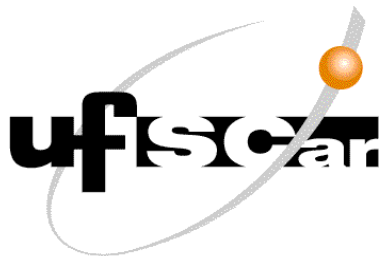


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**INCLUSÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO: avaliação de um programa de formação
continuada para educadores**

GABRIELA TANNÚS VALADÃO

São Carlos – SP
DEZEMBRO DE 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**INCLUSÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO: avaliação de um programa de formação
continuada para educadores**

GABRIELA TANNÚS VALADÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do Exame de Defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Prof^{ca}. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos – SP
DEZEMBRO DE 2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

T167ie Tannús-Valadão, Gabriela.
Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado : avaliação de um programa de formação continuada para educadores / Gabriela Tannús Valadão. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
245 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Planejamento educacional individualizado. 3. Inclusão escolar. 4. Consultoria colaborativa. 5. Pesquisa ação colaborativa. 6. Formação continuada de professores. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Gabriela Tannús Valadão**.

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
(UNESP/Marília)

Ass. 

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
(UNESP/Bauru)

Ass. 

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto -USP/São Paulo



APOIO FINANCEIRO

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São
Paulo – FAPESP.

*Nobody said it was easy
It's such a shame for us to part
Nobody said it was easy
No one ever said it would be this hard
Oh, take me back to the start*

*I was just guessing at numbers and figures
Pulling the puzzles apart
Questions of science, science and progress
Do not speak as loud as my heart – The Scientist (Coldplay)*

Dedico o meu trabalho na Educação Especial ao meu primo, Alexandre Parreira
Tannús, por me ensinar o valor do ser humano e da vida.

Aos estudantes em situação de deficiência, pelas inúmeras lições de vida.

À minha família, pelo apoio e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Eliana e Valdir, pelo carinho, apoio e amor incondicional. À minha mãe, pela serenidade e sabedoria nos momentos difíceis. Ao meu pai, pelo exemplo de profissionalismo e dedicação à pesquisa.

À minha orientadora e “mãe intelectual”, Céia, por me proporcionar crescimento profissional e pessoal. Também, pela paciência e confiança depositada durante todo o mestrado e doutorado, pelas palavras de apoio e dedicação na realização desta pesquisa e pelo exemplo de profissional. Ao Breno e Ní, pelos carinhos e alegrias vividas.

À minha família, especialmente, aos meus avós, Vô Danglars (*in memorian*), Vô Geraldo (*in memorian*), Vô Valdir, Vó Amélia (*in memorian*), Vó Malvina e Vó Maura, pelas histórias e lições de vida. Às minhas irmãs, Marina e Bárbara, pelo apoio e amor incondicional. E aos meus sobrinhos\afilhados, Lucas, Lorenzo e Napoleão, pelo sorriso e alegria de todos os dias.

À minha fiel “cãopanheira” Adele, pelas demonstrações de amor, saudade e lealdade 24 horas por dia.

Aos membros da banca e às professoras da Pós-Graduação, Prof^a. Adriana, Prof^a. Anna Augusta, Prof^a Carolina, Prof^a. Rosangela e Prof^a. Vera, pelo carinho e dedicação na construção deste trabalho, bem como pela disposição e força de vontade em educar-me.

Aos professores ao longo da minha vida, em especial, Tia Vilma, pela paciência em me educar, professora Rossana Valéria, pelo exemplo profissional e por ser a primeira a acreditar que eu seria uma pesquisadora.

Aos amig@s do grupo GP-FOREESP, pela troca de informações e alegrias durante o mestrado e doutorado, em especial, à Aline Maira, Aline Veltrone, Josi, Lucélia, Ge, Regis, e Saimon, pela dedicação e compromisso em ajudar na tese. À Rô pela serenidade ao qual me dava conselhos e lições de vida.

Às amigas do doutorado, em especial, Iasmin (Jasmine! Irmã bastarda), Dhay e Dan, pela dedicação a nossa amizade.

Aos meus amig@s, Bárbara, Daniela (Gorda), Duuuuuuu, Esterzinha, Fabiana, Guillaume, Izabela, Laura, Lucas Rosa, Marcela (Marcheeeeela), Morgan, Paulinho, Pollyana, Reca, Renatinha, Thiago, e prim@s-amig@s, Anna, Brunão, Carol, Leandro, Leonardo, Rafa, Robão, Rodrigo e Túlio, pela compreensão, força e por me ensinarem e aprenderem comigo a difícil lição de viver.

À família Brito de Castro, Terezinha, Edmundo, Rê, Day, Bárbara, Felps e Marcel, pelo carinho e amizade, em especial, à Gabi, pela dedicação, apoio e incentivo durante os momentos mais difíceis na realização deste trabalho e na vida. Também, por todas as conversas, de filosofia de vida às futilidades, entre risos e choros, euforias e calma, mas, principalmente, por ser a 3ª irmã que a vida me deu!

À família Silveira Gomide, Tia, Tio, Fred, Lívia, Felipe e Gustavo, por todas as histórias e momentos vividos, ajudando, principalmente, no meu crescimento pessoal.

Aos amigos do *Master Internacionale*, pela troca de experiência e pelos momentos inesquecíveis juntos.

Às meninas da república “quarteto fantástico”, Emilie (Emilia!), Manu e Thais, e ao “Complexo Residencial Acho Pouco” - CRAP, Josi, Saimon e Emília, por proporcionarem a estadia em São Carlos mais divertida e agradável.

Aos meus eternos alunos, pelos momentos incríveis e inesquecíveis que passamos juntos, inspiração da minha dedicação ao meu trabalho.

Aos participantes da pesquisa pelas trocas de experiência e colaboração na elaboração da tese.

Aos demais familiares, amigos e colegas que, de alguma forma, contribuíram na elaboração deste trabalho.

À Selma, pelo carinho e dedicação na correção ortográfica.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. (2013) **INCLUSÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores (Defesa de doutorado). São Carlos PPGEES – UFSCar.

RESUMO

Em vários países que adotam políticas de inclusão escolar, existe um dispositivo, geralmente assegurado pela legislação, denominado Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Sua finalidade é garantir o acompanhamento do percurso dos estudantes em situação de deficiência ao longo do seu processo de escolarização. No Brasil, ainda não há dispositivo na legislação federal que garanta que esses estudantes tenham um PEI com base em suas necessidades. O presente estudo partiu do problema de como qualificar educadores para essa tarefa. O objetivo consistiu em desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial, com foco no PEI para estudantes em situação de deficiência, em uma rede municipal de ensino. O estudo foi realizado com 34 educadores de Educação Especial em 2012 e baseou-se na metodologia da pesquisa-ação colaborativa, envolvendo cinco etapas: 1) condução dos procedimentos éticos; 2) diagnóstico da situação inicial dos procedimentos de avaliação e planejamento educacional dos educadores do município selecionado; 3) desenvolvimento do programa de formação; 4) implementação; e 5) avaliação. Foram feitas entrevistas e analisados os conteúdos de 200 documentos dos denominados plano de desenvolvimento individual (PDI) que os educadores faziam antes do programa. As entrevistas visavam caracterizar como os educadores planejavam a educação do público alvo da Educação Especial antes do programa. Foram feitas observações e registro em diários de campo, a partir de conteúdo teórico e aplicação em casos reais de alunos, além de filmagens para registrar os planejamentos feitos durante o curso. Recorreu-se a entrevista coletiva e questionário fechado para avaliar o programa com os participantes. A análise dos dados, pautada na análise de conteúdo, foi realizada de forma apresentar como resultados: a) uma descrição do processo de avaliação e planejamento educacional feito para alunos públicos-alvo da Educação Especial (PAEE) antes do programa; b) uma descrição do processo de avaliação e planejamento colaborativo feito durante o programa, com a apresentação de 12 casos estudados; e c) a análise das medidas de apreciação pelos participantes acerca do programa de formação. Os resultados indicaram que os PDI existentes antes do programa referiam-se apenas ao ensino especial na sala de recursos multifuncional, com poucas indicações para o ensino na classe comum. Os planejamentos eram muitas vezes incompletos e/ou repetitivos. Os participantes estudaram vários modelos pautados na literatura da área, e construíram, colaborativamente, 12 documentos de PEI para seus alunos com deficiência. Ao final, indicaram ter apreciado o programa de formação. Os resultados indicaram que a qualidade do PEI é afetada pela falta de articulação e colaboração entre profissionais da Educação, Educação Especial e Saúde. Esse tipo de iniciativa, em geral, depende da vontade de profissionais uma vez que não há exigência para se ter essa prática. A falta de formação e a falta de condições de trabalho que permitam reuniões multiprofissionais juntamente com as famílias foram fatores que dificultavam a implementação do PEI. Em relação ao programa, esse tipo de formação requer mais tempo para que os participantes possam rever e melhorar suas práticas. A implementação da prática de elaboração do PEI é complexa, pois requer o envolvimento de todas as pessoas envolvidas na situação para pensar como planejar sistematicamente a curto, médio e longo prazo todo o percurso escolar de cada aluno do PAEE. Futuros estudos poderão ser conduzidos para de ampliar o conhecimento sobre como o PEI pode ser implementado, qual o impacto da adoção desse tipo de prática no processo de escolarização de estudantes do PAEE.

Dispositivos legais que garantam o PEI devem ser adotados em nosso país, para melhorar e monitorar a qualidade da educação dos estudantes do PAEE, tanto em contextos inclusivos quanto naqueles especializados.

Palavras-chave: Educação Especial, Planejamento Educacional Individualizado, Consultoria Colaborativa, Pesquisa ação colaborativa, Formação Continuada de profissionais.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. (2013) **INCLUSION IN SCHOOL AND INDIVIDUAL EDUCATION PLAN: evaluation of a program of continuous training for educators.** (Doctoral thesis). São Carlos PPGEES – UFSCar.

ABSTRACT

In several countries that adopt education inclusion policy, there is a device, usually provided by the legislation, called Individual Educational Plan (IEP). Its purpose is to monitor the course of the students with disabilities throughout their schooling process. In the Brazilian federal legislation, there is no policy device to ensure that these students have an IEP based on their needs. The present study raised the question of how to qualify teachers for this task. The aim was to develop, to implement and to evaluate a continuing training program for special education teachers, focusing on IEP for disability students, in a public school system. The study was conducted with 34 Special Education teachers in 2012 based on collaborative action-research and involved five steps: 1) conduction of ethical procedures; 2) diagnosis of the initial stage of assessment procedures and educational plan of the selected municipality; 3) development of the training program; 4) implementation; and 5) evaluation of the program's social validity. Interviews were conducted and 200 planning documents were analyzed, named as individual development plan (IDP), existing before the program. The interviews aimed to describe how educators planned to target public education Special Education before program. There were realized observation and recording in field's diaries, based on theoretical content and application to real cases of students, besides filming to record plan making during the course. Recourse was had collective interview and closed questionnaire to evaluate the program with the participants. The data analysis, based on content analysis was carried out to present as results: a) a description of assessment process and educational planning for target students of Special Education (TSSE) before the program; b) a description of the assessment process and collaborative planning performed during the program, with the presentation of 12 case studied; and c) analysis of appreciation measures by the participants about the training program. Results indicated that, existing IDP before the program referred only to special instruction in multifunctional resources class (MRC), with few indications for teaching in regular class,. Planning was often incomplete and/or repetitive. The participants studied various models based on the literature of the area, and built collaboratively 12 IEP documents for their students with disability. At the end, they indicated that they appreciated the training program. The results indicated that the quality of IEP affected by lack of articulation and collaboration across professionals of Education, Special Education and Health. This kind of initiative is generally dependent on the will of professionals since there is no requirement to have this practice. The lack of training and working conditions enabling multidisciplinary meetings with were factors that diffculted the implementation of the IEP. In regard to the program, this type of training requires more time for participants to review and improve its practices. The implementation of the IEP development of practice is complex, as it requires the involvement of all the people involved in the situation to think how to systematically plan the short, medium and long term throughout the school career of each TSSE. Future studies could be to increase the knowledge about how the IEP can be implemented, the impact of the adoption of this practice in the schooling process of TSSE. Legal dispositions to ensure the IEP should be adopted in our country, to improve and monitor the quality of TSSE education, both in inclusive settings as in those specialized.

Keywords: Special Education, Individual Educational Plan, Collaborative Consulting, Collaborative Action Research, Continuing Education Professionals.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

ABA – *Applied Behavior Analysis* – Análise Aplicada do Comportamento

AdefAV – Associação para Deficientes da Áudio Visão

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASSER – Associação de Escolas Reunidas

CAA – Comunicação Alternativa e Ampliada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHI – Centro de Habilitação

CID 10 – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

Coord – Coordenadora

DA – Deficiência Auditiva/Surdez

DF – Deficiência Física

DI – Deficiência Intelectual

DM – Deficiência Múltipla

DSM V – Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais

DV – Deficiência Visual

EaD – Educação a Distância

ECA – Estatuto da Criança e Adolescência

ETEC – Escola Técnica

FAPE – *Free Appropriate Public Education*

Fisio – Fisioterapeuta

Fono – Fonoaudióloga

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

GP-FOREESP – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Horários de trabalho pedagógico individual

IDEA – *Individuals With Disabilities Education Act*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Linguagem Brasileira de Sinais

LILACS – *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde*

LRE – *Least Restrictive Environment*

MAP – *Making Action Plans* - Formulação de Planos de Ação

MEC – Ministério da Educação

MI – Monitor de Inclusão

NUTESES – Núcleo brasileiro de dissertações e teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial

Oneesp – Observatório Nacional de Educação Especial

ONG – Organização Não Governamental

PAEE – público alvo da Educação Especial

PAR – Plano de Ações de Articuladas

PATH – *Planning Alternative Tomorrows with Hope* - Planejamento de um futuro alternativo com esperança

PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado

PEE – Professora de Escola Especial

PEI – Planejamento Educacional Individualizado

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEES – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PSC – Professor de sala comum

PSRM – Professora sala recursos multifuncionais

QI – Quociente de inteligência

SAAI – Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST/SENAT – Serviço Social de Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

TDS – Técnico em Desenvolvimento Social

TEACH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TLCE – Termo de Livre Consentimento Esclarecido

TO – Terapeuta Ocupacional

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UE – Unidades de Ensino

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESP – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho

VD – Vice-diretora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de alunos com deficiência que recebem recursos educacionais, por país e por nível educacional	90
Figura 2 – Ilustração do processo de elegibilidade do PAEE – município Rio Claro	102
Figura 3 – Trecho do relatório final do aluno 2	123
Figura 4 – Material adaptado, portfólio e relatório aluno 10.	126
Figura 5 – <i>Making Action Plans</i> (MAP) aluno 1	129
Figura 6 – 1º Material elaborado para o aluno 6	130
Figura 7 – 2º Material elaborado para o aluno 6	130
Figura 8 – Material elaborado para o aluno 8	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da SRM, segundo o sexo e tipo de deficiência	107
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos das SRM, segundo a relação idade x ano escolar	108
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos, segundo o Tipo de AEE	110
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos das SRM, segundo a frequência semanal prevista de AEE	110
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos das SRM, segundo o tempo e local de atendimento	111
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos, segundo a composição do atendimento na SRM	111
Gráfico 7 – Outros profissionais envolvidos	113
Gráfico 8 – Orientações a serem realizadas/transmitidas pelo professor de AEE	114
Gráfico 9 – Avaliação dos participantes da validade social do programa de formação sobre planejamento educacional especializado quanto aos aspectos relacionados à avaliação geral do programa, da continuidade das práticas e da prática colaborativa	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atributos do planejamento centrado na instituição e centrado na pessoa	54
Quadro 2 – Documentos que servem de referência para o município de Rio Claro	65
Quadro 3 – Descrição dos profissionais participantes do estudo	67
Quadro 4 – Composição das equipes de profissionais para participação no programa de formação sobre planejamento educacional individualizado baseado em estudo de caso	68
Quadro 5 – Delineamento do Estudo/Etapas do estudo	72
Quadro 6 – Descrição dos tópicos dos encontros e reuniões com 2 horas de duração cada	76
Quadro 7 – Síntese das reuniões	77
Quadro 8 – Respostas ilustrativas sobre as percepções do conceito de colaboração e PEI pelos tipos de profissionais envolvidos no ensino de alunos da Educação Especial	96
Quadro 9 – Descrição geral dos casos antes e depois do programa de formação	120
Quadro 10 – Assuntos e temas propostos	134

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Percentual de alunos com deficiência que recebem recursos educacionais em escolas municipais de Rio Claro – SP, por ano escolar

Sumário

RESUMO	7
ABSTRACT	9
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	11
LISTA DE FIGURAS	14
LISTA DE GRÁFICOS	15
LISTA DE QUADROS	16
LISTA DE TABELA	17
APRESENTAÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: atendimento educacional especializado	27
CAPÍTULO 2 – BREVE REVISÃO DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	36
2.1 Pesquisas sobre Inclusão Escolar: 1991 a 2011	36
2.2 Breve histórico de estudos sobre formação continuada do grupo FORRESP	47
CAPÍTULO 3 – PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	52
CAPÍTULO 4 – MÉTODO	61
4.1 Contexto da pesquisa	63
4.2 Participantes	65
4.3 Materiais, instrumentos e equipamentos	69
4.4 Procedimento de coleta de dados	71
4.4.1 Primeira Etapa – pré-programa	73
4.4.2 Segunda etapa: desenvolvimento e implementação do programa de formação.	74
4.4.2.1 Desenvolvimento do programa	74
4.4.2.2 Implementação do programa de formação.	75
4.4.3 Terceira etapa: Pós-programa	85
4.5 Procedimentos de análise de dados	86
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS	88
5.1 A descrição do planejamento educacional existente antes do programa	88
5.1.1 A avaliação para a identificação do alunado público alvo da Educação Especial e do plano de ensino desses alunos, segundo o relato da coordenação de Educação Especial do município	88
5.1.2. Percepção dos participantes sobre os temas principais da pesquisa: colaboração e PEI.	96
5.1.3 Descrição do processo de avaliação do alunado da Educação Especial	98
5.1.4. Caracterização dos documentos dos PDI dos alunos em situação de deficiência elaborados nos anos de 2011\2012	106
5.1.4.1 Análise de caracterização da população alvo do PDI	106
5.1.4.2. Análise do protocolo de PDI do município	109
5.1.4.3 Considerações sobre a elaboração do plano de ensino no município	115
5.2 – A construção dos PEI, por meio dos estudos de caso, ao longo do programa de formação	117

5.2.a. Síntese do PEI antes e após o programa de nove casos	118
5.2.b. Descrição detalhadas de três casos representativos	121
5.2.c. Dados adicionais da construção dos PEI ao longo do programa	128
5.3 – Medidas de validação social sobre o impacto do programa de formação sobre planejamento educacional individualizado	136
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES	150
CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	180
Anexo 1 - Parecer comitê de ética	181
Anexo 2 - Protocolos de PDI Prefeitura	182
Anexo 3 - Protocolo – MAPA Centro De Saúde	199
APÊNDICES	205
Apêndice A - Roteiro de caracterização e diagnóstico da realidade do município sobre Educação Especial.	206
Apêndice B - Questionário de avaliação de conhecimento prévio dos participantes.	207
Apêndice C - Entrevista coletiva sobre avaliação para identificação e diagnóstico.	208
Apêndice D - Ficha de caracterização dos participantes da pesquisa.	209
Apêndice E - Questionário de Validade Social da pesquisa	212
Apêndice F - Roteiro de entrevista coletiva de validade social da pesquisa	213
Apêndice G – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	214
Apêndice H - Descrição dos estudos de caso	218
Apêndice I – PEI do aluno 10	220

APRESENTAÇÃO

Meu interesse profissional e acadêmico na escolarização de pessoas em situação de deficiência teve início durante minha graduação em Educação Física na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de 2002 a 2005, especificamente, durante o estágio proporcionado pela disciplina de esportes adaptados. Posteriormente, tive uma experiência profissional em uma Organização Não Governamental (ONG), de 2004 a 2007, ministrando aulas de natação especial e basquete em cadeira de rodas e, nesse trabalho, pude constatar que meus estudantes se encontravam em diferentes contextos de escolarização, e alguns deles não frequentavam uma escola. Por meio desse trabalho, tive minha primeira aproximação com o tema principal deste estudo, o Planejamento Educacional Individualizado pois comecei a sentir necessidade de fazer planejamentos personalizados com o objetivo de traçar e adequar os treinamentos para cada estudante em situação de deficiência.

Depois de formada como professora de Educação Física, realizei um curso no exterior, o *Master Internazionale di 1° Livello in Educazione e Integrazione delle persone in situazione di Disabilità, Disagio Sociale e Anziane: metodologie e tecniche di intervento nella attività motorie ed espressive*¹, especificamente, na Europa (Itália, Espanha e França). Durante o curso, pude visitar diferentes países e conhecer as diversas realidades das políticas de escolarização de estudantes em situação de deficiência. Também pude constatar que, mesmo os países desenvolvidos, têm ainda muitos problemas nas práticas baseadas nos princípios da inclusão escolar, devido à falta de acessibilidade, de acomodações curriculares e de professores devidamente especializados. Além disso, compreendi que, a despeito de toda a retórica globalizada sobre a inclusão escolar, ainda persistem as escolas e classes especiais em muitos países.

Ao conhecer um pouco a realidade de alguns países europeus (Espanha, França e Itália), constatei que a legislação e a historicidade da Educação Especial pareciam ter práticas e políticas mais consolidadas. Um aspecto que me chamou a atenção foi o fato de que, em todos eles existiam dispositivos legais que garantiam a todo estudante em situação de deficiência o direito

¹ Mestrado Internacional de 1° nível em Educação e Integração da pessoa com Deficiência, Vulnerabilidade Social e Idoso: metodologia e técnica de intervenção na atividade motora e expressiva.

de ter um plano educacional talhado, individualmente, para responder às suas necessidades diferenciadas.

Embora a prática do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) receba diferentes nomes nos diversos países, a ideia básica é a mesma: desde o ingresso do estudante no sistema educacional, existe uma avaliação inicial, em geral, desenvolvida por uma equipe multidisciplinar. Essa avaliação dá origem a um planejamento individualizado, o qual é submetido a revisões periódicas ao longo do processo de escolarização do estudante.

Entretanto, apesar de essa prática já ser regulamentada em vários países, e de ser, inclusive, bastante recomendada pela literatura internacional da área de Educação Especial, mesmo antes da emergência do discurso sobre inclusão escolar, não há, no Brasil, regulamentação a esse respeito. Essa ausência, talvez, explique alguns dos problemas da inclusão escolar relatados na literatura, tais como, a indefinição na prescrição dos serviços de apoio especializado aos estudantes em situação de deficiência nas escolas, a falta de avanço no percurso de escolarização, as dificuldades em definir os objetivos de ensino aprendizagem e em prescrever as acomodações necessárias, etc.

Considerando esse tema de investigação, ingressei no mestrado e, em sequência, no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especificamente, no grupo “GP-FOREESP – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”, liderado pela professora Enicéia Mendes, que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes, bem como estudantes de vários cursos da Graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. A partir daí, meu interesse pela inclusão escolar pôde sair do campo subjetivo, assumindo então dimensões sociais e do fazer científico coletivo.

