionam bombons para presentear os alunos menores, ou organizam a mesa para um lanche com objetivo de receber os convidados, em comemoração ao dia das mães.

Para além da elaboração dos bombons, a proposta curricular sob o viés da estrutura de um "currículo funcional", é importante, pois permite relacionar as ações com a organização, apresentação de procedimentos de ensino que abordem conceitos de modo que estes sejam funcionais para a vida do sujeito, sempre caracterizando a aprendizagem capaz de impulsionar o desenvolvimento (BRAUN, 2014).

Em outras palavras, ao ser implementada uma atividade, como a confecção de bombons, diversos conhecimentos devem ser pedagogicamente trabalhados, como medidas de volume, massa, formas, tamanhos, temperatura, estado sólido, pastoso, dentre outros. Isto é, não pode ser realizada a atividade pela atividade, sem contextualização com os conceitos acadêmicos.

A este respeito, Vigotski nos alerta para a necessidade de eliminar atividades sem contextualização, indicando caminhos que explorem mais os conceitos acadêmicos como a:

[...] dissolução de todos esses exercícios, em jogos, em trabalho e em outras atividades, [...] observação do tempo, confecções de barômetros, termômetros, familiarizar-se com a física elementar, estudo da vida das plantas, dos animais, as noções das ciências naturais, modelagem das formas dos animais e vegetais, utilização de instrumentos de trabalho [...] (1995 p. 120).

---

<sup>18</sup> O currículo funcional é justamente a possibilidade de oferecer atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades dos alunos a partir de ações úteis e funcionais em sua vida (SUPLINO, 2009).

Ainda sobre essa questão, destacamos a abordagem ecológica<sup>19</sup>, que é uma proposta curricular comunitário participativa, culturalmente adaptada e apoiada no conhecimento do educando, de seu meio, e das relações recíprocas entre os mesmos (CARDOSO, 1997). A autora supracitada destaca alguns aspectos da referida abordagem:

O modelo ecológico em educação especial teve início na Europa, no início da segunda metade do século XX. O enfoque da educação seguindo este modelo era *na saúde* em vez de *na doença*, *no ensino* em vez de *no tratamento*, e *na aprendizagem* em vez de *tentativas de mudar a personalidade* [...] A abordagem ecológica pressupõe que cada aluno é único - e com um ecossistema único - e não existe um ambiente ou conteúdos únicos e universais para o ensino de todos os alunos (p.18).

Outro conceito importante para Vigotski é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), desenvolvida a partir da mediação pedagógica, nas palavras de Vigotski ela é definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Para melhor ilustrar esse conceito, Pletsch (2013/2014) faz uma analogia comparando-a com o momento prévio do nascer do sol (crepúsculo), aquele momento entre o final da noite e o nascer do sol, um tempo de transição, que ainda não é dia, mas também não é noite. Porém, temos a certeza que o dia chegará. Ou seja, é essa transição ou caminho para efetivar a aprendizagem que Vigotski compara a ZDP como "brotos" ou "flores", que se transformarão em frutos. Vejamos:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, em vez de "frutos" do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p.98).

Por isto a ZDP está ligada diretamente ao processo de mediação, aos recursos e instrumentos sociais, pedagógicos e educacionais que favorecem a mudança do "estado" da função psicológica, como sinalizamos anteriormente. Braun (2012) faz apontamentos sobre tal

---

<sup>19</sup> Não iremos nos deter no aprofundamento das duas abordagens (currículo funcional e abordagem ecológica de currículo), maiores esclarecimentos sugerimos ver Cardoso (1997), Dechichi *et al* (2008) e Suplino (2009).

processo, destacando o lugar dos adultos, dos colegas, como também a representação mental, na promoção de situações e do desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual:

Assim, ao tomarmos como referência a análise dos processos entre o plano biológico e o cultural do ser humano, a atividade de mediação simbólica – que faz uso de instrumentos e de signos na relação social entre indivíduos e deles com o mundo – confirma-se como fundamental para o desenvolvimento. A atividade de mediação se caracteriza em momentos em que a criança participa de uma situação com um adulto ou com outras crianças. Mas também pode ocorrer a partir da representação mental de um conceito já organizado pela criança para elaborar outras formas de compreensão sobre sua ação, ideia ou conceito (p.102).

Vale destacar o papel do professor no processo de mediação, pois através de atividades sistematizadas, que busquem o desenvolvimento das estruturas (funções ou processos<sup>20</sup>) psicológicas superiores, a partir dos conhecimentos das especificidades de cada aluno. Queiroz (2012/2013) também nos mostra essa importância do papel do professor enquanto:

[...] mediador entre o conhecimento e o aluno, o papel do professor ganha especial destaque, cabendo-lhe a criação e a gestão de práticas pedagógicas inclusivas dentro da sala de aula, que contemplem as diferenças e as especificidades nos processos de aprendizagem destes alunos, dotando-os de competências para uma vida autônoma e de qualidade (p.66).

Portanto, a escola não pode realizar práticas pedagógicas de "maquiagem", nas quais são oferecidas atividades esvaziadas aos alunos com deficiência intelectual. Ensinar alunos com ou sem deficiência exige planejamento e intervenção sistematizadas levando em consideração os interesses dos educandos e como nos diria Paulo Freire a sua *palavramundo*, pois "[...] a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim, a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional" (PLETSCH, 2014e, p.191).

## **2.2. Práticas curriculares e o planejamento educacional individualizado (PEI)**

Não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviço, um único local onde a educação seja oferecida e um currículo único (GLAT; PLETSCH, 2009, s/p).

---

<sup>20</sup> Termos similares utilizados pela literatura, para estruturas psicológicas superiores.

Antes de discorrer sobre práticas curriculares, apresentamos uma crônica de Cláudio de Moura Castro (2002), que tem como título: "Naufrágio curricular":

O rei Gustavo Adolfo da Suécia, para defender-se de seus inimigos, decidiu criar o mais poderoso navio de guerra. Importou os melhores construtores navais, e os cofres públicos foram sangrados para produzir um barco invencível. Mas o rei o queria ainda mais invencível e mandou instalar mais um deque superior, com mais peças de artilharia. O navio, com o nome de Vasa, enfunou as velas em 1628 e, sob um vento suave, singrou a baía de Estocolmo. Mas, subitamente, apenas deixando o porto, vira e afunda. Era instável, pelo excesso de canhões e pela falta de lastro. Nossos doutos educadores e autores de livros didáticos criam currículos invencíveis. Tudo que pode ser importante é neles anexado. E, como há cada vez mais coisas importantes, o currículo vai ficando mais pesado e mais invencível. Como o Vasa os alunos afundam sob o peso de tantos conhecimentos e de tantas informações preciosas. E, nas profundezas ignotas dos oceanos intelectuais, naufraga sua educação [...] É preciso coragem para dizer não à avalanche curricular. E muitas vezes um professor individualmente não pode fazê-lo, pois há provas e maratonas curriculares a serem cumpridas a ferro e fogo. Mas é aqui que se define o futuro de um país. Queremos continuar com uma população que ouviu falar de todas as teorias, mas não sabe usar nenhuma? Que recite os ossos do pé e centenas de nomes da taxionomia de Lineu? Ou queremos que entendam um manual de instrução? Tudo está na internet. Mas decidir o que buscar e usar bem o que encontrou é para aqueles que aprenderam a articular seu raciocínio. Nossos alunos continuarão tendo o mesmo destino do Vasa com currículos invencíveis e tendo sua educação afundada pelo excesso de peso?

Como vimos na citação de Glat e Pletsch (2009) e na crônica, toda prática curricular tem bases ideológicas, fundamenta-se em qual sujeito deseja formar: um sujeito passivo, copista, que reproduz mecanicamente os conteúdos ou num sujeito ativo, que pense, transforme, construa novos caminhos para uma efetiva aprendizagem, sabendo utilizar os conceitos aprendidos. Lunardi-Mendes (2008) a esse respeito diz que:

No currículo produzido pelas práticas curriculares se expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma ( p.118)

Historicamente, a escola tornou-se a instituição especializada na transmissão do conhecimento e o currículo é a forma como esses conhecimentos poderão definir qual será o tipo de educação que as pessoas irão receber. Young (2014) levanta essa questão, para que a escola possa melhorar as propostas curriculares:



[...] a educação é uma atividade especializada. No tempo em que a maioria não frequentava escolas, educação era uma coisa simples, assumida por pais e anciãos como extensão natural do resto de suas vidas. Não requeria nenhum conhecimento para além das experiências e memórias de infância das pessoas. À medida que as sociedades foram se tornando mais complexas e mais diferenciadas, desenvolveram-se instituições especializadas – escolas, faculdades e, claro, universidades. Assim, embora permaneça uma atividade prática, a educação se tornou cada vez mais especializada. *Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado.* É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e remédios melhores dão sentido à ciência médica (p.197, grifos nossos).

E a pessoa com deficiência, como fica a garantia dos conhecimentos nas propostas curriculares? Sobre o espaço do conhecimento no currículo direcionado às pessoas com deficiência, temos como referência as pesquisas desenvolvidas no Observatório de Práticas Escolares (OPE), coordenado pela Professora Doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes, da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, que indica três hipóteses de trabalho para estruturar suas pesquisas. Para essa autora não há possibilidade de uma agenda de pesquisas direcionada às pessoas com deficiência, sem a garantia do conhecimento escolar para todos independentemente da sua deficiência. É indispensável o acesso desses sujeitos ao conhecimento sistematizado pela sociedade.

[...] o efeito das políticas de educação na organização curricular, definida ao nível macro, não expressa a necessária correspondência com as práticas instituídas nos níveis meso e micro; a discussão sobre o conhecimento escolar precisa ser recontextualizada a partir das demandas e especificidades contemporâneas; é impossível pensar em uma agenda de pesquisa sobre escolarização de sujeitos com deficiência, no que tange à educação especial, sem considerar a questão sobre que *conhecimento escolar se quer tornar acessível a todos os alunos*, independente de suas deficiências (LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014, p. 3).

No cenário de uma escola inclusiva, não podemos mais admitir que o aluno com deficiência intelectual ocupe apenas o espaço de convivência, tendo somente o acesso à matrícula e não a permanência, com a garantia da aprendizagem acadêmica, dos conteúdos socialmente valorizados. Para tal é necessária a mudança da cultura escolar, "pois sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de

Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político" (GLAT; BLANCO, 2009, p. 28).

Outra discussão quanto ao enfoque do currículo chamado inclusivo é que ele seja flexível para que possa dimensionar as necessidades individuais dos alunos e os estilos de trabalho de cada professor. Em outros termos, ele não deve ser prescrito de forma rígida vertical pelos órgãos nacionais ou centrais, as escolas devem ter autonomia na realização das modificações necessárias. Glat e Oliveira (2003) nos ajudam a elucidar esse debate com suas palavras:

O currículo deve ser flexível suficientemente para responder às necessidades de todos os alunos. Não deve, portanto, ser prescrito rigidamente a nível nacional ou central. Currículos inclusivos são construídos de forma flexível para permitir não somente adaptações e desenvolvimentos em nível da escola, mas também adaptações e modificações para atender às necessidades individuais dos alunos e aos estilos de trabalho próprios de cada professor. Uma questão chave para formuladores de políticas educacionais é como permitir às escolas que modifiquem seus currículos para atender às necessidades individuais de cada aluno, e como encorajar esse enfoque (s/p).

De acordo com a base teórica histórico-cultural, concordamos com a concepção de prática curricular que é: "o conjunto de ações que implementam o currículo, sendo produto de um processo de objetivação da cultura, e do compartilhamento das ações individuais. Nesse sentido, as práticas curriculares são coletivas, históricas e culturais." (LUNARDI-MENDES, 2008, p. 118).

O PEI, enquanto uma prática curricular, não poderá estar desvinculado das demais práticas curriculares da escola, que devem ser concebidas como uma construção social, cultural abrangente, que venha envolver as práticas e os diferentes saberes que constituem todas as relações dos sujeitos no cotidiano escolar. "[...] O PEI não é uma proposta elaborada de forma isolada, sem conexão com os objetivos e o currículo da instituição. Pelo contrário, ele é uma proposta de intervenção específica e individualizada pensada a partir do contexto em que o sujeito está inserido." (PLETSCH, 2014d, s/p). Nosso entendimento sobre as práticas curriculares é que elas são:

[...] ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais, por sua vez, são vinculadas ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes. Nessa perspectiva, as práticas curriculares são desenvolvidas de forma coletiva, e não individualizada, pelos diferentes sujeitos presentes na instituição escolar, especialmente professores e alunos, considerando-se

as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar (PLESTCH, 2010, p.162,163).

Tomando o exposto como base, entendemos que todo processo de construção da proposta curricular deve estar harmonizada com o projeto político e pedagógico (PPP) de cada escola, seus planejamentos, avaliações, metodologias, estratégias de ensino. A este respeito as palavras de Glat e Pletsch (2012) são ilustrativas:

[...] a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e currículo (englobando não só conteúdo programático, mas também planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação e demais aspectos presentes no currículo) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou socioculturais [...] ( p.33).

Antes de darmos continuidade ao capítulo, cabe dizer que o PEI é uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado, cujo objetivo é elaborar e implementar gradativamente programas individualizados de desenvolvimento escolar. Dessa forma, auxiliando os docentes na elaboração e no planejamento de estratégias pedagógicas em três dimensões, faixa etária, nível de desenvolvimento e/ou interesse do aluno, como o processo de aprendizagem escolar, nas habilidades sociais e nas habilidades necessárias para a inclusão laboral. É um registro escrito, devendo ser formulado em equipe, com a participação preferencialmente da família e, quando possível, do próprio aluno. As ações planejadas e propostas devem estar vinculadas ao currículo formal (BRAUN; VIANNA 2011; GLAT; PLETSCH, 2012; PLETSCH; GLAT, 2013; MAGALHÃES *et al*, 2013; MARIN; BRAUN, 2013).

Tannús-Valadão e Smith (2014) definem em que consiste o PEI:

- a) 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 do aluno e de suas necessidades, que afetam a habilidade do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem;
- b) Registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o aluno a alcançar expectativas de aprendizagem;
- c) Documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário;
- d) Registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em

direção às metas e traçar novos caminhos se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;  
e) Instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais, e para todos que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos (s/p).

Merece recordar que o PEI também é conhecido como, plano educacional individualizado (PEI), planejamento educacional individualizado (PEI), plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado (PPI), plano de desenvolvimento educacional individualizado (PDEI) (MARIN; BRAUN, 2013).

A utilização do PEI está ligada à perspectiva curricular que é utilizada pela comunidade escolar, com base na ideologia do estudo da criança (centrada na pessoa), que enfatiza a unicidade da pessoa nos processos e mudanças individuais, relacionadas aos aspectos sociais, políticos, históricos e culturais. Aspectos como a avaliação e o planejamento devem partir sempre do sujeito pelo sujeito, respeitando as especificidades de cada um, não perdendo de vista suas relações com o grupo social, seja escola, família, comunidade em geral.

Antes de 1970, os planejamentos eram direcionados aos alunos com deficiência, tendo foco apenas a deficiência como vimos ao tratar o modelo médico. O diagnóstico priorizava os impedimentos do sujeito, tendo em vista os interesses da instituição de atendimento. Podemos assim dizer:

[...] que o planejamento centrado na instituição (ou tradicional) tinha como objetivo específico alterar ou amenizar o déficit causado pela deficiência. Seus programas e serviços envolviam segregação e eram similares ou padronizados para as pessoas de uma mesma instituição (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p.35).

Ainda segundo essa autora, o foco do planejamento passou a ser no indivíduo, com o advento da normatização, integração e posteriormente a inclusão escolar e social. Tal planejamento "[...] centrado na pessoa, assumiu como objetivo as experiências e situações de vida e passou a enfocar o desenvolvimento do indivíduo e o aprofundamento de suas relações pessoais e de sua vida em comunidade" (p.35).

Para melhor entendimento sobre a diferença entre planejamento centrado na instituição e na pessoa, apresentamos, a seguir, um quadro que Tannús-Valadão (2010) organizou de acordo com Keyes e Owers-Johnson (2003):

**Quadro 4.** Diferenças entre planejamento centrado na instituição e na pessoa

Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado na pessoa
1 - Conduzido por profissionais	1 - Conduzido por grupo de pessoas
2 - Participantes são normalmente adultos ou profissionais	2 - Participantes envolvem indivíduo em situação de deficiência, seus familiares e profissionais.
3 - Processo orientado e uma finalidade: designado a atender requerimentos burocráticos.	3 - Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações.
4 - Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados.	4 - Informações são compartilhadas, e avaliações informais são valorizadas.
5 - Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados.	5 - As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas.
6 - Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas primeiro vem a disponibilidade e o interesse da instituição.	6 - Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não as da instituição
7 - Profissionais são pagos especificamente para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	7 - Membros do círculo pessoal e de parte do apoio são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
8 - Planejamento é tratado como um "mal necessário".	8 - Planejamento é tratado como algo promissor.
9 - Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	9 - Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando o empoderamento para participar nos encontros de planejamento.

**Fonte:** Tannús-Valadão (2010, p. 37).

Ao falar de planejamento centrado na pessoa é necessário o entendimento do conceito de *individualização* no ensino. Para Marin e Braun (2013) a *individualização*, é compreendida no "sentido de diferenciação pedagógica, consiste na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno" (p.55). Mas, destacam as autoras, que embora algumas estratégias possam ter sido planejadas na direção de uma necessidade individual, podem beneficiar a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira, não particularizando as atividades pedagógicas, mas garantindo a participação de todos os alunos, independente de ter uma deficiência. Assim,

Individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento, sejam neurológicas, cognitivas e/ou sensoriais (MARIN; BRAUN, 2013, p.56).

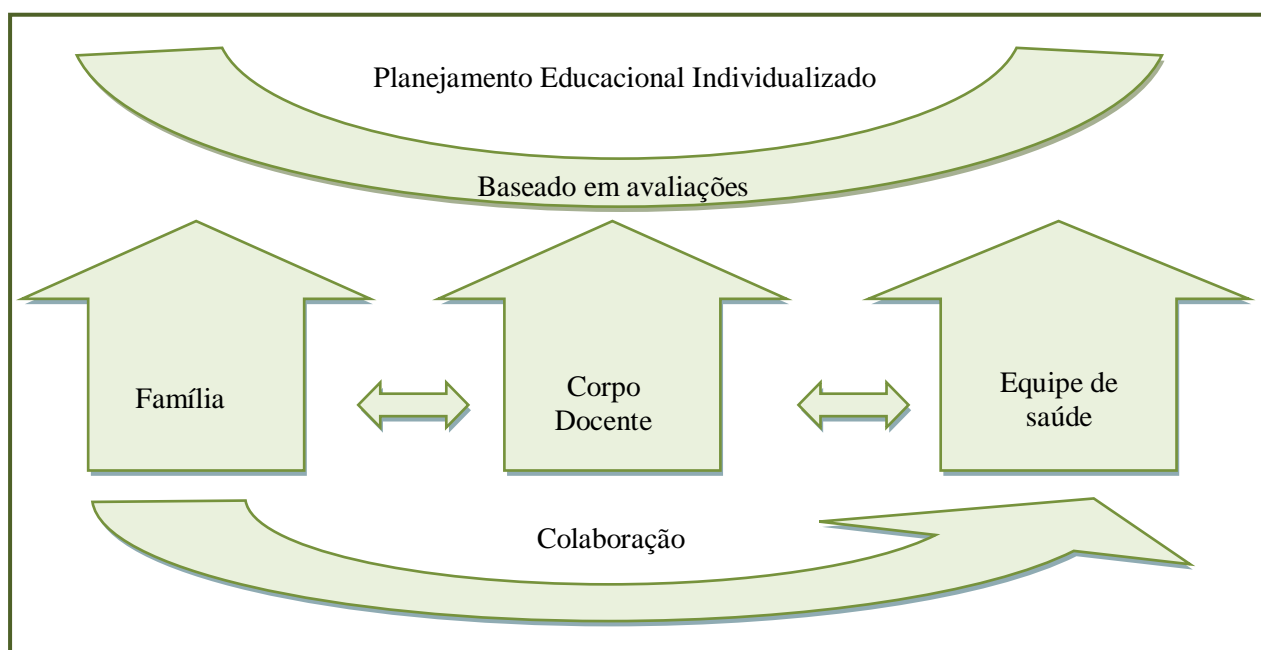
É justamente para atender as especificidades e diferenças dos alunos com deficiência, nesse caso com deficiência intelectual, de forma a garantir o processo de ensino e aprendizagem, que alguns autores têm defendido propostas com base no PEI (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2014; BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; PLETSCH, 2012; PLESCH; GLAT, 2013; MARIN; BRUAN, 2013; MAGALHÃES *et al* 2013; RODRIGUES; CAPELLINI, 2014).

Para a construção do PEI é indispensável serem implementadas as parcerias com todos os atores envolvidos no convívio com o aluno, destacamos inicialmente os professores do ensino comum e ensino especial. Marin e Braun (2013) comentam a respeito do trabalho colaborativo. Elas o definem como:

[...] uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais que demandam atenção diferenciada (p.53).

Ainda sobre esse trabalho de cooperação, a seguir apresentamos um esquema organizado com base em Tannús-Valadão (2014), no qual enfatiza a importância do processo colaborativo na construção do PEI. De acordo com o esquema, todos os sujeitos participantes do convívio com o aluno com deficiência, inclusive a equipe de saúde, devem estar presentes na elaboração e implementação do PEI.

**Figura 1:** PEI baseado em Avaliações e colaboração



**Fonte:** Tannús-Valadão (2014)

Para finalizar essa sessão, afirmamos que partir do trabalho colaborativo seria possível, então, segundo essa referência, elaborar uma estrutura sobre os principais objetivos e metas a serem alcançados com o aluno. Para exemplificar segue a proposta apresentada por Pletsch e Glat (2012):

**Quadro 5.** Plano Educacional Individualizado (PEI)

Plano Educacional Individualizado (PEI)				
Nome:		Nascimento/Idade:		
Data do planejamento:		Grupo/série:		
Capacidades, interesses a serem desenvolvidos (O que sabe? Do que gosta?)	Necessidades e prioridades (O que aprender/ensinar?)	Metas e prazos para a realização e intervenção (Em quanto tempo?)	Recursos a serem utilizados (O que usar para ensinar? Como?)	Profissionais envolvidos na aplicação da proposta (Quem?)

Fonte: (PLETSCH; GLAT, 2012).

### 2.3. O conceito de deficiência intelectual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) e sua relação com o PEI

Em síntese o PEI é uma das ferramentas que busca melhorar os resultados pessoais, a independência, relacionamentos interpessoais, participação na escola, na comunidade, conceitos acadêmicos. A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AADID<sup>21</sup> (2006), afirma que:

As medidas apropriadas podem incluir ferramentas de planejamento centradas na pessoa, autoavaliações, escalas de intensidade de apoio, e elementos de planos individualizados, como por exemplo, programa de educação individualizada (PEIs) (p.23).

A estrutura final do PEI organizada pela Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, no período de 2009/2012, teve como base teórica o conceito de deficiência intelectual da 10ª edição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e

<sup>21</sup> O conceito de deficiência intelectual utilizado na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ no período da pesquisa era da *American Association on Mental Retardation* (AAMR, 2006) Associação Americana de Retardo Mental, hoje Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AADID. Esclarecemos que nos períodos distintos de investigação, a referida Rede utilizou como base teórica de 2001 até 2008 o conceito da 9ª edição da AADID, já o período de 2009 até 2012 o conceito da 10ª edição da mesma Associação. Retornaremos a esse pressuposto no 4º capítulo.

Desenvolvimento (AADID), em função desse dado iremos destacar alguns aspectos básicos sobre tal pressuposto.

Vale esclarecer que a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AADID), foi fundada em 1876. Desde a primeira conceituação proposta em 1921, ocorreram diversas revisões em 1933, 1941, 1957, 1961, 1973, 1977, 1983, 1992, 2002, 2007. Ela agrega diferentes profissionais, da área médica e afins, profissionais de diversas áreas e pessoas da comunidade (CARVALHO; MACIEL, 2003; SZYMANSKI, PELLIZZETTI; IACONO, 2009, VELTRONE, 2011, PLETSCHE; GLAT, 2012; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2013).

A referida Associação vem influenciando a definição do conceito de deficiência intelectual, em documentos internacionais e nacionais, também inspirou as definições de propostas educacionais, na direção da inclusão escolar, com uma concepção multidimensional, funcional e bioecológica da deficiência intelectual. Veltrone (2011) comenta que:

[...] estudo científico da deficiência intelectual a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* cujas publicações têm continuamente influenciado tanto documentos de organismos internacionais como os da Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto os documentos oficiais brasileiros, que têm adotado a terminologia, a definição bem como suas respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual (p.58).

A décima edição deste manual passou em 2007 por revisão conceitual. No 11º manual, segundo Veltrone (2011), a definição de retardo mental permanece a mesma apresentada em 2002 apesar da troca de terminologia para *Intellectual Disabilities* (deficiência intelectual)<sup>22</sup>.

Na 11ª edição da AADID, foram redimensionadas as premissas que orientam a sua aplicação, devendo ser relevantes os aspectos relacionados ao ambiente, diversidade cultural, as potencialidades e dificuldades que poderão ser melhoradas conforme os apoios oportunizados, dando a chance de um desenvolvimento mais adequado para a pessoa com deficiência intelectual. São cinco premissas conforme AAIDD (2011, p.39), apud Braun (2012, p.114):

---

<sup>22</sup> As mudanças ocorridas na 11ª edição da AADID, sugerimos consultar Pletsch e Oliveira (2013) e Veltrone (2011).



- a) As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo;
- b) A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nas comunicações, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
- c) Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;
- d) Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil dos apoios necessários;
- e) Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual em geral melhora (AAIDD, 2011, p.39).

Segundo a AADID (2006) o sistema de suporte/apoio tem como objetivo "proporcionar uma base mais natural, eficiente e contínua para melhorar os resultados pessoais" (p.141). As estratégias e recursos utilizados pela própria pessoa e/ou outras pessoas do seu cotidiano são os apoios naturais, já os de serviços são aqueles de responsabilidade dos profissionais da educação, saúde, assistência social, assim como todos que participam do "ambiente natural" de convívio da pessoa com deficiência. (AADID, 2006).

Podemos fazer a relação do sistema de suporte/apoios com o conceito de *mediação* defendido pelas bases dos pressupostos histórico-culturais, que já mencionamos anteriormente, tão importante do processo de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência desenvolverem as funções mentais superiores, os conceitos abstratos que deveriam ser evidenciados no espaço escolar, principalmente na figura do professor, seja ele especialista ou do ensino comum. Braun (2012) comenta sobre essa relação. Vejamos

[...] indicamos que há alusão a aportes teóricos de cunho histórico-cultural, no texto proposto pela AAIDD, em trechos que citam a relevância sobre o “papel da mediação que os apoios desempenham no funcionamento individual” daquele que tem a deficiência intelectual (p.115).

A AADID (2006) apresenta cinco dimensões: I- Habilidades intelectuais; II - comportamento adaptativo; III - Participação, interações, papéis sociais; IV- Saúde e V- Contexto. Todas as dimensões são relevantes, mas destacamos a dimensão II "Comportamento adaptativo" para uma avaliação compreensiva do nível de desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, considerando o que ele já sabe, com vistas ao planejamento educacional para atender novos níveis de desenvolvimento. Retomaremos tais conceitos no 4º capítulo, quando veremos as interlocuções teóricas do PEI.

Sobre a avaliação, de acordo com o documento Raadi (SÃO PAULO, 2008, 2012<sup>23</sup>), historicamente ocorreram erros no procedimento diagnóstico, em função da inexistência de avaliação e acompanhamento adequados. Esses procedimentos vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, essencialmente daqueles com deficiência intelectual. Por isso destacamos a importância de uma avaliação pedagógica inicial por meio de roteiro, inventários, fichas de avaliação, que deverão ser construídas pelos profissionais da Educação Especial, colaborativamente com os professores do ensino comum, com vistas à implementação de propostas e estratégias que propiciem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para tal o PEI tem se mostrado apropriado (SÃO PAULO, 2008, 2012; AVILA *et al*, 2011). Pletsch e Glat (2013) em suas pesquisas sugerem três níveis de planejamento para a elaboração de um PEI por entenderem a avaliação como um componente essencial no sistema educativo, a saber:

**Quadro 6.** Níveis de planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas "fortes" e "fracas" do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçada com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender ao aluno.
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

**Fonte:** Pletsch e Glat (2013).

No que diz respeito aos componentes básicos do PEI, as autoras sintetizam o quadro a seguir:

**Quadro 7.** Componentes básicos do PEI

Componentes	Descrição
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio da avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
Modalidade de atendimento	Contexto de escolarização do aluno: sala de recursos, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são

<sup>23</sup> Elaborado pela professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Marília).

		analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
Planejamento	do	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
Objetivos gerais		Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
Objetivos específicos		Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias ente o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.
Avaliação	e	Critérios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
procedimentos pedagógicos		
Reavaliação		Revisão periódica dos objetivos e propostas elaboradas para o aluno, a partir de seu desenvolvimento.
Composição	da	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da classe comum e do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
equipe		
Anuência parental		Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles possam participar, em alguma medida, da elaboração do PEI, bem como, no caso de jovens, os próprios.

**Fonte:** Pletsch e Glat (2013).

Ressaltamos após análise dos dois últimos quadros, dentre outros aspectos, a importância dos profissionais da educação que atuam como *suportes* (AADID, 2006) no trabalho de desenvolvimento do processo do ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Alguns documentos nacionais apontam o atendimento educacional especializado (AEE) como suporte/apoio para alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2011).

Na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), já discutida brevemente no capítulo anterior, encontramos uma possível interlocução direta do PEI com o planejamento do AEE, que deve ser construído de forma colaborativa, vejamos:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (p.2).

Na mesma Resolução são mencionadas no art. 13, diversas atribuições do professor do AEE, que em nossa compreensão, todas fazem parte do processo na direção da elaboração e implementação do PEI, mas destacamos a "[...] II- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade".

Temos a indicação do ensino colaborativo no artigo 8º da resolução nº 02/01, Brasil (2001e) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e também no parecer nº 17/01 que diz "[...] o corpo docente e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais" (BRASIL, 2001f, p.7). Para tanto, na elaboração do PEI, Plestch e Glat (2013), assim como Braun e Vianna (2011) defendem que:

O professor da sala de recursos precisa garantir a elaboração e a execução do PEI de cada aluno que atende. Para isto ele deve ser o *articulador e o mediador* entre vários atores. Isto requer tempo, conhecimento sobre o aluno, boa interação com os professores das turmas regulares, participação nas reuniões de planejamento, nos conselhos de classe de todos os alunos que acompanha (p. 31, grifos nossos).

Apesar das possibilidades positivas do PEI, são sinalizadas algumas ressalvas. Dentre as quais destacamos a necessidade da participação familiar no planejamento do PEI e o indispensável diálogo entre as áreas da saúde e educação, fatos que na atual conjuntura dos sistemas educacionais brasileiro ainda não se concretizaram (PLESTCH; GLAT, 2013; BRAUN; VIANNA, 2011; PLETSCH, 2014c).

É um caminho a ser trilhado com relação a elaboração e utilização do plano do AEE e o PEI, na atual realidade educacional brasileira."[...] Ainda não temos clareza, [...] sobre como efetivar da melhor maneira possível o plano do AEE" (PLETSCH, 2014c). Concordamos que o PEI é um dos desenhos possíveis do plano do AEE, mas que, infelizmente não é definido claramente na atual legislação.

Além das ressalvas, no Brasil, ainda não existe uma garantia legal para a execução nos sistemas de ensino do PEI. Em outros países como Itália, Suíça, Portugal, França, Espanha e EUA, por exemplo, já possuem dispositivos legais de execução e acompanhamento do PEI.

A partir dessas considerações, o próximo capítulo, delinearemos os caminhos que escolhemos para a realização do estudo, descrevendo o *lócus* da pesquisa, os sujeitos investigados, assim como alguns conceitos referentes aos procedimentos escolhidos para desenvolvimento da pesquisa.

## **CAPÍTULO 3**

### **Caminhos para a realização da pesquisa**

A necessidade de que o educador-educando se coloque como um investigador também é um aspecto que reforça uma mudança na própria epistemologia do conhecimento pedagógico, descentrando o ato educativo, ou, mais do que isto, procurando torná-lo um ato de comunicação em comunhão, onde os homens, em conjunto, constroem seu conhecimento e, por sua práxis, podem lutar para ‘ser mais’ (GRABAUSKA; BASTOS, 2001, p. 11).

Este capítulo objetiva apresentar o referencial metodológico e os caminhos percorridos para delinear o objeto de pesquisa. O estudo é de caráter qualitativo, assim, utilizamos a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Faremos considerações de como conduzirmos as nossas pesquisas de campo e os procedimentos de coleta e análise dos dados empregados. Iniciamos com os pressupostos da abordagem qualitativa. Em seguida, serão descritos os sujeitos participantes. O lócus da pesquisa é a Rede Municipal de Duque de Caxias. Sobre o local do estudo, apresentaremos dados gerais sobre o município, assim como dados educacionais gerais e a Educação Especial.