A ausência de requisito legal para o PEI no Brasil foi o tema da minha dissertação, de abordagem teórica, com o objetivo de descrever, analisar e comparar as propostas dos planejamentos na Itália, França, Estados Unidos da América e Espanha, buscando descrever como ele foi regulamentado nesses países, a fim de identificar subsídios para elaboração de sugestões de como essa prática poderá ser instituída no Brasil. O estudo teve como fonte de dados os documentos obtidos nos sites oficiais do Ministério da Educação daqueles países, publicados no período entre 1994 a 2008. Os resultados mostraram a diversidade entre os países, desde a

concepção sobre a inclusão escolar, variando desde propostas de inclusão total\radical até aquelas que pressupõem a necessidade de existência do contínuo de serviços de apoio. Os resultados também evidenciaram a variedade nos modelos de PEI, desde aqueles que visam apenas à escolarização até os que contemplam uma atenção mais generalizada para além do domínio da vida escolar. Assim, foi evidenciada a importância de dispositivos legais relacionados à implementação do PEI destinado a estudantes em situação de deficiência para que o direito à educação escolar seja de fato garantido (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

O GP-FOREESP se dedica a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido à população alvo da Educação Especial. Atualmente, a temática da escolarização de pessoas em situação de deficiência em escolas comuns tem sido priorizada, entre outros motivos, porque parte-se do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria uma alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade dos serviços de atendimento educacional especializado no país.

Quanto à temática da inclusão escolar, na atualidade, o pesquisador da área pode verificar que o termo "inclusão" acomoda vários significados (FUCHS; FUCHS, 1994). Encontram-se, de um lado, aqueles que defendem a colocação de todos os estudantes, independentemente, do grau e tipo de incapacidade, unicamente na classe comum, junto com seus serviços complementares e suplementares, porém com a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num *continuum* de serviços de apoio ao ensino especial. Do outro lado, encontram-se aqueles que utilizam o termo apenas para rebatizar os mesmos serviços existentes (MENDES, 2006).

Tendo em vista a multiplicidade de sentidos do conceito de “inclusão escolar”, foram definidos, ao longo do tempo, alguns princípios que norteiam os estudos empíricos do grupo de pesquisa GP-FOREESP que, em síntese, seriam:

- 1) Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral e legal para o sistema brasileiro, e, sendo essa uma questão de valor, o momento agora para a pesquisa é de como implementar e aperfeiçoar, e não de questionar sua validade.
- 2) Traduzir a inclusão escolar constantes nas leis, nos planos e nas intenções para a nossa realidade requer produção de conhecimento e prática, e essa é uma tarefa para a pesquisa científica e, mais especificamente, para as universidades brasileiras.

- 3) O futuro da política de inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos em situação de deficiência, para trabalhar em direção a uma meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.
- 4) Embora não se discuta a perspectiva filosófica da inclusão, as propostas políticas, na prática, podem e devem ser continuamente escrutinadas.
- 5) Na prática, o princípio da inclusão escolar pressupõe que a primeira colocação seja na classe comum da escola onde seria matriculado o estudante, se esse não tivesse necessidades diferenciadas, admitindo-se, entretanto, a possibilidade de serviços de apoio (como professores especializados e serviços centrados na classe comum). Caso a colocação em classe comum não seja bem sucedida, e tendo-se esgotadas todas as possibilidades de apoio, ou, ainda, se for opção da família, admite-se também a escolarização, combinando ou não classes comuns com classes de recursos, ou classes especiais e escolas especiais.
- 6) Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica em propor a destruição do sistema que existe, devendo-se reestruturar e ressignificar a estrutura vigente a fim de não agravar o problema político da falta de acesso à escola para essa parcela da população.
- 7) Educar crianças e adolescentes em situação de deficiência, junto com seus pares, em escolas comuns, é importante para que o estudante em situação de deficiência atinja seu desenvolvimento pleno, e não apenas para prover oportunidades de socialização ou mesmo para provocar mudanças atitudinais nos outros em busca do respeito à diversidade.
- 8) Política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar.
- 9) A defesa da perspectiva inclusiva não elimina a existência de alunado público alvo da Educação Especial ou a necessidade de se produzir conhecimento sobre a realidade desses estudantes, ou ainda a necessidade de formar profissionais que atuarão nessa área, e, portanto, a Educação Especial, enquanto área de produção de conhecimento científico, permanece tendo preservadas tanto sua identidade quanto sua relevância.
- 10) A principal questão da inclusão escolar é como melhorar a educação para todos os estudantes e não somente para os estudantes em situação de deficiência.

Além dos princípios estabelecidos pelo grupo, entendemos o conceito de deficiência como diferenças humanas, em grande parte, construídas pela sociedade que impõe barreiras atitudinais

e físicas suficientes para gerar e/ou aumentar as limitações decorrentes da diversidade. Por isso, o estudo é fundamentado no modelo social que entende a deficiência como uma situação gerada pela sociedade e não centrada no indivíduo. Daí decorre a adoção do termo utilizado para caracterizar os indivíduos que sofrem com essas barreiras: “pessoa em situação de deficiência”.

No presente trabalho, optamos por utilizar a expressão “pessoas em situação de deficiência”, expressão adotada nos países europeus, para, antes de tudo, dizer que estamos nos referindo a pessoas ou seres humanos, e “em situação de deficiência”, para indicar uma concepção de deficiência que leva em consideração o modelo social que enfoca a situação e não o indivíduo (OMS, 2002). Com essa concepção, assegura-se a igualdade acerca dos direitos humanos a todas as pessoas.

O conceito de igualdade de direitos requer que ‘semelhantes’ sejam tratados de modo igual e presume a aplicação imparcial de direitos legais e sociais. Esse conceito, baseado na conquista do bem-estar como um resultado, incorpora a premissa de que todo ser humano, apesar de suas diferenças, tem o direito de ser considerado e respeitado como igual, bem como o direito de participar da vida econômica e social de sua comunidade. No que diz respeito às pessoas em situação de deficiência, a cidadania requer a criação de uma base genérica, inclusive, de suportes, tais como, intervenção precoce, educação, lazer e acessibilidade (POTHIER; DEVLIN, 2006). Nesse contexto, planejar e personalizar os suportes necessários se torna essencial.

Norteados por tais pressupostos, o presente trabalho é mais um dos projetos desenvolvidos no âmbito do grupo, e que tem por finalidade específica produzir conhecimento sobre a questão do PEI no contexto das políticas educacionais baseadas no princípio da inclusão escolar voltadas para estudantes em situação de deficiência.

Alunos em situação de deficiência na escola comum têm acesso a matrícula, mas será que recebem uma educação devida que garanta a escolarização?

Considerando-se que a escolarização do público alvo da Educação Especial (PAEE) sem planejamento ou com planejamento centrado na instituição fere a intencionalidade do ato de ensinar de modo a promover as finalidades da educação, e que, por isso, o processo educacional deveria ser iniciado com um processo de avaliação e planejamento individualizado, o presente estudo foi idealizado para conhecer como se dá esse planejamento.

A hipótese inicial, deduzida da falta de exigência legal no país, era de que o planejamento educacional individualizado, ou não existia, ou não atendia às necessidades dos estudantes em situação de deficiência. Então, a proposta do estudo foi a de conhecer como era planejada a educação desses estudantes e como deveria ser a implementação e avaliação de um programa de formação continuada para educadores sobre o planejamento educacional individualizado em Educação Especial.

Levando em consideração os diferentes modelos para desenvolver, implementar e avaliar o PEI em vários países que possuem esse artifício na legislação federal e os benefícios de colaboração entre a equipe responsável pela escolarização de estudantes em situação de deficiência, as questões norteadoras estabelecidas para o presente estudo foram:

- Como é feito o planejamento educacional de alunos em situação de deficiência em nosso país?
- Os educadores precisam de formação sobre planejamento educacional individualizado?
- Em caso positivo, como deve ser realizada a formação continuada para o PEI?

A partir dessas questões, foram derivados os objetivos do estudo.

OBJETIVOS GERAIS

- ✓ caracterizar o processo de planejamento educacional para alunos em situação de deficiência.
- ✓ desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial, tendo como foco a elaboração do PEI para estudantes em situação de deficiência.

A descrição do estudo foi desenvolvida em sete capítulos. O primeiro apresenta os dispositivos legais sobre atendimento educacional especializado desde a Constituição Federal de 1988 até 2013. O segundo capítulo tem como objetivo apresentar uma breve revisão das pesquisas nacionais sobre inclusão escolar e justificativas para as escolhas metodológica da pesquisa, assim como para o tema do programa de formação continuada. O terceiro capítulo faz a introdução do tema principal da pesquisa, o planejamento educacional individualizado (PEI), com

uma breve história, conceito, diferentes modelos e pesquisas sobre o tema. O quarto capítulo descreve a metodologia adotada. Em seguida, o quinto capítulo descreve os resultados, e o estudo é finalizado com os sexto e sétimo capítulos, que trazem as suas conclusões e considerações finais, respectivamente.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: atendimento educacional especializado

Considerando que a proposta de inclusão escolar pressupõe não apenas o acesso, mas também a garantia de permanência e a aprendizagem do estudante em situação de deficiência, as matrículas desses estudantes, por si só, não permitem avaliar o impacto da política de inclusão escolar. É preciso investigar estratégias que possibilitem avanços nos resultados de tal política (MENDES, 2006).

A política educacional brasileira prevê que a escolarização de crianças em situação de deficiência seja feita em classes comuns de escolas regulares e que esses alunos tenham direito ao “atendimento educacional especializado” (AEE) (BRASIL, 2013).

A partir da Constituição Federal de 1988, e com contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os pressupostos da escola inclusiva ganham papel de maior destaque nas iniciativas de reforma do sistema educacional brasileiro, principalmente, no que se refere às crianças e jovens públicos alvo da Educação Especial – PAEE.

Esses documentos legais garantem a matrícula nas escolas públicas regulares do alunado PAEE, permitindo a ampliação das oportunidades educacionais e a universalização do acesso à educação para esse contingente da população. Entretanto, a garantia de permanência e, conseqüentemente, o direito à educação e ao sucesso escolar somente serão possíveis se a escola comum conseguir responder às necessidades educacionais especiais desses alunos, uma vez que a igualdade de condições, nesse caso, não significa equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento produzido e acumulado pela cultura.

O termo AEE surge pela primeira vez na legislação brasileira na Constituição de 1988, Artigo 208, como sendo direito das pessoas com deficiência a um tipo de atendimento, em princípio, concebido como diferente do ensino em classes comuns, e que é previsto como necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino. Esse atendimento deve ser oferecido em horários distintos dos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Assim, a Constituição Federal de 1988 trouxe elementos que podem ser favorecedores à escolarização de pessoas em situação de deficiência no ensino regular, porém, nesse documento, o AEE não era caracterizado como um tipo de serviço escolar, mas como sinônimo de escolarização de estudantes em situação de deficiência.

No Brasil, até meados da década de 1990, a questão da educação escolar de pessoas em situação de deficiência ainda assumia contorno conservador, de modo que as iniciativas não apresentavam mudanças significativas na condição histórica dessas pessoas.

Na Constituição brasileira (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº8.069) (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), ao tratar do processo de escolarização de pessoas PAEE, definem-se e reforçam-se, no Art. 208, Art. 53 e Art. 4, respectivamente, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do, dentre outras coisas, AEE gratuito ao PAEE, preferencialmente, na rede regular de ensino. Nesse documento, compreende-se como AEE uma educação específica e especializada para o PAEE.

No Artigo 59 da LDB de 1996, é descrita a necessidade de se reorganizarem os sistemas de ensino para assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, educadores especialistas e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses estudantes. Ainda, na referida Lei, foi legitimada a “terminalidade específica”, uma espécie de certificado de conclusão escolar para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de sua deficiência, além da aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996).

Esses movimentos têm levado tanto a União, quanto Estados e Municípios a adotarem políticas públicas que garantam o direito à educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na mesma LDB, em seu Art. 58, convoca-se a reorganizar os sistemas de ensino com vistas a assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especialistas e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos.

Após dezessete anos da aprovação da LDB, a Lei 12.796 dispõe sobre a formação do professor. Ademais, reforça como público alvo da Educação Especial os estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino a partir de quatro anos de idade, independentemente, do apoio ou ampliação da educação em instituições privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2013).

Em 1999, o Decreto 3.398, sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Artigo 24 da Educação § 4, dispõe que a Educação Especial deveria contar com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, que adotaria orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 1999).

Em decorrência das políticas de inclusão escolar divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) e assumidas pelo Estado e, especialmente, pelas políticas dos municípios, os professores do ensino regular estão recebendo cada vez mais alunos em situação de deficiência, cujas necessidades educacionais especiais são desconhecidas para eles. Stainback e Stainback (1999) apontam que, muitas vezes, os professores do ensino comum não sabem por onde começar o processo de ensino e aprendizagem, como proceder às acomodações necessárias e, também, não compreendem quais as possibilidades desses estudantes.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 02 (BRASIL, 2001) descreve a elaboração de flexibilizações e adaptações curriculares como função do professor de Educação Especial. E quem são esses professores?

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, p. 2, 2001).

Segundo a perspectiva da Política Nacional de Educação, da mesma resolução, a Educação Especial, de 2001, é uma modalidade de educação e deve ser definida dentro de uma proposta pedagógica da escola comum. Isso pressupõe-se permitir que todos os alunos tenham acesso aos níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento, visando à integração social,

inserção na vida produtiva e exercício da cidadania. Para isso, cabe às escolas se organizarem para o atendimento aos estudantes em situação de deficiência (BRASIL, 2001).

No Art. 8º, dessa Resolução, está prescrito que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover a organização de suas classes comuns, dentre outras coisas:

III – Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental, os conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV- Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente e; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; e,

V - Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, p. 2, 2001).

Apesar de, somente nos anos 2000, os documentos federais começarem a conduzir as menções aos AEE voltada às SRM, essas salas já existiam com diferentes nomenclaturas em diferentes estados, como, por exemplo, no estado de São Paulo, a partir de 1993, com as Salas de atendimento a pessoa com necessidades educacionais especiais – SAPNE, e, mais tarde, com o Decreto Estadual n.º 45.415 de 2004, com o nome de Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) (SÃO PAULO, 2004).

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial lançou o primeiro programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para complementar ou suplementar a escolarização de estudantes PAEE.

De acordo com dados do Ministério da Educação - MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram criadas 15.551 SRM em 4.564 municípios brasileiros, distribuídas em todos os estados e Distrito Federal, para a oferta do AEE. Com base nas demandas apresentadas no Plano de Ações Articuladas (PAR), esse quantitativo de salas distribuídas atenderia 82% da necessidade de SRM (BRASILa, 2011). Os dados descrevem o empenho e a estratégia do governo para colocar em

prática sua política, porém não definem o sucesso da mesma, além de definir outro conceito de AEE como a prestação de um serviço dentro da SRM, e não mais como a educação específica e especializada para o PAEE.

De 2007 para 2008, o governo define a função do AEE no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) como sendo a de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASILb, 2008, p.10).

Em relação aos níveis de ensino, a PNEE-EI prevê que o AEE seja ofertado:

- a) Na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce;
- b) Na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino fundamental, com a ressalva de que deve “ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”;
- c) Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando a ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social;
- d) Na educação indígena, do campo e quilombola deve ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos;
- e) Na educação superior, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASILb, 2008, p. 1).

Tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar, dispositivos legais vêm sendo implantados para que a escola seja um espaço de aprendizado para todos os alunos. Tomando como base o investimento financeiro da política atual de inclusão escolar promovida pelo Ministério da Educação (MEC) brasileiro, esse nos induz a acreditar que o governo prioriza a abertura e funcionamento das SRM para a oferta do AEE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum e em instituições especializadas.

Em 2008, o Decreto Nº 6.571/08 (BRASILa, 2008), mais tarde, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, dispôs sobre o AEE, definindo esse sistema de apoio à escolarização de alunos com PAEE como sendo:

o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasila, 2008, § 1).

O Art. 3º desse decreto especificava que o MEC prestaria apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do AEE, entre outras, as que atendessem aos objetivos nele previstos: Implantação de salas de recursos multifuncionais (grifo nosso);

No Artigo 2º da Resolução nº 4, de 2009, foi definido o AEE como:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

Nessa mesma resolução, são definidas as atribuições do professor do AEE nas salas SRM, dentre elas:

- i. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial;
- ii. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (grifo nosso);
- iii. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- iv. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- v. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- vi. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- vii. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- viii. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e

das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (grifo nosso) (BRASIL, p. 3, 2009).

Em 2011, o Decreto 7611/11 reforçou a definição do AEE como sendo o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, porém possibilitou o AEE com foco nas SRM em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, podendo serem gerados diferentes ambientes para escolarização (BRASILb, 2011).

A recente reformulação da LDB de 1996 reforçou qual é o público alvo da educação especial com direito aos recursos duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, sendo considerada matrícula dupla desses estudantes na educação regular da rede pública que recebem o AEE e, em parágrafo único, afirma a preferência para a educação no ensino regular.

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2013).

Cabe ressaltar que, para receber o FUNDEB, muitos municípios adotam cadastro que necessitem do código do CID 10 ou DSM V para registro do aluno no duplo financiamento, vinculando, assim, as avaliações para identificação do público alvo voltada a laudos médicos e não em avaliações educacionais como sugere, por exemplo, o EDUCACENSO de 2011.

É necessário que o professor do AEE elabore o plano de AEE para, a partir de então, organizar e ofertar o devido atendimento ao estudante público alvo da Educação Especial. Logo elaborara **parecer que terão validade** (...) é importante notar que o censo escolar é a base de dados da educação, cujas **ações não prescindem de laudo médico para serem efetivadas.** (BRASILc, 2011. p. 6-7) (Grifo nosso).

As normas oficiais recomendam a elaboração do plano de atendimento educacional especializado (Plano de AEE) como algo a ser feito exclusivamente pelo professor especializado. Assim, o Plano de AEE parece prever apenas o que deverá acontecer na sala de recursos ou na

instituição especializada, mas não o que deverá acontecer na classe comum. Portanto, parece faltar uma articulação entre o planejamento de ensino da classe comum e o AEE, o que envolveria a participação de todos os envolvidos na educação desse aluno, incluindo não apenas o professor especializado, mas também o professor do ensino comum, a família e todos os profissionais necessários para responder às necessidades particulares de cada estudante.

Como vimos, a legislação educacional brasileira, depois de 2005, prescreve que o AEE deve se organizar, preferencialmente, pela oferta de “salas de recursos multifuncionais” (SRM), de modo que alunos do PAEE não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que, ao mesmo tempo, tenham supridas suas demandas de escolarização.

O papel tradicional do AEE como substitutivo do ensino comum, em escolas especiais e em classes especiais num modelo de sistemas ou vias paralelas de educação, passa pela opção política da SEESP de priorizar a chamada “sala de recurso multifuncional”, uma espécie de “serviço tamanho único”, quando ele deveria ser apenas mais um dos vários serviços disponíveis no sistema do contínuo dos serviços. Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontram sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas desse alunado. (MENDES; MALHEIROS, 2012)

Esse sistema de apoio traz razoáveis desafios para a realidade brasileira, porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento, em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças que, em geral, chegam à escola só aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos, e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento. (MENDES; MALHEIROS, 2012)

Segundo Mori e Brandão (2009), as salas de recursos apresentavam-se, pelas ações do governo, como uma alternativa para os problemas da Educação Especial, na medida em que podiam ser espaços sociais que proporcionassem acesso a instrumentos físicos e linguísticos e a equipamentos tecnológicos. Esse serviço de apoio especializado, porém, ainda está longe dos objetivos para os quais foi pensado, especialmente, no que se refere à formação de professores e à falta de recursos materiais. Entretanto, apesar das dificuldades identificadas, a continuidade e efetivação da proposta pode se constituir em uma importante contribuição para o enriquecimento dos níveis conceituais dos alunos superdotados. Os resultados de outra pesquisa corroboram com

Mori e Brandão (2009), apontando que há uma nítida descaracterização da sala de recursos como um suporte do ensino inclusivo (OLIVEIRA; LEITE, 2011).

Como no Brasil, movimentos internacionais recentes vêm acontecendo em diversos países, fortalecendo o movimento da Educação Inclusiva. Dentre eles, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da Guatemala (2001), a Declaração *Young People's views on Inclusive Education*, de Lisboa (2007), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, do Brasil (2008) (GUATEMALA, 2001; PORTUGAL, 2007; BRASILc, 2008). Entretanto, diferentemente do Brasil, nos países da Europa e América do Norte, há artifícios legais, como, por exemplo, a oficialização da prática do planejamento educacional individualizado (PEI), enquanto que, no país, as referências à individualização do planejamento nos documentos oficiais são vagas, restritas exclusivamente ao fazer pedagógico do professor especializado.

A seguir, é apresentada uma breve revisão das pesquisas sobre os temas educação especial, atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais e planejamento educacional individualizado no Brasil.

CAPÍTULO 2 – BREVE REVISÃO DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

As estatísticas do censo escolar brasileiro de 2010 indicaram que a maioria dos estudantes público alvo da Educação Especial estava sendo escolarizada em escolas comuns e no ensino fundamental (702.603 mil), e uma minoria deles frequentava níveis mais avançados (ensino médio – 27.695 e superior - 1.096) (BRASIL, 2011). Esse dado, comparado ao Censo populacional de 2006, que descreveu a população de pessoas em situação de deficiência de 0 a 24 anos como sendo aproximadamente de quatro milhões e meio, indica que, grande parte desses estudantes, provavelmente, encontra-se fora da escola, e os que conseguem acesso não tem conseguido avançar no percurso de escolarização. O que têm indicado as pesquisas sobre a escolarização do público alvo da Educação Especial no Brasil. Os estudos têm apontado avanços nas práticas e políticas de inclusão escolar em nosso país?

2.1 Pesquisas sobre Inclusão Escolar: 1991 a 2011

Do processo de segregação ao de inclusão, diversas propostas educacionais foram criadas e implementadas; todas contestadas e polêmicas. As discussões referentes ao assunto se devem às pesquisas e estudos que, constantemente, são realizados sobre o tema, e uma das formas mais comuns de publicações dessas pesquisas e assuntos se dá nos periódicos científicos.

No Século XVII, apareceram os primeiros periódicos científicos. Nessa época, os cientistas perceberam que a troca de correspondência, até então, o meio de comunicação utilizado para divulgar os resultados de suas pesquisas, já não satisfazia para anunciar novas descobertas científicas. Em 1665, aparecem na França e na Inglaterra as primeiras revistas científicas: o *Journal des Sçavants* e o *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* (HAYASHI *et. al.*, 2006).