Antes de darmos continuidade, achamos oportuno retornarmos ao objetivo geral e objetivos específicos, a saber: analisar o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ no período de 2001 a 2012. Para os objetivos específicos:

- Refletir sobre a relação do planejamento educacional individual (PEI) e as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ (2001/2012).
- Investigar como os profissionais que atuavam com os alunos com deficiência intelectual, professores do atendimento educacional especializado (AEE), equipes pedagógicas das escolas e consultoras da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME), participaram da construção do PEI.

### 3.1. Considerações sobre a pesquisa qualitativa

Pesquisa qualitativa privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados (MARTINS, 2004, p. 289).

No final do século XIX, surgiram pesquisas com abordagem qualitativa com o início dos questionamentos dos cientistas sociais em busca do entendimento dos fatos estudados em particular e não mais apenas em explicar as suas causas como os métodos de investigação fundamentados no positivismo (ANDRÉ, 1995).

Na metodologia qualitativa, como afirmam Silva e Menezes (2001), “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (p.20). Mazzotti e Gewandszajder (2002) alertam sobre a tarefa complexa de desenvolver uma pesquisa qualitativa:

[...] ao contrário do que ocorrem com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (p. 147).

A abordagem qualitativa também é conhecida como naturalística, tem sido utilizada com frequência para atender as demandas das pesquisas das ciências sociais, humanas, principalmente no campo educacional. Consideramos que é fundamental o pesquisador buscar todas as informações coletadas a partir da compreensão do contexto da história no qual pertencem o sujeito e objeto da investigação (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995; TEZANI, 2004). A esse respeito Braun (2012) afirma que:

Todas as informações coletadas e que compõem o ambiente têm de ser compreendidas a partir do contexto da história a qual pertencem o sujeito, o objeto. Nada é considerado como um dado adquirido, nada deve escapar à avaliação e à interpretação [...] Observamos no campo da educação abordagens metodológicas de pesquisa qualitativa, utilizadas em larga escala, para observar, analisar, descrever e, em alguns casos, propor ações sobre contextos e situações caracterizadas por desigualdades sociais reveladas, por exemplo, a partir do binômio inclusão/exclusão escolar [...] p. 134,135.

A escolha pela análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, numa perspectiva qualitativa, se deu em virtude da proposta ser um estudo longitudinal sobre a

elaboração e implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ, no período de 2001 a 2012.

### **3.2. Pesquisa documental e entrevista semiestruturada**

A história da humanidade, só pôde ser contada, pesquisada e compreendida, pela existência de documentos encontrados e estudados, em diferentes épocas da evolução humana, sejam das mais remotas até a atualidade, com registros de diversos grupos e indivíduos por todos os espaços geográficos do planeta terra. Ludke e André (1986) definem assim documentos:

[...] documentos são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista (p.39).

O conceito de documento teve, durante o processo histórico, modificações e foi a Escola dos Anais (século XIX) a responsável por esta iniciativa, ao privilegiar a abordagem mais globalizante, ampliando consubstancialmente o conceito de documento (CELLARD, 2010).

Com a evolução da humanidade e o surgimento de diferentes recursos tecnológicos, principalmente na área das comunicações, toda forma utilizada pelo homem para registrar seu processo histórico, social, cultural, político, econômico passou a ser considerado documento, que pôde ser utilizado para fins de pesquisa (CELLARD 2010).

É oportuno registrar que, por trás das construções dos referidos documentos, existem pessoas, cada uma com suas histórias pessoais, histórias que foram sendo definidas em momentos distintos de acordo com cada período cronologicamente carregado dos aspectos, sociais, políticos, econômicos e culturais (KASSAR, 2000, 2004). E tais fatores não poderão ser desconsiderados, principalmente porque nossa pesquisa é de cunho qualitativo.

A análise de documentos requer do pesquisador cuidados especiais, pois de forma indireta ele vai ter acesso aos dados que procura, realizando uma busca por documentos que são produzidos por um grupo social ou indivíduo, que pertencem há um determinado espaço com suas marcas geográficas, políticas, econômicas, históricas e culturais, que devem ser respeitadas no processo de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Não podemos deixar de descrever a *natureza* da utilização dos documentos, segundo Cellard (2010), tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado "documento" ou "fonte". O mesmo autor afirma que a pesquisa documental vai recorrer a materiais que ainda não receberam tratamento científico, ou seja, as fontes *primárias* que são os dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, é o pesquisador que analisa. São relatórios, reportagens de jornais, cartas, revistas, filmes, gravações, fotografias e outros materiais de divulgação.

Já a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados para coleta de dados nas ciências sociais e humanas, podendo ser uma estratégia dominante ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ela pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que supostamente possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre principalmente por meio da linguagem (MANZINI, 2013).

De acordo com Manzini (2013), existem classificações dos tipos de entrevistas e nomenclaturas comumente encontradas na literatura: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Utilizaremos a entrevista tipo semiestruturada, a qual segundo Ludke e André (1986), se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Em outras palavras "a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista." (MANZINI, s/d). Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Ainda de acordo com esse autor, existem algumas funções básicas para o roteiro da entrevista semiestruturada, a saber:

- 1- ser um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista;
- 2- ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade (MANZINI, 2003, p.13).

Esclarecemos que escolha dos dois instrumentos (entrevista semiestruturada e pesquisa documental), ocorreu em virtude do favorecimento da complementação entre as informações coletadas nos momentos distintos na aplicação de ambos instrumentos. Além



da flexibilização que a entrevista semiestruturada permite na ampliação das possibilidades de contribuições dos sujeitos envolvidos, enriquecendo as análises da pesquisa. Tais aspectos são de relevância para o tipo de pesquisa como esta.

Veremos a seguir a descrição do nosso campo de pesquisa.

### **3.3. O campo de pesquisa**

#### **3.3.1. Dados gerais e educacionais de Duque de Caxias**

A Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ é uma das maiores Redes de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, é o terceiro município do Estado em população, ficando atrás de São Gonçalo e a Capital.

Em sua história, a cidade tinha o nome Estação Merity, era o 8º distrito de Nova Iguaçu, até sua emancipação em 31 de dezembro de 1943, pelo Decreto nº 1055, durante o Estado Novo. Recebeu o novo nome em homenagem ao Marechal Luiz Alves de Lima e Silva, nascido na região no bairro da Taquara, por iniciativa de um antigo morador, José Luiz Machado.

A história de Duque de Caxias está diretamente ligada à história dos municípios de Nova Iguaçu, Nilópolis e São João de Meriti, que anteriormente formavam um único município, que foi loteado para aliviar o crescimento populacional da cidade do Rio de Janeiro. Vejamos as informações segundo o *site* eletrônico da Prefeitura:

No início do século XX, as terras da Baixada serviram para aliviar as pressões demográficas da cidade do Rio de Janeiro, já prenunciadas no "Bota Abaixo" do Prefeito Pereira Passos. Os dados estatísticos revelam que, em 1910, a população de Meriti era de 800 pessoas, passando em 1920, para 2.920, e em 1930, para 28.756 habitantes. O rápido crescimento populacional provocou o fracionamento e loteamento das antigas propriedades rurais, naquele momento, improdutivas<sup>24</sup>.

Ainda segundo o *site* eletrônico da Prefeitura o potencial de Duque de Caxias na área industrial, começou com a construção, em 1928, da estrada que ligava a cidade do Rio a Petrópolis, inaugurada pelo presidente Washington Luiz, sendo incluída em 1964 no Plano Nacional de Viação ligando o Rio de Janeiro a Brasília, passando a se chamar BR-040.

Com a presença da estrada, a primeira grande indústria a se instalar foi a Fábrica Nacional de Motores (FNM), no período da Segunda Guerra Mundial, com objetivo de

---

<sup>24</sup> <http://duquedecaxias.net.br/20110210392/a-cidade-de-duque-de-caxias>. Acessado em 18/02/2014.

produzir motores de aviões para as tropas aliadas. E assim, nos anos seguintes, várias indústrias estabeleceram-se e um dos referenciais é a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), em 1961. A FNM, ao longo das últimas décadas, passou por diversas transformações de acordo com as mudanças no panorama comercial e industrial, hoje é denominada CIFERAL<sup>25</sup>. Vejamos:

[...] a FNM seria transformada em Sociedade Anônima, passando a fabricar caminhões pesados até a década de 60, quando a cidade se transformou em um grande potencial em termos de comércio e indústria. No final dos anos 70, a FNM foi vendida para a Fiat<sup>26</sup> e atualmente suas instalações abrigam a fábrica Ciferal, de carrocerias de ônibus. Com a instalação da Refinaria Duque de Caxias (REDUC), em 1961, Duque de Caxias se tornou um dos mais importantes polos industriais do país<sup>27</sup>.

Quanto aos aspectos políticos, os prefeitos, nos períodos de 1943 até 1947, logo depois da emancipação da cidade, foram nomeados por Intervenção Federal. Na década de 1970, a cidade tornou-se *Área de Segurança Nacional*, sendo novamente os prefeitos indicados pelo Governo Federal, na época os militares estavam no poder. Só em 1985 voltou a ter eleição para prefeito. Acreditamos que tais fatos ocorreram em virtude da localização da REDUC no município.

A característica do município é de *cidade dormitório*, desde 1940, pois a população só encontrava oportunidade de trabalho na capital que na época era o Distrito Federal. O que se mantém até os dias de hoje, mesmo o município sendo referência na área comercial e industrial, ainda não acolhe o grande contingente de mão de obra da região.

Duque de Caxias localiza-se em uma área da Mata Atlântica, com belas cachoeiras no 4º Distrito Xérem. Parte da Reserva Biológica Federal de Tinguá também se encontra em Xerém. Temos ainda a Igreja de Nossa Senhora do Pilar, fundada em 1720; Museu Vivo do São Bento; Museu Ciência e Vida, inaugurado em 2010; Teatro Municipal Raul Cortez, inaugurado em 2006; Chafariz no calçadão da cidade, entre outros pontos de interesse turístico, espalhados pelos seus quatro distritos.

Segundo o *site* da Prefeitura de Duque de Caxias<sup>28</sup> a cidade está bem próxima do Centro da capital, há 20 km. Localizado na Baixada Fluminense, faz parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, tendo limites com os municípios de Petrópolis, Rio de

---

<sup>25</sup> CIFERAL - Comércio e Indústria de Ferro e Alumínio.

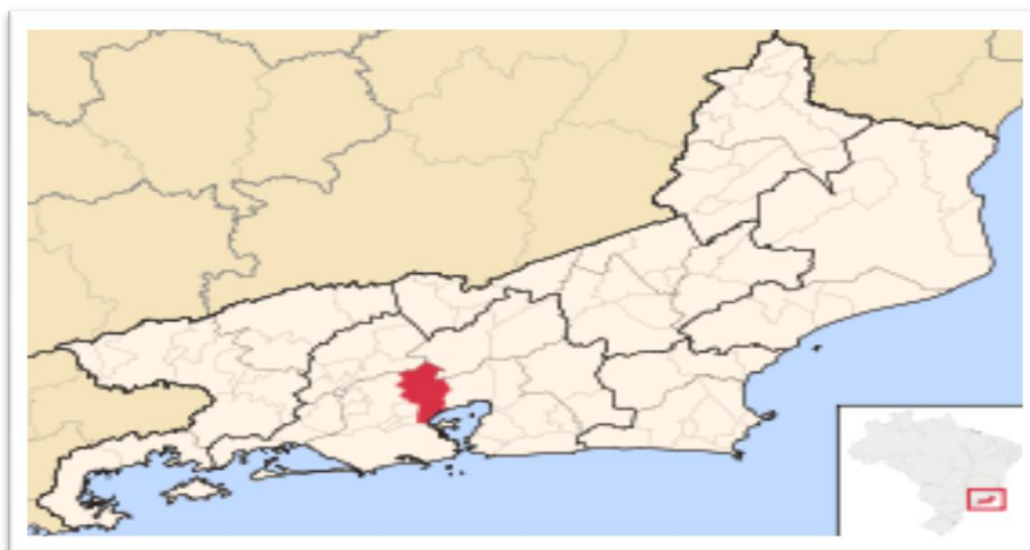
<sup>26</sup> FIAT - Fábrica Italiana de Automóveis de Turim.

<sup>27</sup> <http://duquedecaxias.rj.gov.br/>, Acessado em 18/02/2014.

<sup>28</sup> <http://duquedecaxias.rj.gov.br/>, fonte da maioria dos dados. Acessado em 18/02/2014

Janeiro, Miguel Pereira, Belford Roxo, São João de Meriti, Nova Iguaçu e Magé. É dividido geográfica e administrativamente em quatro distritos: 1º Distrito Duque de Caxias; 2º Distrito Campos Elíseos; 3º Distrito Imbariê e 4º Distrito Xérem (DUQUE DE CAXIAS, 2012b). Vejamos o mapa:

**Imagem 1.** Localização do Município de Duque de Caxias no Estado do RJ



**Fonte:** Duque de Caxias (2012a).

Quanto aos aspectos sociais, observamos atualmente uma disparidade muito grande entre Produto Interno Bruto (PIB) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Apesar da presença marcante de indústrias como petroquímica, gás, plástica, mobiliária e têxtil, a população sofre consequências pela falta de saneamento básico, habitação, segurança, transporte, meio ambiente, saúde e educação. Há uma contradição com os demais municípios da Baixada Fluminense que não apresentam um PIB tão alto como de Duque de Caxias, mas vivenciam os mesmos problemas. Pletsch (2012) registra que:

A Baixada Fluminense possui uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes e é composta por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, São João de Meriti, Queimados e Seropédica. Outro aspecto importante que merece ser enfatizado refere-se à sua realidade social, marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana (p.34).

Organizamos um quadro com os dados gerais e educacionais que ilustram números significativos sobre o grande contingente populacional. Apesar de possuir o 8º PIB nacional, Duque de Caxias sofre de grandes carências, como já mencionamos.

**Quadro 8-** Dados Gerais e Educacionais

MUNICÍPIO DUQUE DE CAXIAS/ RJ			
DADOS GERAIS		DADOS EDUCACIONAIS	
População	878.402 (3º RJ)	Matrículas Ensino Fundamental na Rede Municipal	76.859
Km²	467.619	Matrículas Alunos com NEE <sup>29</sup> na Rede Municipal	2885
Densidade populacional	1828,51 hab./km²	AEE na Rede Municipal	125
IDH <sup>30</sup> (2000)	0,753 (8º RJ)		102
IDH (2010)	0,711 (49º RJ)		178
			150
PIB <sup>31</sup> (2011)	26.623.097 mil reais	Total de Escolas Federais	02
PIB per capita (2008)	R\$ 29.501,24	Total de Escolas Particulares	238

**Fonte:** (D. CAXIAS/SME/CE<sup>32</sup>, 2015); (D. CAXIAS, CEE<sup>33</sup>/SME, 2012a, 2013, 2014); (IBGE, 2011, 2012); (INEP, 2014).

Destacaremos, a seguir, alguns dados educacionais relacionados à educação especial, como os referentes ao processo de implementação de matrículas, de salas de recursos e classes especiais na Rede de Ensino de Duque de Caxias. Esses dados mostram uma evolução de matrículas nas salas de recursos<sup>34</sup> e consequentemente no ensino comum, assim como a manutenção das classes especiais. Vejamos o quadro:

<sup>29</sup> NEE - Necessidades Educacionais Especiais.

<sup>30</sup> Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

<sup>31</sup> Produto Interno Bruto (PIB)

<sup>32</sup> CE - Coordenadoria de Estatística da SME.

<sup>33</sup> CEE - Coordenadoria de Educação Especial da SME- Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

<sup>34</sup> Utilizamos a nomenclatura Sala de Recursos, respeitando o termo de acordo com os documentos da época.

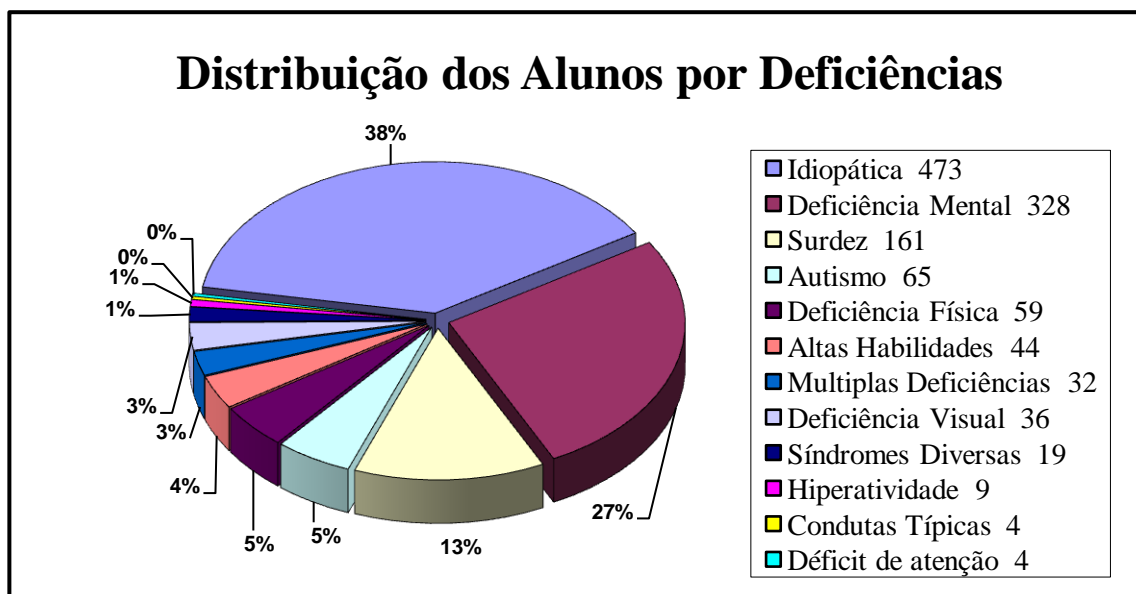
**Quadro 9-** Evolução matrículas e turmas (1996 até 2006)

Matrículas e turmas (Salas de Recursos e Classes Especiais)				
Ano	Nº de alunos em Sala de Recursos	Nº de alunos em Classe Especial	Nº de turmas de Sala de Recursos	Nº de turmas de Classes Especiais
1996	188	291	13	31
1997	234	295	26	30
1998	267	272	26	34
1999	347	349	31	32
2000	218	348	39	35
2001	225	342	43	34
2002	545	401	42	39
2003	510	495	51	47
2004	641	497	53	50
2005	-	-	56	53
2006	-	-	63	60

**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS EEE, 2006).

Temos registros que desde o início dos anos 2000, o número de alunos com deficiência intelectual já era maior na referida Rede. O gráfico a seguir, do ano de 2005, registra um total de 328 alunos.

**Gráfico 1.** Distribuição dos alunos por deficiência em 2005



**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS/EEE, 2005).

Já no período de (2009/2012) de acordo com dados da CEE, o percentual de alunos com deficiência intelectual matriculados nos quatro distritos é o maior entre o público alvo da Educação Especial. O quadro a seguir sintetiza essa informação:

**Quadro10.** Porcentagem de alunos com DI, por distrito 2012

Distrito	Porcentagem de alunos com DI	Número total de alunos
1º	62%	618
2º	59%	423
3º	80%	231
4º	50%	48

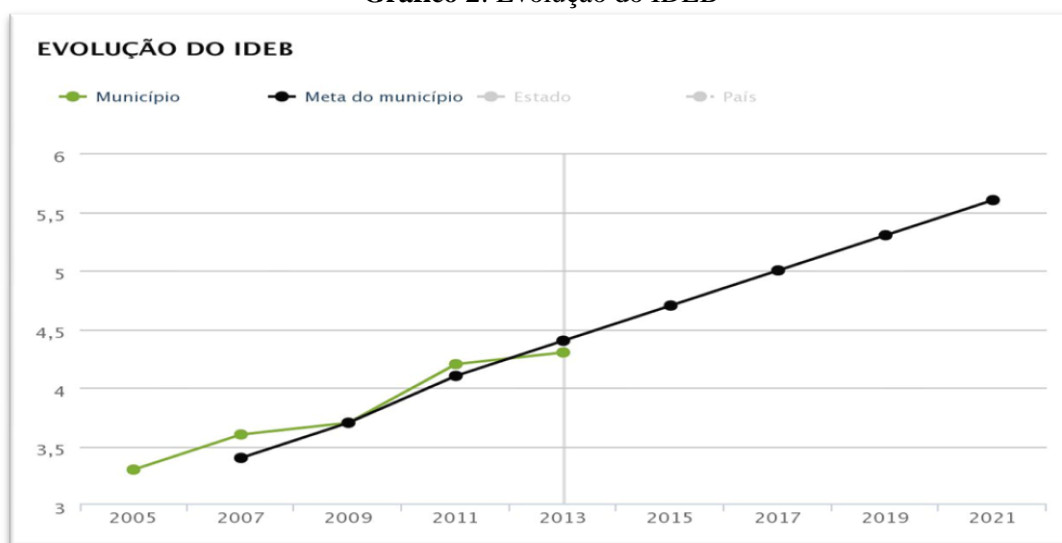
**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS/CEE, 2009/2012).

Os referidos dados foram coletados e catalogados pela equipe da CEE/SME, uma das atribuições das mesmas periodicamente, através das visitas às escolas.

Atualmente, no ano de 2014, dos 2885 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede, 1745 são alunos com DI, segundo dados da Coordenadoria de Estatística (DUQUE DE CAXIAS, 2015).

Foram também observados os números relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, no qual, verificamos um crescimento nos anos de 2011 e 2013. Apesar de tantas adversidades o município demonstra estar em busca das metas projetadas.

**Gráfico 2:** Evolução do IDEB



**Fonte:** IDEB (2013).

**Quadro 11:** Evolução do IDEB e metas projetadas

Ano	IDEB Observado	Meta Projetada
2005	3.3	-
2007	3.7	3.4
2009	3.8	3.7
2011	4.3	4.2
2013	4.3	4.4
2015	-	4.7
2017	-	5.0
2019	-	5.3
2021	-	5.6

**Fonte:** (INEP, 2012 e 2014).

Quanto à formação continuada, a equipe coordena grupos de estudos e cursos para os profissionais do atendimento educacional especializado, equipes pedagógicas das escolas, professores das classes comuns e cuidadores<sup>35</sup>.

No período de 2002 até 2008, existem registros de aproximadamente 90 encontros, sendo 09 deles em 2002 e os demais a cada quinze dias, ao longo dos anos seguintes. Aconteceram outros grandes cursos destinados à formação dos professores nos anos de 2006, 2007 e 2008. Além de visitas e estudos de casos (DUQUE DE CAXIAS SME/EEE, 2008).

Ressaltamos que o município de Duque de Caxias vem se destacando na educação, principalmente na área da Educação Especial e Inclusiva, sendo uma referência para o Estado do Rio de Janeiro e os municípios da Baixada Fluminense, apesar de todas as adversidades e contradições encontradas nos setores políticos, econômicos, sociais e ambientais. Apresentaremos a seguir algumas informações sobre a educação do município.

---

<sup>35</sup> Tais profissionais têm recebido diversas nomenclaturas, como "auxiliar de vida escolar", "cuidador", "profissional de apoio", "auxiliar", "estagiário", "estimulador", "paraprofissional", [...] atuam no apoio primário nas salas de aula do ensino regular em que haja alunos do público-alvo da Educação Especial (MENDES *et al*, 2014).

### 3.3.2. Primeiros passos da educação em Duque de Caxias

Em virtude de observarmos a relevância do processo educacional do município de Duque de Caxias para os demais municípios da Baixada Fluminense e para o Estado do Rio de Janeiro, apresentaremos a seguir informações históricas sobre a educação do referido município.

Segundo o *Centro de Memória da Educação*, no dia 13 de fevereiro de 1921 foi inaugurada a Escola Regional de Merity, que em 1964 foi doada ao Instituto Central do Povo, quando lhe foi conferido o nome definitivo, em homenagem à memória de seu patrono, pai de Armanda Álvaro Alberto, ideia concebida desde o início da instituição: Escola Dr. Álvaro Alberto. Sendo a primeira instituição educativa de Duque de Caxias é um marco histórico da educação por seu pioneirismo na implantação dos princípios da "Educação Renovada" no Brasil, considerada a mais completa experiência escolanovista<sup>36</sup>.

Juntamente com a escola, foram criados a Biblioteca Euclides da Cunha e o Museu Escolar, com os objetivos de subsidiar a prática pedagógica e contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade. Primeira escola a servir merenda, a Escola Regional de Merity ficou conhecida como *Mate com Angu*, em alusão à refeição oferecida nos primeiros anos: mate com angu de milho, com feijão ou com macarrão (CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2014, grifo nosso).

Ainda segundo o *Centro de Memória da Educação*, destacamos também a Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, inaugurada em 1945, que até 1962 era a única escola pública a oferecer o ensino secundário em Duque de Caxias.

Outro dado histórico se refere a criação no dia 12 de junho de 1962, do Instituto de Educação de Duque de Caxias. Em 1963, são implantadas as turmas ginasiais, neste mesmo ano, recebe a denominação de Instituto de Educação Roberto Silveira, e em seguida, Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Em junho de 1964, foi inaugurado seu prédio próprio.

A "Escola Normal de Grau Colegial" do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira foi criada em 1965 com objetivo de substituição às "professoras leigas" na rede pública de ensino. O Curso Superior de Formação de Professores para o Ensino Normal teve início em 1966. Reconhecido como Curso de Pedagogia em 1970, posteriormente foi incorporado a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e funcionou nas instalações do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira até a década de 1990

---

<sup>36</sup> Maiores detalhes vide: Saviani (2004); Vidal (2003).



quando a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense FEBF/UERJ foi transferida para seu campus próprio, em um prédio do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no bairro da Vila São Luis, após longos anos de reivindicação. Vale destacar que foi na referida instituição que a pesquisadora cursou sua graduação em pedagogia (1983/1986).

Destacamos, também, o Colégio Estadual Barão de Mauá, que por influência dos funcionários da Fábrica Nacional de Motores (FNM), em abril de 1962, foi oficialmente inaugurado com o nome de Ginásio Embaixador Alcebíades Peçanha, da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), setor João Pinto (FNM). Foi incorporado ao Governo do Estado no ano de 1964, com a denominação Ginásio Barão de Mauá, após a luta de moradores e professores. Já em 1966, o Ginásio passou a se chamar Colégio Estadual Barão de Mauá em virtude da implantação do Curso Colegial, que compreendia os cursos: técnico de secretariado; técnico de máquinas e motores, em convênio com a Fábrica Nacional de Motores (FNM); e Colegial Técnico. E em 1967, já de posse do terreno doado pela FNM, foi iniciada a construção de seu atual prédio, inaugurado em 1968.

Atualmente, o município conta com a presença de diversas instituições educacionais de nível superior: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ); Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO); Universidade Estácio de Sá; Faculdade de Serviço Social Santa Luzia; Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC), entre outras.

O município guarda uma história na área da educação, destacamos os registros históricos preservados pelo *Centro de Memória da Educação* que devem ser divulgados, como até aqui realizamos. Veremos em seguida informações sobre a educação especial.

### **3.3.3. Educação Especial em Duque de Caxias**

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, em 1978, a partir do Serviço de Orientação Educacional (SOE) iniciou o trabalho educacional junto aos alunos com deficiências, na Rede Municipal de Ensino. Logo em seguida, foi desvinculado do SOE e implantado um Setor de Educação Especial.

Podemos afirmar, que desde o início de sua implantação vem se destacando no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil pelo efetivo trabalho voltado a essa parte da população duque caxiense. Já recebeu diversas denominações: Setor, Serviço, Equipe,

Coordenadoria, de acordo com cada período histórico e político. Em 2012, a Coordenadoria de Educação Especial estruturava-se com os seguintes serviços e programas educacionais de apoio à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:

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

Esta estruturação variou, de acordo com cada gestão e os períodos de mudanças políticas.

Dando continuidade ao delineamento da pesquisa de campo, a seguir, apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa.

### **3.4. Pesquisa de campo**

Antes de descrever os sujeitos, é oportuno informar que as gestoras da CEE nos períodos elencados para a realização da pesquisa foram: Mestre Vera Lúcia Alves dos Santos de 2001 a 2008 e Profª Drª Edicléa Mascarenhas Fernandes de 2009 a 2012.

#### **3.4.1. Descrição dos sujeitos**

A pesquisa contou com a participação de dez profissionais que atuaram nos processos de construção das propostas curriculares e do PEI da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias.

Para nossa pesquisa elencamos uma amostragem de seis professores do atendimento educacional especializado (AEE), distribuídos pelos quatro distritos do município. Assim como, três representantes das Equipes Pedagógicas das Unidades de Ensino (orientador educacional - OE) e um consultor da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) conforme o quadro a seguir:

**Quadro 12.** Participantes das entrevistas

Profissionais	Quantidade	Locais
Professor de AEE	01	Escola do 1ª Distrito
Professor de AEE	03	Escola do 2º Distrito
Professor de AEE	01	Escola do 3º Distrito
Professor de AEE	01	Escola do 4º Distrito
Equipe da Unidade Escolar (OE)	01	Escola do 1º Distrito
Equipe da Unidade Escolar (OE)	01	Escola do 2º Distrito
Equipe da Unidade Escolar	-	Escola do 3º Distrito
Equipe da Unidade Escolar (OE)	01	Escola do 4º Distrito
Consultor	01	Coordenadoria de Educação Especial CEE/ SME

**Fonte:** SME/CEE (DUQUE DE CAXIAS, 2012).

Em virtude da atuação da pesquisadora, na CEE, e o seu acompanhamento direto das escolas do 2º Distrito e a disponibilidades dos docentes, registramos uma maior representação de professores do AEE desse Distrito nas entrevistas. Já no 3º Distrito devido às dificuldades na comunicação, não tivemos em nossas entrevistas, representantes da equipe pedagógica. Observamos também que a maioria dos representantes das equipes pedagógicas, que participaram das entrevistas, foram os orientadores educacionais (OEs). Organizamos um quadro ilustrativo, com os dados da formação e tempo de atuação dos sujeitos que participaram de nossas entrevistas, apenas um está cursando graduação, os demais concluíram a graduação, ou pós-graduação.

**Quadro 13.** Formação e tempo de atuação dos entrevistados

Entrevistas	Tempo de atuação	Formação
Professora do AEE	04	Cursando/Pedagogia
Consultora	28	Graduação/Psicologia/Fonoaudiologia
Professora do AEE	24	Graduação/ Letras
Professora do AEE	10	Graduação/Português
Orientadora Educacional	21	Graduação/Pedagogia
Professora do AEE	20	Pós-graduação psicopedagogia
Orientadora Educacional	07	Pós-graduação/psicopedagogia e terapia familiar
Professora do AEE	08	Pós-graduação/Geografia
Orientadora Educacional	17	Graduação/Pedagogia
Professora do AEE	24	Pós-graduação/Psicopedagogia

**Fonte:** Entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo

### 3.5. Fases da pesquisa

#### 3.5.1. Primeira fase

Na primeira fase da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica, com objetivo de um aprofundamento teórico e metodológico sobre o alvo da pesquisa. A pesquisa foi encaminhada para a Comissão de Ética da UFRRJ<sup>37</sup>, sendo deferida. Também foi promovido um encontro com a Coordenadoria de Educação Especial do Município de Duque de Caxias/RJ, com o objetivo de solicitação da autorização para a realização da pesquisa (apêndice II).

Em seguida, vieram os procedimentos de coleta de dados com um primeiro levantamento dos documentos produzidos pela Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, as propostas curriculares gerais da Rede, roteiros e o PEI, no período de 1990 até 2012, vide o quadro a seguir:

**Quadro 14.** Levantamento dos documentos (1990/2012)

<b>Período</b>	<b>Documentos</b>
<b>1995/1996</b>	Ciclo de alfabetização nas escolas públicas municipais de Duque de Caxias (DUQUE DE CAXIAS, 1995). A escola em movimento - Reorientação Curricular (DUQUE DE CAXIAS, 1996).
<b>2001/2008</b>	1º questionário/roteiro para construção de perfil do aluno com necessidades educacionais especiais (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008). Proposta pedagógica: Pressupostos teóricos. vol. 1. (DUQUE DE CAXIAS, 2002). Reestruturação curricular: Proposta Pedagógica - Escola em movimento - uma construção permanente v. 2 (DUQUE DE CAXIAS, 2004).
<b>2009/2012</b>	2º roteiro para investigação do comportamento adaptativo (DUQUE DE CAXIAS, 2012b). Planejamento educacional individualizado - PEI (DUQUE DE CAXIAS, 2012c).

**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS, 1995, 1996, 2001/2008, 2002, 2004, 2012b, 2012c).

#### 3.5.2. Segunda fase

A segunda fase também foi de ampliação da coleta dos documentos relacionados ao tema da pesquisa na CEE. Segundo quadro demonstrativo a seguir:

<sup>37</sup> Processo nº 23083.007306/2012-61.

**Quadro 15.** Segundo quadro de documentos investigados

Ano	Documentos
2001/2008	Projeto pedagógico da Equipe de Educação Especial: buscando uma escola aberta à diversidade.
Sem data	Projeto: Acompanhamento em sala de recursos.
Sem data	Atribuições da Equipe de Educação Especial.
Sem data	Curso Buscando uma escola aberta à diversidade.
2004a	Projeto de educação de alunos com deficiência mental.
2005	Dados da Equipe de Educação Especial.
2006	Dados da Equipe de Educação Especial.
2008	Dados da Equipe de Educação Especial.
2008a	Ofício nº 70, de 10 de junho de 2008.
2009/2012	Memorial e Protocolos de avaliação, acompanhamento e indicação de suporte para alunos com necessidades educacionais especiais.
2012	Certificado da formação continuada de sala de recursos/AEE.

**Fonte:** (SME/CEE, DUQUE DE CAXIAS).

Como já foi mencionado anteriormente, outro procedimento escolhido para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada que complementou a pesquisa documental.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma amostragem de dez sujeitos, distribuídos pelos quatro distritos, que participaram direta e indiretamente da construção e aplicação das propostas curriculares e PEI, com o foco no deficiente intelectual, a saber: professores do atendimento educacional especializado (AEE), equipes pedagógicas das Unidades de Ensino, consultor da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME), já descritos no quadro 12.

Para a autorização do uso das filmagens e gravações das entrevistas foi realizado o preenchimento do termo de livre consentimento pelos participantes (apêndice III).

As entrevistas semiestruturadas foram precedidas pela organização de um roteiro (apêndice IV) que indicou o caminho a percorrer durante o processo de entrevistas, funcionando como um guia para o pesquisador.

A seguir, apresentamos um quadro com o cronograma das entrevistas realizadas nessa segunda fase.

**Quadro 16.** Cronograma das entrevistas semiestruturadas

Data	Sujeito entrevistado	Distrito
10/06/2014	Professor do AEE	2º

16/06/2014	Consultor da CEE/SME	-
30/06/2014	Professor do AEE	2º
01/07/2014	Professor do AEE	4º
01/07/2014	Equipe da Unidade Escolar/OE	4º
02/07/2014	Professor do AEE	2º
02/07/2014	Equipe da Unidade Escolar/OE	2º
03/07/2014	Professor do AEE	1º
07/07/2014	Equipe da Unidade Escolar/OE	1º
07/07/2014	Professor do AEE	3º

**Fonte:** (SME/CEE, DUQUE DE CAXIAS).

Registramos as entrevistas através de áudio e vídeo. Todas foram posteriormente transcritas de acordo com Manzini (2006), realizando as adequações ortográficas, porém sem alteração do discurso do entrevistado.

Durante a coleta dos documentos e a realização das entrevistas, ocorreu parcialmente uma *pré-análise*, podemos considerar que foram duas tarefas que se completaram e que se condicionaram mutuamente. Além dos documentos locais que foram pesquisados, os já publicados e os não publicados, (fontes primárias), ampliamos a coleta de outros documentos como listagens de presenças, pautas de estudos, ofícios, dentre outros, descritos no quadro 15.

### **3.5.3. Terceira fase: análise de dados**

Por meio das análises em conjunto dos dados da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas realizamos a interpretação, assim efetivando uma análise formal e sistematizada dos dados. Para tal utilizamos a técnica conhecida como "análise de conteúdo". (BARDIN, 2011; MINAYO, 1994; PLETSCHE, 2005, 2009a; BRAUN, 2012).

De acordo com Bardin (2011) a *análise de conteúdo* é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (p. 48)

Dessa forma, as análises foram pautadas em três eixos principais, conforme as orientações de Bardin (2011): pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados. Em seguida, agrupamos as temáticas emergentes das transcrições. Tivemos frases e depois temas como unidade de registro. Para Bravo (1991), *unidades de análise* são formadas por partes ou segmentos do conteúdo necessário à compreensão do significado das unidades de registros, podem ser o parágrafo, o capítulo ou o documento inteiro. Já, as *unidades de registros*, se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. São unidades de sentido localizadas no texto, dele extraídas e codificadas e se expressam habitualmente por meio de palavras, concepções, afirmações e temas.

De acordo com Ludke e André (1986), a *eleição das categorias* constitui-se no momento da classificação dos dados, exigindo do pesquisador muita perícia e uma sólida base teórica. É um processo dinâmico, no qual poderá ocorrer o surgimento de novas concepções e novos focos de interesses para direcionar o estudo. Por isso as unidades de análises e as categorias devem ser bem escolhidas e definidas, pois constituem em uma espécie de conclusão da análise.

Bardin (2011) afirma que tratar o material é codificá-lo e explica que a codificação do material.

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índice [...] (p.133).

Nas entrevistas semiestruturadas, elegemos inicialmente frases e depois temas como unidades de análises, objetivando elencar as categorias que foram emergindo no processo minucioso de leitura e releitura. Abaixo, foi organizado um quadro demonstrativo com os dois eixos e as categorias temáticas de análise final.

**Quadro 17.** Eixos temáticos e categorias temáticas de análise

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS TEMÁTICAS DE ANÁLISE
A interface entre as propostas curriculares da Rede e o PEI: da integração à inclusão.	O PEI e sua relação com as propostas curriculares da Rede e das escolas. Fundamentação teórica presente na proposta do PEI.

O processo de construção do PEI um caminho colaborativo: avanços e entraves.	<p>Estratégias utilizadas para a construção e implementação do roteiro/PEI pela CEE/SME e pelas escolas.</p> <p>Os sujeitos participantes do processo de construção e a implementação do PEI.</p> <p>Os suportes/apoios, as adaptações curriculares, avaliação, avanços e entraves.</p>
--	---

Vale ressaltar, que durante esse processo de análise, foi realizada a triangulação entre as entrevistas e os documentos investigados. A triangulação é “[...] o entrecruzamento e a comparação entre os diferentes registros e fontes de dados” (PLETSCH, 2009, p. 127). Sobre triangulação Azevedo *et al* (2013) afirmam que:

[...] Uma das formas mais populares para se buscar confirmações em pesquisas qualitativas é a técnica de triangulação [...] A triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa (p.2,4).

Tivemos sempre presente, como pano de fundo, nesse processo de elencar os eixos e as categorias de análise, os objetivos da pesquisa. A partir destas considerações, a seguir, apresentaremos os resultados de nossa investigação, os quais foram organizados em três capítulos.



## CAPÍTULO 4

### A interface entre as propostas curriculares de Duque de Caxias e a construção do PEI

A organização dos processos de ensino e aprendizagem para o aluno com necessidade educacional especial, inserido numa classe comum, requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar proposto (MARIN; BRAUN, 2013, p.54).

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir resultados obtidos após a análise dos dados das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa documental. Aqui focaremos a interface entre as propostas curriculares da Rede de Duque de Caxias e a proposta do PEI. Assim como as duas categorias de análises. 1) O PEI e sua relação com as propostas curriculares das escolas e da Rede Municipal de Ensino; e, 2) A fundamentação teórica presente na proposta do PEI.

#### 4.1. A escolha do período de 2001/2012

Nossa investigação delimitou um período específico de 2001 a 2012 para refletir sobre a relação do planejamento educacional individual (PEI) e as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ. Mas, foram encontrados documentos anteriores ao referido período na Rede. Tais documentos mostram que desde 1996, com a proposta curricular *A escola em movimento - Reorientação curricular: educação Infantil, ciclo de alfabetização, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental* (DUQUE DE CAXIAS, 1996), a Rede já sinalizava para a implementação das políticas e princípios filosóficos contidos nas diretrizes federais, como a integração e a inclusão escolar. Em uma das entrevistas, tal aspecto foi lembrado, como vemos a seguir "[...] anteriormente estava baseada na *integração* e atualmente está baseada na *inclusão* [...]" (Entrevista de 02/07/2014, com uma orientadora educacional, grifos nossos). Destacamos, ainda, sobre o tema a citação da proposta curricular de 1996:

[...] Para tornar possível a política de *integração* é fundamental que se alarguem as oportunidades educacionais [...] O objetivo do Ensino Especial é o atendimento aos alunos portadores de necessidades

educativas especiais e a sua inserção no Ensino Regular. Dentro de uma visão *integradora*, os objetivos que compõem cada área de conhecimento serão os mesmos desenvolvidos para a proposta curricular do primeiro segmento do 1º grau, devendo haver adequações de modo a atender às especificidades de cada área de necessidade especial, seja ela mental, sensorial, motora, múltipla, condutas típicas e altas habilidades (DUQUE DE CAXIAS, 1996, p. 30,31, grifos nossos).

Sobre o período é importante, ainda, sinalizar que naquela época a Rede de Ensino de Duque de Caxias já implementava salas de recursos, as quais tinham como objetivo buscar inserir o aluno com deficiência à escola comum. O trecho do documento, a seguir, revela essa informação:

Os alunos portadores de necessidades mais específicas como condutas típicas, múltiplas deficiências e outras formas de retardo poderão ser inicialmente incluídos em *salas de recursos* que funcionam como um *espaço intermediário*, visando à *integração e à adaptação* do portador de necessidades especiais ao contexto escolar (DUQUE DE CAXIAS, 1996, p.32, grifos nossos).

De certa forma, essas diretrizes também influenciaram a elaboração dos volumes um e dois das propostas curriculares de Duque de Caxias, intituladas respectivamente como: a) *Proposta pedagógica: Pressupostos teóricos* (DUQUE DE CAXIAS, 2002); e, b) *Proposta Pedagógica - Escola em movimento - uma construção permanente* (DUQUE DE CAXIAS, 2004).

Nesse período, o número de matrículas de alunos da Educação Básica era crescente. O volume um, citado acima, traz considerações a esse respeito em sua introdução:

Chegamos ao ano de 2002, com 75.000 alunos matriculados nas 114 unidades escolares que compõem a rede municipal de ensino [...] quando se verifica que, em 1996, a rede municipal contava com 88 escolas e um total de 50.239 alunos. Enquanto o número de profissionais da rede passou de 2.888 para 4.027, em 2002 [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p.25).

Essa realidade também era vivenciada, no contexto nacional, sobretudo, em função da descentralização/municipalização da Educação Básica (FERREIRA e FERREIRA, 2007). Nesse mesmo documento é ressaltada a preocupação com a expansão do acesso do aluno com deficiência na Rede, associada ao processo de inclusão com a iniciativa do atendimento educacional especializado. Vejamos:

[...] avanço ainda maiores da expansão quantitativa de acesso global, no sentido de que todas as crianças, em idade apropriada, ingressem na

escola [...] como também o esforço de *inclusão* à escola de crianças e de jovens com necessidades educativas especiais, associado a iniciativa de atendimento educacional especializado. (DUQUE DE CAXIAS, 2002 p. 25).

É relevante registrar a fala de uma das entrevistas, sobre esse processo [...] acho que o processo de inclusão foi um avanço, um avanço na questão de ver a criança com necessidades especiais como sujeito do seu conhecimento [...] (Entrevista 02/07/2014, professora do AEE).

Paralelo às iniciativas da Rede, com a educação inclusiva e a expansão de matrículas, foram publicados documentos nacionais orientando aos sistemas de ensino sobre as diretrizes da educação inclusiva. Como exemplo temos a proposta de "educação para todos" no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), o qual indica o grande avanço que a década da educação deveria produzir para garantir o atendimento à diversidade humana. Além de delegar funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

A partir das indicações, do PNE em 2001 a Rede vivenciou um momento interessante, no qual ocorreu a elaboração do conceito de sala de recursos pelos professores em conjunto com a equipe da Coordenadoria de Educação Especial (CEE), na época Equipe de Educação Especial (EEE), através de encontros quinzenais de estudos. Vejamos o conceito:

É uma modalidade da Educação Especial, um espaço de investigação, que possibilita descobertas de potencialidades, onde o trabalho pedagógico é voltado para alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos no ensino regular, oferecendo condições para seu desenvolvimento global em respeito às diversidades individuais (DUQUE DE CAXIAS, 2001).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que as discussões e a elaboração das propostas locais estavam em harmonia com as diretrizes federais. Mas, para compreender como elas se materializaram na prática é necessário compreender o processo ocorrido nos anos seguintes.

Para exemplificar, ao leitor, como ocorreu esse processo, optamos em partir da análise macro dos pressupostos teóricos que influenciaram as discussões e proposições da Rede, no que diz respeito à estrutura geral do currículo. Em seguida, abordamos o processo de construção dessa proposta.

#### 4.2. Fundamentação teórica das Propostas curriculares gerais: período 2001/2008

Nosso trabalho verificou que além da transição da proposta de integração para a inclusão a Rede de Duque de Caxias vivenciou um rico processo de construção de propostas curriculares. É nesse período, em particular na proposta do volume um de 2002, que a Rede começou a definir as bases sobre o conhecimento e a aprendizagem, assim como pontua as fundamentações baseadas em Vigotski<sup>38</sup>. O trecho selecionado mostra isso:

[...] o conhecimento é fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais constituídos na coletividade. O sujeito é social, criador e recriador de cultura, sendo transformado pelos valores culturais do ambiente, ao mesmo tempo, que o transforma [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 44).

Podemos visualizar uma contradição ao serem mencionados aportes teóricos dos pressupostos vigotskianos e preconizar os fundamentos *socio-interacionistas*. Braun (2012) comenta sobre essa discussão:

No Brasil, é possível encontrar diferentes denominações aplicadas à abordagem desenvolvida por Vigotski. Dentre as mais conhecidas podemos citar: sócio-interacionismo, sócio-histórica, histórico-cultural, socioconstrutivismo, sociointeracionismo-contrutivista e construtivismo pós-piagetiano (p.95).

Muito curioso, também, foi que apesar de apontar como pilar os pressupostos *sócio-interacionista*, não desconsiderou a validade de outras concepções ressaltando que:

Nesta perspectiva, privilegia-se a concepção sociointeracionista<sup>39</sup> e seus princípios como pilares desta proposta pedagógica sem, no entanto, absolutizá-la e/ou desconsiderar a validade de outras concepções (outros referenciais serão apropriados pelas ações administrativo-pedagógicas sempre que necessário) [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 35).

De acordo com essa reflexão foi dedicado, no documento, um capítulo denominado, "Ousados Educadores", em que são apresentadas as concepções teóricas de diferentes autores, como Freinet, Wallon, Piaget, Vigotski e Freire. Vejamos na letra do documento: "[...] Celéstin Freinet, Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Semionovich Vygotsky, Paulo Freire

---

<sup>38</sup> No capítulo 2 de nossa dissertação, apresentamos aspectos sobre a fundamentação teoria de Vigotski.

<sup>39</sup> Respeitamos a forma escrita do documento mencionado.

precursores de obras e ideias que nos levam a sonhar e a lutar por uma escola a serviço da vida e do bem comum, nossos sinceros agradecimentos" (p. 65).

No volume dois da Proposta pedagógica (DUQUE DE CAXIAS, 2004), também foram contemplados, em um dos capítulos, diversos autores relacionados ao currículo. Vejamos em suas palavras:

Para este documento, selecionamos alguns educadores que têm examinado o processo educacional e a dinâmica escolar de forma intensa. Neles, buscamos as principais referências teóricas que nos ajudaram a conceber a proposta curricular do município de Duque de Caxias [...] Nosso objetivo é, ao nos apoiarmos nas ideias de alguns autores da atualidade - *Edgar Morin, Celso Vasconcelos, Nilbo Nogueira, Antoni Zabala, Jurgo Santomé, Ivani Fazenda* - identificar uma lógica das possibilidades dentro do processo escolar que possa contribuir para a formação de indivíduos plenos [...] (p.18, grifos nossos).

Não vamos nos aprofundar nos aspectos teóricos dos autores citados, pois não é foco de nossa investigação, mas fica o registro da complexidade dos pressupostos citados na proposta curricular da Rede, sendo todos de grande relevância, mas fica a reflexão de que forma pode ocorrer diálogo entre eles e quais trazem o enfoque da perspectiva histórico-cultural?

Sobre a elaboração das propostas curriculares gerais da Rede Duque de Caxias, em particular o 2º volume apresentou os *objetivos gerais formadores*, que foram elaborados na primeira fase do processo de construção, com a participação dos professores, diretores e equipe pedagógica das escolas. Para ilustrar, selecionamos o trecho a seguir:

- 1- conhecer o próprio corpo, suas reações e transformações, desenvolvendo atitudes de respeito para a preservação da vida humana;
- 2- utilizar as diferentes linguagens do ser humano, para expressão do pensamento e das emoções e para organização e análise das informações recebidas;
- 3- compreender a natureza dialética do ecossistema, entendendo a inter-relação dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais com a natureza;
- 4- conhecer, respeitar e valorizar a riqueza e a diversidade cultural;
- 5- participar, como ser atuante, do processo de construção do conhecimento, visando à autonomia do pensar e agir;
- 6- compreender os vários aspectos da vida e do trabalho; ser capaz de assumir o processo de aperfeiçoamento contínuo para o desempenho de suas funções e da melhoria constante das condições de trabalho na sociedade;
- 7- atuar como cidadão crítico, participante do grupo social no qual está inserido, através da reivindicação dos direitos, do cumprimento dos deveres e da intervenção, de forma consciente e criativa, na vida em sociedade para transformação da realidade (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p. 3).

Fazendo um paralelo com os documentos nacionais publicados na época, vimos que existiu relação direta entre os *objetivos gerais formadores* indicados pela Rede, com os *objetivos gerais* do ensino fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Nessa direção, a proposta de *currículo integrado* foi elaborada, tendo como pilares básicos três grandes *eixos estruturadores: linguagem, pluralidade cultural e ética*. Igualmente apontou o processo a partir dos conhecimentos conceituais, (é preciso "saber"), os conhecimentos procedimentais, (é preciso "saber fazer") e os conhecimentos atitudinais, (que admitem "ser") (DUQUE DE CAXIAS, 2004). Os eixos estruturadores, segundo o documento:

Devem estar presentes nas decisões acerca do conteúdo, do método, do tipo de sistema de cooperação entre as áreas de conhecimento a ser adotado (mult, interdisciplinar), no desenvolvimento de projetos e outras inovações geradas pelas realidades de cada escola [...] A Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, na reestruturação a que se propõe, opta pela formação do desenvolvimento humano, integrando as diferentes áreas do conhecimento (p. 35).

Para atender a tal objetivo, devem fazer um diálogo também com os PCN (BRASIL, 1998), ligados diretamente com os seus temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Sobre a transversalidade temos a seguinte conceituação:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano [...] Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos (p.26).

Após essas reflexões, é possível fazer uma análise mais detalhada sobre o processo de construção da referida proposta curricular e sua relação com a elaboração do PEI. Esse tema será abordado no item a seguir.

#### 4.3. Processo de construção da Proposta curricular geral e sua relação com o PEI

No volume dois, da Proposta Curricular, foi apresentado, na parte inicial, o processo de sua elaboração (DUQUE DE CAXIAS, 2004).

Segundo o mesmo documento, participaram representantes dos diversos segmentos do corpo docente da Rede com discussões em 13 polos de *Ação Pedagógica* (apêndice V), nos quais a equipe da CEE participou ativamente. Também ocorreram grupos de trabalho (GTs) formados por integrantes da SME que realizavam visitas às unidades escolares. Nessas visitas eram desenvolvidos estudos de textos específicos envolvendo o tema e o próprio PCN (1998). Para ilustrar essa organização, apresentamos o trecho abaixo:

O processo de sistematização dos objetivos por área curricular ficou marcado da equipe interna da Secretaria Municipal de Educação (GT/Implementadores) às Unidades Escolares. O objetivo dessas visitas era proporcionar a análise do trabalho desenvolvido no processo de reestruturação curricular e uma consequente discussão sobre o mesmo. As visitas às escolas resultaram na constatação da seriedade do processo de reestruturação curricular e da preocupação por parte da equipe em estudar textos relativos à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, ao currículo, aos PCN e à LDBEN. Reconheceu-se, ainda, a importância da sistematização nos polos e de uma maior discussão dos conceitos fundamentais das respectivas áreas de conhecimento (DUQUE DE CAXIAS, 2004 p.3).

Quanto ao aspecto do processo de construção da proposta curricular geral da Rede, que relatamos anteriormente, temos os comentários das gravações das seguintes entrevistas:

[...] todo o material da rede começou a ser reformulado, reorganizado. As propostas curriculares gerais (2000, 2001, 2002) [...] com fóruns de debate e que todas as escolas pudessem participar. Mas o trabalho foi encaminhado em polos (Entrevista em 07/07/2014, orientadora educacional).

[...] A Proposta curricular geral da rede (2002/2004), com construção coletiva, ocorreu em polos de discussão (Entrevista em 16/06/2014, consultora da CEE).

[...] as propostas curriculares gerais foram construídas coletivamente com os professores e tinham como base o sócio interacionismo [...] (Entrevista em 01/07/2014, orientadora educacional).

Entre os estudos desenvolvidos para a construção da proposta curricular da Rede, destacamos as discussões sobre as diferenças entre os conceitos de *interdisciplinaridade* e *transversalidade*, assim como suas implicações mútuas que são apresentadas nos PCN (BRASIL, 1998), no qual a *interdisciplinaridade* coloca em discussão a visão

compartimentada das disciplinas, defendendo que ocorra um diálogo entre elas, pois existem a inter-relação e influências entre os diferentes campos do conhecimento. Já a *transversalidade* discute que a prática educativa deve buscar os conhecimentos teoricamente sistematizados "aprender sobre a realidade", "aprender na realidade e da realidade". Vejamos na letra do documento:

Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a *interdisciplinaridade* refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a *transversalidade* diz respeito principalmente à dimensão da didática.

A *interdisciplinaridade* questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A *transversalidade* diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (p.29, 30, grifos nossos).

No documento que descreve as atribuições da Equipe de Educação Especial, (DUQUE DE CAXIAS, s/d) vemos a preocupação de garantir o acesso ao currículo oficial da Rede quando são descritas as principais estratégias do *Projeto Buscando uma escola aberta à diversidade*, um dos itens foi o "Acesso ao currículo oficial da Rede Municipal de Duque de Caxias e progressão regular por ciclo e ou série para todos os alunos" (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008, s/p). Sobre essa questão temos na entrevista da consultora do CEE, o comentário de que existia o diálogo nas formações continuadas sobre o PEI com a proposta curricular da Rede.

[...] O planejamento em si nunca foi desvinculado do currículo original, inclusive eu lembro que trazíamos para os grupos de estudos os currículos do 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano. Era feita uma adaptação para se garantir que os alunos tivessem o mesmo currículo [...] (Entrevista em 16/06/2014).

A referida Proposta Curricular geral da Rede foi publicada em dois volumes e está em vigência até os dias atuais. No ano de 2013, teve início uma discussão para a sua reformulação, como vemos no comentário da entrevista do dia 10/06/2014:



[...] Essa proposta curricular, inclusive, estava em fase de atualização, seria feito isso no ano passado, mas teve problema nessa implementação e aí foi adiada. Na verdade, até agora, a gente não foi notificado sobre quando vai acontecer novamente [...] (Entrevista professora do AEE).

Após apresentação das bases teóricas que nortearam a Proposta Curricular da Rede e seu processo de elaboração, veremos no item a seguir as bases teóricas elencadas na construção do PEI.

#### **4.4. As interlocuções teóricas do PEI na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ**

Para mostrar, ao leitor, o processo de escolha e definição teórica a serem adotados na elaboração do PEI, optamos em dividir as nossas análises em dois períodos, a saber: a) 2001 a 2008 e b) 2009 a 2012.

##### **4.4.1. Período 2001/2008**

Paralelo ao processo de construção das propostas curriculares gerais da Rede (DUQUE DE CAXIAS, 2002, 2004), tiveram início as discussões sobre a proposta de educação inclusiva a ser adotada, assim como os encaminhamentos para a elaboração e implementação do PEI. Nesse processo, participaram os professores que atuavam na Educação Especial, no ensino comum e na CEE.

Nesse sentido, vale mencionar que o volume dois *Proposta Pedagógica - Escola em movimento - uma construção permanente* (DUQUE DE CAXIAS, 2004) tinha um capítulo específico sobre o tema denominado de *Educação Inclusiva*. Nesse capítulo foram ressaltados o processo de triagem, avaliação, realizados junto aos alunos que integravam o público alvo da Educação Especial. O trecho a seguir, ilustra bem esse processo e a base teórica que a fundamentava:

[...] dentro de um modelo "médico", "clínico" onde a ênfase do discurso da atuação centrava-se na deficiência sinonimizada como "doença". O envolvimento da direção e orientação pedagógica da escola resumia-se em enviar os "alunos doentes" do sistema educacional para serem avaliados no Núcleo de Educação Especial. A avaliação clínica servia como parâmetro para o acompanhamento pedagógico. Os critérios para encaminhamento para classe especial de deficientes mentais eram três anos de repetência na 1ª série [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p.116 grifos nossos).

Como já vimos anteriormente, o modelo "médico" ainda hoje influencia as práticas pedagógicas dirigidas para as pessoas com deficiência intelectual. O capítulo também deixa evidente a sua preocupação em atender as diretrizes federais como a LDBEN (BRASIL, 1996), por exemplo.

Outro tema mencionado em um subtema do documento se refere às concepções pedagógicas para efetivar a inclusão. Nesse tópico fica visível a preocupação com as necessárias mudanças nas perspectivas sobre a avaliação e o próprio processo de ensino e aprendizagem. O trecho coligido, a seguir, mostra melhor essa questão:

Para a efetivação de uma escola inclusiva precisamos respeitar as diferenças e propor uma maneira de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos.  
A inclusão revela uma mudança na perspectiva educacional. As escolas devem propor um trabalho pedagógico sem discriminação, sem estabelecer regras lineares para aprendizagem e avaliação.  
[...] (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p.117).

Em relação aos pressupostos teóricos a serem adotados, a Equipe de Educação Especial (EEE) elaborou o documento *Buscando uma escola aberta à diversidade* (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008). A partir dessas perspectivas, foram iniciados, em 2001, estudos por meio de cursos e grupos de estudos, com os docentes que atuavam com os alunos com deficiência. Os objetivos desses encontros e estudos eram aprofundar a teoria para ser aplicada na prática pedagógica a proposta da educação inclusiva. Foi nesse processo que se organizou o *1º questionário/roteiro* para a elaboração do perfil do aluno da Educação Especial.

Uma das entrevistadas, ao comentar sobre o *1º questionário/roteiro*, citou a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994c) e a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), para ilustrar os pressupostos teóricos usados pela equipe. Segue a fala para exemplificar: "[...] me lembro, inicialmente da Declaração de Salamanca e depois veio o conceito da Associação Americana" (Entrevista 07/07/2014, professora do AEE).

O documento *Buscando uma escola aberta à diversidade* (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008), a EEE também descreveu a metodologia de trabalho utilizada com os docentes para elaboração da proposta das *adaptações curriculares*. Para exemplificar selecionamos o trecho a seguir:

Outro procedimento utilizado pela EEE foi a construção do documento "*Adaptações Curriculares*" que teve a participação de educadores da

Rede Municipal de Ensino e das equipes da SME. Por compreendermos o currículo como norteador da ação educacional, a inclusão de um educando, mesmo aquele com necessidades educacionais especiais, será tanto maior quanto mais ampla for a sua participação nas atividades curriculares (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008, p.7, grifo nosso).

Vale dizer que as adaptações curriculares, conforme Oliveira e Machado (2009):

Envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (p. 36).

Ainda sobre as adaptações curriculares, verificamos as influências dos *Parâmetros Curriculares Nacionais PCN - Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 1999), que preconizava, entre outros aspectos, a flexibilização curricular por entender que as:

[...] medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s) [...] A flexibilização apontava para as adaptações do currículo: organizativas; relativas aos objetivos e conteúdos; avaliativas; dos procedimentos didáticos e nas atividades e na temporalidade. Além de destacar os níveis necessários para que ocorressem as adaptações curriculares, no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual (s/p).

Como podemos depreender, um dos níveis indicados pelo documento, acima citado, para realizar a adaptação se refere ao nível individual. Esse aspecto também ficou evidente no documento *Buscando uma escola aberta à diversidade*, como podemos observar no apêndice VI.

Podemos dizer que o *1º questionário/roteiro* foi o *embrião* do processo de construção do PEI na Rede, tendo como base teórica as "habilidades adaptativas" das pessoas com deficiência intelectual segundo as indicações da Associação Americana de Retardo Mental AAMR<sup>40</sup>, 9ª edição de 1992, (BRASIL, 1994b). Abaixo, segue o trecho do documento que evidencia esse processo:

A EEE utiliza um *questionário* sobre as *habilidades adaptativas* que se constitui como um instrumento que permite às educadoras pesquisarem os educandos, suas potencialidades e dificuldades, propiciando a configuração de um *perfil* que é o *nosso ponto de partida* para se

---

<sup>40</sup> Estaremos mencionando, neste capítulo, alguns pressupostos da 9ª e 10ª edição da AADID, em virtude da Rede pesquisada ter utilizado os respectivos conceitos. Optamos em algumas citações utilizar a nomenclatura AAMR.

estabelecer objetivos e estratégias pedagógicas (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008, p.13, grifos nossos).

As confirmações desse primeiro *embrião* para a construção do PEI é o ponto de partida que a Rede deu na direção de uma proposta que atendesse às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, em consonância com as indicações das políticas públicas indicadas pelos documentos nacionais. Como também, a ligação direta com a proposta curricular geral da Rede que tem as bases histórico-culturais, apesar das contradições já mencionadas. Vejamos nas falas dos entrevistados sobre esse período:

[...] No período de 2000/2004, foi com fundamentos da AAMR/1992 (habilidades adaptativas) e histórico-cultural, vinculados com a proposta curricular geral da Rede. (Entrevista em 16/06/2014, consultora da CEE).

[...] Vygotsky foi utilizado e o material da Associação Americana [...] O conceito da deficiência intelectual foi um material, mas a gente precisou de leitura prévia para poder trabalhar com esse material [...] (Entrevista em 01/07/2014, professora do AEE).

Em 2004, foi elaborada uma proposta específica para as pessoas com deficiência intelectual, a qual foi conhecida como *Projeto de educação de alunos com deficiência mental* (DUQUE DE CAXIAS, 2004a). Nesse documento, foi mencionado o *1º questionário/roteiro* tendo como base as *habilidades adaptativas*, segundo o conceito de deficiência intelectual da AADID de 1992 (BRASIL, 1994b). No mesmo ano, em parceria com o curso de medicina da UNIGRANRIO<sup>41</sup>, teve início o desdobramento do referido projeto, com o propósito de avaliar os alunos com necessidades especiais, em termos médicos e pedagógicos. Além das avaliações junto aos alunos, foram oportunizados estudos aos docentes tendo como base o conceito de deficiência intelectual, segundo a AADID de 1992, em parceria com a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Temos o seguinte comentário a respeito desse período:

Tínhamos, na época, módulos de deficiência mental até com presença de outros especialistas, não só de profissionais da Rede. Foram participações que ajudaram a reforçar nossos estudos, a nossa prática [...] Um projeto foi desenvolvido [...] com a presença do geneticista Juan Llerena e Eduardo Jorge (FIOCRUZ/ UNIGRANRIO), com as bases do conceito de DI da AARM (1992) (Entrevista de 30/06/2014, professora do AEE).

---

<sup>41</sup> O projeto foi coordenado pela EEE em conjunto com os médicos: Dr. Juan Clinton Llerena Junior, geneticista clínico, pesquisador titular da Fundação Oswaldo Cruz e Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva, neurologista, neurocirurgião, pediatra, professor adjunto da Universidade do Grande Rio.

A partir desses estudos, a Rede revisou o conceito e a avaliação da deficiência intelectual, superando os testes de QI e suas classificações mensuradas nos níveis: leve, moderado, severo e profundo. Em síntese o projeto trouxe as seguintes considerações:

Durante o ano corrente (2004), foram avaliados 179 alunos com necessidades educacionais especiais, o que representa 15% dos atuais alunos matriculados na rede de educação de Duque de Caxias. No universo avaliado, observou-se entre outros dados, que a maior demanda é de deficientes mentais, dos quais 65% são do sexo masculino e 35% do sexo feminino (s/p).

Dentre as causas para a deficiência mental encontramos que 61% são ambientais, 20% são genéticas e 19% são ainda indeterminadas. Dentre as causas pré e perinatais, destacaram-se: a asfixia, a prematuridade e a meningite. Além disso, 15% apresentam história familiar de retardo mental e 28% apresentaram intercorrências gestacionais (s/p).

Assim, o investimento em saúde, educação e ação social revela-se fundamental para diminuir a incidência de indivíduos com necessidades especiais, visto que a maior parte das causas são evitáveis e não necessitam de alta tecnologia (s/p).