Ao longo dos anos, surgiram cada vez mais periódicos, jornais e revistas para publicações dos trabalhos científicos; esses, por sua vez, também tiveram a sua produção aumentada e, como consequência, a necessidade de uniformizar e explicar procedimentos. Por isso, para comprovar a autenticidade e o processo de produção dos trabalhos científicos, era necessário um método que

explicasse como o problema de pesquisa foi respondido, a colocação precisa do problema, a procura de conhecimento ou instrumentos relevantes ao problema, a tentativa de solução do problema com auxílio dos meios identificados, a invenção de novas ideias ou produção de novos dados empíricos, a obtenção de uma solução, a investigação das consequências da solução obtida, a prova da solução e a correção das hipóteses, as teorias, os procedimentos ou os dados empregados para a obtenção da solução incorreta (LAKATOS; MARCONI, 2000).

A esse conjunto de procedimentos, que mostra os caminhos da pesquisa, dá-se o nome de metodologia. Nesse sentido, vários métodos foram criados e cada um com sua maneira distinta de tratar o objeto em pesquisa e suas variáveis. *Websites* como o CAPES, o SciELO, LILACS e o NUTESSES² formaram bancos de artigos, monografias, dissertações e teses publicadas para conhecimento acerca dos assuntos e metodologias com maior divulgação no Brasil.

E o que dizem pesquisas nacionais sobre a política de inclusão escolar no país? Para responder a essa pergunta, foi realizada uma busca em periódicos científicos nacionais, na base de dados LILACS, bem como em periódicos da CAPES, à procura de artigos sobre a temática da inclusão escolar de 1991 a 2001. A seguir, são apresentados os principais resultados.

Foram utilizados 14 descritores: da Educação Especial, 309 (83 completos); Atendimento Educacional, 12 (6 completos); Sala de recurso, 8 (6 completos); Adaptações curriculares, 4 (4 completos); Planejamento Educacional, 5 (3 completos); Adaptação curricular, 3 (1 completo); Atendimento Educacional Especializado, 1 completo. O uso dos descritores Acomodação curricular, Acomodações curriculares, Adaptação curricular individualizada (s), Planejamento Educacional Individualizado, Plano de desenvolvimento individualizado, Plano de educação individualizado/personalizado/individual, e Sala de recurso multifuncional, não permitiu identificar nenhum trabalho.

Estudos que enfocam as perspectivas e percepções dos profissionais que atuam na Educação Especial enfatizam os aspectos negativos com destaque para a falta de formação e preparo dos profissionais (GORGATTI *et al.*, 2004; MAIA; ARANHA, 2005; GOMES; BARBOSA, 2006; BARTALOTTI *et al.*, 2008; LEONARDO, 2008; RIOS; NOVAES, 2009; COSTA, 2010; PELOSI; NUNES, 2009).

² CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; SciELO - *Scientific Electronic Library Online*; LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde; e NUTESSES – Núcleo brasileiro de dissertações e teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial.

A maioria das pesquisas evidencia a necessidade de se reverem os programas de formação inicial e continuada de profissionais que trabalham em serviços educacionais para estudantes do PAEE. Quanto aos professores, enfatiza-se a importância de incluir deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação na formação do professor do ensino comum, bem como de superar a noção de formação e de atuação muito distintas e isoladas do professor especializado em Educação Especial.

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), analisando trabalhos do GT15- Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período (2000-2010), com o objetivo de apresentar uma metanálise sobre a produção na área de formação de professor e Educação Especial, questionam porque ainda não foram superadas questões sobre locus de formação, ênfases e natureza do professor que a área demanda no contexto da formação de professores para a perspectiva da inclusão escolar? As autoras concluem, ainda, que devemos pensar a noção de desenvolvimento profissional como processo contínuo que rompe com a justaposição entre a formação inicial e a formação continuada, visto que convivemos com complexas discussões sobre o que se constitui sobre a formação docente na área, a quem se destina e se objeto da formação inicial e/ou continuada.

Oliveira e Leite (2011) encontraram evidências de que a habilitação ou Licenciatura Plena em Pedagogia, curso de especialização com o mínimo de 360 horas de duração, e participação em cursos de formação continuada, segundo os dados, não pareciam suficientes para permitir que os professores investigados mostrassem uma atuação consoante com a educação inclusiva.

Leite e Aranha (2005) buscaram no seu estudo demonstrar a ocorrência de mudanças na prática pedagógica de uma professora durante o período em que se fez a reflexão teórico-metodológica sobre essa prática, à luz de proposições da Psicologia sócio histórica. Os dados obtidos na pesquisa sinalizaram que a interação reflexiva mostrou-se um instrumento útil para a formação continuada de professores, enfatizando a relevância dessa formação para a prática do professor.

Tomlinson *et al.* (1997) constataram que, embora os professores em processo de formação inicial expressassem crenças na própria capacidade de atender às necessidades de todos os seus alunos, quando foram observadas suas práticas, eles não demonstraram praticar o que acreditavam. Os autores consideram que professores em formação precisariam de muitos

exemplos de instruções diferenciadas em salas de aula, juntamente com oportunidades para discussão de suas crenças e práticas sobre instruções diferenciadas, para que pudessem aprender a aplicar seus conhecimentos na situação prática.

Uma das abordagens, que vem sendo estudada na literatura sobre formação de professores, para encorajá-los a pensar nas consequências de suas crenças, na influência delas sobre seus processos de tomada de decisão, e para desenvolver a capacidade de reflexão crítica, tem sido a discussão e análises de casos-dilemas ou estudos de casos baseados em casos reais de alunos, o que permitem altos níveis de reflexão sobre as crenças e práticas (LEVIN, 1990; MERSETH, 1996; HARRINGTON; QUINN-LEERING; HODSON, 1996).

Devido à falta ou precariedade na formação inicial e continuada, muitos professores não relacionam suas dificuldades para ensinar com as dificuldades do aluno para aprender e se baseiam no modelo médico sobre a deficiência que considera estar o problema centrado no estudante e não na escola ou na sociedade. Para esses professores, deficiência ainda é sinônimo de incapacidade individual e não, social (JESUS, 2004; MICHELS, 2005; BARTALOTTI *et al.*, 2008; RIOS; NOVAES, 2009).

Monteiro e Manzini (2008) afirmam que é preciso mudar a concepção sobre a deficiência, além de criar vagas, pois o ingresso de aluno com deficiência no ensino comum não garantiu ainda a mudança de concepção dos professores, e isso pode não ocasionar benefícios aos alunos com deficiência. Outros estudos são contundentes ao concluírem que a falta de adaptação de material, acessibilidade e formação de professoras desfavorecem a inclusão escolar (LACERDA, 2006; ROCHA; ALMEIDA, 2008; MORI; BRANDÃO, 2009; PELOSI; NUNES, 2009; FRELLER, 2010; OLIVEIRA; LEITE, 2011).

Especificamente, em relação ao planejamento educacional, Oliveira e Leite (2011) encontraram evidências de que alunos matriculados no serviço AEE possuíam documentos individuais, mas não havia diferença na maneira como eles estavam preenchidos, apesar das peculiaridades de cada aluno, ou seja, foi constatada a ausência de ajustes curriculares individuais em relação à proposta pedagógica, o que evidencia, de certa forma, que esses planejamentos atendem apenas a objetivos burocráticos.

Pelosi e Nunes (2009), estudando a atuação de professores especializados itinerantes, que trabalhavam visitando as escolas onde havia alunos público alvo da Educação Especial,

encontraram que a maioria desses professores acreditava fazer adaptação curricular. Entretanto, na prática, as pesquisadoras encontraram que a prancha de comunicação e letras emborrachadas eram as únicas alternativas de adaptações utilizadas. Os professores também diziam conhecer recursos de Tecnologia Assistiva, porém apenas 20% utilizavam computador para a escolarização de estudantes com deficiência. A parceria com o professor de sala de recursos e os profissionais da saúde se mostrou limitada. Para os professores itinerantes, o mais importante para a atuação deles seria o conhecimento sobre a deficiência e os tipos específicos de adaptações, o que denuncia uma visão meramente instrumental e tecnicista da própria atuação no AEE.

Ainda, em relação ao serviço itinerante de professores especializados, Rocha e Almeida (2008) encontraram que a carga horária dos professores era insuficiente para atender à demanda das classes comuns. O serviço de ensino itinerante era recurso de apoio à inclusão escolar, mas parecia necessário que os professores do ensino comum e especial atuassem dentro da perspectiva do ensino colaborativo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

A interdisciplinaridade entre os serviços da educação e saúde também foi vista como pouco reforçada na prática de inclusão escolar, diminuindo a possibilidade de colaboração entre profissionais como fonoaudiólogo, fisioterapeutas, psicólogos clínicos e escolares, terapeutas ocupacionais, entre outros, nas escolas (RAMOS; ALVES, 2008).

Reforçando o sentimento de isolamento dos professores de Educação Especial, que são, em muitos casos, apontados como os únicos responsáveis pelo estudante em situação de deficiência, Jesus (2004) afirma que existe dificuldade na abordagem colaborativa, principalmente, a passagem de uma abordagem de avaliação por especialistas para uma avaliação das condições de ensino/aprendizagem.

No caso específico da educação de alunos surdos, os estudos indicam que os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras, na maioria das vezes, não possuem conhecimento prévio das disciplinas, o que prejudica a interpretação pelos estudantes surdos (GUARINELLO *et al.* 2008; FRANCO, 2009). Esses intérpretes, em sua maioria, também não possuíam formação acadêmica para desempenhar a função (GUARINELLO *et al.* 2008). Os estudos descreveram pouca interação entre professor e intérprete, além de dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, ocasionando a exclusão do estudante surdo das atividades (LACERDA,

2006). Outro fator agravante é o fato de que, na maioria das escolas brasileiras, a presença desse profissional ainda não está garantida (GUARINELLO *et al.* 2008).

Em relação às salas de recursos, que se apresentam como a principal alternativa de serviço de apoio prevista na política do MEC, e que, apesar de propiciar espaços sociais e acesso a instrumentos físicos e linguísticos e a equipamentos tecnológicos, é ainda um serviço considerado distante dos objetivos para os quais foi pensado, especialmente, no que se refere à formação de professores e à provisão de recursos materiais adequados (MORI; BRANDÃO, 2009). Oliveira e Leite (2011) também encontraram, na realidade estudada, uma nítida descaracterização da sala de recursos como um suporte do ensino inclusivo.

Entretanto, apesar das dificuldades identificadas, a continuidade e efetivação da proposta de apoio nas SRM, para alguns autores, pode se constituir em uma importante contribuição para o enriquecimento dos níveis conceituais dos alunos superdotados (MORI; BRANDÃO, 2009). Outras vantagens apontadas das salas de recursos são os benefícios de um ambiente escolar diversificado (REGANHAN; BRACCIALLI, 2008), a possibilidade de abordagem colaborativa entre equipe escolar, da saúde e os familiares de alunos com deficiência e a capacitação de profissionais, favorecendo a inclusão escolar (LEITE; ARANHA, 2005).

Em alguns contextos, foi identificado que a prática de inclusão escolar do estudante em situação de deficiência no ensino comum se efetivava com a modificação da formação que favorecesse ao profissional o conhecimento e a compreensão das distintas formas de aprendizagem do seu alunado, a fim de estruturar sua própria prática pedagógica para atender, com qualidade, a diversidade (DALL'AQUA; ZORZI; TAKIUCHI, 2008; REGANHAN; BRACCIALLI, 2008).

Outros autores apontam possibilidades de a prática levar a um clima de harmonia e de confiança que ajudava os profissionais e a escola a terem novas leituras e ideias sobre o que estaria acontecendo com o aluno, o quanto os pais estavam sofrendo e precisando de ajuda e quanto eles poderiam ajudá-los a encontrar novos caminhos para orientar o seu filho (REGANHAN; BRACCIALLI, 2008).

Estudos sobre a parceria família-escola apontam que, para uma colaboração efetiva dos familiares, é fundamental o empoderamento dos mesmos. Além disso, respeito mútuo, comunicação, confiança, participação, amabilidade, sinceridade, serenidade e imparcialidade são

características essenciais para o processo colaborativo entre família e escola (SILVA; MENDES, 2008).

Alguns estudos indicam que há profissionais favoráveis à inclusão escolar (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011; LEITE; ARANHA, 2005; LIMA, 2009; QUADROS, 2006) e propondo possíveis soluções para minimizar as dificuldades encontradas, sendo elas: (a) apoio do governo, no que se refere ao oferecimento de cursos de formação continuada; (b) auxílio técnico pedagógico especializado, como professor de apoio, itinerante, entre outros; (c) estrutura adaptada do espaço físico; (d) material didático adequado (LEITE; ARANHA, 2005); (e) participação de outros especialistas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e etc.); e f) adaptações curriculares individualizadas (LIMA, 2009; JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011; QUADROS, 2006).

A promoção de mudanças na prática pedagógica e, principalmente, na organização da estrutura escolar, é vista como fundamental (REGANHAN; BRACCIALLI, 2008), bem como de recursos materiais, além de uma mudança de paradigma e de consciência na formação profissional das diversas áreas, particularmente, das profissões das áreas de educação e saúde (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011; MELO; FERREIRA, 2009).

Por fim, dentre as modalidades de intervenção, como a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa e intervenção-formação são tidas como preferenciais por permitirem a construção de um campo com contornos plurais, o que se coloca favorável às demandas da escola (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011).

Considerando a organização de serviços, as dificuldades de passar de uma abordagem de avaliação por especialistas para uma avaliação das condições de ensino e aprendizagem ainda se encontram presentes e são vistas como um obstáculo (JESUS, 2004; NUNES; BRAUN; WALTER, 2011). A visão clínica sobre a deficiência ainda prevalece, e a falta de avaliação do processo de intervenção prejudica o progresso da prática (ROCHA; ALMEIDA, 2008). Um fator encontrado como essencial na efetividade de serviços, como o ensino itinerante, foi a colaboração da equipe docente com a área da saúde e da família (ROCHA; ALMEIDA, 2008; PELOSI; NUNES, 2009).

Veltrone e Mendes (2009) investigaram a situação de estudantes com deficiência intelectual que saíram de ambientes escolares segregados e ingressaram numa escola regular

junto com seus pares. Nesse estudo, os estudantes com deficiência intelectual, apesar de demonstrarem gostar do novo tipo de escolarização, relataram muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo do currículo padrão, principalmente, porque não eram realizadas adaptações no ensino de modo a responder às suas necessidades. Os resultados sugeriram a necessidade de se instituir a prática do planejamento educacional que atendesse às peculiaridades de cada estudante.

Em relação aos alunos com altas habilidades/superdotados, apesar de a legislação prever que esses façam parte da população alvo da Educação Especial, alguns estudos apontam que a eles não tem sido dada a devida importância, em função do mito de que eles sabem tudo, o que dificulta a identificação e gera riscos e omissão de direitos do estudante (MORI; BRANDÃO, 2009; POCINHO, 2009).

Alguns estudos indicam que a escolarização em diferentes locais não tiveram impacto positivo nos estudantes usuários desses serviços, como, por exemplo, no estudo de Prieto e Sousa, (2006). Segundo esse estudo, as informações dos alunos que iam para “Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE)” não eram registradas e não havia justificativa para o encaminhado deles aos serviços de apoio.

Pesquisadores também apontam que a política de inclusão voltada à implementação de modelo único para escolarização de surdos prejudica os benefícios gerados pelas escolas especiais bilíngues (GUARINELLO *et al.*, 2009; LACERDA, 2006). Além disso, nas escolas comuns, faltam intérpretes, impedindo o diálogo, o qual só acontece quando a língua é compartilhada (CRUZ; DIAS, 2009).

Apesar da ênfase da política na escolarização em classe comum apoiada pelo AEE na SRM, em função da recenticidade dessa política, não há ainda muitos estudos sobre esse serviço (BAPTISTA, 2011; MORI; BRANDÃO, 2009; OLIVEIRA; LEITE, 2011). Alguns autores apontam que as pesquisas deveriam mostrar como deve ser a prática nas salas de recursos multifuncionais, e não se é certo ou errado, e que a prioridade nesse serviço deveriam ser as adaptações curriculares individualizadas para aproximar o processo de ensino e aprendizagem, do aluno com deficiência, ao currículo geral da escola (OLIVEIRA; LEITE, 2011).

A colaboração entre profissionais e família, como estratégia para melhorar a escolarização de estudantes em situação de deficiência, tem resultados positivos, porém é necessário empoderar

a família (SILVA; MENDES, 2008). Quando a cooperação existe e é efetiva, toda a comunidade educativa e social sai beneficiada (RAMALHO *et al*, 2008).

Para alguns autores, as diferentes estratégias de ensino melhoram o processo de ensino e aprendizagem, pois, quanto mais vivências, melhor será o desempenho acadêmico e a constituição subjetiva do estudante em situação de deficiência (PINOTTI; BOSCOLO, 2008; GUARINELLO *et al*, 2009). Infelizmente, esses mesmos autores apontam que esta melhora ainda não alcança o currículo escolar, mas pode ser um passo para diferentes estratégias com o objetivo de alcançar esse currículo por meio de adaptações curriculares individualizadas e avaliações diversificadas do processo de ensino e aprendizagem.

Baptista (2011) considera que o caminho para a efetiva inclusão escolar passa por alguns fatores como: ampliação e qualificação da educação infantil; garantia da aprendizagem e da continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental; redução do acentuado declínio na passagem ao ensino médio; escolarização para aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas; ampliação do acesso ao ensino superior; e a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno em situação de deficiência de seus pares da mesma idade.

Estudos que destacam, especificamente, o tema da avaliação para diagnóstico, planejamento do ensino ou da aprendizagem reforçam: a importância da adaptação curricular para processo de ensino e aprendizagem (ENUMO, 2005; PINOTTI; BOSCOLO, 2008; ROSSIT; GOYOS, 2009); a mudança de estratégias de avaliação de ensino e aprendizagem e a construção de novos conhecimentos (HUEARA *et al*, 2006; CAMARGO; NARDI, 2006; GUARINELLO *et al*, 2009); e a aquisição de novas habilidades para promover o desenvolvimento de estudantes em situação de deficiência, mais do que caracterizá-las por suas incapacidades (YOSHIMURA *et al*, 2006; ROSA; MARQUES; GOBBI, 2008).

Leão *et al*. (2006) e Santos (2005) afirmam que algumas escolas e professores não contemplam a especificidade curricular e de aprendizagem a fim de atender às necessidades do alunado público alvo da Educação Especial, não reorganizam o currículo de modo a favorecer a escolarização desses estudantes, enfim, não apresentam práticas educativas e pedagógicas que favoreçam o processo inclusivo.

Enumo (2005) propõe a avaliação assistiva para auxiliar no processo de identificação de necessidades instrucionais mais adequadas e oferecer informações específicas sobre suas possibilidades de mudança quando expostas à situação de treino, auxiliando o processo de intervenção. Um procedimento avaliativo mais prescritivo, por sua vez, auxiliaria o trabalho do professor nas adaptações curriculares necessárias, podendo, inclusive, alterar suas expectativas, em geral, baixas, sobre a capacidade de aprendizagem dessas crianças. Assim, seria possível obter reflexos na interação social das pessoas que convivem com a criança, afetando, por conseguinte, a maneira de ela interagir e atuar no contexto escolar inclusivo (ENUMO, 2005).

A avaliação de ensino aprendizagem feita por professores da classe comum pode disseminar a rotulação e a estigmatização dos estudantes e resultam em baixa expectativa em relação à aprendizagem (SILVA; PEREIRA, 2003).

Analisando documentos do Ministério da Educação (MEC) sobre avaliação e diagnóstico, Veltrone e Mendes (2011) consideram que há uma indefinição legal a respeito das diretrizes oficiais sobre como identificar os alunos com deficiência intelectual. Os documentos oficiais, na opinião das autoras, apresentam um descompasso com as propostas oficiais do Ministério, pois alguns seguem uma definição baseada na proposta da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD*, a qual pressupõe um processo de identificação da deficiência intelectual que envolve procedimentos formais de avaliação intelectual e do comportamento adaptativo. Por outro lado, há outros documentos que negligenciam a necessidade de identificação e favorecem a avaliação para o ensino pelos profissionais da escola, utilizando critérios subjetivos e, talvez, arbitrários, para definir quais os alunos com deficiência intelectual irão se beneficiar dos serviços especializados, além da matrícula na classe comum. As pesquisadoras questionam como prover discriminação positiva tal como a prevista na legislação brasileira, sem identificar como e quem é o alunado que estará recebendo esse tratamento diferenciado na forma do AEE.

Artigos sobre a caracterização do alunado da Educação Especial demonstram que o autoconceito sobre o desempenho acadêmico dos estudantes em situação de deficiência melhora seu próprio desenvolvimento socioemocional (CIA; BARHAM, 2008). Entretanto, há evidências de que esses estudantes são rejeitados, abandonados ou não recebem adaptações e apoios necessários para escolarização em todos os níveis até o ensino superior (BATISTA; ENUMO,

2004; CRUZ; DIAS, 2009; LARCEDA, 2006; OMOTE *et al*, 2005; PACANARO; SANTOS; SUEHIRO, 2009; PRIOSTE, 2010; TEIXEIRA; KUBO, 2008).

A surdez é o tema sobre alunado da Educação Especial com maior número de pesquisas em relação às outras deficiências. Esses estudos apontam que a escolarização por professores ouvintes enfatiza mecanismo audiovisuais, mesmo sem adaptações e suportes acadêmicos (CAPOVILLA *et al*, 2004; LACERDA, 2006).

Pocinho (2009) descreve, em seu estudo, que os diagnósticos de alunos com altas habilidades/superdotados, baseados em critérios meramente quantitativos, aumentam o risco de os resultados dessas descrições estarem errados.

Estudos sobre as perspectivas da família do estudante na Educação Especial apontaram as vantagens de a família auxiliar no processo de aprendizagem do aluno em situação de deficiência (YOSHIMURA *et al*, 2006) e chamaram a atenção para o papel que a família pode desempenhar no estímulo de habilidades, talentos e interesses (CHAGAS; FLEITH, 2009). Porém, para aperfeiçoar essas vantagens, seria necessário empoderar a família para que mitos, preconceitos, rotulação e estigmas não atrapalhassem o desenvolvimento dos estudantes (SILVA; MENDES, 2008).

A LDB 9394/96, em seu Capítulo V (Art. 59, II), garante o direito ao certificado de escolaridade, denominado Terminalidade Específica (BRASIL, 1996), como forma de conceder titulação às pessoas em situação de deficiência para que, no mercado de trabalho, elas possam comprovar seu grau de escolarização. Algumas pesquisas, entretanto, já apontam o perigo desse tipo de dispositivo legal, que pode mascarar o fracasso da escola ao ensinar esses estudantes (IACONO, 2004), permitindo excluir da escola aqueles em situação de deficiência que não avançam para o ensino médio (LIMA, 2009).

Assim, se, por um lado, se constata a ausência de dispositivos na legislação brasileira que garantam o direito a uma avaliação devida e a um planejamento educacional individualizado que permita acompanhar a evolução do desempenho do estudante na escola, por outro lado, há mecanismos que permitem abreviar o percurso de escolarização, como aquele da Terminalidade Específica, do estudante em situação de deficiência sem que esse tenha desenvolvido todas as suas potencialidades.

Achados sobre estratégias de ensino com adaptação de material didático e acessibilidade para ensinar estudantes com deficiência descrevem as vantagens das adaptações e acessibilidade como, por exemplo, a da implementação de aparelho auditivo para surdos (SILVA *et al.*, 2002), *software* de leitura para deficientes visuais (CARVALHO *et al.*, 2002; WATAYA, 2006), recursos suplementares para comunicação de aluno não falante (LIEGEL; GOGOLA; NOHAMA, 2008), cadeira adaptada para deficiente físico (BRACCIALLI *et al.*, 2008), prancha de comunicação alternativa (LIEGEL; GOGOLA; NOHAMA, 2008) e acessibilidade para pessoas com dificuldade locomotora (LAMÔNICA *et al.*, 2008; GUARDA; DELIBERATO, 2006). Entretanto, a implementação de tais recursos depende de avaliações criteriosas que permitam identificar que tipos de apoios a escolarização, na classe comum, os estudantes em situação de deficiência necessitam. Esse é um dos aspectos que deve constar do PEI dos estudantes em situação de deficiência.

2.2 Breve histórico de estudos sobre formação continuada do grupo FORRESP

O grupo “GP-FOREESP – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” vem, há algum tempo, produzindo estudos, que dentre outros objetivos, analisam programas de formação continuada.

O estudo de Lauand (2000) foi o primeiro sobre essa temática, e teve como um dos objetivos o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de um programa de formação continuada para professores de alunos com limitações motoras severas.

O estudo de Rosa (2003) teve como objetivo desenvolver e avaliar um programa de formação continuada para educadoras de creches, com a finalidade de ensinar estratégias de mediação ou facilitação de competências sociais e de linguagem de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais.

Considerando, também, a necessidade de investigar como poderia ser a formação de professores do ensino regular, na perspectiva da inclusão, a pesquisa de mestrado de Pereira (2002) testou um programa de formação para professores e alunos de magistério, cujo objetivo consistiu em sensibilizar, capacitar e atualizar professores, alunos e coordenadores do curso de formação de professores em nível médio (magistério) sobre a questão da inclusão escolar.

No conjunto, os resultados indicam que as ações para favorecer uma sensibilização inicial de professores do ensino regular pareciam relativamente simples. Entretanto, esse parecia ser apenas o passo inicial para que fosse estabelecido um quadro de referências para esses professores, pois as mudanças nas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência, e no trato desses alunos não são tão fáceis de alcançar, sendo preciso um investimento maior em termos de formação continuada.

Tais estudos sobre formação de educadores vêm continuamente apontando também que o grande desafio para a pesquisa em sido o de como avaliar os efeitos dos programas de formação (inicial ou continuada) baseados no impacto sobre a prática do professor na sala de aula e no desempenho do aluno. Um segundo problema que se faz presente tem sido o de como qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido em classes comuns, e isso traz como implicação a necessidade de avançar o conhecimento sobre alternativas mais efetivas de proporcionar formação aos profissionais envolvidos na construção de sistemas inclusivos (BUENO, 2001; MENDES, 2005).

A partir do delineamento de tais problemas os estudos do GP-Foreesp foram destinados a investir nas possibilidades do trabalho colaborativo como estratégia para favorecer a inclusão de estudantes do público alvo da Educação Especial, um tema que, no Brasil, ainda era pouco explorado.

O estudo de doutorado de Zanatta (2004) partiu do problema de tentar buscar uma melhoria na qualificação docente no sentido de tornar as práticas pedagógicas do professor do ensino comum mais efetivas no tocante às necessidades de alunos surdos. O objetivo do trabalho consistiu em implementar e avaliar um programa co-planejamento como forma de promover autonomia e práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos. O estudo, realizado durante 20 semanas, envolveu o pesquisador e três diferentes professores (de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) que tinham alunos surdos em suas turmas. A primeira etapa envolveu planejamento colaborativo, seguida pela etapa de implementação.

O estudo de doutorado de Capellini (2004) foi conduzido em duas escolas comuns de ensino fundamental e, mais diretamente, em quatro turmas de 1ª à 4ª série onde estavam seis alunos com deficiência intelectual. Antes e depois da intervenção, foram coletadas medidas de desempenho acadêmico e social de todos os alunos das quatro turmas. A intervenção baseada no ensino colaborativo envolveu apoios sistemáticos do professor do ensino especial dentro da

classe comum, juntamente com o professor do ensino regular, em alguns dias da semana, além de atividades extraclasse de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos.

Num terceiro estudo (MENDES e TOYODA, 2005), denominado como “Projeto S.O.S. Inclusão”, foi investigado o modelo de consultoria colaborativo, que envolveu a participação de dois pesquisadores como supervisores e 30 estudantes de graduação (dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia) que, por sua vez, atuaram no papel de colaboradores de treze diferentes equipes de consultorias às escolas. O projeto contou com a participação de 16 unidades escolares, onde atuavam os 30 professores das classes comuns que possuíam alunos do PAEE em suas turmas. O trabalho colaborativo foi realizado em duas diferentes instâncias: na reunião de supervisão na universidade, envolvendo o coletivo dos estudantes colaboradores; e na escola, envolvendo as visitas semanais de um membro de cada equipe às salas de aulas onde se encontram os professores e os alunos com necessidades educacionais especiais. A análise dos 40 relatórios de estudo de caso, sobre cada um dos alunos acompanhados pelo projeto, foi feita por Santos (2006).

Estudo de Petrechen-Alva (2006) investigou, através de uma enquete, a atuação de professores de alunos com deficiência intelectual do Estado de São Paulo, a fim de avaliar se as mudanças introduzidas, tendo em vista a política de inclusão escolar, teriam produzido alguma mudança na atuação desses professores, especificamente, no tocante às possibilidades de parceria e colaboração entre ensino regular e especial.

Além disso, tendo em vista os limitados impactos obtidos nos cursos direcionados aos professores, e considerando o papel fundamental do gestor para a implementação do trabalho colaborativo na escola, o estudo de Carneiro (2007) foi dirigido para avaliar um programa de formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.

Estudos mais recentes de Rabelo (2012) analisou as potencialidades e limites desta experiência na formação continuada de professores, através do ensino colaborativo com profissionais que atuam no ensino comum e ensino especial. Os achados da pesquisa, evidenciaram que o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo trouxe contribuições

à formação continuada das professoras participantes de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos.

No mesmo ano, Lourenço (2012) pesquisou os efeitos de um programa de formação de profissionais, de uma escola especial de um município do estado de São Paulo, visando a implementação, por meio de consultoria colaborativa, de recursos de alta tecnologia assistiva para favorecer o processo de escolarização de alunos com paralisia cerebral e avaliar seus efeitos. Os resultados indicam que o programa foi positivo no sentido de promover a formação para o uso desses recursos, mas os resultados foram limitados e evidenciaram que o aspecto mais valorizado foi a colaboração entre profissionais e a pesquisadora.

Por último, Malheiro (2013) descreveu e analisou como as diretrizes do programa de implementação de salas de recursos multifuncionais PI- SRM estava sendo traduzida por um sistema municipal de ensino no interior paulista, a partir da organização e oferta do AEE, sob três eixos vertentes: serviço, formação e avaliação utilizando a pesquisa colaborativa como metodologia. Foi constatado que as traduções ocorreram em diferentes níveis (municipal, professores, escolas) especificamente quando se tomava como parâmetro as proposições do PI-SRM. Evidenciou-se que a condução da formação foi realizada igualmente para as professoras de Educação Especial, mas no entanto, constatou-se que cada professora apresentava uma necessidade distinta, dadas às demandas de suas realidades de atuação e do estágio do desenvolvimento profissional no qual se encontravam.

No conjunto, os estudos do grupo sobre o trabalho colaborativo corroboraram os achados da literatura, os quais indicavam que, quando eficazmente implementado, ele pode beneficiar todos os estudantes, promover crescimento profissional, dar suporte pessoal e melhorar a motivação para ensinar (WALTHER-THOMAS; BRYANT; LAND, 1996; RIPLEY, 1997; WALTHER-THOMAS, 1997; WALTHER-THOMAS; KORINECK; MC LAUGHIN, 1999; ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000). No entanto, quando não há um planejamento cuidadoso, ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para os professores e também para os gestores (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000; GATELY; GATELY, 2001).

Enfim, planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando juntos, bem como dos gestores e da comunidade, além de envolver tempo, apoio,

recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência. As implicações dos estudos apontaram para a necessidade de se produzir mais pesquisas sobre as possibilidades de colaboração entre educação regular e especial nas escolas, como também a importância de se mudar a cultura da formação de professores do ensino regular e especial de modo a prepará-los para atuar, efetivamente, em colaboração.

CAPÍTULO 3 – PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Em países como Estados Unidos da América, França, Suíça, Itália, Portugal, Espanha, dentre outros, onde atualmente se vislumbra uma intenção de implantação de políticas de escolarização de estudantes em situação de deficiência em escolas comuns, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) tem sido um dispositivo legal que garante o acompanhamento do percurso dos estudantes.

Embora a terminologia varie de país para país, os chamados projetos/planos/planejamentos, educacionais/educativos/escolar, personalizados ou individualizados, cumprem justamente essa função de garantir aos estudantes não apenas a presença na escola, mas também que eles completem com sucesso o percurso na vida escolar (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Contudo, no Brasil, não há exigência, em âmbito nacional, de que esses estudantes sejam avaliados, ou que tenham um planejamento educacional baseado em suas especialidades e que permita um acompanhamento contínuo de seus percursos escolares. Cabe ressaltar que a referência de planejamento para o público alvo da Educação Especial na legislação brasileira é feita pelo plano de AEE, na Resolução 4 de Brasil (2009). Esse plano se refere apenas às ações do aluno na SRM e não está relacionado a todo o percurso escolar do estudante como o prevê uma proposta de PEI.

Apesar de a legislação federal não fazer referências direta ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI), constatam-se algumas indicações sobre plano de desenvolvimento individualizado (PDI), cujo conceito é semelhante ao de PEI, nas políticas de alguns estados, tais como, os de Minas Gerais (Resolução nº 451; Parecer nº 424/03; Orientação SD nº 01/2005) (MINAS GERAIS, 2003; MINAS GERAIS, 2005), de Goiás (Resolução CEE nº 07/2006) (GOIÁS, 2006), de Santa Catarina (Parecer nº. 06/2008) (SANTA CATARINA, 2008), de São Paulo (Projeto de Lei 214/2007) (SÃO PAULO, 2007) e de Rondônia (Resolução n. 138/1999-CEE/RO) (RONDÔNIA, 1999), e também nas políticas de municípios, como, por exemplo, em Uberlândia (MG) (MINAS GERAIS, 2003, MINAS GERAIS, 2005), Ribeirão Preto (SP) (Lei Nº 9809/2003) (RIBEIRÃO PRETO, 2003) e Santa Cruz (SC) (Parecer nº. 06/2008) (SANTA CATARINA, 2008).

No estado de Minas Gerais, por exemplo, os procedimentos de avaliação educacional e de diagnóstico têm sido recomendados para se elaborar o relatório circunstanciado, destacando as interfaces entre fatores que causam a necessidade educacional especial e o PDI do estudante, para um período determinado de, no mínimo, seis meses. Destacam-se, nesse PDI: as competências a serem desenvolvidas; os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e desenvolvidos; os resultados que se espera alcançar; a integração entre equipe e família; e as estratégias gerais propostas (MINAS GERAIS, 2003).

Nos países onde existe legislação que torna o PEI direito irrevogável dos estudantes em situação de deficiência, o processo de escolarização da população prevê o planejamento particularizado, caso a caso, que define como serão organizados o processo e o percurso educacional do estudante em situação de deficiência.

Nessa direção, a literatura da área de Educação Especial do Brasil e do mundo tem, continuamente, apontado o PEI como um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência, independentemente, de onde deverá se dar essa escolarização, se na escola comum ou na especial.

De fato, há tempo, que a literatura mundial sobre Educação Especial vem sendo taxativa quanto à necessidade do PEI. Entretanto, a partir da década de 1970, observa-se uma mudança no foco desse planejamento. Se, antes, o planejamento era feito de acordo com o tipo de deficiência, tendo em vista os interesses da instituição que trabalhava com essa população, com a filosofia de normalização, integração e, posteriormente, de inclusão escolar e social, o foco do planejamento passou a ser cada vez mais o próprio indivíduo. A distinção entre esses dois modelos de planejamento (centrado na instituição x centrado na pessoa) está sistematizada no Quadro 1.

Nesse sentido, o plano do AEE previsto nos documentos oficiais brasileiros tende para um modelo de planejamento do primeiro tipo, isto é, centrado nas necessidades de organização e funcionamento da SRM e não, necessariamente, nas individualidades dos alunos, que passam a maior parte do tempo na classe comum, cujo ensino também é planejado de modo global e embasado no currículo, como para os demais alunos, sem levar em consideração as especificidades dos alunos do PAEE. No presente trabalho, será adotada a denominação de PEI definido como um tipo de planejamento centrado na pessoa, que, no contexto da inclusão escolar,

significa o planejamento que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante em situação de deficiência.

Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado na pessoa
1. Promovido por uma ou duas pessoas.	1. Conduzido por profissionais.
2. Participantes são normalmente adultos e profissionais.	2. Participantes envolvem indivíduo em situação de deficiência, seus familiares e profissionais.
3. Processo orientado a 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, relatórios não são lidos, avaliações informais são valorizadas.
6. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais podem ser priorizados.	6. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas.
7. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas primeiro vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	7. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo vêm primeiro do que os interesses da instituição.
8. Profissionais são envolvidos especificamente para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	8. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
9. Planejamento é tratado como um “mal necessário”.	9. Planejamento é tratado como algo promissor.
10. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	10. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento.

Quadro 1. Atributos do planejamento centrado na instituição e centrado na pessoa.

Fonte de dados: KEYES, OWENS-JOHNSON, 2003.

Segundo Giné e Ruiz (1995), o PEI tem cinco objetivos, a saber:

1. estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual;
2. preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante;
3. proporcionar ao estudante, o máximo possível, a escolarização em ambientes menos restritivos;
4. eliminar, na medida do possível e, quando for conveniente, os recursos educacionais especiais, devolvendo ao estudante os circuitos, serviços e situações escolares os mais normais possíveis; e
5. descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desses – e o próprio estudante, sempre que for possível – possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais envolvidas na elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado.

O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário.

Além disso, o PEI deve ser um registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, caso determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante (TANNÚS-VALADÃO, 2010). Assim, ele se torna um instrumento que permite prestar contas de todo o percurso escolar desse aluno para todos que têm responsabilidades sobre ele, permitindo que os objetivos da educação sejam cumpridos (AMANDO; MCBRIDE, 2001; IANES; CELI; CRAMEROTTI, 2003; e FENNICK, 2001).

Segundo a *European Agency* (2003), o PEI é uma das ferramentas para melhorar a educação de estudantes com deficiência, garantindo-lhes o direito a um plano educacional talhado individualmente para responder às suas necessidades diferenciadas.

Além de instrumento para garantir o percurso bem sucedido dos estudantes em situação de deficiência na escola, o PEI tem sido apontado como um mecanismo que serve para diminuir a sensação de despreparo dos professores no processo de escolarização desses alunos no ensino regular (GINÉ; RUIZ, 1995; CASTANEDO, 1997; MANZANO, 2001; FENNICK, 2001; GONZALEZ, 2002).

Na literatura sobre inclusão escolar, têm surgindo alguns modelos de planejamento educacional individualizado para alunos do público alvo da Educação Especial, como, por exemplo, o MAP³ e o PATH, ambos considerados planejamentos educacionais centrados no indivíduo.

O MAP é uma proposta de planejamento de ação colaborativa, que reúne os principais agentes da vida do estudante. Não se trata propriamente do tipo de planejamento alvo do presente estudo, mas seus resultados podem ser inseridos como componentes do PEI do estudante (PEARPOINT; FOREST; O'BRIEN, 1999). Ele é composto por sete passos que formarão o plano de ação para o estudante. O grupo deve coletivamente responder às seguintes questões: O que é um MAP? Qual é sua história? Qual é o sonho? Qual é o pesadelo? Quem é o estudante? Quais são as potencialidades e os talentos específicos do estudante? O que o estudante gosta de fazer? Em que ele é bom? Quais são suas necessidades? Enfim, ele resulta no plano de ação para a educação e desenvolvimento do indivíduo.

O PATH é um modelo proposto para resolver questões complexas individuais, familiares e dos sistemas. Ele conduz as pessoas por meio de um processo de oito passos e lhes proporciona um caminho (que em inglês é PATH) desenvolvido a partir do processo resultante dos sete passos dos MAP. Dessa forma, o PATH oferece oportunidade para estender o processo dos MAP, aprofundando as questões de modo a desenvolver um plano de ação mais complexo (PEARPOINT; FOREST; O'BRIEN, 1999). O grupo percorre os passos para o PATH, delineando estratégias para: 1º Atingir o Sonho; 2º Perceber os Objetivos nele implicados; 3º

³ Tradução segundo Pearpoint, Forest e O'Brien (1999) dos termos são, respectivamente: Formulação de planos de ação e Planejamento de um futuro alternativo com esperança.

Estabelecer o Presente; 4º Identificar as pessoas para implementar as ações; 5º Reconhecer as maneiras para desenvolver o potencial do estudante; 6º Programar a ação para os próximos meses; 7º Planejar o trabalho do próximo mês; e 8º Comprometer-se com o primeiro passo.

Assim, os planos de ensino centrados no indivíduo têm sido se constituído em uma das respostas que alguns países encontraram para atingir o objetivo de garantir a educação escolar em escola comum de pessoas em situação de deficiência. No Brasil, porém, ainda não há dispositivos na legislação federal que garantam esse tipo de procedimento e, por isso, apesar da possibilidade de existirem práticas de planejamentos individualizados, muitas vezes, eles são feitos de forma assistemática, provavelmente, na base de ensaios e erros, pois possivelmente não fazem parte dos programas de formação de professores, de modo que nem sempre oferecem suporte à escolarização desses estudantes.

Considerando-se que, em vários países da Europa e América do Norte, a oficialização da prática do PEI tem sido uma das ferramentas adotadas para melhorar a educação de estudantes em situação de deficiência, foi desenvolvido um estudo anterior cujo objetivo consistiu em conhecer, descrever, analisar e comparar as propostas políticas de elaboração do PEI em quatro países (Itália, França, Espanha e EUA), buscando compreender como ele é regulamentado, a fim de identificar subsídios para elaboração de sugestões de como essa prática poderá ser instituída no Brasil (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

A pesquisa de natureza documental teve como fonte de dados os documentos contidos nos sites oficiais do Ministério da Educação daqueles países, publicados no período entre 1994 a 2008. A metodologia utilizada envolveu as seguintes etapas: 1) estudo preliminar da viabilidade da proposta da pesquisa; 2) busca, identificação e seleção dos documentos oficiais; 3) análise do conteúdo dos documentos referentes à prática do PEI; 4) organização dos dados; e 5) descrição e análise dos dados. Os resultados indicaram que, embora a terminologia referente a essa prática seja diferente nos diversos países, o ponto central das propostas é a existência de dispositivos legais que garantam a todo estudante em situação de deficiência o direito de um plano educacional talhado individualmente para responder às suas necessidades diferenciadas.

Com a finalidade de descrever como é o procedimento de elaboração dos PEI nos quatro países, os documentos e regulamentações legais foram estudadas e, a partir desse procedimento, foram extraídas algumas categorias de análise, entre elas: modelo conceitual da deficiência;

característica do público alvo; requisitos para o desenvolvimento do PEI; características da execução; perspectiva para o desenvolvimento do PEI; possíveis adaptações; procedimentos de reavaliação do PEI; e *feedback* do PEI.

Tomando como base essas categorias, constatou-se, ainda, que, entre os países estudados, existiam diferentes propostas de como deveria ser o PEI, variando desde um projeto específico, concebido estritamente para apoiar a escolarização como, por exemplo, na Itália, até um projeto amplo de suporte para o desenvolvimento ao longo de todo o ciclo vital da pessoa em situação de deficiência, como é o caso na França.

Estudando a normatização do PEI por meio da legislação de cada país, foram descritas as recomendações encontradas sobre como deve ser a avaliação que vai embasar o PEI. Em linhas gerais, são elas:

1. A necessidade de envolver múltiplos atores, quais sejam, a própria pessoa em situação de deficiência, seus familiares, equipe multidisciplinar (principalmente), os especialistas na categoria de deficiência em questão e profissionais da escola comum e da Educação Especial.
2. Uma avaliação não discriminatória, com uso da língua natural ou o meio de comunicação da criança ou adolescente, a menos que isso não seja viável.
3. Envolvimento de múltiplos instrumentos e procedimentos, inclusive, testes padronizados, avaliações informais, medidas referenciadas a critérios e/ou embasadas no currículo padrão.
4. Previsão da sistemática de revisão da avaliação.

Em relação à sistemática de revisão do PEI, os procedimentos são variados e incluem:

- a) Reavaliações do nível de conhecimento e desenvolvimento do aluno por meio de prova escrita, oral e/ou prática, desenvolvidas pelo professor e relacionadas ao grau de aprendizagem com a finalidade de verificar se o nível em relação aos objetivos estabelecidos foi atingido. A nota obtida nessa avaliação será registrada no boletim do estudante e adicionada ao PEI. No entanto, essa nota não poderá ser registrada nos programas ministeriais ou nas avaliações formais baseadas no currículo padrão.

- b) Compilação de dados para decidir sobre promoção de nível ou para decidir se há necessidade de se reduzirem as exigências das metas do PEI, em caso de insucesso.
- c) As revisões devem ser periódicas e sistemáticas, podendo ser realizadas de forma trimestral, quadrimestral ou semestralmente, por ciclo ou nível concluído (educação infantil, fundamental, etc.), ou sempre que for detectada outra necessidade (doença, crises ou situações imprevistas relacionadas à aprendizagem). No mínimo, uma vez por ano, o PEI deve ser revisado.
- d) As revisões devem levar em consideração o progresso ou a falta do progresso esperado em relação às metas anuais e ao currículo padrão, as informações recolhidas por meio de qualquer outra reavaliação do estudante, as informações dos familiares, as informações fornecidas pela escola, as necessidades previstas do estudante ou outros assuntos considerados relevantes.

Assim, de modo geral, constatou-se que países da Europa e Norte-americanos, mais experientes nas políticas de inclusão escolar, possuem dispositivos legais que preveem a necessidade de elaboração de um planejamento cuidadoso particularizado, caso a caso, que defina como serão organizados o processo e o percurso educacional do indivíduo em situação de deficiência (ITÁLIA, 1992; ESTADOS UNIDOS, 2004; FRANÇA, 2005).

Cumprе ressaltar ainda que, no tocante à formação de pessoa em situação de deficiência, o termo educação não significa somente a escolarização feita pela escola, mas todas as influências contidas na formação do estudante. Segundo Plaisance (2004), as principais influências na formação do estudante são:

- ✓ A frequência, que representa o tempo, de forma qualitativa e quantitativa, em que há exposição de ideias e práticas com o estudante;
- ✓ O currículo, que é dividido em três análises: o conteúdo programático da escola, denominado de currículo formal; o oculto, que é sem dúvida o mais difícil de ser mensurável, pois possui análise subjetiva; e o currículo real, que registra o que realmente foi transmitido e absorvido pelo estudante; e
- ✓ A cultura em que está inserido o estudante, em que ele será analisado em virtude de sua classe social, região, tipo de comportamento nacional, dentre outros aspectos ligados à cultura da qual ele sofre influências.