Como pode ser visualizado nas citações, o projeto fez várias indicações, dentre as quais destacamos o conceito de DI da AADID com as dez áreas das condutas adaptativas:

Para a implementação desta concepção na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias utilizamos o *instrumento de avaliação de cunho psicopedagógico e investigação das dez áreas de condutas adaptativas (comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, independência, funcionalidades acadêmicas, uso comunitário, habilidades sociais, segurança, saúde, trabalho e lazer)*, conforme referido nas diretrizes da educação especial para educação básica do MEC (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008, p.9, grifos nossos).

Por fim, o documento *Buscando uma escola aberta à diversidade* reforça que o referencial teórico-metodológico a ser usado, deve seguir os pressupostos histórico-culturais, com base em autores como Leontiev e Vigotski. Segue a letra do documento que evidencia o entendimento da Rede sobre os referenciais desses autores:

*Leontiev (1991)* há muito destacava que as crianças com deficiências, ao serem colocadas em condições adequadas de ensino, faziam progresso chegando até a superar seu atraso. Isto porque, através da mediação, investia-se na plasticidade cerebral, propiciando o desenvolvimento semiótico dessas pessoas. A partir dos estudos de *Vygotsky*, observamos a importância da cultura, da interação com entes mais experientes, onde a aprendizagem se estrutura como processo intrinsecamente social. Em sua perspectiva, a escola é vista como local, por excelência, cuja interação promove a aprendizagem (p.11, grifos nossos).

Para continuar a apresentação da escolha e definição teórica na elaboração do PEI, a seguir destacaremos o período de 2009/2012.

#### **4.4.2. Período de 2009/2012**

No período de 2009/2012, encontramos o documento *Protocolos de avaliação, acompanhamento e indicação de suporte para alunos com necessidades educacionais* (DUQUE DE CAXIAS, 2012d). Esse documento é fundamentado nas seguintes bases legais:

A Coordenadoria fundamenta-se nas legislações nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no Plano Nacional de Educação 10172/01, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Decreto 3298/ 99 que trata da Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no Decreto 5296/04 que define a Política de Acessibilidade, [...] bem como na Resolução 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e no recente Decreto 7.611/ 2011 e 7.612/2011. Destaca-se também o fato de o governo brasileiro ter sido signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência que reafirma os princípios da educação inclusiva, contidos na Declaração de Salamanca de 1994 e no Pacto de Educação para Todos de 1990 (p. 6,7).

Sobre o trabalho relacionado ao AEE, vimos que partindo do documento *Memorial* (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012), no capítulo *Programa de Sala de Recursos/ AEE Atendimento Educacional Especializado*, na introdução, são apresentadas as bases do trabalho nas salas dos AEEs. Dessa forma, contemplando a Portaria Normativa nº 13 (BRASIL, 2007), e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011). Vejamos:

O Programa de Sala de Recursos procura desenvolver o trabalho de acordo com a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva, concebe a Educação Especial como sistema de apoio, de atendimento educacional especializado a Educação Básica. Portaria Normativa MEC/nº13 de 24 de Abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Assim como o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (s/p).

Verificamos, mais uma vez, a preocupação da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, através da CEE, em atender as políticas públicas nacionais de educação inclusiva. Todavia, cabe mencionar que a Rede diferentemente das indicações federais

manteve as classes especiais para alunos DI, desde a criação das mesmas em 1978. Aqui cabe mencionar que essa posição mais "radical", por assim dizer, do MEC em relação a não manutenção das classes especiais foi, de certa forma, revista em 2011 com o Decreto nº 7.611 (BRASIL 2011) ao afirmar em seu texto que "Serão consideradas, para a Educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas" (s/p).

Ainda sobre a manutenção das classes especiais o *Memorial* fala dos motivos pelos quais são mantidas:

[...] por entender que, nosso alunado tem um grau de comprometimento que não tem como contemplar a inclusão do mesmo no ensino regular. Por conta do desenvolvimento pedagógico e intelectual, também, pela grande discrepância que encontramos entre idade e escolaridade e amparados pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, *essa modalidade ainda hoje é mantida em algumas unidades de ensino* [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012, s/p, grifo nosso).

Em relação às bases teóricas, o documento deixa evidente a manutenção dos referenciais da AADID, mas agora com foco nas disposições e atualizações realizadas em 2006. Também foi mantido o *questionário/roteiro* das habilidades adaptativas. Todavia, tais instrumentos, de forma colaborativa, foram reestruturados para incorporar o comportamento adaptativo com vistas a elaboração do PEI e a acessibilidade ao currículo. O trecho a seguir é ilustrativo sobre esse processo:

Encontramos a proposta de trabalho pedagógico baseada no conceito da AAMR- Associação Americana de Retardo Mental/ 1992. Durante os encontros de formação, foi ampliado o questionário das habilidades adaptativas, já existente, que vinha sendo utilizado pelas Classes Especiais/Salas de Recursos. Um dos objetivos da ampliação desse documento foi por conta do conceito de 2002[...] da atual AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - *nomeado pelo coletivo* como: roteiro para investigação do comportamento adaptativo - documento esse que tem como objetivo estruturar o Plano Educacional Individualizado (PEI), onde são feitas todas as indicações de acessibilidades ao currículo (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012, s/p, grifos nossos).

A maioria das entrevistas mencionaram essas modificações, vejamos algumas:

O segundo roteiro e o PEI foram *construídos colaborativamente* (2009/2012), na formação continuada (grupos de estudos, cursos). A base teórica foi histórico-cultural, atualização do conceito de DI da AARM (2006), foco comportamento adaptativo (Entrevista em 10/06/2014, professora do AEE, grifos nossos).

Nós tivemos [...] tanto no roteiro quanto no PEI [...] a base teórica [...] de Vigotski, também tivemos o conceito de deficiência mental (Entrevista em 01/07/2014, orientadora educacional).

[...] Dei minhas opiniões, e nós estudamos também nessa época, o conceito de deficiência intelectual, nos aprofundamos no de 2002 [...] (Entrevista em 03/07/2014, professora do AEE).

Observamos que tanto no documento anteriormente citado, assim como na entrevista do dia 10/06/2014 as expressões "nomeado pelo coletivo" e "construído colaborativamente", respectivamente, são destaques. Tais afirmativas apontam para uma estratégia mais democrática da Coordenadoria de educação Especial (CEE) em elaborar de forma horizontal, com os seus docentes, a proposta para nortear o trabalho direcionado ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

Como podemos verificar, as entrevistas mencionaram que os pressupostos histórico-culturais foram a base para a construção do PEI. Igualmente sinalizaram que ocorreu o aprofundamento do conceito de DI. Por esta razão, apresentaremos, nos próximos parágrafos, breves considerações sobre o mesmo, pois entendemos ser importante situar o leitor a respeito, para compreensão da relação das propostas da AADID e as indicações contidas no PEI de Duque de Caxias.

Dentre essas considerações, destacamos primeiramente, que em 2010 a AAMR passou a chamar-se Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AADID). Com a mudança de nome a AADID apresentou também a 11ª edição da definição, classificação e o sistema de apoios. Sendo que o conceito de deficiência intelectual e as cinco dimensões tomadas como referência para explicá-la não tiveram mudanças significativas em relação ao conceito e às dimensões apresentadas na 10ª edição de 2002 (PLETSCH, 2013).

O sistema conceitual indicado pela (AADID, 2006, 2010), se aproxima dos conceitos defendidos por Vigotski, que enfatiza a prática social e considera a deficiência intelectual complexa, proveniente da combinação de quatro grupos de fatores: os biomédicos, os comportamentais, os educacionais e os sociais, dentro de uma visão multidimensional, assim como o conceito de mediação, em virtude dos suportes/apoios na direção da vida funcional da pessoa com deficiência intelectual (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013).

Essa aproximação do sistema conceitual da AADID com os pressupostos de Vigotski são também confirmados por Braun (2012, p.115):



Observamos a intenção de superar a ideia da deficiência intelectual associada à condição orgânico-estática, proposta em edições anteriores. Inclusive, indicamos que há alusão a aportes teóricos de cunho histórico-cultural, no texto proposto pela AAIDD, em trechos que citam a relevância sobre o “papel da mediação que os apoios desempenham no funcionamento individual” daquele que tem a deficiência intelectual. (AADID, 2011, p. 21).

O conceito de deficiência intelectual; proposto pela (AADID, 2006) foi definido como "[...] uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos" (p. 11).

Ainda este conceito aponta cinco dimensões envolvendo a perspectiva do desenvolvimento do deficiente intelectual no ambiente que vive e dos apoios/suportes de que dispõe. Tais dimensões são apresentadas por Pletsch (2013):

**Quadro 18.** As cinco dimensões do conceito da AADID (2006)

<b>Dimensão I</b>	<i>Habilidades intelectuais.</i> Referem-se à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio de experiência.
<b>Dimensão II</b>	<i>Comportamento adaptativo.</i> Refere-se à experiência social de cada indivíduo, ou seja, é [...] a capacidade que o indivíduo possui para atender aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para a sua idade e grupo social" (Mazzota 1987, p.12). É entendido como o conjunto de <i>habilidades conceituais, sociais e práticas</i> adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana. A <i>habilidade conceitual</i> refere-se à capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas como, por exemplo, leitura e escrita, conceitos de dinheiro e linguagem (receptiva e expressiva). A <i>habilidade prática</i> relaciona-se à capacidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente, nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo, entre outras, as habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de trabalho e lazer. Já a <i>habilidade social</i> diz respeito à capacidade para compreender as expectativas sobre comportamentos socialmente adequados/aceitos, como, por exemplo: responsabilidade, ingenuidade (probabilidade de ser enganado e alvo de abuso e/ou violência) a autoestima.
<b>Dimensão III</b>	<i>Participação, interação e papéis sociais.</i> Dizem respeito à participação e à interação do sujeito com deficiência mental na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve.
<b>Dimensão IV</b>	<i>Contexto.</i> Descreve as condições nas quais a pessoa vive (família, vizinhança, escola e a sociedade como um todo), relacionado-as com as condições da qualidade de vida.

<b>Dimensão V</b>	<i>Saúde.</i> No sistema atual, excluíram-se os aspectos psicológicos e emocionais do sistema anterior, ampliando o diagnóstico da deficiência mental para fatores etiológicos e de saúde física e mental.
-------------------	--

**Fonte:** Pletsch (2013).

Braun (2012) comenta sobre esse sistema multidimensional da deficiência intelectual, que não faz uso exclusivamente dos testes de QI e a importância dos apoios sociais:

[...] na abordagem multidimensional, a deficiência intelectual é compreendida como um aspecto tanto relacionado ao desenvolvimento da pessoa quanto às interações e apoios sociais que recebe. Assim, não se respalda mais, exclusivamente, em critérios com base em escalas ou graus de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação em níveis (leve, moderado, severo e profundo) [...] (p. 115)

Um dos aspectos que o sistema da (AADID, 2006) aponta é o de apoios, que podem ser de fontes *naturais* e de *serviços*. Os naturais (incluindo o próprio sujeito e outras pessoas) ou baseadas em serviços (isto é, serviços de educação e de habilitação atualmente disponível que são usados para aumentar os apoios naturais).

A concepção do referido sistema indica que podem existir diferentes intensidades de apoios, que vai depender de cada pessoa, as situações e estágio de vida, podendo variar tanto na duração quanto na intensidade, podendo ser: intermitente; limitado; extensivo; pervasivo ou generalizado.

De acordo com a AAMR (2006), o sistema de apoio se classifica em: 1) Intermitentes - são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas; 2) limitados - temporalidade limitada e persistente. Apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações de assistência temporal de curta duração; 3) extensivos - apresentam regularidade e periodicidade. Recomendado para alguns ambientes e 4) pervasivos - constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, sem limitações de temporalidade (OLIVEIRA, 2011, p.12).

O modelo de explicação do conceito de DI da AADID fala da funcionalidade acadêmica. Em nosso entendimento, o desenvolvimento humano envolve inúmeras dimensões que vão além da funcionalidade acadêmica. Nessa perspectiva, mais uma vez, a proposta do PEI se destaca, pois, como ferramenta pedagógica, planejada e sistematizada auxilia o professor na mediação pedagógica.

Ainda sobre a AADID, nas entrevistas foi destacada a dimensão sobre o *comportamento adaptativo*, o qual foi utilizado como base na construção do roteiro e do PEI.

[...] na época eu aprendi sobre o *comportamento adaptativo* [...] a questão de sair do foco do coeficiente de inteligência [...] lembro-me que a gente estudou bastante essas diretrizes [...] esse material da Associação Americana. Foi quando isso descortinou para mim em relação ao comportamento adaptativo [...] (Entrevista de 10/06/2014, professora do AEE, grifo nosso).

Então, dentro desse roteiro passou a se ver a questão do *auto cuidado*, a questão da *linguagem*, toda a questão *social* [...] (Entrevista de 02/07/2014, professora do AEE, grifos nossos).

O inventário é dividido em *áreas conceituais, adaptativas*. Então [...] eu vejo aquele sujeito no *social, no lazer, na casa, no meio acadêmico, na comunidade*, eu o vejo em vários outros locais. As atuações, às vezes, são diferentes, o sujeito vai cumprir os papéis em vários momentos diferentes [...] (Entrevista de 16/06/2014, consultora da CEE, grifos nossos).

As dimensões do *comportamento adaptativo* foram relacionadas com as habilidades conceituais. Para exemplificar tal questão, optamos em apresentar parte do PEI usado pela Rede. Temos no (apêndice VII) o PEI na íntegra.

**Documento 1.** Recorte do PEI (Dimensão II - Comportamento adaptativo, habilidades conceituais: comunicação e funcionalidades acadêmicas)

Dimensão II - Comportamento Adaptativo Habilidades Conceituais
<b><u>COMUNICAÇÃO:</u></b>
<u>Linguagem Receptiva:</u> _____
Potencialidades: _____
Limitações: _____
Sugestões de atividades pedagógicas (apoios/suportes e acessibilidades ao currículo): _____
<u>Linguagem Expressiva:</u> _____
Potencialidades: _____
Limitações: _____
Sugestões de atividades pedagógicas (apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo): _____
<b><u>FUNCIONALIDADE ACADÊMICA:</u></b>
<u>Leitura:</u> _____
Potencialidades: _____
Limitações: _____
Sugestões de atividades pedagógicas (apoio/suportes e acessibilidades ao currículo): _____

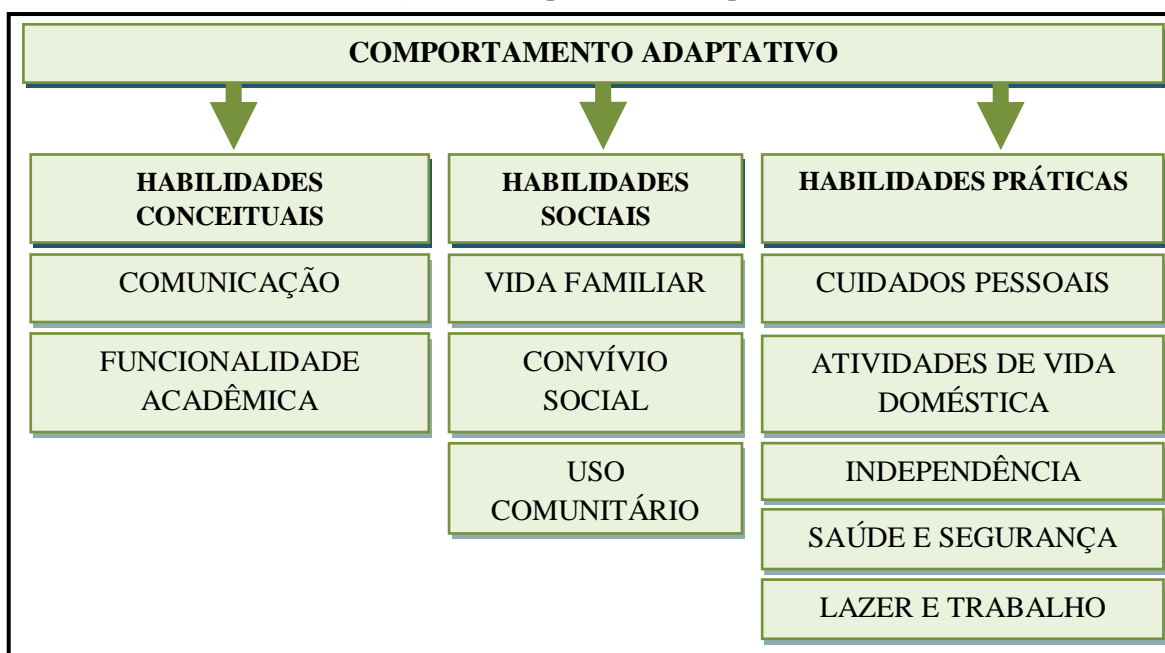
<p>_____</p> <p><u>Escrita:</u> _____</p> <p>Potencialidades: _____</p> <p>Limitações: _____</p> <p>Sugestões de atividades pedagógicas (apoio/suportes e acessibilidade ao currículo): _____</p> <p><u>Autodirecionamento:</u> _____</p> <p>Potencialidades: _____</p> <p>Limitações: _____</p> <p>Sugestões de atividades pedagógicas (apoio/suportes e acessibilidade ao currículo): _____</p> <p><u>Outros:</u> _____</p> <p>Potencialidades: _____</p> <p>Limitações: _____</p> <p>Sugestões de atividades pedagógicas (apoio/suportes e acessibilidade ao currículo): _____</p>
---

**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS, 2012C).

O PEI apresenta diversas questões, dentre as quais destacamos as limitações apresentadas pelo aluno com DI, mas também suas potencialidades. Essas considerações auxiliam o planejamento e promovem um direcionamento das atividades curriculares. Lembramos que essas devem ser elaboradas e planejadas com os apoios, suportes e acessibilidades curriculares. Também cabe esclarecer que o item "outros" contempla os diferentes conceitos acadêmicos, como aqueles ligados à Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e História.

Ainda sobre o *comportamento adaptativo*, é preciso relembrar que é "a reunião das habilidades *conceituais, sociais e práticas* que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano" (AADID, 2006). Ou seja, a partir desse entendimento oportuniza-se uma visualização ampla de todas as habilidades necessárias para a construção dos conceitos não só acadêmicos, mas da vida social e atividades práticas no convívio familiar e comunitário do sujeito. Vejamos a figura 2 para melhor compreensão das diversas habilidades que compõem o comportamento adaptativo:

**Figura 2.** Comportamento adaptativo



**Fonte:** (AADID, 2006)

A figura descreve as características das habilidades conceituais, sociais e práticas, que compõem o comportamento adaptativo:

*(a) Habilidades conceituais* – relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

*b) Habilidades sociais* – relacionadas à competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade; a auto-estima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis; evitar vitimização.

*(c) Habilidades práticas* – relacionadas ao exercício da autonomia. São exemplos: as atividades de vida diária: alimentar-se e preparar alimentos; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transporte; tomar medicação; manejar dinheiro; usar telefone; cuidar da higiene e do vestuário; as atividades ocupacionais – laborativas e relativas a emprego e trabalho; as atividades que promovem a segurança pessoal (CARVALHO; MACIEL, 2003, p.151).

O *roteiro de investigação do comportamento adaptativo* funciona como avaliação inicial. É de acordo com as informações do aluno coletadas através do roteiro, que o PEI é construído. Podemos dizer que é o momento em que tiramos uma *foto* do aluno, observando todos os ângulos (*habilidades conceituais, sociais e práticas*), para depois planejar respeitando as suas especificidades, seus pontos fortes e fracos. Para Avila *et al*

(2011) essa avaliação inicial pode ser nomeada de formas diferentes como roteiro, inventário, ficha de avaliação, entre outras. Vejamos em suas palavras:

A ficha de avaliação do comportamento adaptativo serve como material para melhor observação de seu (a) aluno (a), no sentido de situar o (a) mesmo (a) diante do esperado para sua faixa etária, auxiliar no planejamento de atividades pedagógicas, bem como na reavaliação das mesmas. Auxiliará também na proposição da acessibilidade ao currículo e à interlocução com outras áreas, para garantia do sistema de suportes e apoios, sejam eles dentro da comunidade escolar, na família, na saúde ou nas ações da comunidade (p.1227).

Destacamos, também, que esse roteiro (apêndice VIII) pode ser revisto periodicamente (semestralmente), com o objetivo de atualização das informações relacionadas às habilidades que compõem o comportamento adaptativo, junto aos familiares e demais sujeitos participantes do convívio da pessoa com deficiência intelectual. Em algumas das entrevistas a interlocução entre o roteiro/inventário e o PEI, foi mencionada:

[...] Nós fomos construindo o espaço [...] a educação inclusiva tem voz e vez e não é uma coisa fragmentada. E sem o *roteiro* nada disso seria possível. O *roteiro* foi dando essa possibilidade: vemos o que é *conceitual*, o que é *social*, o que é *prático*.

[...] primeiro o professor faz o roteiro, a partir daí, automaticamente o professor não tem stress nenhum, ele já vai pegando o roteiro e já vai transformando [...] e faz o PEI (Entrevista de 02/07/2014, orientadora educacional, grifos nossos).

[...] primeiro nós observamos o aluno, avaliamos através do *inventário*, construímos o *PEI*, fazemos as *adaptações curriculares* necessárias para aquele aluno. Então ele é um norteador, você não começa sem saber o que vai fazer, você tem aquele inventário [...] (Entrevista da professora do AEE 03/07/2014, grifos nossos).

[...] acredito que o *PEI* só deve ser montado a partir desse *roteiro de investigação*, senão muitas questões se perdem. O *roteiro* amarra tudo, nas diversas áreas. Eu acredito que é a ferramenta principal para construirmos o *PEI* (Entrevista de 07/07/2014, professora do AEE, grifos nossos).

De acordo com todos os aspectos apresentados, podemos concluir que a implantação do PEI na Rede teve início com a construção do 1º questionário/roteiro (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008), o mesmo foi ampliado com a elaboração do 2º roteiro (DUQUE DE CAXIAS, 2012b) e o documento do PEI (DUQUE DE CAXIAS, 2012c), todos com as bases teóricas da AADID (2006).

Conforme podemos depreender ao longo deste capítulo, explicitamos algumas evidências relacionadas aos aspectos teóricos que nortearam a construção do PEI na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, de acordo com o primeiro eixo de discussão e as duas categorias de análises.

Nos capítulos a seguir daremos continuidade às apresentações dos resultados da pesquisa.

## CAPÍTULO 5

### A formação continuada como estratégia para a elaboração colaborativa do PEI

Seria injusto dizer que nós construímos um documento tão importante sem a participação deles (professores e equipe pedagógica das escolas). Foi e é fundamental a participação deles. Sempre tivemos essa preocupação em trazer o profissional que está lá na sala de aula, no dia a dia, com a realidade e a prática, para dentro do teórico [...] (Entrevista 16/06/2014, consultora da CEE).

Neste capítulo, propomos dar continuidade a apresentação dos dados da pesquisa, enfatizando o processo colaborativo de construção do PEI. Para tal, elencamos a categoria: Estratégias utilizadas para a construção e implementação do roteiro/PEI pela CEE.

#### 5.1. Estratégias utilizadas para a construção e implementação PEI pela CEE

[...] com a questão do PEI e com o roteiro [...] *passamos a ter um norte, no qual* podemos ver exatamente que caminho a seguir [...] (Entrevista 01/07/2014, orientadora educacional, grifo nosso).

Podemos concluir que hoje a Rede tem um embasamento, ela sabe por onde começar, por onde dar andamento ao trabalho. Esse roteiro de investigação veio justamente para nortear o trabalho da educação especial na Rede. Isso foi assim, *um pontapé certo* (Entrevista de 30/06/2014, professora do AEE, grifo nosso).

Como indicam as falas das entrevistas acima, a iniciativa da Rede em desenvolver instrumentos para nortear o trabalho pedagógico com alunos DI foi um "pontapé certo" e "passou a ser um norte" nas ações curriculares.

Neste sentido, as entrevistas destacam a organização e elaboração do *roteiro de investigação do comportamento adaptativo* e, em seguida, o PEI como iniciativas importantes. Para tal, nossa pesquisa evidenciou a participação docente por meio da formação continuada fundamental. Também ficou evidente a importância do envolvimento dos atores escolares por meio de relatos de experiência, organização de portfólios e grupos de estudos. Tarefas essas realizadas de forma colaborativa, como vimos anteriormente.

Para ampliar e detalhar esse processo, organizamos o tópico a seguir.



### 5.1.2. Formação inicial e continuada

Antes de darmos continuidade sobre os caminhos trilhados para a construção e implementação do PEI, é oportuno fazermos uma reflexão sobre a formação inicial e continuada dos docentes que atuam junto aos alunos com deficiências, seja no AEE ou em classe comum.

A discussão de que os professores não estão preparados para incluir alunos com deficiência intelectual faz parte ainda do cotidiano das escolas brasileiras. Em grande medida, os cursos de formação inicial não os preparam para isso, muito menos as poucas oportunidades de formação continuada. A este respeito Beyer (2003) expressou a seguinte opinião:

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho [...] Os professores já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado (p.1-2).

É indiscutível que devemos refletir sobre o processo de formação inicial desse docente que atua ou atuará com a pessoa com deficiência. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDBEN nº 9.394/96), no seu art. 59, inciso III, existe a indicação de "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996). Mas, sabemos que na realidade educacional brasileira não vivenciamos ainda tais prerrogativas em sua totalidade.

Ainda em termos legais, podemos citar o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999b) e a Portaria nº 1.793 Brasil (1994a), que recomendaram a inclusão de disciplinas voltadas para tal público em todos os cursos de licenciaturas. Assim como a Resolução nº 1 de 2002, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

Para Glat e Pletsch (2012) essas diretrizes não garantiram reais mudanças nas formações iniciais, pois entendem que o oferecimento de uma disciplina não atende a diversidade de temas atualmente presentes no campo da Educação Especial.

A este respeito Braun (2012) apresenta uma reflexão interessante:

[...] tornam-se alvo de críticas, também, as disciplinas oferecidas sobre educação especial e/ou educação inclusiva, nos cursos de graduação. Na maioria dos casos, são disciplinas apresentadas de forma isolada, que não possibilitam reflexão e proposição de parâmetros sobre ensinar alunos que não estão no padrão elegido pela escola. Ou tão genéricas que acabam por desarticular os vários conhecimentos que são necessários para qualquer prática pedagógica (p.71).

Temos ainda um número grande de professores com a formação de nível médio, de acordo com Pletsch (2009), quase a metade (47%) dos professores brasileiros que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, ainda não tem nível superior. Certamente essa realidade mudou desde 2009, mas ainda assim, as redes sofrem com essa questão.

[...] até hoje, continua-se admitindo professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Essa deliberação foi confirmada por meio do parecer número um do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de fevereiro de 2003, segundo o qual todo o professor concursado que atue em turmas de Educação Infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo, mesmo que não frequente curso de nível superior (PLETSCH, 2009 p. 38).

Diante de tantas questões referentes à formação inicial dos professores, é relevante informar que a Rede pesquisada através de concursos destinados aos primeiros anos do ensino fundamental efetiva os professores nos AEEs e nas turmas do ensino comum sem a exigência de uma formação específica, podendo o mesmo ter a formação de nível médio ou superior. É através da formação continuada que se busca garantir a formação em serviço dos docentes que atuam com as pessoas com deficiência.

Assistimos muitas dificuldades relacionadas aos aspectos da formação dos professores para atuarem com os alunos com deficiência, nessa direção, assistimos debates atuais sobre uma ampla rede de colaboração na construção dos saberes docentes que envolvem os professores do ensino regular "generalistas" e os professores do ensino especial "especialistas", os dois lidam com situações novas, com os dispositivos de uma educação inclusiva e a formação de ambos deve ser adequadamente definida. Bueno (1999) comenta sobre o assunto.

Na medida em que a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, ao mesmo tempo exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (p. 07).

A troca de experiências entre tais docentes é de extrema importância para a definição das diversas estratégias necessárias, na direção de um efetivo trabalho em equipe para que o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência possa ocorrer e cada docente tenha consciência de sua prática pedagógica, não atuando de forma isolada. Fontes (2009) esclarece alguns aspectos a esse respeito:

É necessário esclarecer, no entanto, que a reflexão que o professor desenvolve sobre a sua prática não pode ser um ato solitário. Ela demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. Portanto, a construção dos saberes docentes é coletiva e na Educação Inclusiva, ela deve envolver além dos professores do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração (p.73).

Sobre a formação do professor "especialista", na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), no 12º artigo é indicada a formação do professor que deverá atuar no AEE: “[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Mas fica a indefinição da formação inicial desse professor. Rocha (2014) faz os seguintes questionamentos referentes à Resolução nº 4:

Todavia o texto não é claro. Seria uma graduação em Educação Especial? Curso de Pedagogia acompanhado por uma especialização em Educação Especial? Licenciaturas? De acordo com essa leitura e às dúvidas que dela suscitam, consideramos que a resolução não especifica a formação necessária para o professor que atua no AEE (p. 146).

As reflexões sobre a formação do professor generalista/especialista, devem seguir na direção da superação do paradigma da exclusão, ampliando a visão de mundo e de conhecimentos dos professores durante o processo de formação para uma efetiva prática de inclusão escolar que ocorrerá basicamente " na relação entre o professor e o aluno, pela via de mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem" (CAETANO, 2011, p.215). Glat e Blanco (2009) nos ajudam com a seguinte afirmativa:

[...] o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da continuidade da existência dessa rede de suportes especializados, incluindo-se a formação inicial e continuada de professores especialistas nos diferentes tipos de necessidades e níveis de ensino. Pois só o diálogo entre especialistas e generalistas fará com que a escola construa as melhores respostas educativas para todos os seus alunos (p.33).

Paralelo às discussões sobre a formação inicial e continuada, está intrínseco a proposição da construção do "saber docente, saber que precisa ser articulado entre a teoria e a prática" É de extrema importância ser efetivada no cotidiano das escolas a articulação

entre os conhecimentos teóricos e construção dos saberes adquiridos na prática da experiência na escola (BRAUN, 2012, p. 74).

Na publicação *Referências para a formação do professor* (BRASIL, 1999a), é mencionada a formação continuada como sendo "a formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencial ou à distância)" (p.19). E nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), no seu art. 14 (§ 2º), declara-se que "caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras".

Temos alguns exemplos de iniciativas da esfera nacional na direção da formação continuada. Foi desenvolvido no período de 2003 até 2006, na Rede pesquisada, o "Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade", que teve como objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros, sendo sinalizada a preocupação com a formação não só dos professores, mas também dos gestores.

Em consonância com os pressupostos legais e conceituais de uma educação de qualidade para todos, o Programa Educação Inclusiva é direito à diversidade que tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e *apoiar a formação de gestores e educadores* para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2003a, grifos nossos).

Nessa direção, no ano de 2007 teve início uma formação continuada em nível nacional na modalidade de educação à distância para professores das Redes Municipais, promovida pela antiga Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão – SECADI). A formação visava à implantação das salas de recursos multifuncionais (BRIDI, 2011; ROCHA, 2014).

Podemos citar ainda o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR<sup>42</sup> e a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do

---

<sup>42</sup> O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

Magistério da Educação Básica RENAFOR. (BRASIL, 2009a; BRASIL 2011b; BRASIL 2011c).

Souza (2013a) comenta sobre tais ações desenvolvidas pelo MEC:

[...] o programa *Formação Continuada de Professores na Educação Especial* que atualmente se apresenta sob a modalidade de ensino a distância, presencial e semipresencial. Esse programa tem como objetivo formar professores que atuem em salas de atendimento educacional especializado e classes comuns das redes de ensino públicas do Brasil (p.239)

Segundo Fontes (2009), a formação em serviço tem se mostrado uma estratégia de formação mais próxima das necessidades dos docentes, apesar de algumas preocupações referentes às poucas transformações das práticas no processo de ensino e aprendizagem do público alvo da educação inclusiva. Glat e Pletsch (2012) fazem o seguinte comentário a esse respeito:

Já em termos de formação continuada, tem havido substancial investimento por parte do MEC, bem como pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, em cursos e outros tipos de capacitação docente. Entretanto, de modo geral, tais ações não têm revertido numa significativa transformação das práticas escolares (p.110).

As características de tais formações continuadas merecem reflexão, pois em muitas ocasiões os sistemas de ensino, seja municipal, estadual ou federal, oferecem formações de caráter "informativo" e não "formativo", que não oportunizam continuidade e aprofundamento, com padronização no processo. São palestras, cursos, encontros pontuais, em que o palestrante se quer tem vínculo e/ou conhece as necessidades educacionais da realidade educacional local. (CARVALHO, 2003; FONTES, 2009; MELO *et al*, 2006).

Em muitos casos não há preocupação em fazer a interface entre a teoria e a prática dos professores, oferecendo as ditas "reciclagens", como afirma Capelline (2004):

A formação continuada de professores nem sempre teve alvo a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, contentava-se em "reciclar" o educador, descartando o seu conhecimento real, introduzindo o novo, desconectado do velho; oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos superficiais, cujo foco central era passar informações (p.68).

A discussão sobre a formação continuada desenvolvida na Rede de Duque de Caxias foi organizada em dois períodos, como veremos nos itens a seguir.