Por isso, a dinâmica e a lógica do PEI do estudante em situação de deficiência fundamentam-se na perspectiva do exercício contínuo do planejamento pedagógico, partindo-se da premissa de que os processos de aprendizagem dos saberes sociais e culturais, no interior da escola, não podem e não acontecem ao acaso. Dessa forma, é necessário ter um trabalho sistematizado e colaborativo entre as redes sociais que abrangem a educação.

Idol, West e Lloyd (1988) definem colaboração como um processo interativo que permite que equipes com conhecimentos diversos criem soluções diversificadas para problemas. Por sua vez, Skrtic, Sailor e Gee (1996) sugerem que colaboração efetiva deve ser um discurso de muitas vozes entre participantes de diferentes *status*, mas que juntos desenvolvem um trabalho multidisciplinar. Para Wood (1998), o poder da colaboração encontra-se na capacidade para fundir habilidades únicas de educadores talentosos para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades.

Levando em consideração os diferentes modelos para desenvolver, implementar e avaliar o PEI em países que possuem esse artifício na legalização federal e os benefícios de colaboração entre a equipe responsável pela escolarização de estudantes em situação de deficiência, as questões norteadoras estabelecidas para o presente estudo foram: Como é feito o planejamento educacional de alunos em situação de deficiência em nosso país? Os profissionais precisam de formação sobre planejamento educacional individualizado? Em caso positivo, como deve ser feita a formação para o PEI? Dessas questões, foram derivados os objetivos do estudo.

CAPÍTULO 4 – MÉTODO

Esta investigação foi embasada em uma pesquisa colaborativa que, em sua definição original, significa fazer pesquisa “com” os profissionais e não “sobre” eles (LIEBERMAN, 1986). A pesquisa colaborativa se insere no conjunto de práticas de pesquisa de caráter participativo e tem recebido na literatura diferentes denominações, como pesquisa-ação, pesquisa-ação-colaborativa, pesquisa participante, pesquisa em parceria etc. (DESGAGNÉ; *et al.* 2001).

Em essência, pesquisa-ação-colaborativa é um processo que permite ao profissional melhorar o processo de ensino-aprendizagem, isto é, a práxis, enquanto também contribui para o desenvolvimento de sua própria profissão (SAGOR, 1992).

Pesquisa ação é uma forma de investigação ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. [...] as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (TRIPP, 2005, p. 447).

Thiollent (1994) descreve três metas da pesquisa-ação, quais sejam:

1. Objetivo prático - visa a contribuir para a sistematização do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os atores na sua atividade transformadora da situação;
2. Objetivo de conhecimento - propicia a aquisição de informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações;
3. Objetivo de produzir e socializar o conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, possibilitando certo grau de generalização.

A pesquisa-ação pode compreender etapas diferentes, dependendo do estudo e do referencial teórico utilizado pelo autor, principalmente, em virtude da sua variedade de aplicação (GIL, 1999). Desse modo, esta pesquisa segue as etapas descritas por Sagor (1992), sendo elas: formulação do problema, análise de dados, relato de resultados, planejamento da ação. A seguir, essas etapas são contextualizadas.

Sagor (1992) descreve a primeira etapa como aquela crucial para ajudar os pesquisadores a identificar os temas de maior interesse dos profissionais. Nessa etapa, os pesquisadores identificam o que eles já sabem sobre o tema da pesquisa, o que eles ainda necessitam saber e seu entendimento das variáveis que afetam o assunto. Na segunda etapa, o foco foi a coleta de dados propriamente dita, a qual o autor ressalta ser o aspecto definidor da credibilidade de uma pesquisa para que esses dados possam apoiar as conclusões. A terceira etapa envolveu a análise dos dados, sendo essa baseada no olhar sistemático do pesquisador para todos os dados coletados com a finalidade de identificar tendências ou padrões emergentes e as considerações que a pesquisa permite extrair. Por último, a quarta etapa envolveu o relato dos resultados, momento por meio do qual se torna imperativo compartilhar o ensino e a aprendizagem proporcionada por esse tipo de pesquisa. Segundo o autor, a última etapa envolve o planejamento da ação, propósito da pesquisa-ação colaborativa, que é melhorar a prática profissional. Dessa maneira, o processo não estará completo enquanto não forem colocados em prática os planos que incorporaram o aprendizado como resultado da investigação sistemática.

Seguindo as etapas propostas por Sagor (1992), a primeira etapa do presente estudo foi chamada de pré-avaliação, na qual foi realizada a condução dos procedimentos éticos e, em seguida, iniciou-se a etapa de diagnóstico inicial do processo de como era realizado o planejamento educacional, no município analisado, para alunos PAEE.

A segunda etapa, chamada de implementação do programa de formação, foi desenvolvida com a coleta de dados baseada em múltiplas fontes e foi realizada antes, durante e após a implementação do programa de formação com a colaboração da pesquisadora e dos participantes da pesquisa.

Na terceira e quarta etapas, chamadas de pós-programa, os dados foram analisados de quatro formas, buscando-se descrever como os participantes elaboravam o planejamento antes do programa de intervenção, como eles o fizeram durante o programa, com uma análise geral para os 12 estudos de casos de alunos com deficiência e uma análise aprofundada para três desses casos.

Depois do programa, realizou-se uma análise comparativa dos planejamentos, antes e depois do programa de formação e da validade social do programa, conforme a visão dos participantes. Para essa quarta etapa, foi prevista uma última reunião para a devolutiva da pesquisadora aos participantes. Nessa reunião, foram descritos e analisados os 12 estudos de

caso, bem como realizada uma comparação dos PDI dos estudos de casos que já haviam sido concluídos.

No estudo, também foram destinadas duas reuniões para que os grupos demonstrassem como modificaram suas práticas por intermédio dos seus respectivos estudos de caso. Nessas reuniões, os grupos demonstraram e compartilharam as adaptações dos materiais didáticos e diferentes técnicas utilizadas para a obtenção e armazenamento das informações dos alunos-alvo da pesquisa.

A seguir, serão detalhados os demais aspectos metodológicos do estudo.

4.1 Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado na rede municipal de ensino do município de Rio Claro, do Estado de São Paulo, cuja população é estimada em 186.253 habitantes, cobrindo uma área de 498,422 km² (BRASIL/IBGE, 2010).

A cidade conta com escolas municipais (ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos - EJA), estaduais (Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio) e particulares (em todos os níveis de ensino, exceto EJA), escolas profissionalizantes e unidades do Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Social de Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SEST/SENAT, Escola Técnica - ETEC e Centro Paula Souza, com cursos extensivos e profissionalizantes.

O município também conta com um campus da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), o qual oferta o curso de Pedagogia e, também, Mestrado em Educação. A cidade ainda possui instituições de ensino superior privadas, como as Faculdades Claretianas, que oferecem o curso de Pedagogia e 26 cursos de pós-graduação na área educacional, sendo, em sua maioria, na modalidade a distância, com alguns cursos semipresenciais. A faculdade Anhangüera oferece o curso de Pedagogia e cursos na pós-graduação voltados para a área educacional, dentre eles, o curso *lato sensu* em Educação Especial e inclusiva. O município conta, ainda, com a Associação de Escolas Reunidas – ASSER e com a Escola Superior de Tecnologia e Educação, a

qual também oferece o curso de Pedagogia e cursos de especialização, dentre eles, o de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Ainda, a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro é composta por 54 unidades de ensino (UEs), nas quais são ofertadas a Educação Infantil, compreendendo as Etapas I (para crianças de quatro meses a três anos) e Etapa II (referente ao ensino de quatro e cinco anos), Ensino Fundamental (oferecendo do 1º ao 5º ano e uma escola agrícola de 5ª à 8ª série, até 14 anos), Educação de Jovens e Adultos I (Termo I ao IV) e Educação de Jovens e Adultos II (correspondente ao ensino da 5ª à 8ª série). Ao todo, estão matriculados 3.569 alunos na Educação Infantil-Etapa I, 3.930 alunos, na Educação Infantil-Etapa II, 10.535. O Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos I conta com 268 alunos, e Educação de Jovens e Adultos II, com 714 alunos, totalizando 19.016 alunos matriculados na rede municipal de ensino daquele município (RIO CLARO, 2012).

Segundo dados da Secretária de Educação de Rio Claro, em 2011, de um montante de 17.331 estudantes da rede, 251 deles (1,54%) eram considerados população alvo da Educação Especial e recebiam, portanto, o AEE em SRM. Desses 251 alunos, 203 (80,9%) eram alunos com laudo médico de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e 48 (19,1%) eram considerados “límitrofes”⁴. No ano seguinte, o número de alunos na rede aumentou, passando para 19.016 estudantes, alcançando 304 matrículas de alunos público alvo da Educação Especial (1,6%) e, desses, 202 (66,5%) tinham laudo médico e 102 (33,5%) foram considerados “límitrofes”.

Com o objetivo de caracterizar os norteadores sobre Educação Especial no município, foi necessário o mapeamento das leis e literatura sobre Educação Especial utilizadas pelo município. A leitura e o fichamento desses documentos foram realizados para auxiliar na descrição do procedimento de avaliação e planejamento do município. O Quadro 2, abaixo, destaca quais foram esses documentos.

⁴ A denominação “límitrofe” era dada pela Secretaria municipal de Educação de Rio Claro ao aluno que não apresenta laudo médico, porém têm déficit educacional relatado pelo professor da classe comum e confirmado pelo professor da SRM.

Ano	Tipo\documento	Nome do documento
1998	Livro do MEC	PCN - Adaptações Curriculares
2000	Livro do MEC	Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais – Adaptações de pequeno porte 6
2002	Lei	Lei nº 10.436
2005	Decreto	Decreto 5.626
2008	Documento do MEC	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2009	Resolução	Resolução Nº 4
2009	Parecer CNE	Parecer CNE/CEB Nº:13
2009	Resolução	Resolução SME Nº 009
2010	Nota Técnica	Nota técnica – SEESP/GAB/nº 11
2010	Nota Técnica	Nota técnica – SEESP/GAB/nº 09
2011	Decreto	Decreto nº 7611
2012	Livro do MEC	Marcos Político - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Sem data	Literatura nacional	Plano de Desenvolvimento Individual: avaliação e ação pedagógica na sala de recursos multifuncionais Rosimar Bortolini Poker, Anna Augusta Sampaio de Oliveira (colaboradora) e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (colaboradora)

Quadro 2 – Documentos que servem de referência para o município de Rio Claro

Fonte: Dados da pesquisa

4.2 Participantes

No primeiro contato com a Secretaria de Educação de Rio Claro, foi apresentado o projeto de pesquisa para a coordenadora de Educação Especial que o encaminhou para a Secretaria de Educação. Após a autorização dos gestores, os participantes foram convidados a participar da pesquisa pela coordenação Educação Especial do município.

Inicialmente, previu-se apenas a participação dos professores do ensino regular atuantes na classe comum, cujos alunos faziam parte da população alvo da Educação Especial, e dos professores das SRM. Entretanto, a secretaria municipal solicitou que fosse ampliada a relação de participantes, incluindo profissionais da Educação Especial do município envolvidos na avaliação e planejamento, como os profissionais da escola especial e de um centro de saúde do município.

Os participantes selecionados foram convidados para uma reunião no anfiteatro da Prefeitura Municipal, onde foi apresentada a proposta do estudo e a necessidade de escolha de

aluno-alvo junto com um ou mais profissionais para trabalhar com a metodologia de estudos de casos. Dessa forma, foram selecionados 40 participantes, todos atuantes no sistema municipal público de ensino da cidade. Dos 40 participantes, seis desistiram ao longo do programa. O Quadro 3, abaixo, descreve as características dos participantes do estudo.

A maior parte dos profissionais participantes da pesquisa (25) era de funcionários da prefeitura, dentre eles: professores de sala comum (12); professores de SRM (8); coordenadores pedagógicos (3); diretora (1); e monitora de inclusão (1). Seis eram professores de uma escola especial e três eram profissionais do centro de reabilitação, sendo um fisioterapeuta, uma fonoaudióloga e um técnico em desenvolvimento social, totalizando 34 participantes.

A média de idade dos profissionais participantes foi de 38 anos, com a máxima de 56 anos e mínima de 25 anos, e desvio padrão de 8,55. Quanto ao tempo de experiência na área de educação especial, a média foi de cinco anos e meio de experiência, com mínimo de um ano e máximo de 23 anos, e desvio padrão de 5,45.

Dos 34 participantes, apenas dois não tinham formação no ensino superior, tendo um deles concluído o curso até o final da pesquisa. A maioria dos participantes era formada em pedagogia (26) e, dentre os graduados, 23 tinham especialização, e duas, Mestrado na área de Educação. Apenas duas profissionais haviam feito o curso de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Junior – UNESP, de Marília. No referido curso, havia um módulo sobre a elaboração do plano de AEE, chamado plano de desenvolvimento individualizado (PDI).

Participante	Idade	Local de trabalho	Função	Tempo na instituição	Escolaridade	Curso sobre PEI ou Plano de AEE
1. Físio	30	Centro de Saúde	Fisioterapeuta	2	Ensino Superior	Não
2. Fono	38	Centro de Saúde	Fonoaudióloga	11	Ensino Superior	Não
3. VD	41	Prefeitura	Diretora	1	Especialização: Supervisão Escolar	Não
4. MI	27	Prefeitura	Monitoria	3	Ensino Médio	Não
5. TDS	27	Centro de Saúde	Técnica	2	Ensino superior	Não
6. Coord 1	35	Prefeitura	Coordenador	1	Especialização: Educação Especial	Não
7. Coord 2	39	Prefeitura	Coordenador	5	Especialização: AEE	Plano de AEE
8. Coord 3	41	Prefeitura	Coordenador	11	Especialização: Alfabetização	Não
9. PEE 1	56	Escola Especial	Professor	3	Especialização: Educação Especial	Não
10. PEE 2	42	Escola Especial	Professor	14	Ensino Superior	Não
11. PEE 3	28	Escola Especial	Professor	1	Especialização: Educação Inclusiva	Plano de AEE
12. PEE 4	27	Escola Especial	Professor	1	Mestrado: Educação	Não
13. PEE 5	44	Escola Especial	Professor	10	Ensino Superior	Não
14. PEE 6	50	Escola Especial	Professor	1	Especialização: Psicopedagogia	Não
15. PSRM 1	49	Prefeitura	Professor	10	Especialização: AEE	Não
16. PSRM 2	35	Prefeitura	Professor	3	Especialização: Educação Especial	Não
17. PSRM 3	32	Prefeitura	Professor	1	Especialização: Educação	Não
18. PSRM 4	39	Prefeitura	Professor	7	Ensino Superior	Não
19. PSRM 5	33	Prefeitura	Professor	1	Especialização: Educação Especial	Não
20. PSRM 6	30	Prefeitura	Professor	3	Especialização: AEE	Não
21. PSRM 7	42	Prefeitura	Professor	20	Ensino Superior	Não
22. PSRM 8	49	Prefeitura	Professor	2	Especialização: Educação Especial	Não
23. PSC 1	36	Prefeitura	Professor	3	Ensino Superior	Não
24. PSC 2	40	Prefeitura	Professor	1	Ensino Superior	Não
25. PSC 3	25	Prefeitura	Professor	3	Especialização: Psicologia	Não
26. PSC 4	28	Prefeitura	Professor	1	Especialização: Tecnologia em Educação	Não
27. PSC 5	42	Prefeitura	Professor	3	Ensino Superior	Não
28. PSC 6	53	Prefeitura	Professor	5	Especialização: Gestão Educacional	Não
29. PSC 7	39	Prefeitura	Professor	3	Ensino Superior	Não
30. PSC 8	27	Prefeitura	Professor	5	Ensino Superior	Não
31. PSC 9	44	Prefeitura	Professor	5	Especialização: Psicopedagogia	Não
32. PSC 10	29	Prefeitura	Professor	5	Especialização: Psicopedagogia	Não
33. PSC 11	45	Prefeitura	Professor	23	Ensino Superior	Não
34. PSC 12	43	Prefeitura	Professor	10	Ensino Superior	Não

Quadro 3 – Descrição dos profissionais participantes do estudo

A legenda para o quadro acima é a seguinte: Fisio - Fisioterapeuta; Fono - Fonoaudióloga; VD – Vice-diretora; MI - Monitora de Inclusão; TDS - Técnico de desenvolvimento social; Coord - Coordenação; PEE -Professor de escola especial; PSRM - Professor de SRM; e PSC - Professor de sala comum.

Quanto às equipes de trabalhos, foram compostas 12 equipes, cada uma responsável pelo estudo de um caso, totalizando 12 casos de alunos a serem estudados, tendo uma fonoaudióloga e uma professora da sala de recursos participado de dois estudos de caso. O número de componentes das equipes variou de dois a quatro membros, que foram selecionados conforme critérios dos participantes. Esse critério foi estabelecido porque, segundo Kampwirth (2003), no processo de colaboração, o consultor trabalha em uma relação igualitária e, não, hierárquica, com um consultante de forma a reunir os esforços dos mesmos para tomar decisões e implementar intervenções que melhor atendam aos interesses educacionais dos alunos e, para isso acontecer, é fundamental uma boa relação entre as participantes. O Quadro 4 descreve a composição das 12 equipes.

Cada professor de SRM do município ficou responsável pela escolha do aluno-alvo cujo caso seria estudado, e os outros profissionais que comporiam a equipe deveriam trabalhar com o aluno. No caso dos professores da escola especial, foram organizadas duplas, e a escolha sugerida foi a de um aluno com maior comprometimento, conforme seleção feita pelos participantes, entre os alunos da dupla. Para o processo de colaboração ser efetivo, é extremamente importante a boa relação entre os participantes, por isso os grupos foram uma escolha do participante, desde que ele trabalhasse com o aluno alvo.

Aluno-alvo	Tipo de profissional
Equipe 1- aluno 1 (Escola Regular)	Professor@ ⁵ sala comum 1 – PSC 1 PSC 2 Professor@ sala recursos multifuncionais 1 – PSRM 1 PSC 3
Equipe 2- aluno 2 (Saúde e Escola Regular)	Técnic@ em desenvolvimento social – TDS PSRM 2 PSC 4 Fisioterapeut@ – Fisio
Equipe 3-aluno 3 (Escola Especial)	Professor@ de escola especial 1 – PEE 1 PEE 2
Equipe 4- aluno 4 (Escola Especial)	PEE 3 PEE 4
Equipe 5- aluno 5 (Escola Especial)	PEE 5 PEE 6

⁵ O caractere “@” foi utilizado para que o único homem da pesquisa não seja identificado e, dessa forma, seja possível preservar o anonimato dos participantes.

Equipe 6- aluno 6 (Escola Regular e Saúde)	PSRM 3 Fonoaudiólogo@ 1 - Fono PSC 6
Equipe 7- aluno 7 (Escola Regular e Saúde)	PSRM3 Fono PSC 5
Equipe 8- aluno 8 (Escola Regular)	PSC 7 PSRM 4 Vice-diretor@ – Vice-diretora PSRM 5
Equipe 9 - aluno 9 (Escola Regular)	Coordenador@ 1 – Coord 1 Monitor@ de inclusão 1 – MI PSC 8
Equipe 10 - aluno 10 (Escola Regular)	Coord 2 PSRM 6 PSC 9
Equipe 11 - aluno 11 (Escola Regular)	PSRM 7 PSC 10 PSC 11
Equipe 12- aluno 12 (Escola Regular)	PSRM 8 PSC 12 Coord 3

Quadro 4 - Composição das equipes de profissionais para participação no programa de formação sobre planejamento educacional individualizado baseado em estudo de caso.

4.3 Materiais, instrumentos e equipamentos

Para coleta de dados durante o curso, foram utilizados os seguintes equipamentos: filmadora digital Sony HDD DRC-SR45, tripé, computador, *data show*, *pendrive*, caderno, caneta, folhas A4, pasta catálogo, caneta laser e ponteira sem fio apresentador de *Power point*. O material do programa de formação com a fundamentação teórica sobre o PEI foi entregue no começo do curso.

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Roteiro de caracterização e diagnóstico da realidade do município sobre Educação Especial.

O roteiro, com dez perguntas sobre caracterização do trabalho do professor de Educação Especial, diferenças entre o trabalho com alunos surdos e deficiência auditiva, caracterização do alunado público alvo da Educação Especial e do funcionamento da SRM, foi respondido pela coordenação de Educação Especial do município com o objetivo de descrever o professor e o funcionamento da Educação Especial no município (Apêndice A).

2. Questionário de avaliação de conhecimento prévio dos participantes.

O questionário aberto inicial com duas questões sobre o tema e metodologia da pesquisa, respectivamente, foi construído para descrever o conhecimento prévio dos participantes sobre colaboração e PEI, com o objetivo de serem confrontados com os dados obtidos na validação social da pesquisa. Este questionário foi validado quanto à sua pertinência e aplicabilidade por juízes que eram integrantes do GP-FOREESP (Apêndice B).

3 Roteiro de entrevista coletiva sobre avaliação para identificação e diagnóstico

O roteiro da entrevista coletiva com participantes da pesquisa sobre avaliação para identificação e diagnóstico foi composto de cinco perguntas com o objetivo de proporcionar uma discussão coletiva entre os participantes da pesquisa sobre o modo pelo qual era realizada a avaliação, para identificação, diagnóstico e planejamento do alunado público alvo da Educação Especial no município, com a finalidade de as respostas serem confrontadas com os dados obtidos na validação social da pesquisa. Esse questionário também foi validado quanto à sua pertinência e aplicabilidade por juízes que eram integrantes do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial da UFSCar – GP-FOREESP (Apêndice C).

4. Ficha de caracterização dos participantes da pesquisa.

Essa ficha contém um roteiro para obtenção de informações sobre idade, formação inicial e continuada, atuação profissional e tempo de profissão, tendo sido elaborado pelo Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial da UFSCar – GP-FOREESP (Apêndice D).

5. Questionário de validade social da pesquisa.

O questionário foi elaborado conforme formato de escala *likert*, com classificação, de 1 a 5, tratando-se dos aspectos relacionados à avaliação geral do programa, da continuidade das práticas e da prática colaborativa. Ele é dividido em quatro assuntos, sendo eles: local; didática; professor; e pessoal, tendo sido aplicado por um pesquisador externo (Apêndice E).

6. Roteiro de entrevista coletiva de validade social da pesquisa.

O roteiro de entrevista coletiva com os participantes continha oito grupos de perguntas com o objetivo de obter informações sobre a avaliação do trabalho desenvolvido, do programa formação/investigação (teoria e prática), da avaliação da prática de colaboração

entre os participantes da pesquisa e da possibilidade de sugerir modificações. Esse roteiro de entrevista foi aplicado por um pesquisador externo (Apêndice F).