### 5.1.3. Formação continuada: período de 2001 até 2008

Apresentaremos alguns dados de como a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, através da Equipe de Educação Especial (EEE), inicialmente no período de (2001/2008), investia na prática da formação continuada com uma característica não de reciclagem pontual, mas sistemática, organizada em forma de curso, através de módulos. Temos o comentário sobre a essa formação, na entrevista de 30/06/2014:

Lembro-me de uma em 2006 que aconteceu por módulos e no final tinha uma culminância de todos os módulos. Eram quatro encontros por módulos (15 em 15 dias) Depois nós tivemos outros, não tão longos, que eram, pelo menos, uma vez no mês. Mas nós nunca ficamos sem ter uma formação, esse momento para essa troca, para esse estudo (Professora do AEE).

Como vimos no capítulo anterior, nesse período teve início os estudos sobre os pressupostos histórico-culturais e o conceito de deficiência intelectual da (AADID, 2006), que foram as bases teóricas para a construção do PEI. No período de 2001/2008, foi elaborado o primeiro "embrião" do PEI, o "1º questionário para elaboração do perfil do aluno" (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008). Apesar de ter sido construído de forma vertical pela EEE, temos registros que naquela época já eram implementados grupos de estudos, cursos, nos quais os docentes participavam ativamente de estudos de temas diversos, ligados ao trabalho pedagógico do público alvo da Educação Especial.

Encontramos no ofício nº 70, de 10 de junho de 2008, (DUQUE DE CAXIAS, 2008a) da EEE, destinado ao Gabinete da Secretária Municipal de Educação, os esclarecimentos quanto ao objetivo voltado para a inclusão e a preocupação com a formação dos docentes. Vejamos na letra do documento:

A inclusão visa a construção de uma Educação para todos, nesse contexto, *a formação de profissionais* envolvidos com a educação é primordial [...] Definição de projetos institucionais construídos *coletivo e cooperativamente* que incorporem a diversidade como eixo central na tomada de decisões [...] Estimulo do professor para o registro de suas práticas e experiências pedagógicas, como uma ferramenta essencial para sua autoavaliação, aprimoramento de seu trabalho e intercâmbio de conhecimento (p.2-3, grifos nossos).

Ainda sobre o processo de formação continuada e sua estruturação, que era através de grupos de estudos mensais e curso anual, encontramos as seguintes afirmativas:

[...] a Equipe de Educação Especial EEE/SME-DC planeja continuar a desenvolver as seguintes ações como principais estratégias: [...] 1) *Formação continuada, a partir de Grupos de Estudos mensais* para

professores de educandos incluídos e para professores de sala de recursos e classes especiais inclusive para professores do ensino regular noturno. 2) *Formação continuada através de um curso realizado nos últimos anos*, com carga horária total de 80 horas/aula, destinado a todos os profissionais da educação (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008, p.50 grifos nossos).

Com relação ao curso mencionado acima, no Projeto do *Curso Buscando uma escola aberta à diversidade* (DUQUE DE CAXIAS, s/d) existe a descrição do módulo de "deficiência mental". O material faz um resgate do termo deficiente mental, desde o Congresso de Genebra (1939) até o conceito da 9ª edição da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), hoje Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID).

Observamos que existia, desde o período inicial de nossa investigação (2001), a preocupação da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, através da Equipe de Educação Especial (EEE), atualmente Coordenadoria de Educação Especial (CEE), de garantir a formação continuada aos docentes que atuavam com os alunos com deficiência, tanto para os que atuavam na Educação Especial (AEE), os que atuavam nas turmas do ensino comum, como também para as equipes das escolas.

Uma das vantagens da utilização dessa estratégia para a construção do PEI é sinalizada pela entrevista de 30/06/2014, na qual é feita uma analogia com a necessidade de construção de pontes:

[...] não é só *derrubar barreiras*, acho que nós temos que pensar em *construir pontes*. Essa ponte é através dessas formações continuadas, com os colegas que encontramos nos grupos de estudos (Professora do AEE, grifos nossos).

De acordo com os períodos investigados, de 2001 até 2012, observamos que tais formações continuadas tiveram diferentes abordagens, dependendo das mudanças de gestões, mas pautaram-se sempre no modelo de:

- 1- Cursos anuais, organizados por módulos;
- 2- Grupos de estudos oferecidos pela CEE aos docentes;
- 3- Grupos de estudos implementados nas escolas pela CEE;
- 4- Grupos de estudos que as próprias escolas implementavam para seus docentes, com apoio da CEE;
- 5- Seminários em alguns anos letivos.

Dando continuidade sobre o tema formação continuada, apresentaremos a seguir o período de 2009 até 2012.

#### **5.1.4. Formação continuada: período de 2009/2012**

Temos na fala da entrevista de 10/06/2014 que esse modelo de formação continuada no formato de *cursos anuais, organizados por módulos*, mencionado anteriormente, não seria ainda o ideal, mas que atenderia as necessidades dos docentes. Sendo enfatizado pela professora que foi possível entender o processo de utilização do PEI, apesar de estar iniciando sua atuação com os alunos com deficiência:

[...] Nós tínhamos encontros periódicos, eram encontros constantes. Eu que estava chegando, que era nova, consegui entender por esses encontros a dinâmica do trabalho. Começou a acontecer a confecção, a estruturação do PEI, nesses encontros também. Os professores participavam, colocavam as suas dúvidas. Teve blocos do curso, assim, nós fazíamos por blocos dentro do tempo que havia. *Não foi talvez o ideal*, mas o necessário para que tivéssemos um entendimento do todo, para poder fazer o trabalho com o PEI (Professora do AEE, grifo nosso).

Encontramos no documento *Memorial* (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012), o registro do modelo de estruturação utilizado nos cursos anuais oferecidos através de módulos.

Foram estruturados *Cursos anuais, em módulos*. Queremos ressaltar que 2009/2010/2011, foram ministrados quinzenalmente, já no ano de 2012 foram ministrados mensalmente. Com objetivo de *capacitarmos os profissionais envolvidos*, foram trabalhados diversos temas relacionados a todas as deficiências, organizados pelos diferentes Programas da Coordenadoria da Educação Especial: autismo, surdez, tecnologia assistiva, educação infantil, deficiência visual, deficiência intelectual, sala de recursos, altas habilidades (s/p, grifos nossos).

Algumas entrevistas indicaram as diferentes abordagens das formações continuadas desenvolvidas na Rede, assim como a existência de calendários e organização dos cursos através de módulos e certificação, no período de 2001 até 2012.

[...] Existia *formação continuada sistemática*, com certificação Em alguns períodos quinzenais, mensais (Entrevista de 16/06/2014, consultora da CEE, grifo nosso).

[...] a Secretaria de Educação mandava para nós *um calendário* com as reuniões, então nós sabíamos, tinha como se planejar [...] (Entrevista em 10/06/2014, professora do AEE, grifo nosso).



[...] Esse *calendário* ele era mantido durante todo o ano, qualquer alteração era informada com antecedência [...] (Entrevista em 01/07/2014, professora do AEE).

[...] A organização dos *cursos* foi através de *módulos* [...] (Entrevista em 03/07/2014, professora do AEE, grifos nossos).

As formações continuadas referentes ao período de 2009/2012 foram assim distribuídas:

- 2009/2012 - grupos de estudos nas escolas de acordo com as solicitações das mesmas.
- 2009/2010/2011 - curso de formação continuada para professores do AEE e equipes pedagógicas das escolas (15/15 dias = 64 h). No ano de 2012, ocorreu uma vez ao mês, total de 32hs.
- 2009/2010/2011 - (mensalmente) grupos de estudos específicos para os grupos de professores das classes especiais de DI e múltipla deficiência, assim como para os professores de classes de educação para surdos (1º segmento), total de 32hs.
- 2012 - (bimestralmente), grupos de estudos para as classes especiais de DI e múltipla deficiência, total de 16hs.
- 2009/2012 - (encontros semestrais) destinados aos professores dos alunos de baixa visão (ensino regular e AEE), professores dos alunos com múltipla deficiência e deficiência física, classes especiais de autismo, classes especiais de cegos e cuidadores, total de 08 hs.
- 2009/2012 - curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nas duas escolas polos de surdos (1ª e 3º distrito) e na Secretaria Municipal de Educação para a comunidade em geral.
- 2010 - Seminário "Nossa história, nossa terra, nossos frutos".
- 2011 - Seminário "Mosaico chão da escola" (DUQUE DE CAXIAS, 2012).

Sobre a certificação e ampliação das formações continuadas, encontramos o seguinte registro no documento *Memorial* (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012):

Foi ampliada a formação continuada aos profissionais que atuam com os alunos especiais: (professor de sala de recursos equipe técnicas da UEs, profissionais elos, professor do ensino regular com alunos com deficiências, equipes da SME). Sendo oferecida uma *certificação* pela SME/CEE (s/p, grifo nosso).

Um dos critérios utilizado pela CEE para oferecer a certificação ao final dos cursos foi apresentação através de portfólio do roteiro e do PEI, de pelo menos, dois alunos inicialmente, depois da toda a turma. A frequência exigida era de 75%. Todas as entrevistas comentaram sobre esses critérios. Vejamos a entrevista da consultora da CEE:

Uma das condições para finalização do curso de formação era que o professor elencasse na sua turma dois alunos a priori para fazer, tanto o roteiro como o planejamento (PEI). Então no final de 2012, todas as professoras que estavam participando do curso de formação fizeram da sua turma toda (Entrevista em 16/06/2104).

Destacaremos em nossa pesquisa os cursos sistemáticos, organizados por módulos. Durante a pesquisa não foi possível obter as frequências dos docentes em todas as formações continuadas oferecidas durante o período investigado (2001/2012). Seguem os dados das frequências do ano de 2012 no quadro a seguir:

**Quadro 19.** Frequência dos docentes (AEE/classe comum) e equipes pedagógicas das escolas, na formação continuada - *Curso de 2012*

Data	Módulos	Nº de Professores (AEE e classe comum)	Nº Equipes Pedagógicas das escolas (OP, OE e gestor) <sup>43</sup>	Total de participantes
26/03/2012	Introdução do curso (marcos legais, ementas do curso). <i>Deficiência intelectual/AEE</i>	103	66	169
25/04/2012	Autismo e Tec. Assistiva	127	20	147
24/05/2012	Educação Infantil inclusiva	86	20	106
08/08/2012	<i>Deficiência Intelectual/AEE</i>	110	23	133
21/08/2012	Educação de Surdos	70	11	81
19/09/2012	Deficiência Visual e Baixa Visão	44	08	52
26/10/2012	Altas Habilidades	27	07	34
28/11/2012	<i>Deficiência Intelectual/AEE</i> Encerramento	88	06	94

**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS, 2012e).

<sup>43</sup> Orientador pedagógico (OP), orientador educacional (OE) e gestor (direção).

Podemos verificar, segundo o quadro, que ocorreu um decréscimo no número dos participantes de uma forma geral, no decorrer do curso em 2012. Destacamos a frequência mais regular dos professores do AEE e classe comum, nos *três módulos de deficiência intelectual/AEE*. Acreditamos que foi pelo critério estabelecido de participação para os professores das classes comuns, observados os tipos de deficiências dos alunos em turma.

Analisado o critério de participação (observadas os tipos deficiências dos alunos em turma) com os dados da referida Rede, (o número maior de alunos matriculados era com deficiência intelectual), concluímos que o maior número de participantes foram professores que trabalhavam com os alunos com deficiência intelectual, totalizando *302 presenças* nos *módulos de deficiência intelectual*.

Ainda analisando a frequência dos docentes, verificamos no quadro a seguir, que o número de AEE, no ano de 2012, distribuídas pelos quatro distritos era de 108. De acordo com esse dado, podemos também concluir que, nem todos os professores do AEE participaram da formação continuada do ano de 2012, como também os professores das classes comuns.

**Quadro 20.** Distribuição de salas de AEE, por distritos, no ano de 2012

2012	1º Distrito	2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito	Total Geral
AEE	43	33	21	11	108

**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012).

Um dado que também merece reflexão é o decréscimo significativo da participação das equipes pedagógicas das escolas (orientador educacional, orientador pedagógico e gestor), inicialmente com o registro de 169 participantes, culminado com apenas 06 participantes ao final do curso. Sendo lamentável a pouca participação desses profissionais que são importantes no acompanhamento do processo educativo dos alunos com deficiência nas escolas.

Observamos que mesmo a Rede oferecendo a formação continuada no formato de curso, com a proposta formativa, oportunizando continuidade, aprofundamento e fazendo a interface entre a teoria e a prática, não ocorreu uma frequência regular dos docentes. Alguns fatores foram sinalizados nas entrevistas como as causas, a não liberação frequente por parte dos gestores desses docentes, a falha na comunicação referente às datas do curso,

as diversas atividades desenvolvidas interna e externamente por parte desses docentes, principalmente a equipe pedagógica, entre outras.

Para confirmação das datas das formações continuadas no formato de cursos e/ou grupos de estudos, enviadas para as escolas pela CEE, nos anos de 2011 e 2012, temos os apêndices IX e X. Vimos acima nas entrevistas de 10/06/2014 e 01/07/2014, os comentários sobre a existência de um calendário distribuído sempre no início do ano letivo, sendo qualquer alteração comunicada com antecedência às escolas.

Nessa direção, constatamos as mudanças de datas dos encontros, depois de um comparativo entre a agenda distribuída no início do ano de 2012 (apêndice X), e as datas no levantamento das frequências dos docentes (quadro 19).

Ainda no documento *Memorial* (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012) e no verso do certificado entregue aos docentes do curso de 2012, encontramos registros dos programas desenvolvidos nos diversos módulos oferecidos (ementas). Destacamos o *módulo de deficiência intelectual/AEE*:

Estudo comparativo do conceito de deficiência intelectual 1992 /2002, segundo a AAID (*America Association on Intellectual and Development Disabilities*).

Aplicação do roteiro para investigação do comportamento adaptativo e o PEI- Plano educacional individualizado e o protocolo de preenchimento dos referidos documentos.

Relato de experiências das Unidades de Ensino da aplicabilidade do roteiro e PEI.

Construção de portfólio anualmente como conclusão dos grupos de estudos e/ou curso (s/p).

No item a seguir, apresentaremos aspectos sobre a formação continuada colaborativa, principal estratégia utilizada pela CEE na construção do PEI.

## **5.2. Formação continuada colaborativa**

No início deste capítulo, apresentamos alguns aspectos sobre formações iniciais e continuadas. Retomando ao tema formação continuada em serviço, apontamos que atualmente é uma estratégia que pode dar bons resultados, mas se organizada de forma longitudinal, na qual o professor possa refletir e identificar as teorias que subsidiam suas práticas e não pontual, que só informa e não propicia uma formação adequada. "Essa formação poderia dar-se de diferentes formas, mediante cursos, consultoria, centros de

estudos, encontros mensais de professores, além de outras alternativas que propiciassem ao professor desenvolver melhor seu trabalho" (VITALINO, 2010, p.62-63).

Em nossa investigação constatamos que a Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, através da CEE, desenvolveu um modelo de formação continuada em serviço com aportes longitudinais para a construção do PEI. Podemos ir além, afirmando que tal formação continuada teve em seu bojo as bases colaborativas, em virtude de oportunizar trocas entre os participantes professores do AEE, professores do ensino regular, representantes das equipes pedagógicas das escolas e consultores da CEE, durante os anos de 2009 até 2012.

A definição de colaboração, segundo Fried e Cook (1990 *apud* MENDES *et al*, 2014) é um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados em um processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. As condições necessárias para que ocorra um trabalho colaborativo entre os profissionais são: a) Existência de um objetivo comum; b) Equivalência entre participantes; c) Participação de todos; d) Compartilhamento de responsabilidades; e) Compartilhamento de recursos; f) Voluntarismo.

A entrevista de 10/06/2014 comenta de que forma ocorreu a construção do PEI, durante o processo de formação continuada oferecida pela Rede:

[...] no decorrer dessa construção fomos crescendo juntos, com os pares. Trocávamos muitas informações com os profissionais, com os colegas de outras escolas. Eu via que não estava sozinha (Professora do AEE).

Podemos depreender que para ocorrer políticas públicas efetivas na direção de uma educação inclusiva, os sistemas de ensino e as atuais pesquisas apontam a necessidade da construção de uma rede de diversos tipos de serviços de apoio, pois não existe um único tipo de apoio que sirva como modelo (MENDES *et al*, 2014). As mesmas autoras descrevem alguns tipos desses apoios, como sala de recursos; serviço itinerante; consultoria; ensino colaborativo ou coensino. Iremos nos deter principalmente nos modelos do *ensino colaborativo* e de *consultoria colaborativa*.

### **5.2.1. Ensino colaborativo e consultoria colaborativa**

Em nossa pesquisa despontou, de acordo com a análise de diversos documentos e das entrevistas semiestruturadas, que o caminho trilhado pela Rede na construção do PEI

foi a *formação continuada colaborativa*, com perfil de *consultoria colaborativa*. Todas as entrevistas sinalizaram a *formação continuada colaborativa*, destacamos algumas a seguir:

[...] tivemos a participação dos professores envolvidos no trabalho com turmas com alunos inclusos, dos profissionais de salas de recursos e dos orientadores da equipe técnica pedagógica da escola. Foi um diálogo de ir e vir para o interior da escola e a construção coletiva, que fizemos junto com a equipe da secretaria de educação (Entrevista de 01/07/2014, orientadora educacional).

[...] discutíamos em grupo e a partir daí, levantávamos questões, sugestões, que todas eram anotadas. Eu lembro muito de alguns momentos em grupo estudando e selecionando, discutindo algumas coisas que eram transcritas para outro plano [...] (Entrevista de 03/07/2014, professora do AEE).

Antes de continuar as discussões dos termos ensino colaborativo e consultoria colaborativa, é oportuno esclarecer os mesmos, baseados em estudos atuais desenvolvidos nessa direção, segundo Friend e Cook (1990), Fontes (2009); Braun (2012); Capellini (2004); Rodrigues e Capellini (2014); Mendes (2006a); Mendes *et al* (2014); Pereira e Mendes (2014).

Mendes *et al* (2014) discutem uma das vertentes desses termos, apresentando o modelo de ensino colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor especializado, ambos atuando no mesmo espaço, a sala de aula, chamado também de coensino:

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, [...] (p.46).

Para melhor compreensão Rodrigues e Capellini (2014), embasadas em Bauwens e Hourcade (1995); Cook e Friend (1995); Dieker (2001); Gargiulo (2003) e Weiss e Lloyd (2003), organizaram um quadro ilustrando as estruturas possíveis de ensino colaborativo com um professor, um suporte; estações de ensino; ensino paralelo; ensino alternativo e equipe de ensino. Vejamos:

**Quadro 21.** Tipos de ensino colaborativo

<b>Tipo</b>	<b>Descrição</b>
Um professor, um suporte	O professor da Educação Comum e o educador especial estão presentes, mas um professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o suporte e a assistência aos estudantes. Nessa abordagem, o autor recomenda o rodízio de papéis entre os professores.
Estações de ensino	Nesse tipo, a lição é dividida em dois ou mais segmentos e apresenta em diferentes locais na sala de aula. Um professor apresenta uma parte da lição, enquanto o outro faz a exposição da outra parte. Então, os grupos alteram de local, e os professores repetem as informações para novos grupos de alunos.
Ensino paralelo	A instrução para a tarefa é planejada de forma articulada, mas cada professor fica com 50% do grupo de alunos.
Ensino alternativo	Um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de estudantes.
Equipe de ensino	Ensino cooperativo (ensino interativo). Cada professor dá igualmente suas instruções. Exemplo: O professor passa instruções de matemática e o coprofessor ilustra com os exemplos.

**Fonte:** Rodrigues e Capellini (2014).

Para melhor entendimento, Fontes (2009) nos relata dois exemplos de ensino colaborativo desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ, ampliando assim o conceito citado anteriormente por Mendes *et al* (2014):

[...] o ensino colaborativo assume duas vertentes principais: entre o professor regente de classe inclusiva e o professor da sala de recursos, e entre este professor regente e o professor de apoio. Se a função do professor de sala de recursos fica restrita a um atendimento pedagógico, fora da sala de aula, duas vezes por semana, ao aluno com necessidades especiais, a função do professor de apoio é dar suporte diário a este aluno, dividindo o espaço da sala de aula com o professor regente (FONTES, 2009, p.75).

Uma das entrevistas retratou de que forma o professor do AEE realizava o trabalho colaborativamente com o professor do ensino regular, em busca da aplicabilidade do PEI na Rede Municipal de Duque de Caxias:

[...] na troca com o professor da classe regular é sinalizando o que o aluno precisa. O professor também em contrapartida troca conosco (AEE), porque não adianta eu trabalhar sozinha na sala de recursos e o professor sozinho na sala de aula dele, tem que ter essa troca constante [...] (Entrevista de 03/07/2014, professora do AEE).

Nesses modelos de trabalho, nem sempre acontece de imediato a indispensável parceria entre professores do ensino especial e regular, são necessárias algumas habilidades interpessoais, comunicativas, interativas e de resolução de problemas, conhecimentos sobre instrução, observação e interpretação de ambientes instrucionais, conhecimento de manejo e disciplina em sala de aula (MENDES *et al*, 2014). Deve haver de ambas as partes compromisso e flexibilidade. As mesmas autoras fazem uma analogia com um casamento, ao falar dessa parceira no coensino:

O coensino tem sido, muitas vezes, comparado a um casamento arranjado, no qual os parceiros entram em interação e muitas vezes são obrigados a saírem de suas zonas de conforto para trabalharem com objetivos comuns. Isso nem sempre é fácil, confortável, e eles nem sempre gostam da experiência (p.126).

Gately e Gately (2001), citados por Braun (2012, p. 209) apresentam a organização de estratégias de ensino a partir da colaboração entre professores em sala de aula que passam por três estágios iniciais de adaptação até chegar a um relacionamento colaborativo. Vejamos:

- a) inicial: quando é necessária cautela e cuidado com o que dito, falado, aconselhado para que não haja sentimentos de intromissão entre os espaços que os professores ocupam em sala de aula relações de confiança que possibilitem a troca profissional;
- b) do compromisso: quando as relações de confiança se estabelecem de forma mais recíproca, a troca entre os professores torna-se mais efetiva e, por isto, o professor colaborador torna-se mais ativo, também, nas ações em sala de aula;
- c) da colaboração: quando o nível de colaboração entre os professores apresenta-se sem restrições, com comunicação e interação mutuas, com uma sensação de conforto vivida tanto por professores quanto por alunos.

É um processo de conquista, que deveria ser contemplado ainda durante o processo de formação inicial dos professores, na qual deveriam ser garantidos estudos sobre:

[...] a atuação colaborativa entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, que o apoio pedagógico seja efetivado, principalmente, no campo da classe comum e que essa formação seja alicerçada em uma base comum de modo a garantir a apropriação de estratégias pelo professor para o cotidiano escolar (BRAUN, 2012, p. 75).

Inicialmente podemos depreender que o ensino colaborativo pode ser desenvolvido, dentro da sala de aula, com a presença de dois educadores, que têm a responsabilidade de implementar o processo de ensino e aprendizagem, chamado coensino ou bidocência.



Mas também fora de sala de aula, entre o professor regente e os profissionais da Educação Especial, chamado de consultoria colaborativa. (PEREIRA; MENDES, 2014; MENDES *et al*, 2014). Esse último modelo é o que mais se aproximou da estratégia utilizada na *formação continuada colaborativa*, na Rede Municipal pesquisada.

Pereira e Mendes (2014) apresentam as definições de consultoria colaborativa e coensino, baseadas em Weiss (2003):

1) consultoria colaborativa: na qual os profissionais de educação especial prestam assistência para o professor do ensino regular fora da sala de aula; 2) coensino: no qual o professor de educação especial trabalha junto com o professor do ensino regular para prestar serviços diretos dentro da sala de aula do ensino regular (p.170).

Na consultoria colaborativa podem estar presentes especialistas de diferentes áreas que "[...] planejam práticas que possam orientar o trabalho de outro profissional ou sua equipe [...]" (PEREIRA e MENDES, 2014, p. 170, 171). No ambiente escolar, o consultor colaborativo surge como um parceiro, que atua junto com o docente na busca de estratégias diferenciadas para resolução de problemas [...] (JORDAN, 1994, *apud* PEREIRA; MENDES, 2014, p. 171). Podem ser consultores colaborativos pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros, cada um com suas especificidades que necessitam ser demarcadas, para que fiquem claros os papéis e as expectativas em relação às atuações de cada um no suporte à inclusão escolar.

No documento *Plano de ação*, apresentado no primeiro encontro da formação continuada (DUQUE DE CAXIAS, 2009), é pontuado um novo perfil da Equipe de Educação Especial, que antes era definida como *implementadoras*, passando para *consultoras*:

O plano de ação a curto, médio e longo prazo que decorre da meta central envolve um novo perfil da equipe de Educação Especial, um perfil que se redefine da “implementação” para a “consultoria” de colaboração interna e externa.

O modelo de consultoria envolve ações descentralizadas em polos com o gestor e equipes técnicas das escolas e busca o empoderamento dos professores de atendimento especializado e os de classes comuns (s/p).

Em síntese, nossos dados indicam que as consultoras da CEE foram elementos que participaram ativamente da construção e elaboração da proposta do PEI, através da organização dos cursos de *formação continuada colaborativa*, visitas de acompanhamento

às escolas, organização de grupos de estudos em conjunto com as escolas, entre outras ações.

A seguir, no último capítulo, apresentamos a implementação do PEI na escola e algumas dimensões constitutivas do PEI.

## CAPÍTULO 6

### A implementação colaborativa do PEI na escola

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas (GLAT; BLANCO, 2009, p.16).

Neste capítulo, apresentaremos os últimos dados da pesquisa, no qual propomos discutir a implementação do PEI nas escolas, os sujeitos participantes e as suas diferentes dimensões. Para esse fim, partimos das duas últimas categorias: 1) Os sujeitos participantes do processo de construção e a implementação do PEI; e, 2) Os suportes/apoios, as adaptações curriculares, avaliação, avanços e entraves. Complementaremos a categoria que foi apresentada no capítulo anterior "estratégias utilizadas para a construção e implementação do roteiro/PEI", agora no espaço escolar.

#### 6.1. Os sujeitos participantes do processo de construção e a implementação do PEI

Como vimos no capítulo anterior, o processo de construção da proposta do PEI para a Rede, durante a *formação continuada colaborativa*, os sujeitos que estiveram presentes foram os professores do AEE, professores do ensino comum, representantes das equipes pedagógicas das escolas e consultores da CEE. Ocorreu, paralelo ao processo de formação, o *desdobramento nas escolas*, dos estudos e aplicabilidade do PEI, que envolveu os diferentes atores que compõem a comunidade escolar, que veremos a seguir.

##### 6.1.2 Os gestores

Para que, no espaço da escola, seja tecida uma rede de diversos tipos de serviços de apoio, com vistas à construção do PEI, todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar são indispensáveis. Destacamos o papel de todos, mas inicialmente dos gestores, que oferecem suporte administrativo, para que seja viabilizado o processo de inclusão

escolar, focado na colaboração. Mendes *et al* (2014), faz a seguinte reflexão sobre a gestão administrativa:

Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a *gestão administrativa*, devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, ocorrendo uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade *da direção* e, por consequência, um descomprometimento *dos professores e funcionários* (grifos nossos, p.33).

Em outras palavras, caso o gestor não tenha clareza sobre os princípios da inclusão, desmoronará todas as tentativas que os demais sujeitos da equipe venham ter em busca de uma escola inclusiva e um trabalho colaborativo. Em uma das entrevistas é relatado o apoio e autonomia que a gestora da escola dá ao professor do AEE, em conjunto com a equipe, para que ele organize o projeto do PEI, o calendário de encontros com as famílias e com os professores do ensino comum.

[...] A direção da escola me dá liberdade para organizar os horários, eu passo tudo para eles. A partir do ok, eu monto todo esse projeto, entrego para equipe e eles dão o aval, a autorização, para que eu marque e comece a fazer isso com os pais e os professores na escola (Entrevista em 10/06/2014, professora do AEE).

Uma orientadora educacional relata o apoio e flexibilidade das gestoras. Consequentemente ocorreram diversas conquistas. A escola garantiu no projeto político pedagógico (PPP) a utilização do PEI, com estudos e discussões, nas quais toda a comunidade escolar participou. Ela alerta que em outras escolas deveriam ocorrer ações similares.

Contextualizamos o PEI aqui no PPP. Aqui, na verdade, teve respaldo da diretoria, ela foi muito flexível e abriu os caminhos para essa questão da inclusão. Não podemos desprezar o roteiro/PEI, eles têm que continuar nas outras escolas e ter esses espaços que a diretora proporcionou e adjunta também, para que continuemos tendo o espaço que a educação inclusiva tem voz e vez e não é uma coisa fragmentada (Entrevista em 02/07/2014, orientadora educacional).

Infelizmente não existe na maioria dos municípios da Baixada Fluminense eleição para os gestores, ainda está presente a indicação política, ocasionando muitos entraves administrativos e pedagógicos, inclusive a não continuidade de projetos direcionados à inclusão, em virtude das mudanças dos gestores, principalmente em anos de eleições.

No item a seguir, apresentaremos mais dois atores importantes no processo de construção e implementação do PEI, a equipe pedagógica e o professor do AEE.

### **6.1.3 Equipe pedagógica e o professor do AEE**

Ainda sobre os sujeitos que participaram da elaboração do PEI na Rede, foi instituído, no período de 2009/2012, o profissional da equipe diretiva das escolas chamado "elo". Era um dos profissionais da equipe (orientador educacional, pedagógico ou o gestor), que fazia o papel de mediador entre a escola e a CEE. Vejamos, na entrevista da consultora da CEE, os comentários sobre as características desse profissional, e como funcionava:

[...] quando chegávamos à escola e procurávamos a educação especial, ninguém respondia, nós não tínhamos quem soubesse, a não ser o professor. Nessa gestão, de 2009 a 2012, foi elencado o elemento chamado "elo", tipo mediador entre a classe especial, sala de recursos, escola, professor, ensino regular e SME (Coordenadoria de Educação Especial). Então, nós tínhamos a quem nos dirigir naquele momento. Procurávamos aquele profissional "elo", um membro da equipe diretiva, OP (orientador pedagógico) ou OE (orientador educacional). Nós víamos direitinho o papel do orientador educacional e do orientador pedagógico, fazendo esse elo, essa ponte nas questões de conteúdo, em resolver alguns problemas imediatos com o aluno na sala de aula. Quer dizer, cada um tinha o seu papel, o professor, o orientador educacional e orientador pedagógico e o elemento da equipe diretiva também. Eu lembro que tinha escola que não possuía OP e nem OE, mas o diretor estava lá se posicionando e colocando-se como esse elo [...] (Entrevista em 16/06/2014).

As entrevistas também sinalizaram que ocorreram grupos de estudos (GEs) internos nas escolas, nos dois períodos de (2001/2008) e (2009/2012), com objetivo de aprofundamento das bases teóricas e práticas do PEI, que foram implementados em conjunto com a equipe da CEE, as equipes pedagógicas das escolas e professores do AEE. Tais professores ganharam um espaço de destaque, sendo *multiplicadores*. No apêndice XI temos a pauta de um grupo de estudos dinamizado por duas professoras do AEE, em uma escola, elaborado, em conjunto, com a equipe pedagógica da escola e da CEE. Destacamos os objetivos propostos que foram: "instrumentalizar o professor para atuar com alunos com deficiência; apresentar as áreas de habilidades adaptativas; propor adaptação curricular como a principal via da verdadeira inclusão". Analisando tais objetivos, verificamos o desdobramento dos conceitos de deficiência intelectual, nas áreas adaptativas da 9ª edição da AADID, com as adaptações curriculares (BRASIL, 1999).

Uma das entrevistadas destaca que os professores do AEE passaram a ter, nas escolas, autonomia, saindo do anonimato, sendo multiplicadores:

Eu acho que o *status do professor, tanto do AEE* como o da educação especial, mudou frente à escola. Eles ficaram com mais autonomia e saíram daquela coisa escondida. Antigamente, as salas de recursos e classes especiais faziam parte sim da escola, mas longe. *O professor do AEE ganhou um papel de destaque, com mais autonomia, pois antes ficava isolado. Começou a participar de COCs, planejamentos gerais e até dinamizaram GEs para os professores da sua escola, levando a proposta da inclusão/PEI* (Entrevista em 16/06/2014, consultora da CEE, grifos nossos).

Durante esse processo de empoderamento do professor do AEE, algumas escolas foram convidadas pela CEE e apresentaram relatos de experiências, estudos de casos, em cursos e grupos de estudos oferecidos pela CEE e/ou em grupos de estudos promovidos pelas escolas, oportunizando o diálogo entre a teoria e prática. Vejamos as falas de cinco entrevistadas sobre esses fatos:

Os profissionais de base relatavam suas experiências, tivemos momentos que o próprio professor e a equipe diretiva relatavam as suas experiências, como tinha sido com os pais, o que eles tinham ouvido dos pais, eles traziam um feedback, que era muito *enriquecedor* (Entrevista em 16/06/2014, consultora da CEE).

Fizemos um grupo de estudo, no qual precisávamos levar a base teórica para comunidade escolar. Sentaram professores, a direção da escola, a equipe diretiva, comunidade, pessoal de apoio [...] E parece que houve uma grande aceitação, que até hoje as pessoas conseguem dialogar muito bem sobre Educação Especial. As bases teóricas foram estudadas, tanto num conjunto geral com a Rede, como também local, dentro da unidade (Entrevista em 01/07/2014, professora do AEE).

Os professores na escola passaram a olhar a sala de recursos de outra forma a partir do momento que o trabalho começou (PEI). Realmente houve uma diretriz para educação especial, esse reflexo surtiu na escola. Nós que éramos professores da educação especial na época, fizemos um grupo de estudos com os professores na escola, para que esses assuntos fossem abordados (roteiro/PEI) (Entrevista em 10/06/2014, professora do AEE).

Fizemos relatos de experiência baseados no que a Secretaria de Educação passou e a nossa adaptação na escola, nossa flexibilização. Nós fizemos palestras para mostrar os estudos de caso da escola, sempre mediados pela implementadora da CEE. A partir do momento que a Secretaria de Educação deu suporte teórico, nós repassamos para os professores, fomos os divulgadores (multiplicadores) (Entrevista em 02/07/2014, orientadora educacional).

[...] Nós sempre tínhamos encontros, formação continuada, tivemos vários cursos, várias reuniões [...] Eu lembro também que no final nós fizemos estudo de caso [...] (Entrevista em 03/07/2014, professora do AEE).

Com essas ações, o diálogo entre a teoria e a prática, foi amplamente explorado, sendo valorizados os conhecimentos colocados em prática na sala de aula pelos docentes. Reafirmamos que "é de extrema importância ser efetivada no cotidiano das escolas a articulação entre os conhecimentos teóricos e construção dos saberes adquiridos na prática da experiência na escola" (BRAUN, 2012, p. 74).

Em seguida, apresentaremos mais um dos atores importantes no processo de elaboração e implementação do PEI no espaço escolar, os paraprofissionais e/ou cuidadores, como são chamados na Rede investigada.

#### **6.1.4. Paraprofissionais**

Continuando a falar sobre os sujeitos participantes do processo de construção do PEI nas escolas, destacamos um profissional que os sistemas de ensino estão buscando para implementação das demandas das políticas de inclusão escolar, que é o "*paraprofissional*", como fonte de apoio primário nas salas de aula do ensino regular em que haja alunos do público alvo da Educação Especial" (MENDES *et al*, p.41). Tais profissionais têm recebido diversas nomenclaturas, como *auxiliar de vida escolar*, *cuidador*, *profissional de apoio*, *auxiliar*, *estagiário*, *auxiliar de classe*, *estimulador*.

Na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, encontramos os profissionais denominados "cuidadores" para atuarem com alunos com deficiência que frequentam classes comuns e/ou classes especiais. Tais profissionais ainda não fazem parte do quadro efetivo das escolas municipais, sendo contratados.

A nota técnica nº 11 (BRASIL, 2010), aponta a necessidade desse profissional de "apoio", atuando "principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção", não sendo considerado docente.

Mendes *et al* (2014) faz um alerta, referente ainda à nota técnica nº 11, de como alguns municípios estão interpretando a função desse profissional de apoio:

Na mesma nota técnica fica claro que a aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial não é de responsabilidade do profissional de apoio ou auxiliar de classe, apesar de alguns municípios considerarem como função. Entende-se por profissional de apoio, aquele que, após avaliação das demandas do aluno público-alvo da Educação Especial,

auxiliará o aluno que não possui autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e/ou alimentação (p.43).

Em outras palavras, alguns equívocos estão ocorrendo nas salas de aula quando este profissional está atuando, como ficar sob sua responsabilidade o acesso ao ensino e aprendizagem do aluno e o professor regente isenta-se de participar desse processo. A parceria deve ocorrer de forma adequada, na qual todos envolvidos participem das discussões, com objetivo de efetivar um trabalho pedagógico em busca de uma educação inclusiva colaborativa. Alertamos aqui, que nesse modelo de trabalho estão presentes alguns resquícios da herança assistencialista.

Encontramos registros no documento *Memorial* (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012), que esclarecem sobre a implementação do *Projeto cuidador na escola*, especificando as características das funções desse profissional na Rede. Vejamos na letra do documento:

O acesso e permanência de educandos com necessidades especiais nas escolas municipais nos últimos anos e as políticas contemporâneas de atenção a pessoas com deficiência têm mudado o enfoque da intervenção direta com o indivíduo para a intervenção nos contextos sociais. Sabe-se, na atualidade, que quando a pessoa com deficiência recebe suporte e apoios necessários às suas atividades diárias e promoção de acessibilidade, aumenta sua participação social, qualidade de vida e inclusão social.

Educandos com necessidades especiais (deficientes físicos, intelectuais, visuais, auditivos, múltiplos e com transtornos invasivos do desenvolvimento) podem demandar, devido a limitações de ordem motora, de comunicação, de orientação, de mobilidade e locomoção, além de suportes de ajudas técnicas (como cadeiras e carteiras adaptadas, *softwares* leitores de tela, adaptações na informática, nos utensílios...) da figura do *cuidador*; para auxiliá-los em atividades durante as aulas e nos períodos extraclasse, viabilizando sua efetiva participação na escola (s/p).

Acreditamos que esse profissional é de muita importância também no processo de mediação, *quando orientado pelo professor responsável da turma e possuindo formação específica*. Assim como, participante no trabalho colaborativo para a construção do PEI dos alunos com deficiência.

Em uma das entrevistas foi mencionado de que forma o *cuidador* atua, tendo voz, sendo envolvido nas parcerias com toda a equipe pedagógica da escola e os familiares na elaboração do PEI.

Quem dinamiza é o Orientador Educacional com a professora do AEE, em parceria com a orientação pedagógica, com a direção, com o



*cuidador*, que tem uma parte muito pedagógica. Inclusive nós fazemos as questões das reuniões de pais sempre com *ele*, então todos são envolvidos (Entrevista em 02/07/2014, orientadora educacional).

Não podemos deixar de destacar que todos os sujeitos envolvidos no convívio com o aluno com deficiência são atores indispensáveis para pensarem juntos, de forma colaborativa, como podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades conceituais, sociais e práticas na elaboração e execução do PEI. Em outras palavras, depreendemos que para a participação das situações sociais e culturais, na escola, na sua comunidade e na vida de uma forma geral, todos os apoios e suportes (humanos) são importantes, não existindo um menos importante que o outro para a melhoria do desempenho acadêmico desses estudantes (AADID, 2010; BRAUN, 2012). Destacamos a participação da família no processo educacional dos alunos com deficiência, como veremos a seguir.

#### **6.1.5. Família**

Os familiares também foram destaques nesse trabalho de parceria para que ocorressem trocas como também uma mudança da visão que os mesmos tinham sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas. Pacheco *et al* (2007) comenta sobre o propósito da colaboração lar e escola:

A colaboração entre o lar e a escola tem propósito de melhorar o entendimento recíproco da - e o apoio para a - educação das crianças. Isso pode ser feito pelo fortalecimento das vias de comunicação, da participação na tomada de decisões, do desenvolvimento de contatos formais e informais e do fortalecimento de múltiplos métodos de intervenção (p.56).

A confiança das famílias despontou no trabalho desenvolvido pela escola, após ações como: a) apresentação do modelo do PEI aos familiares; b) participação no processo inicial, com a primeira entrevista para o preenchimento do *roteiro de investigação do comportamento adaptativo*, com vistas à elaboração do PEI; e, c) periodicamente encontros (bimestrais ou semestrais) na ampliação e revisão do PEI. Destacamos os comentários a este respeito nas entrevistas a seguir:

É muito importante que se conheça a família, que nós tenhamos esse contato previamente com os pais, para que se conheça um pouquinho mais também o perfil da família, porque, às vezes, certos comportamentos ensinam certas práticas na sala. Quando os pais viram essa organização inicial do trabalho (roteiro/PEI) eles já tiveram outra impressão, já ficaram com a sensação de que ia funcionar e realmente funcionou. Os pais têm essa confiança no trabalho e quando são

convidados para entrevista não vêm desconfiados ou entediados (Entrevista de 10/06/2014, professora do AEE).

Nós vemos que hoje, os pais, às vezes, chegam na escola descrentes da possibilidade que o seu filho pode crescer. Quando chegam aqui, eles percebem, no dia a dia, através das discussões, da construção das coisas que nós vamos apontando, vão vendo que é possível. Começam a perceber em casa e vão ajudando nessa construção dentro da escola [...] (Entrevista em 03/07/2014, professora do AEE).

O processo de aproximação família e escola para efetivação do diálogo durante todo o processo educativo, facilita o redimensionamento da posição da escola em se tornar colaboradora e não cobradora. Glat e Duque (2003) nos ajudam nessa reflexão com as seguintes afirmativas:

*A integração da família/escola é fundamental para o sucesso do trabalho acadêmico e o desenvolvimento global de alunos com necessidades especiais. Torna-se, portanto, imperativo assumir um comprometimento com a reciprocidade. Em outras palavras, de um lado a família que se despe do papel de "culpada" para funcionar como um elemento estratégico no processo de escolarização, de outro lado a escola que passa da posição de "cobradora" para a de colaboradora, abrindo suas portas às famílias, de forma a ampliar, cada vez mais, o espaço de uma verdadeira participação (p. 84, grifos nossos).*

Observamos, no trabalho colaborativo escola e família, a garantia da construção e aplicabilidade da proposta do PEI. Rodrigues e Capelline (2014) destacam a relevância da participação dos familiares para que a escola obtenha informações importantes, que complementarão os dados já elencados pelos docentes do ensino comum e especial. "Dependendo do caso, informações com os familiares devem ser obtidos nos primeiros dias, com o objetivo de completar os dados observados pelos professores da sala comum e de recursos". E estratégias devem ser elaboradas para incentivarem a família a tornar-se "agente corresponsável pela aprendizagem do aluno" em todo o processo educativo, não apenas em reuniões pontuais, nas quais são feitas apenas cobranças (p.191).

Infelizmente não foi observada a participação dos profissionais da área da saúde na elaboração e implementação do PEI durante a investigação, apenas uma escola mencionou a participação desses profissionais, mas de forma bem pontual.

Vimos os sujeitos colaboradores na construção e implementação colaborativa do PEI e seus desdobramentos como elementos estratégicos no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. Vamos agora apresentar de que forma o PEI contribui no processo ensino e aprendizagem,

nos suportes/apoios, nas adaptações curriculares, na avaliação, como também alguns avanços.

## **6.2. Os suportes/apoios, as adaptações curriculares, avaliação e alguns avanços**

De acordo com as investigações, observamos que ocorreram muitos avanços na implementação do PEI, construído de forma horizontal nas *formações continuadas colaborativas* da Rede, mas também foram sinalizados alguns entraves, que serão apresentados no item a seguir.

### **6.2.1. O PEI como suporte/apoio**

A segurança que os docentes passaram a ter no processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, no tocante, principalmente, ao delineamento com mais clareza dos objetivos pedagógicos individualizados, as acessibilidades ao currículo e avaliação, foram alguns avanços sinalizados. Vejamos a fala de uma das entrevistas sobre este assunto: "Foi um *salto muito grande* que demos no trabalho com aluno com deficiência [...] Hoje nos sentimos bem mais seguros" (Entrevista 01/07/2014, orientadora educacional, grifo nosso).

Observar em cada aluno, os seus pontos fortes e fracos, organizar o PEI, sem perder de vista o planejamento pedagógico da turma e da escola, respeitando a heterogeneidade, afastando-se dos planejamentos homogêneos, foram alguns dos aspectos mencionados por quase todas as entrevistas. Destacamos a seguir duas falas que retratam essas questões:

O planejamento que se pensava era uma coisa muito solta, muito o *arriscar*. Pensava-se até em um *planejamento coletivo*, mas nós não sabíamos como começar. Eu acho que o *roteiro e o PEI* vieram mesmo amarrar de que forma podemos trabalhar mais concretamente o caminho da verdadeira inclusão [...] (Entrevista 10/06/2014, professora do AEE, grifos nossos).

Na medida em que você tem um *olhar mais específico* sobre aquela criança, sobre aquela necessidade, sobre aquela *individualidade*, você começa a mapear o que é necessário para ela, dentro da sua análise, da análise junto com a família, com a professora. E aí você começa a fazer um planejamento que atenda aquela *individualidade* [...] (Entrevista em 07/07/2014, orientadora educacional, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o PEI se mostra como uma ferramenta que facilita o ensino, a aprendizagem e a avaliação, definindo os diferentes apoios/suportes, considerando o

funcionamento individual dentro de um contexto social. Não perdendo de vista o currículo do ano de escolaridade que o aluno está matriculado. Como afirma Oliveira (2011):

Os apoios podem ser conceituados, conforme a (AARM, 2006), como recursos e estratégias que visam a promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa e que melhoram o seu desenvolvimento devido ao resultado do funcionamento individual e da interação com as dimensões que compõem o conceito de deficiência intelectual (habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, interação e papéis sociais, saúde e os contextos) (p. 12,13).

A forma de conceber a deficiência intelectual, de acordo com o modelo de apoios/suportes, conforme a AADID (2006), fez com que a postura educacional e pedagógica dos docentes mudasse, levando às práticas educativas e avaliativas mais dinamismo. Foi oportunizado o conhecimento do desenvolvimento desses sujeitos, em consonância com os estudos realizados por Vigotski, no qual destacamos os conceitos de mediação e da zona de desenvolvimento proximal. Podemos assim dizer que existe harmonia entre tais pressupostos. Vejamos as palavras de Oliveira (2011) sobre a harmonia entre os pressupostos de Vigotski e o modelo de apoios/suportes da (AADID, 2006):

A ideia é que através dos *apoios* o funcionamento de um indivíduo pode ser bastante melhorado ao inquirir-se sobre as tarefas que a pessoa pode resolver em comparação com as tarefas que ela poderia resolver com a ajuda de um membro mais capaz, são como *mediadores* entre a pessoa e suas possibilidades, entre aquilo que ela pode fazer sozinha e a ampliação de suas capacidades quando pode realizar com ajuda, portanto e consequentemente, *o sistema de apoio está plenamente em harmonia com o conceito de desenvolvimento cunhado por Vygotsky* (p.13, grifos nossos).

Além do indicativo do PEI, com bases nos apoios e suportes, surgiram em nossa investigação indicações das adaptações curriculares e avaliação como conquistas na utilização do PEI, que veremos no item a seguir.

### **6.2.2. Adaptações curriculares e avaliação**

Podemos depreender que a estruturação do modelo do PEI na Rede teve como bases teóricas os pressupostos histórico-culturais e o conceito de deficiência intelectual da (AADID, 2006), contemplando o comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas), indicando os apoios/suportes necessários, como também as adaptações curriculares necessárias. Nesta perspectiva, temos a entrevista com uma orientadora

educacional que ilustra as adaptações curriculares para um aluno, utilizando o PEI, na qual foram priorizadas, inicialmente, as *habilidades práticas e sociais*:

Então nós fazemos *adaptação curricular*, [...] para essa criança vai ser interessante o *social ou prático* [...] no roteiro vai dar tudo destrinchado: ir ao banheiro, interagir com o amigo... São coisas que são didáticas, são educativas, que tem que estar no currículo. Então o professor ficou mais tranquilo quando viu que *não tinha que dar a questão só do conteúdo acadêmico*. Essas crianças têm as peculiaridades que devem ser respeitadas (Entrevista em 02/07/2014, grifos nossos).

Analisando a entrevista acima, temos que ter cuidados de não desenvolver adequações que se aproximem apenas das situações do ensino prático e sociais, embora seja educativo e venha fazer parte do currículo aspectos práticos e sociais, os conceituais acadêmicos precisam ser garantidos na mesma proporção para o aluno com deficiência intelectual (BRAUN, 2015).

É um caminho trabalhoso, que envolve a participação de todos os sujeitos que convivem com o aluno com deficiência, que tomarão decisões relevantes na definição de um estilo de aprendizagem para o aluno e estilo de ensino da escola e professor. Oliveira e Leite (2000) comentam sobre esse assunto:

Determinar a necessidade educacional do aluno, tomar decisões sobre sua escolarização, elaborar propostas de *adaptações curriculares*, propor *adaptações significativas* (se necessárias), determinar *recursos e apoios* à sua necessidade, e também determinar tanto o seu estilo de aprendizagem quanto o estilo de ensino do professor (p. 17, grifos nossos).

Destacamos, que na estrutura do documento do PEI da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, existem espaços destinados para os registros dos apoios/suportes e acessibilidades ao currículo, elencados em cada habilidade de acordo com o comportamento adaptativo (Apêndice VII). As práticas avaliativas também foram redimensionadas, indicando como esses sujeitos se desenvolvem. Conhecer o que o aluno é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Infelizmente, hoje ainda está presente no processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual, a prevalência dos aspectos do modelo médico e quantitativo, enfatizando a deficiência e não aspectos educacionais. Pletsch e Glat (2012) nos relatam tal fato após a realização de uma pesquisa em três escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro, duas escolas regulares municipais e uma escola especializada estadual:

No que tange à avaliação de alunos com déficit cognitivo, ficou evidente nos relatos das professoras o quanto a concepção de deficiência intelectual ainda é *impregnada pelo modelo médico*, em uma visão estática das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. O diagnóstico clínico continua sendo usado como referência para as práticas educacionais, apesar de as diretrizes normativas oficiais pregarem a “*avaliação educacional*” (p.201, grifos nossos).

Ainda sobre a avaliação e o processo de adequação curricular, em sua pesquisa, Souza (2013, 2013a) destaca que um relatório encaminhado pelo setor de fisioterapia, balizava as ações pedagógicas (adequações curriculares) direcionadas ao aluno, que era sujeito de sua investigação. Mostrando a existência de um abismo entre as propostas direcionadas ao aluno com deficiência e os demais alunos da turma, vejamos com suas palavras:

Podemos verificar que a *adequação curricular* frente às especificidades de Alan teve como foco as diretrizes do *serviço de saúde*. Entretanto, se no serviço de saúde, o objetivo era o controle cervical, qual o objetivo desta atividade no contexto escolar? Fazer com que o aluno do 4º ano do ensino fundamental segure ou tente pegar os objetivos sonoros? Ou perceber o interesse do aluno de 5º ano perante os estímulos sonoros? Esta condição nos faz pensar sobre o lugar de Alan nesta sala de aula. *Há um abismo* entre o que é proposto ao aluno e o que é trabalhado com os outros alunos, pares da mesma idade, a partir das *propostas curriculares* para esses anos escolares [...] (SOUZA, 2013a, p.245, 246, grifos nossos).

Nessa mesma análise, visualizamos, também, o sentimento de compaixão, presente no processo de ensino e aprendizagem, encaminhando avaliações que priorizam as dificuldades e limitações dos alunos com deficiência. Glat e Oliveira (2003) colaboram com a seguinte afirmativa:

É um indivíduo que se desenvolve de forma qualitativamente diferente, *mas não pode ser considerado inferior ou incapaz de aprender*. Foi denunciada a tendência à estereotipia e à rotulação, muitas vezes dissimulada por sentimentos de pena e comiseração em relação a esses alunos que “aprendem de maneira diversa”. Isto leva a *uma avaliação que foca muito as dificuldades e limites, e pouco as potencialidades e os avanços alcançados* (s/p, grifos nossos).

Com todas essas questões, temos que refletir sobre avaliação de cunho quantitativo e qualitativo. "Avaliação continua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos", é uma afirmativa encontrada no art. 24, parágrafo V, da LDBEN (BRASIL, 1996), como parâmetro para o critério de avaliação.

Com a utilização do PEI, os critérios *qualitativos* podem ser colocados em prática no processo de avaliação do aluno com deficiência.

É relatado por uma das entrevistas, que o PEI oportuniza uma avaliação mais justa, pois são vistos durante o processo de revisões periódicas, os avanços dos alunos, que muitas vezes não eram percebidos no modelo de avaliação tradicional, que valoriza os aspectos quantitativos.

Os nossos alunos passam a ser avaliados *com mais justiça*. Porque você passa a enxergar *os avanços*, onde outros talvez não enxergariam. Facilita que você enxergue o progresso daquele sujeito. Às vezes, coisas imperceptíveis que até em casa não se percebia, mas com a sistematização, organização do roteiro e PEI, periodicamente, tornam-se uma *avaliação mais justa* (Entrevista de 01/07/2014, professora do AEE, grifos nossos).

Ainda sobre os aspectos qualitativos e quantitativos no processo de avaliação, é comum a dúvida sobre a forma de avaliar o aluno com deficiência. As dúvidas mais comuns são sobre a utilização de notas ou não, aplicação de provas ou não e se a mensuração de notas é de acordo com o desenvolvimento da turma ou do aluno. Uma das entrevistas comenta sobre algumas dessas questões:

[...] porque ele (aluno) passa a ser visto individualmente, mesmo estando no meio de outros tantos, ele passa a ter condições de ser avaliado. Isso é outra dúvida de muita gente: “como avaliar o aluno especial? Ele não faz prova? Como eu vou saber qual foi a evolução dele? *A partir do PEI, nós vamos ter o perfil prévio* (Entrevista em 10/06/2014, professora do AEE, grifos nossos).

Em síntese, com a utilização do PEI, muitas dessas questões são encaminhadas, pois o aluno, com deficiência, em uma classe comum, precisa *ser avaliado* em todos os aspectos (acadêmicos, psicológicos, sociais, físicos) e realizar adequações/adaptações específicas para garantir sua aprendizagem. Estas adaptações podem ser significativas ou não e devem ocorrer em todas as dimensões necessárias, no projeto pedagógico da escola, no currículo da sala de aula e podem ter caráter individual (BRASIL, 1999). Braun (2015), nos ajuda com a seguinte afirmativa:

Com a utilização do PEI, muitas dessas questões são encaminhadas, porque será a partir do desenvolvimento observado e dos apoios oferecidos que se poderá organizar o formato da avaliação. Muitas vezes as adequações são "simples", no sentido de não exigir recursos para além daqueles que podem ser comuns à rotina da sala de aula como: tipo de enunciado, uso de imagens, tipo de fonte, diagramação, estratégias

diferentes que contemplem a escrita e/ou a oralização, ilustração e/ou jogos com esquemas, entre outros (s/p).

No quadro a seguir, organizado por Glat e Oliveira (2003), de acordo com o PCN Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999), ilustra as adaptações significativas e não significativas. Não significativas são modificações menores, realizadas com certa facilidade, no planejamento das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula, já as significativas são mais profundas, requerem o envolvimento da instituição como um todo.

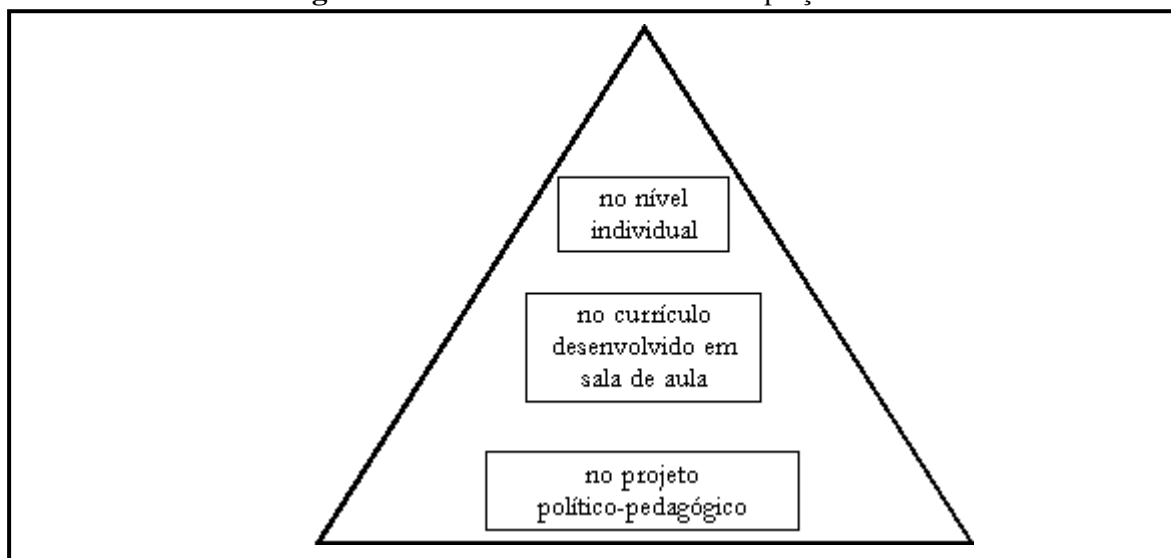
**Quadro 22.** Adaptações curriculares: não significativas e significativas

Adaptações curriculares	
Não significativas	Significativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizativas</li> <li>• Relativas aos objetivos e conteúdos</li> <li>• Nos procedimentos didáticos e nas atividades</li> <li>• Na temporalidade</li> <li>• Avaliativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos objetivos</li> <li>• Nos conteúdos</li> <li>• Nas metodologias e na organização didática</li> <li>• Na temporalidade</li> <li>• Avaliativas</li> </ul>

**Fonte:** Glat e Oliveira (2003); (BRASIL, 1999).

Em seguida, visualizamos um esquema dos níveis e/ou dimensões, na qual devem ocorrer as adaptações, elaborado por Oliveira (2003), também segundo o PCN Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999):

**Figura 3.** Níveis e/ou dimensões de adaptações curriculares



**Fonte:** Oliveira (2003).



A entrevista do dia 07/07/2014 aponta o PEI como referência para avaliação do aluno com deficiência, onde são contempladas as diferentes habilidades, sempre com vistas às adaptações/adequações curriculares. "Ele é a referência (PEI), então eu quero avaliar o aluno, eu volto lá, eu vejo o que foi planejado, vejo aquelas questões divididas por várias áreas" (Professora do AEE).

No documento *Memorial* (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012), no capítulo de *Programa do AEE*, encontramos registros de orientações sobre as características básicas da avaliação, e as diversas ações direcionadas para a construção de uma avaliação colaborativa com relatórios descritivos, encontros periódicos entre o professor do AEE e o professor do ensino comum para planejamento com os responsáveis. Vejamos na letra do documento:

Avaliação no AEE, deverá ser:  
Diária/Contínua.  
Instrumento para Planejamento.  
Registro de acontecimentos diários.  
Relatórios descritivos bimestrais (arquivados na pasta individual dos alunos, anexando o roteiro e PEI).  
Encontros periódicos com os professores do ensino regular/profissional e da UE, com objetivos de planejamento/avaliação das acessibilidades ao currículo, estudos de casos.  
Reunião mensal ou bimestral com pais / responsáveis (s/p).

Nessa direção, destacamos a fala da consultora da CEE, afirmando que é visível a diferença no processo de ensino, aprendizagem e na avaliação entre as escolas que utilizam e as que não utilizam o PEI.

É vista a *diferença*, no processo ensino aprendizagem, na avaliação, entre as escolas que utilizam e as que não utilizam.  
Aqueles escolas em que eu percebo que *não dão crédito* a questão do roteiro e do Planejamento Individualizado, que planeja mais tradicionalmente falando, vejo a *mesma sala, a mesma metodologia, os mesmos recursos didáticos, as mesmas páginas amareladas* (Entrevista em 16/06/2014 grifos nossos).

Podemos, então, compreender que ocorreu um ganho no processo do ensino e aprendizagem e de avaliação com a utilização do PEI na Rede. Ainda sobre os ganhos com a elaboração do PEI, durante a *formação continuada colaborativa*, visitas e grupos de estudos, os docentes perceberam que poderiam usar do PEI para os demais alunos. Por essa

razão, decidiram que todos os demais alunos seriam beneficiados com a proposta do PEI, não só os alunos com deficiência intelectual.

No item a seguir, apresentaremos alguns entraves na utilização do PEI, que emergiram durante nossa pesquisa.

### **6.3. Alguns entraves**

Vimos, do decorrer do texto, apontamentos indicativos de alguns avanços que os docentes observaram na construção e aplicação do PEI, na Rede de Ensino. Veremos, agora, alguns aspectos relacionados aos entraves e dificuldades. Um dos entraves apontados pelas entrevistas, foi do documento *roteiro para investigação do comportamento adaptativo*, ser longo e algumas habilidades aparecerem repetidamente nas áreas conceituais, sociais e práticas. Com relação a esse aspecto, temos o comentário da consultora da CEE, que explica a forma como são distribuídas as perguntas do roteiro nas áreas três áreas. As perguntas são similares nas distintas partes do roteiro, mas com objetivos diferentes.

Eu sei que o roteiro, às vezes, parece extenso por serem várias perguntas, algumas perguntas em outros momentos e em outras áreas, aparecem, mas eu acho importante isso. Eu digo que as questões não se repetem, elas nos dão possibilidades de ver o sujeito atuando em outras áreas (Entrevista em 16/06/2014, consultora da CEE, grifo nosso).

Em função desses apontamentos, temos informações que nos últimos encontros do curso e grupos de estudos de 2012, os docentes sinalizaram a necessidade de ser realizada a revisão, de forma colaborativa do roteiro. A proposta foi que seriam iniciadas tais discussões nas formações continuadas do ano seguinte, 2013. Vejamos, nos comentários a seguir, algumas sinalizações sobre esse tema:

Eu acho até o roteiro um pouquinho *extenso* [...] é um pouco cansativo porque eu vejo a dificuldade que a gente tem de preencher esse roteiro no espaço escolar, porque para ele eu não posso dispensar meu aluno, para ocorrer essa troca, que é importante. Aqui a gente troca muito, mas [...] nos corredores, no horário de almoço. Eu chego mais cedo, vou às salas, converso com as meninas. Mas nós não conseguimos sentar [...] (Entrevista em 03/07/2014, professora do AEE, grifo nosso).

Na entrevista acima, da professora do AEE, é sinalizada a indisponibilidade oficial de horários para a realização do planejamento colaborativo do PEI. Em virtude dessa ausência de horário, temos na mesma entrevista o desdobramento com improvisos (nos corredores, na hora do almoço, horários antes das aulas). Algumas escolas conseguiram

garantir horários mensais e/ou bimestrais, nos quais são promovidos encontros com a comunidade escolar para o planejamento colaborativo. É importante registrar que tais iniciativas partiram das gestões, equipes pedagógicas e professores do AEE e não da oficialização dos órgãos oficiais.

A pesquisa revelou outra informação: não são todas escolas que fazem uso do PEI, após análise dos quadros 19 e 20, no capítulo anterior, com os dados da formação continuada de 2012 e o número de turmas de AEE, respectivamente, concluímos que nem todos os professores do AEE, professores das classes comuns e equipes pedagógicas participaram da formação continuada do ano letivo de 2012. Como uma das principais estratégias utilizada pela Rede na implementação do PEI foi a formação continuada, infelizmente não temos os dados das frequências das formações continuadas dos anos anteriores, somente de 2012. Com esses dados não podemos mensurar fidedignamente o número de escolas que utilizam o PEI, na Rede. Temos as informações positivas da utilização em suas escolas nas dez entrevistas realizadas durante a pesquisa. Vejamos a entrevista da consultora da CEE, sobre essa questão: "Nós fazíamos visitas e ainda fazemos nas escolas para acompanhar o processo, eu vejo, sim, alguns profissionais utilizando" (Entrevista em 16/06/2014).

Outro ponto de entrave é que após análise das perguntas elencadas nas habilidades conceituais, sociais e práticas do roteiro de investigação do comportamento adaptativo (apêndice VIII), observamos que as mesmas contemplam principalmente os primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental. Sendo necessária a ampliação do mesmo com objetivo de atingir as últimas séries e o 2º segmento do ensino fundamental. Este também foi um dos objetivos sinalizados pelos profissionais, ao final do curso de formação continuada em 2012, para ser realizada a revisão na formação continuada em 2013.

Outro aspecto que observamos é a falta de parceria com os serviços da saúde durante o processo de elaboração do PEI, apenas uma entrevista mencionou que teve a participação de profissionais da saúde durante as discussões da construção do PEI na sua escola. Vejamos a fala da entrevista:

Atualmente, nós estamos também contando com alguns outros serviços. Eu tenho muitos alunos que apresentam dificuldades com a questão motora. Então, pude buscar através da FAETEC, um grupo que também gosta de participar desse momento [...] (Entrevista em 01/07/2014, professora do AEE).

Por fim, após elencarmos diferentes aspectos positivos e negativos referentes ao processo de elaboração e aplicação do PEI, na Rede, ficou latente a necessidade de definição/redefinição das políticas públicas, municipais, estaduais e federais, que garantam estratégias de cunho pedagógico como o PEI, para que efetivamente os alunos com deficiência tenham acesso aos conhecimentos não só escolares, mas de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de sistemas educacionais inclusivos, obrigatória e consequentemente, exige mudanças substanciais no interior das escolas, pressupõe um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda a diversidade presente em seu interior (OLIVEIRA 2008, p.129).