O material didático do programa de formação foi produzido com base nos modelos oficiais de PEI da Itália, França, Estados Unidos e Espanha (TANNÚS-VALADÃO, 2010), na revisão da literatura e no material disponibilizado pelos profissionais convidados para ministrar aulas no curso, sendo eles das áreas de psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

Além disso, foram incluídos, no material didático, os instrumentos utilizados nos serviços de educação e saúde do município sobre planejamento educacional, tais como, os protocolos de entrevista com família (anamnese), roteiro do plano de desenvolvimento individualizado do município e o protocolo MAP utilizado no centro de saúde do município.

4.4 Procedimento de coleta de dados

O delineamento do estudo envolveu três etapas da coleta de dados, cada qual com seu próprio procedimento e objetivo, sendo elas:

1. Pré-programa - condução dos procedimentos éticos, diagnóstico da situação inicial dos procedimentos de avaliação e planejamento educacional do município;
2. Programa - desenvolvimento e implementação do programa de formação;
3. Pós-programa - avaliação da validade social do programa, reunião de trocas de informações entre os participantes da pesquisa e devolutiva da pesquisadora.

O Quadro 5, a seguir, apresenta um breve resumo das etapas do delineamento do estudo, apontando objetivos, ações e procedimentos. Em seguida, todas as etapas serão descritas detalhadamente.

ETAPAS	OBJETIVOS	AÇÕES	MEDIDAS
Primeira Etapa – pré-programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conduzir de procedimentos éticos. 2. Caracterizar e diagnosticar da realidade do município sobre a Educação Especial 3. Diagnosticar a situação inicial dos procedimentos de avaliação e planejamento educacional do município. 4. Obter conhecimentos das condições institucionais, das demandas para levantamento de subsídios para desenvolver o programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 - Submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética. 2.1 - Entrevista com a coordenação de Educação Especial do município. 2.2 – Aplicação do Questionário de avaliação de conhecimento prévio dos participantes. 2.3 - Ficha de caracterização dos participantes. 3.1 - Reunião com os participantes da pesquisa. 3.2 - Entrevista coletiva sobre avaliação para identificação e diagnóstico com participantes. 4.1 - Análise de 200 PDI do município de 2011 e 2012. 4.2 – Análise dos documentos norteadores da Educação Especial do município (leis e literatura). 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 - Aprovação no comitê de ética. 1.1.2 - Termos de consentimento livre e esclarecido preenchidos e assinados pelos participantes da pesquisa. 2.1.1 - Caracterização do município e dos participantes. 2.1.2 - Análise qualitativa de conhecimento pré-programa de consultoria. 3.1.1 - Caracterização de como é feita a avaliação para identificação e os planos de ensino nas 3 instituições. 4.2.1 – Caracterização da base legal e teórica do município sobre Educação Especial.
Segunda Etapa – durante programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver e implementar o programa de formação teórica. 2. Caracterizar os alunos participantes dos estudos de casos. 3. Elaborar e apresentar os PEI dos estudos de casos. 4. Ministras palestras de temas escolhidos pelos participantes: Terapia ocupacional, psicologia e fonoaudiologia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 - Filmagem das aulas expositivas teóricas. 2.1 - Apresentação das informações sobre os alunos alvos e suas respectivas equipes. 2.2 - Definição de um objetivo considerado prioritário para o aluno-alvo de uma equipe para que outra equipe externa possa avaliar se as informações sobre aluno são suficientes e se o objetivo é escolar. 3.1 - Elaboração do PEI do aluno-alvo pelas suas equipes. 4.1 - Consultoria colaborativa com os participantes da pesquisa e pesquisadores externos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 - Análise das informações relevantes nas filmagens das aulas expositivas. 2.1.1 - Análise das informações relevantes nas consultorias colaborativas entre os participantes da pesquisa. 3.1.1 - Verificação da mudança dos planos de ensino durante o curso. Análise quantitativa e qualitativa dos PEI. 4.1.1 - Análise das informações relevantes nas consultorias colaborativas com pesquisadores externos.
Terceira Etapa – pós programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fornecer feedback dos PEI feitos na pesquisa pela pesquisadora. 2. Avaliar a validade social do programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 - Relatório da consultoria colaborativa durante as reuniões; roteiro de apresentação do caso feito pelas equipes e 12 PEI. 2.1 - Aplicação questionário de validade. 2.2 - Entrevista coletiva de validade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 – Análise da aplicação do conhecimento nos 12 PEI. 1.1.2 - Análise comparativa de conhecimentos pré e pós dos planos de ensino. 2.1.1 - Avaliação da consultoria colaborativa. 2.1.2 - Avaliação da eficácia do programa de formação.

Quadro 5: Delineamento do Estudo/Etapas do estudo

Fontes: Dados da pesquisa

4.4.1 Primeira Etapa – pré-programa

Inicialmente, foram conduzidos os procedimentos éticos, com a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cuja aprovação se deu conforme o Parecer CAAE nº250\2010 (Anexo 1).

No primeiro encontro com os participantes da pesquisa, procedeu-se à entrega e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (coordenadores, profissionais da saúde e professores). No segundo momento do dia, esses termos foram entregues aos responsáveis legais (pais) pelos alunos-alvo para a devida autorização da coleta de dados referentes aos seus filhos. Todos os termos foram devidamente assinados e uma cópia foi entregue aos participantes da pesquisa e aos representantes legais dos alunos-alvo.

Para caracterizar o processo de avaliação para o *planejamento educacional do município* antes da intervenção, foram realizadas quatro ações, quais sejam:

a) Entrevista com o gestor do município

O roteiro da entrevista foi enviado previamente para a coordenação de Educação Especial do município e, logo em seguida, foi marcada e realizada a entrevista. Segundo relato da gestora, os professores de SRM elaboravam o plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para cada um de seus alunos desde 2011. A gestora descreveu o processo de implementação desse procedimento de elaboração do PDI e identificou os documentos oficiais que serviam de referência para o município. Essa entrevista foi gravada para posterior transcrição. (Apêndice A)

b) Análise dos Planejamentos de Desenvolvimento Individualizados (PDI) formulados no município (Protocolo PDI – Anexo 2).

A gestora declarou que todos os alunos tinham PDI desde 2011, em arquivo eletrônico, os quais foram solicitados para análise. Entretanto, como ela não estava de posse de todos os documentos, foi necessário realizar visitas a várias escolas onde estavam as SRM, com a finalidade de copiar os arquivos dos PDI dos alunos PAEE com seus respectivos professores de SRM. Ao final, foram coletados os arquivos eletrônicos

de 200 PDI de alunos, 89, em 2011, e 111, em 2012. Uma possível justificativa para esse dado pode ser o fato de a realização do PDI não ser obrigatória.

- c) Entrevista em grupo com os profissionais sobre o processo de avaliação para identificação e avaliação do aluno para elaborar o PDI (Apêndice C).

Nessa etapa, foi utilizado um roteiro de questões disparadoras, versando sobre o processo de avaliação para diagnóstico e identificação e elaboração do PDI, para os participantes da pesquisa, a fim de conhecer as práticas desses profissionais.

Os participantes foram divididos em três grupos, tendo cada grupo tinha pelo menos um representante de cada tipo de profissional. Após a discussão entre os grupos, um representante de cada grupo apresentou uma síntese da resposta de cada pergunta do roteiro. Esse procedimento foi utilizado durante todo o tempo do encontro.

4.4.2 Segunda etapa: desenvolvimento e implementação do programa de formação.

4.4.2.1 Desenvolvimento do programa

Nessa etapa, procedeu-se ao planejamento do programa de intervenção com a definição do conteúdo, desenvolvimento do material didático e definição de estratégias de ensino que deveriam estar pautadas na abordagem colaborativa entre pesquisador e participantes. O programa abrangeu conteúdos teóricos e práticos realizados em quatorze encontros, de duas horas cada, realizados no auditório da educação da prefeitura de Rio Claro.

Em relação aos conteúdos teóricos, foram apresentados aos professores alguns modelos de PEI, tais como: a) os modelos de PEI da Itália, França e Espanha e EUA (TANNÚS-VALADÃO 2010); b) propostas recomendadas pela literatura da área de Educação Especial vinculadas às práticas de inclusão escolar, como MAP- *Making Action Plans*⁶ e PATH- *Planning Alternative Tomorrows with Hope*⁷; e c) o modelo atual adotado pelo município e pelo Centro de saúde.

Além do conteúdo previsto pelo pesquisador, foram incluídos outros temas sugeridos pelos participantes que poderiam ajudar a parte prática de elaboração do PEI, sendo eles: tecnologia assistiva, comunicação alternativa e manejo de indisciplina e problemas de comportamento.

⁶ Fazendo planos de ação (tradução livre).

⁷ Planejando amanhã alternativos com esperança (tradução livre).

Ao final dessa etapa teórica, o programa promoveu uma parte prática que envolveu a discussão e construção coletiva de PEI para 12 estudos de casos reais de estudantes do PAEE.

A descrição da forma como foi implementado o programa foi realizada separadamente, no item 4.4.2.1, de modo a ilustrar, mais detalhadamente, as estratégias utilizadas.

4.4.2.2 Implementação do programa de formação.

Os módulos previam que, ao longo do programa, os participantes construíssem um modelo de planejamento que contemplasse desde a concepção da deficiência até o plano de transição para o mercado de trabalho ou ensino técnico e superior.

Após a apresentação dos instrumentos para a construção do PEI, cada grupo, com seu respectivo estudo de caso, elaboraria um modelo de protocolo para PEI que seria aplicado ao estudante em situação de deficiência.

Os encontros ocorreram nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) dos professores da SRM e da sala comum, porém nos horários de folga dos profissionais da saúde e da Escola Especial. Os Quadros 6 e 7, abaixo, sintetizam o programa de formação.

Cabe ressaltar que todas as aulas expositivas foram elaboradas para que todos participassem dos temas expostos por meio de discussões e protocolos elaborados com o objetivo de: caracterizar as práticas no município; trazer conhecimento científico baseado na literatura da área sobre o assunto; confrontar tais informações com o modo como o planejamento é feito no município e; por último, tentar reelaborar as práticas municipais.

Data	Tema
1) 05-03-12	Apresentação da pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido
2) 26-03-12	Módulo I
3) 02-04-12	Módulo II
4) 23-04-12	Módulo II
5) 28-05-12	Módulo II
6) 04-06-12	Módulo III, IV, V, VI, VII
7) 18-06-12	Construção dos PEI (estudos de casos)
8) 27-06-12	Construção dos PEI (estudos de casos)
9) 13-08-12	Demanda de temas dos participantes: Suporte do Terapeuta Ocupacional aos alunos com deficiência na escola comum
10) 20-08-12	Demanda de temas dos participantes: Suporte do Fonoaudiólogo aos alunos com deficiência na escola comum
11) 27-08-12	Construção dos PEI e trocas de informações (estudos de casos)
12) 10-09-12	Construção dos PEI e trocas de informações (estudos de casos)
13) 24-09-12	Demanda de temas dos participantes: Suporte do Psicólogo Escolar aos alunos com deficiência na escola comum (Entrega dos PEI)
14) 1-10-12	Devolutiva aos participantes dos PEI e Avaliação da validade social do programa de formação

Quadro 6 – Descrição dos tópicos dos encontros e reuniões com 2 horas de duração cada.

Fonte: Dados da pesquisa

MÓDULO I		
Conteúdo	Estratégia	Referencial teórico
Apresentação da pesquisa	Questionário de avaliação de conhecimento prévio dos participantes. Aula expositiva sobre objetivo e aspectos metodológicos da pesquisa. Definição cronograma da pesquisa.	Projeto de pesquisa
Contextualização do município e Brasil	Aula expositiva sobre dados do censo nacional e municipal e comparação com outros países, breve história da inclusão escolar baseada nas leis federais e comparação com outros países.	BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2006; BRASIL, 2009, BRASIL/IBEG, 2010; BRASIL/INEP, 2010 GARCIA; MICHELS, 2011, MENDES, 2006; OMS, 2002; RIO CLARO, 2012; TANNÚS-VALADÃO, 2010;
Abordagens sobre a deficiência	Aula expositiva sobre modelo médico-pedagógico, psicopedagógico e Modelo social (Modelo biopsicossocial).	BECKER, 1963; GOFFMAN, 1963; JANNUZZI, 2004; OMS, 2002; PICCOLO; MENDES, 2012
Colaboração – Consultoria colaborativa e ensino colaborativo	Aula expositiva sobre colaboração por meio da consultoria colaborativa e ensino colaborativo.	BARROS, 1994; DESGAGNÉ, 2001; FENNICK, 2001; FRIEND; COOK, 1990; IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000; IDOL; WEST; LLOYD, 1988; JESU;, BARRETOS, GONÇALVES, 2011; LIEBERMAN, 1986 SKRTIC; SAILOR; GEE, 1996; VAUGHN; SHUMM; ARGUELLES 1997
PEI – histórico, conceitos, diferentes modelos	Aula expositiva sobre conceitos, funções e diferentes modelos do PEI; legislação estaduais sobre PDI, história do PEI e, estudos sobre benefícios e problemas ainda enfrentados com o PEI. Elaboração e apresentação do 12 estudo de caso pelas equipes.	AMADO; MCBRIDE, 2001; CABRAL, 2010; FENNICK, 2001; FRANÇA, 2009; GELTNER; LEIBFORTH, 2008; GINÉ; RUIZ, 1995; GOIÁS, 2006; IANES; CELI; CRAMEROTTI, 2003; KEYES; OWENS-JOHNSON, 2003 MINAS GERAIS, 2003; RODRÍGUEZ, 2007; RONDÔNIA, 1999; SANTA CATARIA, 2008; SCOTCH, 2001; TANNÚS-VALADÃO, 2010
MÓDULO II		
Requisitos para o desenvolvimento do PEI - Avaliação (Identificação/diagnóstico, Ensino e Aprendizagem) do PEI	Entrevista coletiva sobre avaliação Confrontação dos dados da entrevista por meio de aula expositiva sobre ressignificado da discriminação da população alvo da Educação Especial; importância do empoderamento familiar; avaliação para identificação na política e literatura nacional; avaliação para ensino e aprendizagem na política e literatura nacional; tipos de avaliações para diagnosticar a	AAIDD, 2010; ARAÚJO, 2011; BARTALOTTI, 2008; BRASILb, 2008; BRASIL, 2009; CASTANEDO, 1997; BRASILc, 2011; ENUMO, 2005; JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011; LIMA, 2009; NUNES, <i>et. al</i> , 1998; NUNES; BRAUN; WALTER, 2011; POCINHO, 2009; RANGNI, 2011; TANNÚS-VALADÃO, 2010; VELTRONE; MENDE, 2011; VELTRONE, 2010; WOOD, 1998

	deficiência; TDG e altas habilidades, papel da família e do estudante e; papel do especialista e equipe multidisciplinar.	
Conteúdo	Estratégia	Referencial teórico
Módulo III		
Caracterização da Execução do PEI	Aula expositiva sobre quais pessoas devem estar envolvidas na elaboração do PEI, atores (quem faz) da elaboração do PEI, tipo de ensino e local de intervenção e locais possíveis para o encaminhamento.	BAPTISTA, 2011; GONZALEZ, 2002; MENDES, 2006; MICHELS; 2005; PRIETO; SOUSA; 2006; STAINBACK; STAINBACK, 1999; TANNÚS-VALADÃO, 2010.
Módulo IV		
Objetivo do PEI	Aula expositiva sobre a diferença entre objetivo de habilidades acadêmicas e educacionais.	FRANÇA, 2005; ITÁLIA, 1992; TANNÚS-VALADÃO, 2010.
Módulo V		
Adaptações e acomodações	Aula expositiva sobre material didático, acessibilidade e apoio de atividades de vida diária e intérpretes.	BRACCIALI <i>et al.</i> , 2008; LAMÔNICA, 2008.
Módulo VI		
Reavaliação do PEI	Aula expositiva de como reavaliar e qual a frequência.	TANNÚS-VALADÃO, 2010.
Módulo VII		
Plano de transição	Aula expositiva de plano de transição para ensino técnico, superior e mercado de trabalho.	IACONO, 2004; LIMA, 2010; TANNÚS-VALADÃO, 2010.
Módulo VIII		
Construindo o PEI	Aula expositiva sobre diferentes protocolos e modelos de PEI Implementando o PEI: Apresentação das estratégias de ensino e aprendizagem com materiais didáticos que foram elaborados e filmes dos estudos de casos.	Protocolo de PDI de RIO CLARO (Anexo B); Protocolo de MAPA do CENTRO DE SAÚDE (Anexo C); PEARPOINT; FOREST; O'BRIEN, 1999; TANNÚS-VALADÃO, 2010.
Conteúdo	Estratégia	Referencial teórico
Módulo – Temas de demanda		
Tecnologia Assistiva	Aula expositiva sobre o papel da tecnologia assistiva - TA para a inclusão social e escolar, a importância de todos os professores e profissionais conhecer a prática da TA, paralelo entre a legislação norte-americana e brasileira sobre definição de TA. A pesquisadora externa deu ideias, mostrando vários materiais	BRASILb, 2008; BRASILa, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL/SEESP; BERSCH; PELOSI, 2007; COOK; HUSSEY, 2002; LAUAND, 2006; LOURENÇO; TOYODA; MENDES, 2007; REIS, 2004; SAMPAIO; REIS, 2004; UNITED STATES OF AMERICA, 1988.

	de tecnologia assistiva e suas funções para alguns estudos de casos.	
Comunicação Alternativa	Aula expositiva sobre como conceituar e diferenciar os dois tipos de comunicação alternativa e ampliada. Exemplo teórico e prático de como desenvolver e aplicar uma prancha de comunicação.	ALVES, 2008; GLENNEN, 1997; NUNES, 2001; VON TETZCHNER, 1997; VON TETZCHNER; JENSEN, 1996; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000.
Psicologia Escolar	Aula expositiva sobre planejamento para implementação de estratégias de manejo de comportamento e controle de disciplina e consultoria colaborativa escolar.	CAETANO, 2009; MATOS, 2012; SILVA, 2008; SILVA; MENDES, 2008.

Quadro 7 – Síntese das reuniões

Fonte: Dados da pesquisa

1º Encontro

A pesquisa tinha como participantes, inicialmente, os professores da sala comum e de SRM, por isso a primeira reunião se deu com os professores de SRM para que eles pudessem, cada um, selecionar um elemento da sala comum para participar como seu parceiro na pesquisa. Porém, como se tratava de uma pesquisa-ação colaborativa, a demanda do município para inclusão de profissionais da saúde e professores de escola especial foi atendida.

Nessa reunião, foi feita a apresentação da pesquisadora aos professores de SRM, bem como o problema que originou a pesquisa, a questão norteadora, os objetivos, o método, os módulos do programa de formação da pesquisa e leitura do termo de consentimento livre esclarecido – TCLE (Apêndice G), com a utilização do *Power point*.

Atendendo às sugestões dos professores, foi definido o calendário de reuniões de modo que essas não ocorressem semanalmente, mas em sequência, para que os professores cumprissem o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC junto com as professoras do ensino regular, nas suas respectivas escolas.

Ao final da reunião, foram entregues aos professores de SRM dois TCLE. O objetivo foi o de possibilitar aos professores a opção de escolher um professor da classe regular, para trabalhar com eles, e um aluno-alvo. A primeira opção para a realização da pesquisa foi com 10 professores de SRM e 10 professores da classe regular e seus respectivos estudos de casos.

2º Encontro

Direcionado pelo método de pesquisa colaborativa, deixou-se em aberto o número de participantes atendendo, desse modo à demanda da Secretaria de Educação, a qual solicitou a expansão no número de participantes. Assim, o segundo encontro consistiu na apresentação e assinatura do TCLE da pesquisa (Apêndice G) para o restante de participantes, sendo eles, professores da sala comum, coordenadores e diretores da rede municipal, professores da escola especial e profissionais do centro de reabilitação, em um total de 40 participantes. No decorrer do programa, porém, seis pessoas desistiram por motivos de saúde ou profissionais.

A primeira atividade realizada foi a entrega de uma folha em branco para todos os participantes para que esses descrevessem o que entendiam por colaboração, e em que consiste o planejamento educacional individualizado, na visão de cada um deles.

Após essa atividade, foram apresentados aos participantes os temas que seriam abordados no curso, tanto quanto à parte teórica e os estudos de caso, como à parte prática.

Depois, foi ministrada pela pesquisadora uma aula de parte Módulo I do programa de formação sobre os seguintes temas: abordagens teóricas sobre as deficiências; o conceito de colaboração; e o contexto da educação especial no município e no Brasil.

3º Encontro

No terceiro encontro, foi apresentado pela pesquisadora o final do Módulo I com a fundamentação teórica sobre Planejamento Educacional Individualizado – PEI, com enfoque na história, nas diferentes abordagens, nos conceitos e nos diferentes modelos.

Após a aula, todos os participantes, em dupla ou em grupo, falaram sobre o estudo de caso escolhido (Descrição estudo de caso – Apêndice H). Era necessário, apesar de não ter sido feito em todos os casos, descrever o nome do aluno, idade, ano\serie, se tinha laudo, qual tipo de laudo (médico ou educacional), tipo de ensino e a equipe do estudo de caso. Foram apresentados 15 estudos de casos, porém, em relação a três desses casos, os alunos não foram posteriormente estudados.

4º Encontro

Nesse encontro, realizou-se uma entrevista coletiva com os participantes para que eles descrevessem como faziam a avaliação para identificação e diagnóstico de alunos com deficiência. A sala foi dividida em três grupos, contendo, pelo menos, um componente de cada instituição para que a discussão e as respostas das questões disparadoras perpassassem pelas ações de cada instituição. Depois da discussão entre os componentes dos grupos, foram apresentadas para a sala, de forma oral, as respostas finais de cada grupo, e entregue para a pesquisadora a síntese dessas respostas.

5º Encontro

No quinto encontro, foi apresentado o Módulo II com a fundamentação teórica sobre os diferentes propósitos da avaliação em Educação Especial, sendo elas, a avaliação para identificação e diagnóstico, avaliação para o ensino e avaliação da aprendizagem, comparando-se dados nacionais e internacionais, bem como a confrontação dos dados da entrevista coletiva da reunião anterior.

Nesse encontro, também foi realizada uma atividade com as 12 equipes. Eles tinham que descrever os respectivos casos escolhidos para executar a parte prática do programa. A tarefa de cada equipe era oferecer uma descrição do aluno e a definição de um objetivo considerado prioritário para ensinar esse estudante na escola. Posteriormente, as folhas com a descrição foram trocadas e cada grupo deveria analisar e responder as questões: O objetivo estabelecido é ou não escolar? Estava previsto dentro do currículo escolar? Em caso negativo, o grupo do estudo de caso deveria justificar, caso o objetivo não fosse escolar.

6º Encontro

No sexto encontro, foram ministrados os últimos módulos teóricos sobre o PEI com a fundamentação teórica sobre a elaboração e execução do PEI, objetivos do PEI, adaptações e acomodações do PEI, reavaliação, plano de transição (mercado de trabalho, ensino técnico ou ensino superior) no Brasil e em outros países, além da confrontação do protocolo\modelos das instituições, comparando-os com os de outros países.

Nessa reunião, foi realizada uma atividade para decidir qual tema de Educação Especial seria importante para o grupo adquirir conhecimento e estratégias para o aluno atingir o objetivo estabelecido no estudo de caso.

Os temas escolhidos foram compilados, porém as primeiras escolhas foram de temas relacionados à saúde, como a sugestão de convidar neurologista e psiquiatra, e para um grupo majoritariamente de professores. Dessa forma, no encontro seguinte, foi modificada a atividade para se chegar ao objetivo de escolher mais temas relevantes para a função de elaborar PEI pelos participantes.

7º Encontro

No sétimo encontro, foi refeita a atividade para identificar os temas que auxiliariam na elaboração do PEI. A atividade foi modificada de modo que a descrição

de cada estudo de caso fosse analisada por outro grupo. Assim, todos os grupos deveriam analisar apenas a descrição do objetivo a ser alcançado com o aluno, buscando temas que gerariam novas estratégias para profissionais do estudo de caso. Ademais, esses grupos deram sugestões para melhorar a descrição dos estudos de caso e, assim que houve a compilação do resultado sobre os temas, foram agregadas as sugestões para a elaboração dos PEI de cada um.

8º Encontro

Prosseguiu-se, nesse encontro, com a construção e discussão do PEI dos 12 estudos de casos em seus respectivos grupos. As equipes deveriam redigir as justificativas para os objetivos escolhidos para cada aluno-alvo.

Ainda, foram realizadas mais discussões sobre os modelos e protocolos entregues pela pesquisadora. Alguns grupos acrescentaram alguns itens no modelo de protocolo de PDI (plano de AEE – Anexo 2) do município, como, por exemplo, a assinatura do responsável legal pelo estudante e o relatório bimestral do aluno, o mapa da criança e o portfólio das atividades na classe comum.

9º Encontro

Nesse encontro, foi abordado o tema do planejamento para implementação de recursos de tecnologia assistiva – TA com a participação de uma convidada terapeuta ocupacional especialista nessa área.

O objetivo consistiu em apresentar o papel da TA para a inclusão social e escolar, tendo por base a integração social e a autonomia, a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida. Além disso, abordou-se a importância de todos os professores e profissionais que trabalham com crianças com deficiência conhecerem a prática da TA, possibilitando a compreensão, avaliação e aplicação dessa tecnologia, bem como a reflexão sobre o papel desse trabalho pedagógico e alguns recursos disponíveis para esse trabalho.

A pesquisadora convidada fez um paralelo entre a legislação norte-americana e brasileira sobre definição de TA, além de descrever a TA como um material dinâmico que deve ser sempre reavaliado e readaptado.

No final, a pesquisadora convidada falou sobre os estudos de casos e deu ideias, mostrando vários materiais de TA e suas funções.

10º Encontro

No 10º encontro, abordou-se o tema do planejamento para implementação de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada com a participação de uma convidada fonoaudióloga especialista na área.

O objetivo da fala da pesquisadora convidada foi conceituar e diferenciar os dois tipos de comunicação alternativa e ampliada. Além disso, foi dado exemplo teórico e prático de como desenvolver e aplicar uma prancha de comunicação.

No final do encontro, foram marcadas, por sugestão dos participantes da pesquisa, mais duas reuniões com o objetivo de apresentar as estratégias de ensino e material adaptado utilizado por alguns grupos.

11º Encontro

Nessa reunião, foram apresentadas as estratégias e instrumentos elaborados em cada estudo de caso com o objetivo de partilhar informações e uma consultoria colaborativa entre os participantes. As equipes que se apresentaram utilizaram vídeos, apresentação de *Power point*, levaram materiais adaptados e cadernos de atividades do aluno.

12º Encontro

Como na 11ª reunião, foram apresentadas as estratégias e os instrumentos elaborados em cada estudo de caso com o objetivo de partilhar informações e consultoria colaborativa entre os participantes. As equipes que se apresentaram utilizaram vídeos, apresentação de *Power point* e, ainda, levaram materiais adaptados e cadernos de atividades do aluno para apresentar aos demais participantes da pesquisa.

13º Encontro

Nesse encontro, abordou-se o tema do planejamento para implementação de estratégias de manejo de comportamento e controle de disciplina com a participação de uma convidada, qual seja, uma psicóloga escolar especialista nessa área.

A pesquisadora convidada apresentou três estudos, sendo duas dissertações e uma tese de doutorado (MATTOS, 2012; CAETANO, 2009; SILVA, 2010), as quais exemplificavam o trabalho do psicólogo escolar nas escolas.

Após a descrição dos estudos, temas como consultoria colaborativa escolar foram reforçados em relação às ações que asseguram os direitos da inclusão escolar do alunado da Educação Especial e, ainda, a psicologia escolar no Século XXI baseada em um novo paradigma de parceria com abordagem ecológica do desenvolvimento humano e intervenções preventivas.

14º Encontro

Na última reunião, a pesquisadora elaborou uma devolutiva da análise dos 12 PEI entregues. Além disso, foram aplicados, por duas auxiliares da pesquisa, um questionário e uma entrevista coletiva para avaliar a validade social do programa de formação.

A devolutiva foi pautada na análise de conteúdo dos PEI, comparando-se, quando possível, com o PDI (plano de AEE) do ano anterior. Dentro dessa análise, foi avaliado o preenchimento correto das categorias existentes no protocolo, a coerência das atividades para atingir o objetivo escolhido pelo grupo e a mudança entre planos de ensino anteriores.

O questionário de validade social foi aplicado junto a todos os participantes, e a entrevista coletiva de validade social foi dividida em quatro grupos, sendo eles: Escola Especial, Centro de Saúde, Professores de Sala Comum e Professores de SRM.

4.4.3 Terceira etapa: Pós-programa

Após uma semana do final do programa, realizou-se uma entrevista coletiva com os 34 participantes agrupados por instituição de trabalho, aplicando-se um questionário com a finalidade de estimar a validade social do programa de formação.

Nessa etapa, foram aplicadas duas técnicas para obtenção dos dados. A primeira técnica foi a entrevista coletiva com um roteiro de entrevista semiestruturado, a qual foi conduzida por duas outras pesquisadoras externas, de maneira que os participantes pudessem avaliar o programa desenvolvido, a prática colaborativa e a contribuição do trabalho na sua prática individual e coletiva e, também, para sugerissem alterações no programa.

A segunda técnica, realizada no mesmo dia, consistiu na aplicação de um questionário de validação social do programa conduzida por uma pesquisadora externa, com a finalidade de se obterem medidas sobre a avaliação do programa.

Além disso, foram entregues os documentos finais dos PEI elaborados nos estudos de casos pelos participantes ao término do programa de formação com a finalidade de que eles pudessem comparar seu conteúdo com os do PDI elaborados antes da realização do programa.

Para a devolutiva e troca de informações entre os participantes da pesquisa, foram utilizadas duas reuniões para que os participantes apresentassem e socializassem entre si as estratégias e materiais utilizados para elaboração e aplicação do PEI do estudo de caso.

Na última reunião, foi realizada a devolutiva da pesquisadora sobre a análise dos PEI de cada estudo de caso e um panorama geral dos dados do município.

Cabe destacar que o programa de formação foi registrado como atividade de extensão na Pró-Reitoria de Extensão de modo que ao final da pesquisa todos os participantes obtiverem, como contrapartida, um certificado oficial da Universidade Federal de São Carlos, de curso de extensão de 60 horas, que foi o tempo de duração da formação.

4.5 Procedimentos de análise de dados

Assim como a coleta de dados, os procedimentos de análise de dados foram divididos em pré-programa, programa e pós-programa.

No pré-programa, 200 PDI foram analisados, lidos, sintetizados e categorizados, buscando-se retratar o plano de ensino elaborado pelas professoras do município de forma sintetizada e descritiva.

Quanto à entrevista, caracterização e diagnóstico da realidade do município sobre Educação Especial, realizada com a coordenadora de Educação Especial, ao questionário de avaliação de conhecimento prévio dos participantes e à entrevista coletiva com os participantes, foram analisados o conteúdo desses materiais por meio de categorias para caracterizar o funcionamento, o diagnóstico e o plano de ensino de cada. Também foram analisadas as fichas de caracterização, buscando descrever os participantes da pesquisa.

Na etapa de programa, todos os encontros foram integralmente filmados e realizados diários de campo com a finalidade de caracterizar como se desenvolveu o programa de formação e para extrair falas significativas ou representativas dos temas abordados na formação.

No pós-programa, foram analisados 9 PEI, entre os anos de 2011 e\ou 2012 antes ou entregue depois do programa de formação, de maneira comparativa e sintetizada descrevendo como foi o desenvolvimento de cada PEI no decorrer das reuniões. Além disso, foram analisados, mais detalhadamente, três estudos de casos (Município, Escola Especial e Município e Saúde). E, por último, foi realizada a análise de dados quantitativos e qualitativos dos questionários e das filmagens, buscando medir a validade social do estudo e descrevendo-se falas significativas ou representativas.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

Os resultados e as discussões dos dados da pesquisa foram organizados em três partes.

A primeira parte descreve o processo de avaliação para identificação e planejamento educacional de alunos da população alvo da Educação Especial no âmbito do município, explicitando as propostas da escola comum e das instituições especializadas e, mais especificamente, dos três grupos de atores envolvidos nesse processo. O primeiro grupo é composto pelos professores de SRM, caracterizado pelos profissionais que já conheciam e utilizavam o protocolo de PDI no município. O segundo grupo é composto pelos professores de classe comum e profissionais da saúde, sendo caracterizado por profissionais de instituições especializadas com envolvimento nesse processo. E o último grupo é composto pelos professores da escola especial que relataram nunca ter feito algum tipo de planejamento individualizado.

Assim, o objetivo da primeira parte foi o de descrever e analisar como os três grupos elaboravam o planejamento para o ensino dos alunos-alvo da Educação Especial antes do programa de formação. Na segunda parte, são descritos os processos de elaboração de PEI ao longo do programa de formação. Finalmente, na terceira parte, são apresentadas algumas medidas da validade social do programa de formação, segundo as participantes.

5.1 A descrição do planejamento educacional existente antes do programa

Os dados das escolas municipais foram descritos integralmente com o auxílio da coordenação de Educação Especial, porém os dados do Centro de Saúde e da Escola Especial somente foram analisados em relação aos alunos matriculados no município que tinham esses serviços como complementares, e que, portanto, frequentavam uma classe comum da escola regular.

5.1.1 A avaliação para a identificação do alunado público alvo da Educação Especial e do plano de ensino desses alunos, segundo o relato da coordenação de Educação Especial do município

A entrevista semiestruturada para o diagnóstico inicial com a coordenadora (Coord 2) de Educação Especial do município, começou com a pergunta sobre como era feito o levantamento do número de alunos da Educação Especial. Esta informou que recebia listas de várias fontes (registros do ano passado, escolas regulares e da instituição especializada), nas quais constavam todos os alunos com suspeita de serem especiais, tivessem eles ou não laudos médicos.

Sobre o “encaminhamento do aluno para o AEE”, ela informou:

Eu pego a lista do ano passado, faço as alterações que eu sei. Os casos novos, que ingressarem esse ano pela indicação do Centro de Saúde, que é a nossa parceria da saúde, é confirmado por esse centro de referência.

Algumas escolas, que eu tive a reunião na quarta com as coordenadoras, mandaram na sexta-feira já para mim, então eu já corriji. Mas não foram todas. Então essa semana eu fecho essa lista. A lista vai ter aluno oficial, na minha lista fica em preto, e aluno extraoficial que é criança que ou não tem laudo médico, mas elas têm certeza que tem alguma coisa e, por isso, fazemos algum trabalho. Estas são as crianças chamadas no município de limítrofes (Coord 2).

Em 2011, de um montante de 17.331 estudantes da rede, 247 (1,42%) eram considerados da população alvo da Educação Especial pelo município e recebiam, portanto, o AEE em SRM. Desses 247 alunos, 198 (80%) eram alunos com laudo médico de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e 49 (20%) eram considerados “limítrofes”. No ano seguinte, o número de alunos na rede aumentou, passando para 19.016 estudantes, alcançando 332 matrículas de alunos público alvo da Educação Especial (1,74%); desses, 192 (58%) tinham laudo médico e 140 (42%) foram considerados “limítrofes”. Cabe destacar que, tanto em 2011 quanto em 2012, não havia nenhum registro de alunos com altas habilidades/superdotação frequentando as escolas municipais.

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2011), a prevalência de estudantes com deficiência grave ou moderada de 0 a 14 anos é de 5,1% da população mundial, considerando-se países ricos e pobres. Na comparação dos dados do município com a OMS, pode-se inferir que a maioria dos alunos PAEE, provavelmente, está fora de qualquer tipo de escolarização. Considerando o percentual de matrículas de alunos abaixo do previsto pela OMS, de 1,42%, em 2011, e 1,74%, em 2012, grande parte do alunado tem, inclusive, sua elegibilidade questionada, se considerarmos a definição restrita do Ministério de Educação da população alvo da Educação Especial.

Dados de 2011, da OMS, sobre os níveis escolares, demonstram que o percentual de alunos com deficiência nas escolas cai a cada ciclo escolar, como mostra a Figura 1 (OMS, 2011)

Tabela 7.2. Percentual de alunos com deficiência que recebem recursos educacionais por país e por nível educacional

País	(%)Educação compulsória	pré-primário (%)	Primário (%)	Secundário (%)	Curso nível médio (%)
Belize	0.95	–	0.96	–	–
Brasil	0.71	1.52	0.71	0.06	–
Chile	0.97	1.31	1.17	1.34	–
Colômbia	0.73	0.86	0.84	0.52	N/A
Costa Rica	1.21	4.39	1.01	1.48	N/A
Guiana	0.15	N/A	0.22	N/A	N/A
México	0.73	0.53	0.98	0.26	–
Nicarágua	0.40	0.64	0.40	–	–
Paraguai	0.45	N/A	0.45	N/A	N/A
Peru	0.20	0.94	0.30	0.02	N/A
Uruguai	1.98	–	1.98	–	–
Estados Unidos da América	5.25	7.38	7.39	3.11	3.04
New Brunswick, Província do Canadá	2.89	–	2.19	3.80	3.21
Mediana dos países do OCDE	2.63	0.98	2.43	3.11	1.37

Nota: O México é um país do OCDE. Só dados parciais estão disponíveis para países listados em itálico.

N/A = não aplicável, não disponível / nunca coletado.

Fonte (31, 101).

Figura 1 - Percentual de alunos com deficiência que recebem recursos educacionais, por país e por nível educacional

Fonte de dados: OMS (2011)

Em relação ao município, diferentemente, dos dados da OMS (2011), parece aumentar o número de alunos que saem da Educação Infantil em direção ao Ensino Fundamental, porém esse dado cai drasticamente quando se consideram as matrículas que passam para o nível secundário, como demonstrado na Tabela 1 abaixo.

Ano	Pré-primário (Infantil)	Primário (Fundamental)	Secundário (Médio)	EJA	Sem ano escolar
2011	61 (0,35%)	133 (0,76%)	4 (0,02%)	17 (0,09%)	32 (0,18%)
2012	78 (0,41%)	178 (0,93%)	2 (0,01%)	8 (0,04%)	66 (0,34%)

Tabela 1 – Percentual de alunos com deficiência que recebem recursos educacionais em escolas municipais de Rio Claro – SP, por ano escolar

Fonte de dados: Dados da pesquisa

Estudos corroboram com os dados da pesquisa, demonstrando a falta de progresso entre o ensino fundamental e médio, e, ainda, apontando o ensino fundamental com o maior número de estudantes PAEE. (TANNÚS *et al.*, 2014; RIOS; *et al.*, 2012;). Alguns dados podem ser apontados como possíveis fatores justificativos

para esse fenômeno. A faixa de escolaridade obrigatória no Brasil na época tinha nos seis anos a idade inicial de ingresso na escola, o que favorece esse aumento de matrículas no nível do ensino fundamental. Além disso, este nível de ensino em grande parte, é administrado pelo município, o que pode facilitar os trâmites necessários como verba, recursos humanos, recursos didáticos, dentre outros.

Em relação às denominações dadas aos alunos sem laudo médico, o EducaCenso, em 2011, regulamentou o parecer educacional para alunos que, segundo o professor da SRM, precisam de AEE, evitando a falta de identificação e de atendimento por ausência do serviço da saúde responsável por essa ação no município. Além de “limítrofe”, esses alunos são denominados como “aquém”, “deficitário”, entre outros.

É necessário que o professor do AEE elabore o plano de AEE para, a partir de então, organizar e ofertar o devido atendimento ao estudante público alvo da Educação Especial. Logo elaborará parecer que terá validade [...] é importante notar que o censo escolar é a base de dados da educação, cujas ações não prescindem de laudo médico para serem efetivadas (BRASILc, 2011 p. 6-7).

O parecer educacional passa a ser utilizado como alternativa para evitar a falta de atendimento ou a falta de financiamento educacional para alunos que não conseguiram diagnóstico médico, ou seja, o problema de falta de colaboração entre a saúde e a educação não foi resolvido.

Quanto à distribuição dos alunos nas escolas, a gestora informou que, em geral, os estudantes vão para as escolas próximas de sua residência, em conformidade com a indicação do Estatuto da Criança e Adolescência – ECA (1990), exceto, no caso dos alunos surdos que podem ser encaminhados para a escola polo do município. Segundo a literatura, a presença do intérprete de Libras deve ser garantida (GUARINELLO *et al.* 2008); desse modo, faz-se necessário encaminhar os alunos surdos para a escola com intérprete.

Em relação à alocação do professor efetivo de Educação Especial para uma unidade escolar, a escolha é do próprio professor, porém, o professor substituto é alocado de acordo com a demanda do município.

Quanto à definição oficial sobre o papel do professor de Educação Especial para o município, a exigência legal para a sua atuação é a de que o professor seja graduado em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, portanto, ele deve ter formação específica. Entretanto, não há definição nas leis municipais do papel e nem

especificação das responsabilidades na participação da elaboração de planos individualizados, como se pode perceber na fala da gestora, transcrita a seguir:

No nosso estatuto do magistério diz que é um professor PEB2 formado com habilitação na educação especial. Em minha opinião, este profissional tem como função atender as crianças, dentro da política do MEC, que é público alvo de educação especial. Ele é a pessoa responsável por dar atendimento e por dar orientação à equipe que trabalha com essa criança na escola. Porém, isso não está definido claramente na nossa legislação porque ela era muito antiga. Em 2009, foi feita uma revisão, porém foi em um período em que a gente ainda estava recebendo toda orientação do MEC porque a política é do ano anterior, de 2007 para 2008, e ela não foi adequada ainda.

Leis no âmbito nacional definem o professor de AEE como responsável pela elaboração, flexibilizações e adaptações curriculares (BRASIL, 2001) e pelo plano de AEE (BRASIL, 2009), porém não há leis que garantam a elaboração e, muito menos, que apontem de quem é a responsabilidade de construção do PEI.

Estudos, como os de Oliveira e Leite (2011), encontraram evidências de que a Habilitação ou Licenciatura Plena em Pedagogia, curso de especialização com o mínimo de 360 horas de duração, e participação em cursos de formação continuada não pareciam suficientes para permitir que os professores tivessem uma atuação consoante com a educação inclusiva. Além disso, cumpre destacar que os cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial foram extintos e que, embora, no presente, o município ainda conte com professores pedagogos habilitados em Educação Especial, a gestão, no futuro, terá, provavelmente, que recompor seu corpo docente especializado sem ter profissionais com esse tipo de formação.

Lauand (2000), Rosa (2003) e Pereira (2002) relatam, em seus respectivos estudos, que a sensibilização é o primeiro passo para a formação dos profissionais que trabalham com a Educação Especial, porém é preciso maior investimento na formação continuada para mudar as concepções sobre diversidade, diferença e deficiência e, nas práxis, sobre a escolarização dos estudantes PAEE.

Estudos nacionais e internacionais descrevem e analisam contextos colaborativos por meio de programas de formação continuada reforçando seus benefícios, sendo esses utilizados como foco de interações favoráveis para inclusão escolar entre profissionais da Educação Especial e/ou entre escola/familiares, beneficiando todos os estudantes, promovendo crescimento profissional, dando suporte pessoal e melhorando a motivação para ensinar (PELOSI; NUNES, 2009; SILVA;

MENDES, 2008; ROCHA; ALMEIDA, 2008; PETRECHEN-ALVA, 2006; CARNEIRO, 2006; CAPELLINI, 2004; MENDES; TOYODA, 2005; ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000; WALTHER-THOMAS; KORINECK; MC LAUGHIN, 1999; RIPLEY, 1997; WALTHERTHOMAS, 1997; WALTHER-THOMAS; BRYANT; LAND, 1996).

Quando questionada sobre o número de professores de educação especial no município, a gestora informou haver 17 professoras efetivas, além de quatro contratadas, sendo duas delas intérpretes de Libras e as outras duas atuando como substitutas daquelas que se encontrassem em licença. O regime de trabalho teve uma mudança recente que flexibilizou a jornada de trabalho, embora a maioria mantivesse jornada de 28 horas, das quais, 23 eram destinadas ao atendimento de alunos, e as demais destinadas a dois horários previstos de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e um, individual (HTPI). Portanto, em tese, os professores teriam horário previsto na jornada para planejar o ensino de seus alunos. Sobre o assunto, a gestora apontou:

O nosso estatuto permitia essa abertura, então nós fizemos uma adequação, eles podem trabalhar as 28 que é inicial e ampliar isso até mais 15 horas por uma questão legal que é aí o máximo que eles poderiam. Então tem professor com jornada de 28 e tem professor com jornada de 43, que é com essa ampliação. ... Mas a maioria tem 28, que é um período.

Dentro dessas 28 horas/semanais, ele tinha que ficar 23 com o aluno, dois HTPC que o professor do ensino regular é o momento que tem educação física, dois HTPC semanal e um HTPI... A carga horária dele semanal prevê que ele faça na escola, o HTPC, que são essas duas horas/aula, que é um encontro semanal. Aqui (no auditório da prefeitura), a gente sempre faz também, que é a hora que reúne o grupo da educação especial. Então, geralmente acontecia que uma semana eles ficavam na escola e na outra semana eles vinham aqui.

Um dos benefícios do PEI consiste em trazer para a escolarização do estudante um compromisso documentado dos responsáveis por ele, sendo esse compromisso uma espécie de contrato que deverá ser cumprido, no mínimo, em um ano. Esse benefício aumenta a responsabilidade da escola e dos familiares para uma prestação de contas sobre o processo de ensino aprendizagem, tornando os horários para planejamento coletivos e individuais essenciais para que seja cumprido esse contrato.

Ao ser questionada sobre como era o processo de avaliação para identificação/diagnóstico, a gestora informou não haver procedimento padrão, mas

ponderou que esse procedimento estava onerando o professor de Educação Especial e concorria com o tempo destinado ao AEE, propriamente dito. Segundo ela:

Não tem uma coisa que é padrão para todo mundo. O combinado é o professor da sala de recursos fazer a avaliação quando ele pode ajudar e quando essa criança necessita, levando em consideração a demanda ele tem. Porque em alguns lugares, essa demanda aumentou consideravelmente. Às vezes, eles podiam, por exemplo, atender uma criança diariamente e agora não dá mais para atender diariamente.