Chegar até aqui e buscar palavras para tecer as considerações finais, traz uma perspectiva de que não existe uma finalização, um ponto final à proposta que esta pesquisa se destinou. Foram muitas reflexões e desdobramentos que tiveram início com as investigações em um campo marcado por muitas adversidades e contradições que é a Baixada Fluminense. Essa região é merecedora do respeito e atenção por parte do mundo acadêmico em virtude de desenvolver trabalhos que são destaques na área da Educação Especial.

O diálogo promovido pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, com quase todos os municípios da Baixada Fluminense, proporcionou a parceria entre Universidade e as Redes Municipais de Ensino, ação necessária para a efetivação da ampliação de pesquisas voltadas para o público alvo da Educação Especial e melhoria da formação inicial e continuada dos docentes dessa região.

Achamos oportuno lembrar os objetivos gerais, específicos e as questões que emergiram durante nossa pesquisa, a saber: analisar o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ no período de 2001 a 2012; refletir sobre a relação do PEI e as propostas curriculares da Rede e investigar como os profissionais que atuavam com os alunos com deficiência intelectual participaram da construção do PEI. Foram os seguintes questionamentos que emergiram:

Existiu relação teórica entre a proposta curricular geral da Rede e o PEI?

Quais foram as estratégias utilizadas pela Rede para a construção e implementação do PEI?

Que sujeitos participaram da elaboração e implementação do PEI e de que forma?

Qual a contribuição do PEI no processo de ensino, aprendizagem e avaliação?

De acordo com tais aspectos, nossa pesquisa trouxe um resgate histórico do processo de construção de um instrumento basicamente de cunho pedagógico que é o PEI, na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. O referido processo teve início faz mais de dez anos (2001), mostrando através das informações e dos dados apresentados, a importância do respeito aos sujeitos que ao longo desse período fizeram acontecer propostas que hoje podemos vislumbrar, mas que ainda estão em processo.

Foi um longo caminho (2001/2012) repleto de dificuldades, adversidades, conflitos, discussões, mas que podemos registrar a marca do compromisso de uma equipe com aqueles que são os mais importantes para a verdadeira inclusão escolar, os alunos com deficiência. Mesmo passando por mudanças de gestões, marcadas em muitos momentos pela descontinuidade de projetos e ações, verificamos que desde a elaboração da proposta curricular geral da Rede Municipal de Ensino de (DUQUE DE CAXIAS, 2002, 2004) a EEE, hoje CEE, esteve presente e buscou desenvolver um diálogo teórico com a mesma, assim como as políticas nacionais e internacionais na direção da inclusão escolar.

A referida Rede passou da proposta de integração para inclusão, revendo a prática baseada no modelo médico e assistencialista, no qual era enfatizada a deficiência, para um modelo na direção dos pressupostos histórico-culturais, que propõe uma concepção de desenvolvimento humano como resultado da atividade social. No percurso das investigações, despontaram os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal, compensação, dentre outros que nortearam as bases do processo de construção do PEI.

Devido à aproximação da base teórica histórico-cultural com o conceito de deficiência intelectual da AADID, observamos o entrelaçamento das influências das referidas bases conceituais na elaboração do PEI. Destacando-se o fundamento da dimensão II *comportamento adaptativo* (AADID, 2006), que indicou a estrutura básica do documento do PEI da Rede. Nesse aspecto, destacamos a interface entre os pressupostos do *comportamento adaptativo*, com a ampliação das habilidades conceituais, sociais e práticas, essas últimas mesmo carregadas de conceitos elementares não devem ser desprezadas, pois também envolvem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Corroborando com Kassir (2013) que afirma:

[...] vemos que mesmo conceitos simples, que a criança traz ao ingressar na escola, ou atividades aparentemente imitativas são constituídos por funções mentais superiores. Não são respostas biológicas a determinados

estímulos, mas construções complexas possibilitadas pela apreensão de signos, da cultura circundante (p.165).

Para a elaboração e implementação do PEI, a CEE utilizou como principal estratégia a formação continuada tendo como base a *colaboração*, passando de uma prática vertical para horizontal. Buscou uma construção ombro a ombro com os professores do AEE, do ensino regular, as equipes pedagógicas das escolas e consultores da CEE. Esse trabalho *colaborativo* foi desdobrado nas escolas, nas quais foram promovidos grupos de estudos em conjunto com a coordenação dos professores do AEE e/ou as equipes pedagógicas, e a colaboração dos consultores da CEE. Com estas ações, o professor do AEE passou a ter um papel de destaque no referido processo, sendo multiplicador.

É indispensável que os sistemas de ensino promovam a construção de uma rede com diversos tipos de serviços e apoios materiais e humanos. Nesse sentido, durante o processo de elaboração do PEI, foram registradas as presenças de diversos atores da comunidade escolar e familiar. Ficou evidente a importância de uma vertente *colaborativa in loco, no chão da escola* para uma efetiva implementação do PEI com todos os sujeitos que participam do convívio do aluno com deficiência. Nesse aspecto, foi observada a ausência quase de 100% da parceria dos profissionais da saúde. Sendo importante destacar a urgência da necessidade de um diálogo entre educação e saúde.

Foram sinalizados pontos positivos referentes ao ganho de uma definição mais clara, segura e justa no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, com a utilização do PEI. Sendo enfatizado o delineamento das adaptações curriculares e/ou adequações curriculares mais precisas, observando as habilidades individuais, conceituais, sociais e práticas, de acordo com o comportamento adaptativo (AADID, 2006), sem perder de vista a proposta curricular do ano de escolaridade de cada aluno, o planejamento pedagógico destinado à turma e o PPP da escola.

O caminho ainda está sendo trilhado para vencer os entraves encontrados, tanto com a falta de efetivação legal do PEI, não só na Rede estudada, mas em todo o sistema nacional de ensino. Dessa forma, impactando negativamente no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação dos alunos com deficiência, que por muito tempo estão sob o jugo de práticas esvaziadas do compromisso com o desenvolvimento do conhecimento sistematizado.

O documento *roteiro para investigação do comportamento adaptativo* (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012) que serve de base para a primeira avaliação com vistas à

elaboração do PEI e acompanhamento do desenvolvimento do aluno, foi indicado pelos docentes, que fosse revisto no ano de 2013, também de forma colaborativa, já que foi construído dessa mesma forma. Foram pontuados para revisão os seguintes aspectos: a) ser um documento longo e apresentar repetições de algumas habilidades nas diferentes áreas conceituais, práticas e sociais e, b) não contemplar o 2º segmento e nem os últimos anos do 1º segmento do ensino fundamental. Alguns lampejos de esperanças foram vislumbramos durante nossa investigação, como iniciativa pontual de uma das escolas que garantiu no seu PPP a utilização do PEI, resultado de amadurecimento de ações colaborativas, discussões, estudos que fizeram toda a comunidade escolar optar por garantir o PEI no seu documento norteador.

Nessa mesma direção, vimos iniciativas de algumas escolas que participaram de nossa investigação na estruturação, horários mensais e/ou bimestrais para a elaboração *colaborativa* do PEI, para garantir a participação de toda comunidade escolar. Iniciativa tomada pela falta de oficialização da estruturação de horários pelos órgãos oficiais. Infelizmente, algumas escolas ainda passam pelo processo de improviso para desenvolverem o PEI, tendo que professor do AEE promover encontros, nos corredores, com o professor do ensino regular, na hora do almoço ou em horários diferentes do seu trabalho.

No decorrer de nossa pesquisa, não foi possível ser mensurado o número de escolas que fazem uso do PEI, na Rede. Temos as afirmativas nas entrevistas realizadas, que a utilização do PEI é efetivada em suas escolas e os ganhos são positivos. Esperamos que futuras pesquisas possam ser desenvolvidas com esse objetivo.

Um dos maiores fatores que contribuiu para o avanço da proposta da inclusão escolar, foi o investimento na *formação continuada colaborativa*, no qual os sujeitos que fazem parte desse processo de construção tinham *voz e vez*, sendo *autores* dos documentos (roteiro/PEI) que vieram nortear o trabalho com esse alunado. Não podemos mais admitir decisões vertical, nas quais não exista a identidade dos sujeitos participantes do processo.

Os sistemas públicos de ensino devem rever os modelos utilizados nas ditas *formações continuadas*, que ainda possuem características da falta de continuidade, não são organizadas de forma longitudinal, que atenda as necessidades reais dos docentes. Assistimos o poder público investir em palestras *pontuais*, sem nenhuma continuidade e descontextualizadas com a realidade educacional local.



Temos que destacar o redimensionamento da formação inicial dos profissionais da educação, com o trabalho de maior parceria entre as universidades e as escolas, o mais promissor campo de pesquisa. Promovendo um diálogo entre a teoria e prática, com o compromisso de reflexão e retorno ao campo dos resultados das pesquisas, para efetivamente contribuir com a transformação da realidade educacional brasileira. Acreditamos que são necessárias pesquisas que busquem estudar o foco das bases pedagógicas no processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois ainda são escassas investigações científicas nessa direção. Temos na realidade educacional brasileira, muitas pesquisas que discutem as políticas públicas, vislumbrando muito mais o campo teórico, ficando distantes das verdadeiras necessidades das escolas, que todos os dias recebem um número cada vez maior de alunos com deficiência intelectual e convivem com as adversidades e contradições das políticas públicas direcionadas a esse público alvo.

Podemos dizer que o PEI é um instrumento indispensável para que ocorra uma melhora no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Através dele são definidos os objetivos, estratégias, adaptações curriculares e/ou adequações curriculares, para alunos com deficiências físicas, cognitivas, motoras, sensoriais, de comunicação, enfim todo público alvo da Educação Especial.

Esperamos que nossos estudos possam contribuir para a reflexão, principalmente dos sistemas públicos de ensino, das formas mais adequadas de construção e implementação de propostas curriculares direcionadas aos alunos com deficiência intelectual. Que possam ser promovidas ações com uma perspectiva *colaborativa*, envolvendo todos os sujeitos que convivem com os alunos com deficiência, desde a elaboração de documentos norteadores, até à aplicabilidade, no *chão da escola*.

É uma caminhada longa que exige de todos os sujeitos envolvidos com o propósito de melhoria das vidas das pessoas com deficiência, um compromisso de ultrapassar todas as adversidades e, principalmente, buscarem ações calcadas na ética, respeitando a especificidade dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. *O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural*. In: JESUS, D. M. el col (orgs), *Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Ed. Mediação, 2009.

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

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

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

AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALA, M. M. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In: *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. EnEPQ, Brasília/DF, 3 a 5 nov. 2013.

AVILA, L. L.; ERTHAL, C. M. R.; FERNANDES, E. M. O processo de construção do roteiro para investigação do comportamento adaptativo e sua aplicabilidade no plano de educação individualizado de alunos com deficiência intelectual. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina, PR, 2011.

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

\_\_\_\_\_. A interface entre o planejamento educacional individualizado para pessoas com deficiência intelectual e o pressuposto histórico-cultural. In: *I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo*. CAP/UERJ, UERJ, 2014a.

\_\_\_\_\_. O planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ. In: *9º Fórum da Pós-graduação da UFRRJ*, UFRRJ, Seropédica, 2014b.

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

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. Ed. Edições 70, 2011.

BARROCO, S. M. S. *A Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Doutorado em Educação Escolar - Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP de Araraquara, São Paulo, 2007.

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

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

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

BEYER, H. O. *A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação*. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n.22, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>. Acessado em 14/10/2014.

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

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acessado em dezembro de 2013.

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

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal*, 1988.

\_\_\_\_\_. *Plano Decenal*, Brasília, 1993.

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

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

\_\_\_\_\_. *Portaria n. 1.793/94*. Brasília, 1994a.

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3298. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Diário Oficial da União, Brasília, 1999b. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>. Acessado em: setembro de 2013.

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

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

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal*, Brasília, 2001a.

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

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

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3956, de 08/10/2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acessado em dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 2. Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília, 2001e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acessado em nov. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 17/2001. Sobre as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica*. MEC, Brasília, 2001f. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf) Acessado em nov. de 2014.

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.094 Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas compromisso todos pela educação*. Brasília, 24/04/2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acessado em abril de 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5626 (Regulamenta a Lei 10.436/2002)*, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acessado em: dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. *Portaria Normativa nº 13*. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf). Acessado em 10/10/2014.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC, Brasília, janeiro de 2008.

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

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.571 revogado pelo Decreto 7611/2011*. Ministério da Educação. Brasília, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acessado em 10/10/2014.

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Decreto 7.611. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.612. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. Diário Oficial da União, Brasília, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm) Acessado em: janeiro 2013.

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 27/CD/FNDE de 27/07/12*. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3671-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>. Acessado em: dezembro 2013.

\_\_\_\_\_. *Todos pela Educação*. MEC/INEP, 2012b. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/23089/80-das-matriculas-da-educacao-especial-estao-em-escolas-publicas/>. Acessado em: março 2014.

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

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

\_\_\_\_\_. Orientações Banca de Qualificação de AVILA, L. L. *O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)*. UFRJ/PPGEDUC/IM, Nova Iguaçu, maio 2014.

\_\_\_\_\_. Orientações Banca da Dissertação de Mestrado de AVILA, L. L. *O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)*. UFRJ/PPGEDUC/IM, Nova Iguaçu, março 2015.

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

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

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.).

*Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. UNESP, p.149-164, São Paulo 1999.

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

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

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. dos R. *Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados*. 2004/2005. Disponível: <http://www.educ.fc.ul.pt/docente/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf>. Acessado em: março 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

Centro de Memória da Educação de Duque de Caxias/RJ Disponível em: <http://www.centrodememoriadaeducacao.com.br/3.html>. Acessado em: fevereiro de 2014.

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Projeto: Acompanhamento em sala de recursos*. Equipe de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação, s/d.

\_\_\_\_\_. *Atribuições da Equipe de Educação Especial*. Secretaria Municipal de Educação, s/d.

\_\_\_\_\_. *Projeto: Curso Buscando uma escola aberta à diversidade*. Equipe de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação, s/d.

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Dados da Equipe de Educação Especial*. Secretaria Municipal de Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Dados da Equipe de Educação Especial*. Secretaria Municipal de Educação, 2006.

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



\_\_\_\_\_. *Dados da Equipe de Educação Especial*. Secretaria Municipal de Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ofício nº 70*, de 10 de junho de 2008. Equipe de Educação Especial. Secretaria Municipal de Educação. 2008a.

\_\_\_\_\_. *Pauta Grupo de Estudos realizado na Escola Municipal Solano Trindade*, em 13/08/2008. Secretaria Municipal de Educação, 2008b.

\_\_\_\_\_. Plano de ação (2009/2012). In: FERNANDES E. M. *Slajds do Primeiro encontro de formação continuada de 2009*. Coordenadoria de Educação Especial, 2009.

\_\_\_\_\_. *Agenda de curso de formação continuadas de AEE/SR*. Coordenadoria de Educação Especial, 2011.

\_\_\_\_\_. *Memorial*. Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Educação Especial, 2009/2012.

\_\_\_\_\_. *Certificado da Formação Continuada de Sala de Recursos/AEE*. Coordenadoria de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. *Atlas Escolar do Município de Duque de Caxias*, 1ª ed. Secretaria Municipal de Educação, 2012a.

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Controle de frequências da formação continuada: curso de 2012*. Coordenadoria de Educação Especial. Secretaria Municipal de Educação, 2012e.

\_\_\_\_\_. *Agenda de curso de formação: atendimento educacional especializado e peculiaridades do desenvolvimento de 2012*. Coordenadoria de Educação Especial, 2012f.

\_\_\_\_\_. *Quadro Analítico da Educação Especial*. Secretaria Municipal de Educação/Equipe de Estatística, abril de 2013.

\_\_\_\_\_. *Dados do Município de Duque de Caxias/RJ*. Disponível em: <http://duquedecaxias.rj.gov.br/> Acessado em: fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. *Dados do Município de Duque de Caxias/RJ*. Disponível em: <http://duquedecaxias.net.br/20110210392/a-cidade-de-duque-de-caxias> Acessado em: fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. *Dados da Rede Municipal de Ensino*. Secretaria Municipal de Educação. 2014. Disponível em: [http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=59](http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=59). Acessado em nov. 2014.

\_\_\_\_\_. *Dados da Coordenadoria de Estatística*. Secretaria Municipal de Educação. 2015.

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

DICIONÁRIO. Disponível: <http://www.dicio.com.br/oligofrenia/>. Acessado em: fev. de 2014.

\_\_\_\_\_. Disponível: <http://www.dicio.com.br/amencia/>. Acessado em: fev. de 2014.

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

FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. F. *Acessibilidade e inclusão social*. Ed. Deescubra, Rio de Janeiro, 2011.

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

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

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

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

FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygostky e seus colaboradores*. 2010. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/docente/PDF\\_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf). Acessado em: mar. de 2014.

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

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

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1988.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, v.1, n. 1, p. 69-86, 1990.

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

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

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

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, E. S. G. *Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro*. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotifor.pt/inclusiva>. Acessado em jan. 2014.

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_.; PLETSCHE, M. D. (orgs) *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ, 2013.

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

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

HELDER, R. R. *Como fazer análise documental*. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2012. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). e <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas>. Acessado em dez. de 2013.

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Dados do IDEB de Duque de Caxias, 2012/ 2013*. Disponíveis em: [http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado,seam?cid\\_3279752](http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado,seam?cid_3279752) e <http://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/ideb>. Acessados em fev. e dez. de 2014.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=327975>. Acessado em fev. 2014.

\_\_\_\_\_. <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/23089/80-das-matriculas-da-educacao-especial-estao-em-escolas-publicas/>, 2011. Acessado em mar. de 2014.

\_\_\_\_\_. Dados matrículas 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acessado em jan. de 2015.

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_, Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B. e

NOGUEIRA, A. L. H. (orgs). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1ª ed. Mercado das Letras, Campinas, 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial*. Editora Pioneira, São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 2005.

MAZZOTTI, A. J. ; GEWANDSNAJDER, F. O planejamento de pesquisa qualitativa. In: *O método nas ciências naturais e sociais*. 2ª ed. São Paulo, Pioneira Thompson Learning, cap, 7, p. 147, 178, 2002.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R.; PIRES J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. In: MARTINS, L. A. R. [et al]. (org). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 141-148, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

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

\_\_\_\_\_. Breve histórico da educação especial no Brasil. In.: *Revista Educación Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

\_\_\_\_\_; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

MILANI, D. *Síndrome de Down: como - onde - quando - por quê*. São Paulo, Livro Pronto, 2005.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MULTIEDUCAÇÃO, *Núcleo Curricular Básico*, Rio de Janeiro, RJ, 1996.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, Editora 7 Letras, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. *Educação especial: temas atuais*. Marília, Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (orgs.) *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs) *Educação especial e inclusão escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ, Ed. da UFRRJ, 2011.

OLIVEIRA, E. S. G. Dialogando com o Documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares”. In: GLAT, R.; OLIVEIRA E. S. G. *Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o futuro*. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotifor.pt/inclusiva>. Acessado em jan. 2014.

PACHECO, J. [et al] *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escola*. Artmed, Porto Alegre, 2007.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na Educação Especial - a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Autores Associados, São Paulo, 2001.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*, Araraquara, SP: Junqueira & Marin; CAPES, Brasília, DF, 2008.

PEREIRA, V. A.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa do psicólogo: contribuições desafios para a inclusão escolar. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs) *Práticas inclusivas: fazendo a diferença*. Wak Editora, RJ, 2014.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. Reedição, Marília: ABPEE, 2012.

PIMENTEL, S. C. Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva: Mediação pedagógica e formação de conceitos. Coleção Educação Inclusiva. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2012.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 122 f. Dissertação Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *In: Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

\_\_\_\_\_. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010) *In: Revista Teias Movimentos sociais processos de inclusão e educação* v. 12 n. 24 p. 39-55 jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. *Projeto de Pesquisa: A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina; UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí SC. 2012.

\_\_\_\_\_; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *In: Linhas Críticas*, n.35, Brasília DF, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especial nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *In: Revista Ciências Humanas e Sociais*, EDUR, v. 34, n.12, jan/jun, p.31-49, RJ, 2012.

\_\_\_\_\_. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. *In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (orgs) Escolarização de alunos com deficiência desafios e possibilidades*. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. Mercado das Letras, Campinas - São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ, 2013.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. *In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (orgs) Atendimento Educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo, Cultura Acadêmica, Marília, Oficina Universitária, p. 61-82, 2013.

\_\_\_\_\_. Aulas Decanato de Ensino de Graduação: Disciplina Educação Especial. AVILA L. L. *Estágio docente de Mestrado UFRRJ/IM*, 2013/2014.

\_\_\_\_\_. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *In: Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana



Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>. Acessado em agosto de 2014a.

\_\_\_\_\_. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. In: *Revista Poíesis Pedagógica*, v. 12, nº 1, 2014b.

\_\_\_\_\_. *O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem*. (Artigo aprovado na Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2014c, no prelo).

\_\_\_\_\_. Práticas e recursos pedagógicos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. *Aulas Decanato de Ensino de Graduação: Disciplina Educação Especial UFRRJ/IM*, 2014d.

\_\_\_\_\_. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*, Rio de Janeiro, Nau: Edur, 2ª ed., 2014e.

POKER, R. B. [et al] *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo, Cultura Acadêmica, Marília, Oficina Universitária, 2013.

POUPART, J. [et al] A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/. NASSER, A. C. (trad.), 2ª ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

QUEIROZ, E. M. *Teorias da aprendizagem*. Universidade Nove de Julho, s/d. Disponível: [http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/tatiana/materiais/apostila\\_material\\_extra.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/tatiana/materiais/apostila_material_extra.pdf). Acessado em fev. 2014.

QUEIROZ, F. C. F. *Inclusão de alunos com D.I.D. nas escolas de ensino regular: principais constrangimentos dos professores*. Dissertação. Curso de Pós-graduação em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, 2012/2013.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa do planejamento à execução*. MONTINGELLI JR., N. (Trad.) São Paulo, Pioneira, 2000.

REDIG, A. G. Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO A.(orgs) *Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ, Ed. da UFRRJ, 2011.

RICCI, C. *Currículo: contextualização*. Apostila, s/d.

ROCHA, M. G. S. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural: tecnologias assistivas e comunicação alternativa possibilitando práticas no AEE*. Dissertação Mestrado. UFRRJ, 2014.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs). *Práticas inclusivas: fazendo a diferença*. RJ: Wak Editora, 2014.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores na educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v.17, p. 71-86, jan/abril, 2011.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 3ª ed. 2000.

\_\_\_\_\_. (org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, B. S. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 54, junho, 1999.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação - São Paulo, SME/DOT, 2008.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. Raadi - *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual do ciclo II do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos*. São Paulo, SME/DOT, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista brasileira de história & ciências sociais*, Ano I – n. I, jul., 2009.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. [et. al.]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O plano de desenvolvimento da educação: análise do Projeto do MEC. In: *Revista Educação & Sociedade*. v. 28, n. 100, Edição Especial, 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3ª ed. rev. atual. Florianópolis, Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, L. R. C. [et al.] Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: *Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUC/PR, 2009.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1ª ed. Mercado das Letras, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F. *Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. Tese Doutorado. 297p. UNICAMP, Campinas, 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação inclusiva: reflexões sobre os impactos no desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1ª ed. Mercado das Letras, Campinas, 2013a.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. LOPES, M. F. (trad.), Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SUPLINO, M. Guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. *Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência*. v.11 3ª ed. (revista). Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. CASB-RJ, Rio de Janeiro. 2009.

SZYMANSKI, M. L. S.; PELLIZZETTI, I. G.; IACONO, J. P. O dilema de avaliar o conhecimento na escola: a trajetória de um aluno com história de déficit intelectual. In: MANZINI [et al] (orgs). *Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial*, Série estudos multidisciplinares de educação especial, v. 3, p. 107 a 120, ABPEE, Londrina, 2009.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, São Carlos/SP, 2010.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. Tese de Doutorado, UFSCAR, São Carlos/SP, 2013.

\_\_\_\_\_; SMITH, R. Minicurso - planejamento educacional individualizado: da elegibilidade de serviços ao planejamento de ensino-aprendizagem. In: *VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. PPGEs/UFSCAR e ABPEE, São Carlos/SP, 2014.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. In: *Revista Linhas*, Florianópolis, v.5, n. 1, p.107 a 122, jan./junh. 2004.

TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário ensinar?* Campinas, Papirus, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais)>. Acessado em: maio de 2014.

\_\_\_\_\_. *A Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos*. Nova Delhi- Índia, 1993. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publica/ Doc\\_Internacionais/declaraNdelhi](http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi)>. Acessado em: de maio 2014.

\_\_\_\_\_. *O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos*. Dakar, Senegal. Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/ marcoDakar](http://www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/marcoDakar)>. Acessado em: 18 jun. 2014.

UFRRJ/UDESC/UNIVALI. *Projeto de pesquisa: A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da*

*aprendizagem*. PLETSCH, M. D.; LUNARDI-MENDES G. M.; HOSTIS, R. C. L. (orgs), 2012.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky uma síntese*. Edições Loyola, São Paulo, 2009.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs) Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

VELTRONE, A. A. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação caracterização*. Tese de Doutorado. UFSCAR, São Carlos, 2011.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M., FIGUEIREDO, L e GREIVAS, C. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 3ª. Ed., 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectologia* (Obras completas), tomo cinco, Havana, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. CAMARGO, J. L. (trad.); NETO, J. C. (Rev. Técnica). 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; MICHAEL COLE et al (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. C. (Trad), 7ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VITALINO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, C. R. (org.) *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Editora da Universidade Estadual de Londrina eduel, Londrina, 2010.

Vygotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Méxio: Grijalbo. Trad. de la versión inglesa: *mind in Society: The development of higher psycholocal proceses*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

WCEFA Conferência Mundial de educação para todos. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

WEISS, M.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, v.26, n.1, pp.27-41, 2003.

Young, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, nº 1551, p.190-202, jan./mar. de 2014.

## **APÊNDICES**

**Apêndice I. Quadro 1 - Produções dos médicos, início século XX**

<b>Médico</b>	<b>Obra</b>	<b>Ano</b>
Carlos Fernandes Eiras	Apresentou um estudo no IV Congresso de Medicina e Cirurgia, com o título: "Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas".	1900
Basílio de Magalhães	"Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira."	1913
C. Vieira de Mello (médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo)	"Débeis mentais na escola pública e higiene escolar e pedagogia"	1917
Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho	Defendeu a tese: "Classificação das crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental".	1918

**Fonte:** Jannuzzi (2006).

## **Apêndice II. Termo de concessão e autorização da pesquisa**

### **TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro estar devidamente informado (a) dos objetivos da pesquisa “Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)” vinculada ao projeto “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, desenvolvido em rede pela UFRRJ, UDESC e UNIVALI, financiado pela CAPES, aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo número 23083.007306/2012-61, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> D<sup>a</sup>: Márcia Denise Pletsch, por meio de reunião em 12/08/2013 com apresentação do estudo proposto. Nesta ocasião, concordei em conceder os direitos autorais de relatos e informações prestadas à Leila Lopes de Avila, mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEduc da Universidade do Federal Rural do Rio de Janeiro, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das gravações de áudio ou vídeo obtidas para os mesmos fins. Outrossim, declaro estar ciente de que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes desta pesquisa.

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
RG nº \_\_\_\_\_

Representante da Coordenadoria de Educação Especial  
Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

### Apêndice III. Termos de consentimento livre e esclarecimento das entrevistas



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu \_\_\_\_\_

(preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado "Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)", cujos objetivos em linhas gerais são analisar o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ no período de 2001 a 2012. Refletir sobre a relação do planejamento educacional individualizado e as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ (2001/2012). Investigar como os profissionais que atuavam com os alunos com deficiência intelectual (professores do atendimento educacional especializado AEE, equipes pedagógicas das escolas e consultores da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação SME), participaram da construção do PEI. Minha participação neste estudo envolverá ser entrevistado pela pesquisadora. Tal entrevista poderá ser gravada em áudio e vídeo. Fico ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. A pesquisadora envolvida com o referido projeto



é a Prof<sup>a</sup> Leila Lopes de Avila<sup>44</sup> e com ela poderei manter contato pelo telefone (21) 985023236. É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Duque de Caxias, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Nome do sujeito da pesquisa

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

---

Nomes das pesquisadoras responsáveis

---

Assinaturas das pesquisadoras responsáveis

---

<sup>44</sup> Pesquisadora principal Prof<sup>a</sup> Dra Márcia Denise Pletsch, email: marciadenisepletsch@gmail.com  
Pesquisadora Prof<sup>a</sup> Leila Lopes de Avila, e-mail: leilalopesavila@gmail.com

## Apêndice IV. Roteiro das entrevistas



### **PESQUISA: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS (2001 - 2012)**

**Mestranda:** Leila Lopes de Avila

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Márcia Denise Pletsch

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

#### **a) Dados de identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Turma e horário: \_\_\_\_\_

Unidade onde atua: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Local e data da entrevista: \_\_\_\_\_

#### **b) Roteiro da entrevista:**

- Gostaria que você falasse sobre as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ (2001/2012).
- Gostaria que você falasse sobre o processo de elaboração do roteiro para investigação do comportamento adaptativo de alunos com deficiência intelectual e do planejamento educacional individualizado (PEI), desenvolvido entre 2001 e 2012?
- Como foi sua participação?

- Como você vê a relação entre o roteiro e o PEI com as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ (2001/2012)?
- Gostaria que você comentasse as bases teóricas que fundamentaram a elaboração do roteiro e do PEI.
- Você entende que essa base teórica dialogava com as propostas curriculares de Duque de Caxias?

Documentos: roteiro, PEI e as propostas curriculares (2001/2012).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º questionário/roteiro para construção de perfil do aluno com necessidades educacionais especiais (DUQUE DE CAXIAS, 2001/2008).</li> <li>• Proposta pedagógica: Pressupostos teóricos. vol. 1. (DUQUE DE CAXIAS, 2002).</li> <li>• Reestruturação curricular: Proposta Pedagógica - Escola em movimento - uma construção permanente v. 2 (DUQUE DE CAXIAS, 2004).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º roteiro para investigação do comportamento adaptativo (DUQUE DE CAXIAS, 2012b).</li> <li>• Planejamento educacional individualizado - PEI (DUQUE DE CAXIAS, 2012c).</li> </ul>

- Essas bases teóricas foram estudadas anteriormente para a elaboração do roteiro e do PEI?
- O processo de construção do roteiro e do PEI teve a participação colaborativa dos professores e profissionais que atuam com os alunos com deficiência intelectual?
- Caso positivo, como foi essa participação, foi através de formação continuada: grupos de estudo, cursos, visitas?
- Como ocorreram tais grupos de estudo, cursos?
- Você implementou (utilizou) ou implementa (utiliza) o roteiro e PEI na sua prática pedagógica com alunos deficiência intelectual?
- Gostaria que você me falasse desse trabalho.
- Quais as sujeitos que participam da implementação do roteiro e do PEI (professor do AEE, professor do ensino comum, equipe da escola, equipe da SME, equipe da saúde, cuidadores, familiares)?

- Como era a relação da equipe da escola com o professor do atendimento educacional especializado (AEE) na época?
- Na sua opinião o roteiro e o PEI contribuem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

## Apêndice V. Polos de ação pedagógica

<b>Pólos de Ação Pedagógica</b>		
<b>Pólo 01</b>	<b>UERJ / FEBF</b>	<i>Coordenação: Sônia Pegoral Silva</i>
<i>Implementação: Alessandra Rosas dos S. Azevedo; Carla Mara T. Conceição Fritz; Denise Maria Fernandes Pinheiro; Érica Coelho dos Santos; Lucienne Menezes Milloli Pires; Maria Cristina dos Reis e Souza; Paula Figueiredo da Silva.</i>		
<b>Pólo 02</b>	<b>E.M. Doutor Álvaro Alberto</b>	<i>Coordenação: Maria Celeste Rodrigues Pais Alves</i>
<i>Implementação: Adelina Márcia Salerno; Bianca Fátima Cerdeiro dos Santos; Cirley Campelo da Silva; Elisa Rodrigues Santos; Elza de Souza Santos; Maria de Fátima Anselmo; Rosicléia Castro de Moraes; Venécia Barreto Cipriano da Silva.</i>		
<b>Pólo 03</b>	<b>E. M. Professora Olga T. de Oliveira</b>	<i>Coordenação: Vera Lúcia Alves dos Santos Corrêa</i>
<i>Implementação: Deisemar da Costa Ferreira; José Eustáquio de Queiroz Cauper; Maria Aparecida de A. Ribeiro; Sheila da Silva Leandro; Cristina Ribeiro da Costa Allo.</i>		
<b>Pólo 04</b>	<b>E.M. Rui Barbosa</b>	<i>Coordenação: Ana Cláudia Gomes Cunha</i>
<i>Implementação: Leila Costa Cirto; Mario Sérgio Monteiro de Souza; Mônica Cristina dos Santos Abreu; Sônia Maria Cazuza Monteiro; Sônia Maria Mendes Bezerra; Patrícia Pacheco da Silva.</i>		
<b>Pólo 05</b>	<b>E.M. Monteiro Lobato</b>	<i>Coordenação: Silvana Maria de Souza Lima</i>
<i>Implementação: Débora da Silva Pinto; Jorge Oliveira dos Santos; José Maria Correia da Silva; Laura Cristina de C. Stachlewski; Sônia Maria Lourenço de Azevedo.</i>		
<b>Pólo 06</b>	<b>E.M. Solano Trindade</b>	<i>Coordenação: Jacqueline Domingues P. Moreira</i>
<i>Implementação: Charles P. Pennaforte; Elaine do Nascimento Romualdo; Lúcia Maria da Silva; Rosana Aparecida da Silva; Rosemei Moreira de Andrade; Sandra Nunes Adão; Valéria dos Santos de Oliveira</i>		
<b>Pólo 07</b>	<b>E. M. Rotary</b>	<i>Coordenação: Rosemei Bittencourt dos Santos</i>
<i>Implementação: Ana Rita de Castilho Santos Pinto; Edna Olímpia da Cunha; Gelsa Pinto Pereira de Oliveira; Glaciane Ribeiro da Silva; Mariângela da Silva Monteiro; Mario Sérgio M. de Souza; Miriam de França.</i>		
<b>Pólo 08</b>	<b>CIEP 319 Oduvaldo Vianna Filho</b>	<i>Coordenação: Ana Lúcia Siqueira de Oliveira</i>
<i>Implementação: Ana Cristina Barbosa; Ana Cristina Bissoli; Ana Paula G. da Cruz; Heloísa Helena Pereira; Mayssa Nunes de Oliveira; Sandra Cristina Freire Gomes; Sílvia Félix Ervilha; Vani Maria Pereira dos S. Ferreira; Zagma dos S. Junger.</i>		
<b>Pólo 09</b>	<b>E.M. Santo Agostinho</b>	<i>Coordenação: Myrian Medeiros da Silva</i>
<i>Implementação: Aurélio Gonçalves da Silva; Djalma da Rocha Vaz Netto; Génesis Torres; José Alexandre da Silva; M<sup>ra</sup> Cristina V. M. L. Rodrigues; Rosa Maria Santos C. M. Ramos; Sílvia da Cruz Mendes.</i>		
<b>Pólo 10</b>	<b>CIEP Esmeraldo Berçacollo</b>	<i>Coordenação: Suzy Souza Siqueira</i>
<i>Implementação: Carmem Maria Romero Erthal; Izabel Cristina Oliveira da Silva; Leila Bezerra Lopes; Nildimar Alves Honório; Regina Célia Sanches Lopes Vianna; Suedi Maria Fernandes.</i>		
<b>Pólo 11</b>	<b>E.M. Doutor Ely Combat</b>	<i>Coordenação: Dominique Manuel de Souza</i>
<i>Implementação: Alvanete Lima Girardi; Andréia Paiva Machado Tutunji; João Bosco Candido da Costa; Suzana Grimaldi Machado.</i>		
<b>Pólo 12</b>	<b>E.M. Exp. Aquino de Araújo</b>	<i>Coordenação: Maria da Penha Carreiras</i>
<i>Implementação: Erenice da Conceição Ignácio; Izabel Comminoti; Joélia Poliana L. da Silva Salgado; Márcia Cristina do Espírito Santo; M<sup>ra</sup> de Fátima Carreiras de Avelar; Mariângela Almeida de Farias; Roseclay Nogueira Dantas da Silva.</i>		
<b>Pólo 13</b>	<b>E.M. General Sampaio</b>	<i>Coordenação: Júlia Paula Moraes da Silva Teixeira</i>
<i>Implementação: Ana Cláudia dos Santos Abreu; Juvenilde Rebollo Barbosa; Krylof Ivan de Souza Silva; José Teotônio de Macedo; Simone Régis Méier.</i>		

**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS, 2004).

## Apêndice VI. 1º Questionário/roteiro para elaboração do perfil do aluno

### Parte 1

UNIDADE ESCOLAR: \_\_\_\_\_  
NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_  
DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

#### Áreas de habilidades adaptativas

##### 1. Comunicação

###### 1.1 - Oral

- a) Atende pelo nome? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Diz o próprio nome? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- c) Diz o nome das pessoas conhecidas? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- d) Obedece às solicitações simples? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- e) Comunica o que deseja? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- f) Recebe e dá recados simples? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- g) Recebe e dá recados complexos? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- h) Mantém diálogo dirigido? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- i) Utiliza frases estruturadas (ou usa monossílabos)? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- j) Sua fala está desenvolvida de acordo com o esperado para a idade?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- k) Sua audição parece normal? (Verificar se há dificuldades na audição identificadas)  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes

###### 1.2 - Gestual

- a) Como utiliza a expressão corporal para se comunicar?  
( ) Inteligível (gestos com significados)  
( ) Reativo (reação a comandos)
- b) Seus gestos são comuns (verificar se há estereotípias)?
- c) ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

###### 1.3 - LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

- a) Faz uso da Língua Brasileira de Sinais? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

##### 2. Auto- cuidado

- a) Quanto ao asseio corporal (tomar banho, pentear-se, cortar as unhas, limpar os ouvidos, barbear-se e outros cuidados), realiza de forma:  
( ) Independente ( ) Com ajuda ( ) Ainda não realiza

##### 3. Vida familiar

- a) Demonstra reconhecer membros da família? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Reage à chegada da figura de cuidado? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

##### 4. Vida social

###### 4.1 - Mediante o contato físico ou afetivo:

- ( ) Não chora ( ) Chora sempre ( ) Chora às vezes
- ( ) Não repele ( ) Repele sempre ( ) Repele às vezes
- ( ) Retribui ( ) Não retribui ( ) Retribui às vezes

###### 4.2 - Apresenta-se:

- a) Com comportamento relativo à familiaridade (ou com indiferença)?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes

###### 4.3 - Demonstra riso: ( ) Reativo ( ) Imotivado



## Parte 2

### 5. Participação comunitária

- a) Sabe seu endereço? ( ) sim ( ) não
- b) Sabe chegar até o seu endereço? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- c) Reconhece o ônibus que usa? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- d) Reconhece e utiliza os códigos da sociedade (banheiro, semáforo, etc.)?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes

### 6. Autonomia

#### 6.1 - Quanto às atividades de vida diária:

- a) Coloca roupas e sapatos sozinho? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Alimenta-se sozinho? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

#### 6.2 - Quanto ao uso do banheiro:

- a) Usa o banheiro sozinho? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Usa o vaso sanitário (ou faz na roupa)? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- c) Utiliza o papel higiênico sozinho? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- d) Utiliza adequadamente absorvente higiênico? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

#### 6.3 - Quanto a sair de casa:

- a) Sai sozinho? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

#### 6.4 - Quanto à interação?

- a) Costuma interagir com crianças? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Costuma interagir com adultos? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- c) Quando não consegue realizar algo, pede ajuda? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

#### 6.5 - Quanto às conversas:

- a) Suas respostas têm coerência com as perguntas que lhe são dirigidas?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Suas respostas são contextualizadas? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- c) Faz perguntas ou comentários espontâneos? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

### 7. Saúde e segurança

#### 7.1 - Quanto às noções básicas para saúde:

- a) Tem cuidados com a higiene do corpo? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Cuida da limpeza dos alimentos? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- c) Tem cuidados com o vestuário? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

#### 7.2 - Quanto às noções básicas de segurança:

- a) Tem noção de perigo? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Tem noções de sinais de trânsito? ( ) sim ( ) não
- c) Quando se sente em perigo, solicita ajuda? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- d) Reconhece objetos da casa que lhe oferecem perigo (faca ou fogo)? ( ) sim ( ) não

### 8. Funcionalidade acadêmica

- a) Concentra-se para executar atividades? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Usa lápis, borracha e outros materiais escolares? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- c) Orienta-se no tempo (dia da semana, mês, ano, ontem, hoje, amanhã)?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- d) Reconhece cores? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- e) Relaciona numeral à quantidade? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- f) Faz as operações simples (adição, subtração)? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- g) Reconhece o valor quantitativo da moeda corrente? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- h) Reconhece a função social da escrita? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

### Parte 3

- i) Faz leitura incidental (reconhecimento do produto pelo rótulo)?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- j) Faz leitura de palavras simples, frases e/ou textos? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- k) Escreve seu nome? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- l) Redige pequenos textos? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- m) Nomeia seus desenhos? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

#### 9. Lazer

- a) Se interessa por brincar? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Brinca de faz de conta? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- c) Respeita regras nas brincadeiras? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- d) Escolhe atividades para o seu lazer? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- e) Brinca sozinho? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- f) Prefere brincar acompanhado? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- g) Tem motivação para atividades correspondentes à sua idade?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes

#### 10. Trabalho (Tarefas)

- a) Executa tarefas dentro de um horário proposto?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- b) Concentra-se e realiza atividades com tranquilidade? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- c) Inicia uma nova tarefa após concluir uma outra? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- d) Concentra-se mesmo diante de vários estímulos (objetos, pessoas, barulhos, etc.)?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- e) Retoma a tarefa quando encorajado? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- f) Guarda os materiais quando termina a tarefa? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- g) Participa das atividades domésticas (limpar a casa, fazer compras e etc.)?  
( ) sim ( ) não ( ) às vezes



## Apêndice VII. Documento do PEI na íntegra



Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Ação Pedagógica  
Coordenadoria de Educação Especial

### Planejamento Educacional Individual

Unidade Escolar: \_\_\_\_\_  
Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
D. N. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Professor (a): \_\_\_\_\_

#### Dimensão II - Comportamento Adaptativo Habilidades Conceituais:

##### COMUNICAÇÃO:

Linguagem Receptiva: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Linguagem Expressiva: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

FUNCIONALIDADE ACADEMICA:

Leitura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/suportes e Acessibilidades ao currículo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Escrita: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Autodirecionamento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **HABILIDADES SOCIAIS**

VIDA FAMILIAR: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CONVÍVIO SOCIAL: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): \_\_\_\_\_

USO COMUNITÁRIO: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): \_\_\_\_\_

### **HABILIDADES PRÁTICAS**

CUIDADOS PESSOAIS: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): \_\_\_\_\_

ATIVIDADES DE VIDA DOMÉSTICA: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

INDEPENDÊNCIA: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

SAÚDE E SEGURANÇA: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

LAZER: _____
_____
_____
Potencialidades: _____
_____
_____
Limitações: _____
_____
_____
Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): _____
_____
_____
TRABALHO/TAREFAS: _____
_____
_____
Potencialidades: _____
_____
_____
Limitações: _____
_____
_____
Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo): _____
_____
_____

**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS, 2012C).

**Apêndice VIII.** Documento: "Roteiro de investigação do comportamento adaptativo", na íntegra



**Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Ação Pedagógica  
Coordenadoria de Educação Especial**

**Roteiro para investigação do comportamento adaptativo**

<b>Ficha de Identificação</b>		
<b>Unidade Escolar:</b> _____		
<b>Nome do aluno:</b> _____	<b>DN</b> ____/____/____	
<b>Professor de SR/AEE:</b> _____	<b>Turma:</b> _____	<b>Turno:</b> _____
<b>Professor do Ensino Regular:</b> _____	<b>Série:</b> _____	
<b>OBS:</b> _____		

**I- HABILIDADE CONCEITUAL**

**1) COMUNICAÇÃO:**

**Legenda:**

**Sim ( S)**

**Não (N)**

**Às vezes (AV)**

	Av.Inicial	1º Sem	2º Sem
01-É capaz de comunicar-se por expressões faciais			
02-Comunica-se por movimentos corporais			
03-Comunica-se exclusivamente por movimentos corporais			
04-Comunica-se exclusivamente por expressões faciais			
05-Comunica-se através de toques			
06-Comunica-se exclusivamente por toques			
07-Rejeita toques e contatos físicos			
08-Reconhece as emoções em relação ao outro nas interações			
09-Expressa suas emoções em relação ao outro nas interações			
10-É capaz de entender e aceitar solicitações/ordens			
11-Compreende cumprimentos			
12-Tem compreensão de “limites”			
13-Utiliza-se da LIBRAS ( Língua Brasileira de Sinais).			
14-Utiliza-se da fala para se comunicar			
15-Consegue se comunicar com clareza			
16-Apresenta ecolalia			
17-Sua fala é monossilábica com frequência			
18-Apresenta pouco vocabulário			

19-Apresenta boa articulação na comunicação oral			
20-Sua fala é robotizada			
21-Apresenta mutismo			
22-Se interessa por ouvir histórias			
23-Consegue recontar histórias ouvidas			
24-Consegue ler utilizando-se de leitura incidental (leitura de símbolos)			
25-Relata fatos do cotidiano com clareza			
DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO		

## 2) FUNCIONALIDADE ACADÊMICA

	Av.Inicial	1ºSem	2º Sem
01-Usa apropriadamente os conceitos como hoje, agora, ontem, amanhã			
02-Consegue orientar-se temporalmente, localizando se no ano			
03-Consegue orientar-se temporalmente, localizando-se no dia do mês			
04-Consegue orientar-se temporalmente, localizando-se no dia de semana			
05-Consegue localizar-se no mês do ano			
06-Reconhece estações do ano (primavera, verão, outono e inverno)			
07-Localiza-se espacialmente, reconhecendo em que local se encontra no momento			
08-Localiza espacialmente as posições de seu corpo (direita, esquerda, em cima, em baixo, atrás, frente, dentro, fora)			
09-Faz uso da tesoura com auxílio			
10-Faz uso da tesoura adaptada (com protetor ou emborrachada ou outros)			
11-Corta formas regulares nos lugares indicados			
12-Corta materiais diversos, além do papel			
13-Utiliza cores variadas na pintura			
14-Reconhece as cores			
15-Obedece as linhas de uma figura quando pinta			
16-Reproduz através do desenho as características de uma figura ou objeto			
17-Interessa-se pelo desenho no papel			
18-Faz rabiscos desordenados no papel			
19-Sabe a própria idade			
20-Possui noções de “mais velho”, “mais novo”			
21-Reconhece partes de seu corpo			
21-Reconhece as funções das partes de seu corpo.			
22-Reconhece conceitos de maior, menor, através de situações concretas			
24-Reconhece e nomeia conceitos de maior, menor			
23-Possui noção de quantidade			
25-Reconhece a função social da escrita			
26-Identifica produtos utilizados no contexto doméstico através dos rótulos			



27-Interessa-se pelo sistema da escrita			
28-Compreende e utiliza o processo de escrita			
29-Compreende e utiliza o processo de leitura			
30-Utiliza caracteres não convencionais para representar a escrita			
31-Faz rabiscos ordenados numa mesma direção no papel			
32-Faz garatujas em forma de círculos			
33-Desenha bonecos a partir de círculos			
34-Na figura do boneco, os membros saem dos círculos			
35-Desenha um boneco completo com detalhes			
36-Nomeia seus desenhos			
37-Desenha com intencionalidade (por exemplo, diz o que vai desenhar)			
38-Utiliza caracteres convencionais (letras e números) para representar à escrita			
39-Consegue perceber que a escrita representa a fala			
40-Escreve seu nome próprio			
41-Escreve seu nome próprio com apoio visual			
42-Reconhece os nomes próprios de outras pessoas			
43-Utiliza-se das letras de seu próprio nome para representar outras palavras			
44-Escreve algumas palavras com “erros ortográficos”			
45-Redige pequenos bilhetes			
46-Redige cartas			
47-Reconhece diferentes tipos de textos			
48-Sabe utilizar-se dos diferentes tipos de textos			
49-Explora a massa de modelar			
50-Constrói formas com a massa de modelar/argila			
51-Apresenta predominância no uso da mão esquerda			
52-Apresenta predominância no uso da mão direita			
53-Apresenta domínio na utilização de ambas as mãos			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

## II- HABILIDADES PRÁTICAS

### 1) CUIDADOS PESSOAIS

	Av.Inicial	1º Sem	2º Sem
01-Alimenta-se sozinho			
02-Utiliza adequadamente talheres ao se alimentar. Quais?			
03-Necessita de adaptações físicas em mobiliário ou talheres para se alimentar			
04-Despe-se sozinho			
05-Despe-se com apoio			
06-Veste-se sozinho			
07-Necessita de adaptações físicas para vestir-se			

08-Penteia-se sozinho			
09-Necessita de adaptações físicas para pentear-se			
10-Lava as mãos sozinho			
11-Lava as mãos com apoio			
12-Necessita de adaptações físicas para lavar as mãos. Quais?			
13-Escova os dentes sozinho			
14-Escova os dentes com apoio			
15-Necessita de adaptações físicas para escovar os dentes			
16-Utiliza o banheiro sozinho (de acordo com suas necessidades fisiológicas)			
17-Utiliza o banheiro com apoio			
18-Necessita de adaptações físicas para usar o banheiro (barras, pias e sanitários adaptados)			
19-Toma banho sozinho			
20-Necessita de adaptações para tomar banho			
21-Faz nó e laço (amarrar sapato) sozinho			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

### 3) ATIVIDADES DA VIDA DOMÉSTICA

	Av.Inicial	1º Sem	2º Sem
01-Auxilia na arrumação do espaço doméstico (do próprio quarto, por exemplo)			
02-Arruma a casa sozinha			
03-Tem noção de recolher as roupas usadas			
04-Guarda suas roupas sujas no local próprio			
05-Organiza suas roupas no armário			
06-Pega sua água sozinho			
07-É capaz de pegar o alimento que deseja na geladeira			
08-Reconhece os alimentos de lanche ou refeição			
09-Prepara lanches			
10-Auxilia na preparação do lanche			
11-Prepara refeição			
12-Auxilia na preparação da refeição			
13-Tem autonomia para escolher o seu lanche ou refeição			
14-Sabe servir-se à mesa			
15-Consegue “colocar à mesa” para refeições			
16-Auxilia no preparo das listas de compras			
17-Reconhece pelo rótulo produtos utilizados no lar			
18-Reconhece pela leitura produtos utilizados no lar			
19-Reconhece locais onde são guardados produtos de alimentação e limpeza do lar			
20-Auxilia na arrumação das compras no espaço doméstico			
21-Auxilia na seleção de produtos e na realização das compras no mercado			
22-Reconhece o sistema monetário			

23-Sabe realizar troco através da situação concreta			
24-Realiza o troco somente quando envolve o valor inteiro			
25-Realiza troco mentalmente			
26-É capaz de memorizar e reproduzir recados para os familiares			
27-Sabe utilizar o telefone			
28-Consegue memorizar números telefônicos			
29-Anota recados para familiares			
30-Redige recados comunicando informações			
31-Constrói recados próprios			
32-É capaz de zelar pela segurança de sua casa			
33-Preocupa-se com a preservação dos utensílios da casa			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

#### 4) INDEPENDÊNCIA:

	Av Inicial	1º Sem	2º Sem
01-É capaz de demonstrar preferências e escolhas compatíveis à sua idade			
02-É capaz de aprender e seguir um programa de rotina			
03-Demonstra autodefesa			
04-Inicia e continua atividades de acordo com sua faixa etária			
05-Completa adequadamente uma tarefa solicitada			
06-Procure assistência quando necessita			
07-Resolve problemas em contextos familiares			
08-Resolve problemas em contextos novos			
09-Demonstra autoestima			
10-Vai à escola sozinho			
11-Anda sozinho, reconhece e memoriza itinerários			
12-Utiliza ônibus			
13-Sabe dizer onde mora e fornece referências			
14-Utiliza cadeira de rodas com autonomia			
15-Utiliza outros suportes como: muletas ( ) andador ( ) órtese ( ) prótese ( )			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

## 5) SAÚDE E SEGURANÇA

	Av.Inicial	1º Sem	2º Sem
01-Zela pelo seu bem-estar			
02-Identifica e esquivar-se das situações de perigo			
03-É capaz de entender normas de segurança (ex. não se aproximar de locais perigosos)			
04-Demonstra compulsividade ao alimentar-se			
05-É capaz de identificar um mal-estar orgânico e procurar ajuda			
06-É capaz de entender normas de convívio social			
07-Manifesta preocupação com o cuidado e/ou com a aparência pessoal			
08-Entende e zela pelo cuidado e higiene de seu corpo			
09-Entende as normas e hábitos de cuidados dentários			
10-Demonstra controle dos esfíncteres			
11-É capaz de interagir socialmente respeitando as normas de convivência esperadas para a sua idade			
12-É capaz de aplicar os conteúdos aprendidos na escola à saúde e segurança			
13-Utiliza normas corretas de andar na rua de forma condicionada			
14-Entende as normas corretas de andar na rua e mantém sua segurança com autonomia			
15-Reconhece as cores do semáforo			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

## 6) LAZER

	Av.Inicial	1º Sem	2º Sem
01-Prefere realizar com brinquedos atividades motoras (arrastar, puxar, soltar, derrubar)			
02-Transforma objetos e utensílios em brinquedos (ex: lápis = avião, martelo)			
03-Ao brincar em grupo, aceita as regras de convivência			
04-Empresta seus brinquedos			
05-Compartilha objetos e interage com o grupo			
06-É capaz de mudar de uma atividade para outra			
07-É capaz de expandir seu repertório de brincadeiras e atividades			
08-Apresenta comportamento completamente distinto do esperado para sua idade			
09-Interessa-se por brinquedos e jogos próprios de sua faixa etária			
10-Interessa-se por brincadeiras e jogos próprios de seu grupo comunitário			
12-Gosta de brincar sozinho			
13-Reconhece brinquedos fazendo uso adequado deles			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

## 7) TRABALHO/ TAREFAS

	Av.Inicial	1º Sem	2º Sem
01-Entende e executa ordens simples e complexas			
02-É capaz de manter-se envolvido durante algum tempo numa tarefa sem ajuda			
03-Necessita de algum tipo de suporte físico para realizar uma tarefa			
04-Possui comportamento social apropriado ao trabalho			
05-Solicita, quando necessário, auxílio para realizar uma tarefa			
06-Consegue desenvolver as tarefas até o final			
07-Possui capacidade de lidar com dinheiro			
08-Entende as subetapas de seu trabalho			
09-Possui consciência dos programas a serem desenvolvidos			
10-Prepara-se para o trabalho			
11-Possui iniciativa para realização do trabalho proposto			
12-Consegue coordenar-se nas atividades			
13-Interage de forma apropriada com os companheiros de trabalho			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

## III- HABILIDADES SOCIAIS

### 1-VIDA FAMILIAR

	Av.Inicial	1º Sem	2º Sem
01-Sabe o conceito de família			
02-Identifica-se como componente da família			
03-Reconhece os papéis familiares			
04-Ele se reconhece pelo próprio nome			
05-Reconhece o nome do pai /mãe ou responsável			
06-Reconhece pelo nome os irmãos			
07-Reconhece pelo nome os demais parentes (primos, tios etc.)			
08-Sua relação com as pessoas da família é boa			
09-Demonstra afetividade com as pessoas da família			
10-Costuma participar de atividades de lazer com a família			
11-Demonstra mudança de comportamento, caso saia da rotina			

familiar			
12-Demonstra apego por um membro específico da família			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

## 2) CONVÍVIO SOCIAL

	Av.Inicial	1º Sem	2º Sem
01-Demonstra pânico em situações sociais novas			
02-É cooperativo			
03-Brinca de acordo com o esperado na sua idade			
04-Demonstra interesse pelas pessoas			
05-Demonstra simpatia pelas pessoas			
06-Demonstra iniciativa em interagir com outras pessoas			
07-Demonstra afeição no convívio social			
08- Apresenta instabilidade no humor			
09-Apresenta episódios de excesso de raiva			
10-Demonstra ser ciumento			
11-Demonstra comportamento dependente			
12-Demonstra atitudes de egoísmo frente a algumas situações			
13-Demonstra responsabilidade ao realizar atividades diversas			
14-Sua relação interpessoal é adequada			
15-Demonstra ingenuidade no trato nas questões sociais			
16-Respeita as regras de convivência social			
17-Demonstra competitividade			
18-Apresenta exibicionismo sexual			
19-Interrompe frequentemente os outros enquanto estão falando			
20-Chama frequentemente atenção para si			
21-Possui necessidade constante de afirmação			
22-Demonstra ser negativista			
23-Demonstra comportamento de vitimização			
24-Sente-se confortável fora do ambiente familiar			
25-Demonstra satisfação ao ir a festinhas			
26-Sai de casa esporadicamente			
27-Nunca sai de casa			
28-Faz amigo espontaneamente			
29-Apresenta satisfação em situações oportunas			
30-Demonstra satisfação em conhecer pessoas novas			
31-Ao cumprimentar demora muito tempo nos gestos			
32-Costuma resolver conflitos de forma agressiva			
33-Quando contrariado reage com agressividade			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

### 3) USO COMUNITÁRIO

	Aval. Inicial	1º Sem	2º Sem
01-A família e a comunidade acreditam na sua potencialidade			
02-Demonstra ingenuidade ao lidar com outras pessoas			
03-Faz pequenas compras sozinho próximo de casa			
04-Faz compras em supermercado ou shopping			
05-Vai ao médico ou terapia somente acompanhado			
06-Vai ao médico ou terapia a pé, sozinho			
07-Vai ao médico ou terapia utilizando ônibus ou metrô			
09-Frequenta playground ou parquinho sozinho			
11-Frequenta ensino regular			
12-Frequenta instituição			
13-Frequenta classe especial em escola regular			
14-Gosta de ir a lanchonetes			
15-É capaz de escolher seu próprio lanche na lanchonete			
16-É totalmente dependente para lanche em público			
17-É independente no lanche			
18-Gosta de ir ao cinema			
19-É capaz de concentrar-se no filme, quando o mesmo for apropriado a sua idade e interesse			
20-Frequenta alguma atividade desportiva sozinho			
21-Participa de celebrações religiosas junto à família e à comunidade			
22-Reconhece a rua onde mora			
23-Reconhece a sua casa			
24-Sai de casa somente acompanhado			
25-Reconhece através de cores ou símbolos os ônibus			
26-Reconhece através de leitura os meios de transportes			
27-Reconhece os ônibus ou os meios de transportes que deva utilizar para chegar a casa			
28- Apresenta dificuldade para permanecer em um coletivo			
29-Demonstra alegria ao andar de ônibus, trem ou metrô			
30-Demonstra medo ou pânico ao andar de coletivo			
31-Sai de casa sozinha sem utilizar meio de transporte			
32-Sai de casa sozinho utilizando algum meio de transporte			
33-Reconhece símbolos que identificam lugares, como banheiro masc/fem, refeitório			

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

<p style="text-align: center;">Duque de Caxias, ____/____/____</p> <p>Professor (a) AEE: _____ Diretor (a): _____</p> <p>Professor de Classe Especial: _____</p> <p>Professor (a) ER: _____</p> <p>Profissional ELO: _____</p> <p>Responsável do Aluno (a): _____</p>
---

**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS, 2012b).



## Apêndice IX. Agenda do curso formação continuada 2011



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Curso de Formação Continuada de Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos) AGENDA - 2011

Mês/Dia	Módulos	Local	Público Alvo
Março 29	D. Intelectual	Auditório SME	*Professores de SR e Elos que não concluíram o curso de 2010, fazer a complementação (por inscrição) em cada modulo que ficou sem fazer
Abril 12	D.I		
Maio 10	D.I	8:30 às 11:30 13h às 16h	
Maio 24	Educação Infantil	Auditório SME	*Professores de SR e Elos que não fizeram curso 2010 Fazer inscrições em todos os módulos
Junho 07		8:30 às 11:30 13h às 16h	
Junho 21	Surdez	Auditório SME	*Professores de Ensino regular com alunos especiais, Elemento Elo Fazer os módulos referentes aos alunos em turma Ex: (Professores com alunos autistas Fazer módulo de Autismo)
Julho 06		8:30 às 11:30 13h às 16h	
Agosto 16	DV	Auditório SME	
*Setembro 15		8:30 às 11:30 13h às 16h	
Setembro 26 *Outubro 21	Autismo	Auditório SME Horário: 8:30 às 11:30 13h às 16h	
Outubro 31 *Novembro 07	Altas Habilidades	Auditório SME 8:30 às 11:30 13h às 16h	
*Novembro 23 *Dezembro 07	Tecnologia Assistiva Encerramento	Auditório SME 8:30 às 11:30 13h às 16h	

Obs: \* Foram retiradas as referidas datas: setembro passou de 13 para 15  
outubro passou de 19 para 21  
novembro passou de 22 para 23  
dezembro passou de 06 para 07

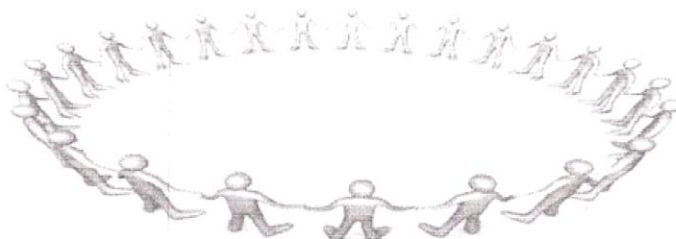
Fonte: (DUQUE DE CAXIAS, 2011).

## Apêndice X. Agenda da formação continuada 2012



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

### CURSO DE FORMAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PECULIARIDADES DO DESENVOLVIMENTO



#### SALA DE RECURSOS

Público Alvo: **Todos** os Professores de Salas de Recursos e Profissionais Elos.  
Professores do Ensino Regular com alunos especiais.  
(Fazer os módulos referentes aos alunos em turma)

DATA	HORÁRIO	MÓDULO	LOCAL
26/03/2012	8h e 30min às 11h e 30min ou 13h às 16h	Abertura	Auditório SME
25/04/2012	8h e 30min às 11h e 30min ou 13h às 16h	Téc. Assistiva e Autismo	Auditório SME
24/05/2012	8h e 30min às 11h e 30min ou 13h às 16h	Educ. Infantil	Auditório SME
22/06/2012	8h e 30min às 11h e 30min ou 13h às 16h	D. Intelectual/SR	Auditório SME
20/08/2012	8h e 30min às 11h e 30min ou 13h às 16h	Ed. de Surdos	confirmar
19/09/2012	8h e 30min às 11h e 30min ou 13h às 16h	D. Visual	confirmar
25/10/2012	8h e 30min às 11h e 30min ou 13h às 16h	Altas Habilidades	confirmar
23/11/2012	8h e 30min às 11h e 30min ou 13h às 16h	D. Intelectual/SR e Encerramento	confirmar

Fonte: (DUQUE DE CAXIAS, 2012f).

## Apêndice XI. Pauta do Grupo de Estudo na Escola M. Solano Trindade, dia 13/08/2008

### Parte 1

Estado do Rio de Janeiro  
Prefeitura Municipal de Duque de Caxias  
Secretaria Municipal de Educação  
Escola Municipal Solano Trindade

#### Grupo de Estudos - Educação Especial

**Dinamizadoras:** Prof. Elaine Neuman  
Prof. Valéria Pires

*“É necessário que busquemos ‘novas maneiras’ para encarar a vida, tentando soltar as amarras, ‘jogando fora o que o mundo não quer’, ou – ainda melhor- modificando estas coisas de forma a conseguir que o mundo as quera... O fundamental é ter visão, acreditar no impossível e tentar alcançá-lo sempre. Mesmo que o mundo duvide, nós acreditamos.”*  
Flávia Assalfe

**Tema: “Vamos juntos... onde é longe!”**

#### I- APRESENTAÇÃO

##### 1-Objetivos:

- Instrumentalizar o professor para atuar com alunos com deficiência.
- Apresentar as áreas de habilidades adaptativas.
- Propor adaptação curricular como a principal via da verdadeira inclusão.

2-Leitura da poesia: “Ilusões do amanhã” – Príncipe e poeta Alexandre Lemos - APAE

3-Comentários.

#### II-SENSIBILIZAÇÃO

1-Dinâmica: “E se fosse você?”

#### III-TRANSPARÊNCIAS

- Conceito de Deficiência Mental
- Quadro com o modelo funcional de DM.
- Incidência e diagnóstico

Pausa

(Escolha dos envelopes c/ imagens)

- Apresentação das Áreas de habilidades adaptativas.

## Parte 2

**IV-APRESENTAÇÃO DO PERFIL DO ALUNO ROBSON:** com a participação da especial da professora Karla de Paula. – Falar sobre o questionário que orienta a produção do perfil do aluno.

### **V- ATIVIDADES**

- A) Baseado no questionário de orientação, produza o perfil de seu aluno incluído.
- B) Planeje, no mínimo 3 atividades (simples) que contemplem as áreas de habilidades adaptativas dentro do planejamento que você fez para a sua turma.

### **VI- INTERVALO**

**VII-APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES** – Um breve relato de cada grupo sobre o que foi produzido. (Estas produções serão coladas num painel com duas colunas: **PERFIL/ADAPTAÇÃO CURRICULAR**).

### **VIII-COMENTÁRIOS.**

**IX-MÚSICA PARA O FECHAMENTO:** “Enquanto houver sol” – Titãs

**X-AVALIAÇÃO.**

**Fonte:** (DUQUE DE CAXIAS, 2008b).