A indefinição legal a respeito das diretrizes oficiais sobre como identificar os alunos com deficiência intelectual, conforme apontado por Veltrone e Mendes (2011), pode colaborar para a compreensão da ausência de critério do município. Segundo a legislação de outros países, tais como, França, Itália e Estados Unidos, quem deve fazer o diagnóstico é uma equipe multidisciplinar, devendo esse diagnóstico contemplar serviços da saúde e educação (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Uma pesquisa de âmbito nacional desenvolvida por uma rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), realizada no período de 2010 a 2014, sobre o programa de implementação das SRM, conforme definido pela Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação, teve como foco três eixos para avaliar essa política: a) o processo de avaliação do aluno da SRM (para identificação, planejamento e desempenho); b) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM; e c) a organização e o funcionamento das SRM. A partir da metodologia de pesquisa colaborativa, 203 pesquisadores de 16 estados brasileiros desenvolveram um estudo baseado em: (a) sessões de entrevistas com grupos focais formado por professores de SRM de 56 municípios; (b) entrevistas com 36 gestores municipais da educação inclusiva; e (c) uma pesquisa on-line nacional preenchida por cerca de 1200 professores de SRM. Alguns dados iniciais sobre identificação do alunado PAEE corroboram com os achados da pesquisa, nos 16 estados estudados, ao apontarem que não há critérios ou padrões sobre o que e como avaliar para identificação e como planejar. Logo, reforça-se a necessidade de dispositivos legais como o PEI para que, de fato, se possa exigir tais prática com base em leis federais.

Em relação à existência de possíveis referências teóricas adotadas pelo município, para o planejamento do ensino aos alunos público alvo da Educação

Especial, a gestora mencionou a influência do material de um curso de Educação a Distância (EaD) oferecido pelo MEC, tendo sido esse curso, sobre plano de AEE (PDI), frequentado por alguns professores do município.

Dentro da plataforma Freire nós recebemos em 2009, no fim do ano, algumas vagas específicas já destinadas para o professor que estava atuando na Educação Especial se ele quisesse fazer uma especialização. Essa especialização quem ofereceu foi a UNESP de Marília, chamada Atendimento Educacional Especializado ... Então, primeiro, ela foi oferecida para o profissional efetivo do município. Sobrou vaga e quem estava naquele momento, que era contratado, pode fazer a inscrição. Nós adotamos como convite, então não foi todo mundo que fez porque é uma educação à distância e tem gente que não gosta ou não tinha sequer familiaridade com a ferramenta. ... O curso começou só no segundo semestre de 2010. Tem carga de 420 horas, se não me falha a memória, e um dos módulos era Adaptação Curricular (PDI) e calhou de ser justamente em um momento que a gente discutia aqui no grupo a importância de fazer adaptação curricular. Quando veio para a gente, nós usamos aqui como um dos instrumentos de embasamento, como um dos protocolos para poder ver o que a gente ia fazer e acabou ficando praticamente o modelo que a gente teve lá.

Sobre o início da formalização do PDI como plano de AEE para os alunos da SRM na rede municipal, a gestora informou que essa ação teve início oficialmente em 2011, mas algumas professoras já tinham essa iniciativa anteriormente, reforçando ações dos profissionais com base em práticas pontuais, de acordo com a boa vontade de cada um. Nesse sentido, a gestora aponta:

Eu tenho na rede uma professora que já fazia por conta porque ela tem uma formação diferenciada nesse sentido. É a professora referência. Ela já fazia independente dessa discussão nossa. Ela é uma professora que tem habilitação em todas as áreas, ela fez da época das habilitações, e é mestre em educação especial. Então ela já tinha prática de fazer a adaptação curricular. Com outro nome, com outro modelo, mas ela já fazia isso. Era a única. Em função até desse trabalho que ela fazia, a gente viu que era necessário fazer, mas tínhamos pouco embasamento e, com o curso da UNESP, veio à tona essa possibilidade de discutir.

Segundo o relato da coordenação de Educação Especial do município, os dados da pesquisa sobre avaliação para a identificação do alunado público alvo da Educação Especial e o plano de ensino individualizado desses alunos seguem o mesmo padrão encontrado na literatura, como, por exemplo, nos 16 estados estudados pelo Oneesp, fica demonstrada a falta de critério para avaliar, falta de articulação entre a Educação e

Saúde, bem como as iniciativas tomadas relacionadas às atitudes particulares de profissionais.

Diferentemente do Brasil, nos EUA, leis como o “*Individuals With Disabilities Education Act*” (IDEA) têm sido um forte estatuto de direitos civis proporcionado ao estudante em situação de deficiência e seus familiares. O IDEA propõe seis princípios, sendo eles: exclusão zero; avaliação não discriminatória e multidisciplinar pela escola; direito à educação gratuita e apropriada (FAPE – *Free Appropriate Public Education*); permanência em ambiente o menos restritivo possível (LRE – *Least Restrictive Environment*) com seus pares sem deficiência; possibilidade de recursos judiciais; e participação dos representantes legais do estudante em situação de deficiência e, quando possível, do próprio estudante. Segundo Capizzi (2008), o PEI tem sido considerado o coração e a alma principal do IDEA.

Estudos como os de Chun (2009) comentam a utilização de leis nos EUA com base em documentos, como o PEI, e as avaliações educacionais para analisar processos de violação de direitos educacionais levados à corte americana para que seja assegurado o processo de escolarização e ressarcidos os prejuízos por meio de indenizações.

5.1.2. Percepção dos participantes sobre os temas principais da pesquisa: colaboração e PEI.

O questionário aberto inicial tinha o objetivo de descrever o conhecimento prévio dos participantes sobre colaboração e PEI e, para ilustrar os resultados, foram escolhidas duas respostas representativas do conjunto de cada grupo de profissional, sendo suprimidas as respostas semelhantes.

Grupo	Colaboração	PEI
PEE 4		Adaptação individualizada para cada aluno (ou grupo de alunos).
PEE 2		Planejar, conhecendo a sua classe e seus alunos. Planejar, respeitando as diferenças e os limites de cada um.
Fono		Trilhar objetivos com base no todo do indivíduo para chegar em algo comum (desenvolvimento e qualidade de vida). Engloba o envolvimento (a colaboração) de todos que convivem com o indivíduo. Esse indivíduo é único e complexo.
PSC 7		Diagnosticar as possibilidades (individual) de cada educando para programar uma sequência

		de atividades, visando ao desenvolvimento do mesmo (dentro de suas necessidades e\ou habilidades).
PSRM 2	Troca de informações entre os membros da equipe, estudo conjunto das possibilidades de trabalho, troca de experiências e discussão de possíveis estratégias para atingir de forma satisfatória o objetivo final.	
PSRM 6		Um plano de ensino com conteúdos curriculares referentes ao ano\serie pensado\discutido entre professores da sala comum e do AEE específico para o aluno deficiente.

Quadro 8 – Respostas ilustrativas sobre as percepções do conceito de colaboração e PEI pelos tipos de profissionais envolvidos no ensino de alunos da Educação Especial

Legenda: PEE - Professor de Escola Especial; Fono - Fonoaudiólogo; PSC - Professora de Sala Comum; PSRM - Professor de sala de recurso multifuncional.

Em relação ao conceito de colaboração, apareceram tanto noções de uma interação unilateral (um profissional ajuda/ensina e outro recebe ajuda/aprende) como o sentido de ajuda mútua, intercâmbios e trocas.

Quanto ao conceito de PEI, várias foram as referências ao fato de esse ser um plano individualmente talhado para atender às necessidades dos alunos, mas poucos profissionais fizeram referência ao currículo e à necessidade de que esse trabalho deva ser um empreendimento coletivo e que envolva a colaboração entre as pessoas envolvidas na situação do estudante.

A literatura descreve a dificuldade de articulação entre os serviços educacionais e da saúde e a tendência dos professores das classes comuns em delegarem o aluno em situação de deficiência ao professor especializado (SCOTCH, 2001; CABRAL, 2010). Porém, assim como o conceito de colaboração, o PEI deve ser uma ação compartilhada entre as pessoas que trabalham com o estudante (AMADO; MCBRIDE, 2001; GINÉ; RUIZ, 1995) e não um empreendimento individual.

Os dados extraídos do grupo de professores da Educação Especial demonstraram que eles planejavam com o foco nos limites e não, nas possibilidades como é sugerido na literatura sobre o PEI. Além de ser de acordo com um grupo de aluno, e em

ambientes específicos, caracterizando o planejamento como ainda centrado na instituição e não, no indivíduo.

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 (AMADO; MCBRIDE, 2001).

5.1.3 Descrição do processo de avaliação do alunado da Educação Especial

Com a finalidade de caracterizar o processo de avaliação para planejamento nas diferentes instâncias do município, os participantes foram divididos em três grupos com, pelo menos, um representante de cada instituição (escola municipal, escola especial e centro de saúde). A finalidade era proporcionar uma discussão e trocas de informações entre os participantes sobre como era esse processo em cada instituição.

A tarefa para cada grupo foi a de descrever como havia sido o procedimento mais recente do caso de avaliação de suspeita de deficiência no qual eles haviam participado. Os resultados de cada grupo são descritos a seguir, através das falas representativas dos grupos.

1) Descrição do procedimento de avaliação para identificação

Em geral, a primeira triagem, de acordo com os dados fornecidos pelos participantes, parece ser feita pelo professor da sala comum, o qual encaminhava o aluno para o professor da sala de recursos que, por sua vez, fazia uma avaliação pedagógica subjetiva (pessoal). Em seguida, o aluno era encaminhado para avaliação de outros profissionais. Como se pode perceber, a descrição dos grupos caracterizou o processo de avaliação que ocorria na escola comum.

(O professor de sala comum) Faz um protocolo, vem da sala comum. A professora passa para a sala de recursos esse protocolo onde têm as habilidades e o que ela acha de problema. Por meio de um desenho e a produção de texto, fazemos uma avaliação pedagógica em que não é utilizado o teste padronizado. Chama a família para fazer a anamnese. Depois faz uma reunião com a escola e encaminhamentos para os órgãos necessários: Centro de saúde, Escolas Especiais.

Os dados da pesquisa reforçam achados parciais do Oneesp que destacam o professor de sala comum como principal agente discriminatório para que aconteça o início do processo de avaliação de um aluno (TANNÚS *et al.*, 2014).

Corroborando os dados dessa pesquisa, Veltrone (2010) descreve que, na rede municipal, a identificação do aluno público alvo da educação especial passa primeiramente pela triagem do professor da sala comum, sendo essa triagem realizada por meio de entrevista com a família, avaliação pedagógica e diagnóstico multidisciplinar, porém não são realizados testes padronizados, como, por exemplo, teste de quociente de inteligência (QI), no caso da deficiência intelectual.

Enfim, o que se observa é que a avaliação inicial tem mais o objetivo de identificação do que de gerar informações para tomadas de decisão relacionadas ao planejamento do ensino.

2) Procedimentos e técnicas para avaliação e profissionais envolvidos nesse processo

Em relação aos procedimentos e técnicas de avaliação e profissionais envolvidos, todos os grupos informaram sobre a exigência de laudo médico e, ainda, ressaltaram a dificuldade em relação à falta de retorno do encaminhamento que os professores fazem aos profissionais da saúde e da instituição especializada. Segundo uma entrevistada:

Na sala de recursos não se faz teste, na verdade se faz só relatórios e encaminhamentos. Não há testes padronizados, cada professora de sala de recursos tem o seu próprio método e o teste. Cada professor faz o seu. A confirmação do diagnóstico é feita por outros profissionais, como no caso do Centro de Saúde. O que a gente abriu um pouco a discussão nesse item, é que eles são entregues para os professores da sala regular apenas pelas mãos dos pais. Por exemplo, o diagnóstico feito no Centro de saúde só é entregue para o professor da SRM através do pai e não de professor para professor (Professora da SRM).

Segundo Leite e Aranha (2005), a abordagem colaborativa entre equipe escolar, da saúde e os familiares de alunos com deficiência e a capacitação de profissionais favorece a inclusão escolar, diminuindo a falta de articulação entre os serviços. Entretanto, os resultados apontam que essa colaboração dificilmente acontece na prática (RAMOS; ALVES, 2008).

Estudos apontam que alguns serviços de apoio, como por exemplo, o ensino itinerante, somente parecem eficazes com a colaboração da equipe docente, da área da saúde e da família (ROCHA; ALMEIDA, 2008; PELOSI; NUNES, 2009).

3) Técnicas e procedimento de avaliação dos profissionais da escola municipal e escola especial

Quanto à discussão sobre as técnicas e procedimentos dos profissionais da escola regular e da escola especial, foram informadas, por todos os grupos, a entrevista inicial com as famílias dos alunos e a observação informal pelos professores da sala comum e do ensino especial. De acordo com os grupos:

Grupo 2: É realizada uma anamnese com os pais. Uma entrevista para a gente ver tudo, até como é na casa, os cômodos, o que tem nessa casa. Se a criança teve o problema desde o nascimento. Se essa criança não teve um diagnóstico, fazemos o encaminhando. Muitas vezes, já vem com um diagnóstico, então fica mais fácil para desenvolver um trabalho com essa criança. Também é encaminhado para a escola especial as crianças que necessitam ir para lá. Tem também os procedimentos informais que a gestora colocou. Às vezes, a própria criança acaba passando muita coisa para a professora ou para a psicóloga de como é a casa dela lá. Mas na sala de recursos é feita anamnese com a família.

Grupo 3: Então, assim, é uma anotação geral do comportamento da criança na sala de aula. O professor da sala de recursos vai até a sala regular, observa como o aluno lá na sala dele com os colegas dele. A sala de recursos faz a anamnese, que foi criada por todos.

Os relatos reforçam a falta de padronização das instituições e a utilização de técnicas subjetivas baseadas em interpretações, gerando a possibilidade de inutilização dos dados coletados pelos professores por demandar interpretação subjetiva do profissional que futuramente terá acesso aos dados.

Apesar de informado pelo grupo 2, a proporção de alunos com diagnóstico médico não é muito superior à de alunos sem laudo, como, por exemplo, dos 332 alunos atendidos na SRM do município em 2012, 140 não tinham diagnóstico confirmado mediante laudos.

Na Escola especial, de acordo com o relato dos participantes, alguns alunos não tinham laudo médico e parecer educacional, mas tinham laudo psicológico, conforme falou da gestora:

[...] passaram por uma avaliação de psicologia escolar onde apontava dificuldade escolar, não é um laudo médico da deficiência. [...] nós trabalhamos com o rebaixamento (deficiência intelectual) e a dificuldade de aprendizagem (Gestora da escola especial).

Apesar de poucos dados coletados na Escola Especial e no Centro de Saúde, nota-se que os dados relacionados à escola municipal não são diferentes. As informações coletadas sobre o aluno e família não são, em grande parte, valorizadas pela escola, criando uma barreira para uma possível colaboração entre a Escola e a Família. Além disso, falta articulação efetiva entre a equipe da saúde e a escolar, acarretando no impedimento de processos mais rápidos de identificação e encaminhamento aos serviços.

Os dados descritos sobre processo de avaliação para identificação e diagnóstico do alunado da Educação Especial afirmam o mesmo na maioria dos 16 estados estudados no Oneesp, podendo serem assim sintetizados:

- a) A condução para o início do processo de avaliação parece passar em larga escala pelo crivo do professor da sala comum, que é quem faz a triagem.
- b) Em determinados casos, a escola comum parece se mostrar incapaz de fazer a identificação e por isso encaminha para que os serviços de saúde e escola especial façam a identificação com o objetivo de garantir um laudo médico ou psicológico, tornando o processo de avaliação lento por falta de articulação entre os serviços.
- c) A elegibilidade da prática pedagógica é também definida pelo professor de Educação Especial, mediante avaliação pedagógica subjetiva, faltando técnicas e procedimentos padronizados.

A figura 2 ilustra o percurso para elegibilidade de serviços do PAEE no município de Rio Claro.

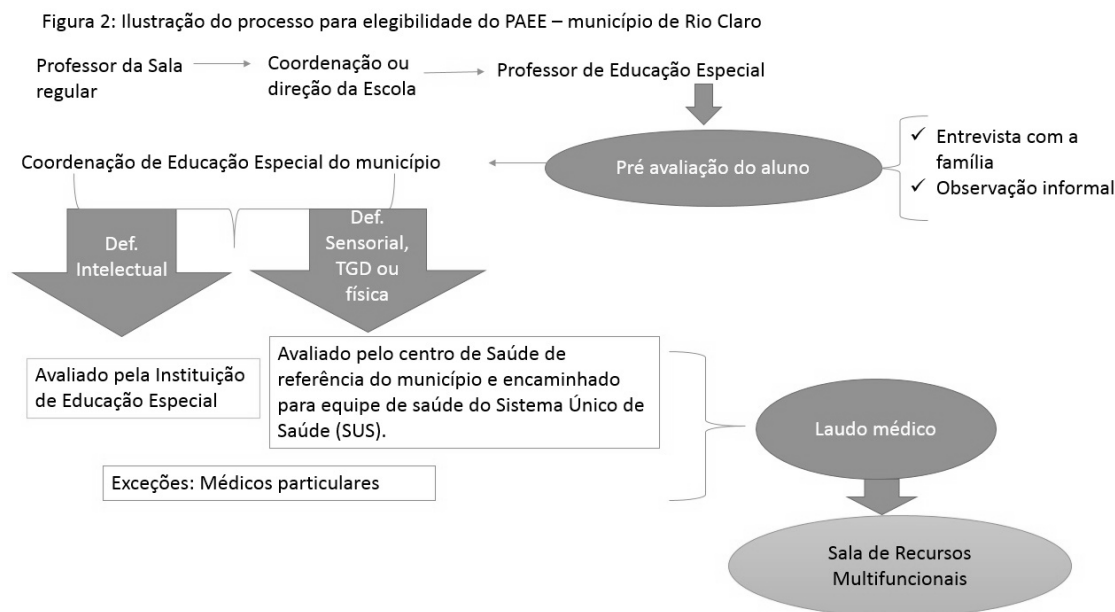


Figura 2 – Ilustração do processo de elegibilidade do PAEE – município Rio Claro

Fonte de dados: Dados da pesquisa

A avaliação do público alvo da Educação Especial e das orientações técnicas previstas em documentos oficiais (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006) ainda conduz a uma prática centrada no aluno e na deficiência, reproduzindo o modelo médico de avaliação. Os professores especializados se dizem desconfortáveis com o papel de protagonistas na identificação do alunado e encaminhamento para a SRM.

4) Desdobramentos após identificação e encaminhamento do aluno ao AEE

Os participantes foram solicitados, ainda, a informar o que acontecia após a identificação e encaminhamento do aluno para o serviço na escola regular, escola especial e centro de saúde. Em geral, as descrições se referiam ao atendimento e às atividades desenvolvidas pelos profissionais, não havendo referências quanto à elaboração do PEI para o ensino do aluno, porém houve referência ao plano de AEE, que envolvia apenas as atividades realizadas no AEE, desenvolvido nas SRM. Segundo os participantes:

Centro de saúde faz o encaminhamento médico, também faz orientação com professores tanto da sala de recursos quanto com professores regulares e os monitores. A escola regular, que é a sala de recursos, o plano de ensino que é o PDI, (plano de AEE) orientação dos professores

aos pais, escola como um todo. Contato com o pessoal da saúde. Classe especial, que seria a Escola Especial, trabalho pedagógico e fora fonoaudióloga, saúde, psicólogo, de forma geral.

Apesar de os profissionais da escola regular serem enfáticos ao afirmar que, após a identificação do aluno público alvo da Educação Especial, é elaborado o PDI. Dados do município demonstram que apenas 1\3 dessa população tinha de fato o PDI, o que indica que essa iniciativa de planejamento ainda não estava bem estabelecida na rede municipal.

5) Visão dos profissionais sobre o serviço para identificação do aluno público alvo da Educação Especial e sobre o plano de ensino: Plano de AEE e PEI

Quando solicitados a opinar sobre o serviço de avaliação para identificação no município, os profissionais apontaram vários problemas: a falta de uma equipe interdisciplinar; a fragilidade da identificação feita por professores isolados; a demora no processo de identificação; a falta de retorno de informações sobre os casos de encaminhamentos feitos pela escola a outros serviços; falta de profissionais e serviços para prover o atendimento; e a formação insuficiente dos professores especializados para atender à demanda diversificada dos alunos público alvo da Educação Especial. Especificamente, em relação ao planejamento, foi apontado como aspecto positivo o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e SRM. Segundo o grupo 1:

Grupo 1: Nós não temos uma equipe médica para fazer ou dar diagnóstico na nossa cidade. Fica faltando isso. Complicado ser só o pedagogo ou qualquer outro profissional sozinho dar laudos, tem que ser equipe. Cada criança é uma criança, cada criança precisa de um tipo de recurso para ser direcionado os trabalhos. Os custos para recursos médicos são altos e, além da demanda, demora muito.

O grupo 1 se contradiz ao descrever o pedagogo como um possível profissional para fornecer o laudo do aluno, porém esse dado é confirmado quando da entrevista com a coordenação de Educação Especial do município, a qual afirma que, em virtude da ausência de serviço de saúde, é realizado um parecer educacional do aluno.

De acordo com os grupos 2 e 3:

Grupo 2: A gente colocou que há poucos profissionais para dar o diagnóstico. Muitas vezes, a professora colocou assim, que essa criança

é encaminhada não tem retorno, porque demora esse processo... não há respaldo na sala regular, muitas vezes, é preciso o acompanhamento na sala de aula, de monitores para auxiliar. Então, têm diagnósticos mas, essa criança não é atendida. Faltam profissionais também para auxiliar. Às vezes, a família ignora ou não aceita que a criança tenha deficiência e não busca orientação, atendimento.

Na escola especial o maior problema é a legalidade da documentação. Na Escola Especial não tinha um vínculo com a escola regular, criou-se esse vínculo. A grande dificuldade do profissional da sala de recursos é a expectativa do processo. Todos esperam desse profissional da sala de recursos e, muitas vezes, ele é formado em uma área e ele recebe tudo, então fica difícil a gente trabalhar com todas as deficiências também. Os profissionais que dão esses laudos devem agilizar o processo. Por exemplo, o aluno precisa de fonoaudióloga e não tem atendimento e está na fase de alfabetização. Então isso prejudica a alfabetização porque ele precisa de uma fonoaudióloga.

Grupo 3: Essa questão a gente viu de forma positiva lá no nosso grupo. Os professores da sala de recursos disseram que os professores da sala regular são colaborativos com eles. Há parceria entre os professores, da sala de recursos e regular, com o professor da sala SRM também e os professores da sala regular estão preocupados com o PDI, isso é o pessoal da sala de recursos falando. E que o professor regular está se sentindo mais amparado com a presença do professor da sala de recursos e que a sala de recursos é um grande ganho para todo mundo.

O grupo 2 afirma ser negativa a expectativa gerada pelo serviço da SRM, principalmente, por esse grupo acreditar não ser possível o professor de SRM ter formação adequada para atender a todos os tipos de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, confirmando, novamente, os dados de outros estudos (GORGATTI *et al.*, 2004; MAIA; ARANHA, 2005; GOMES; BARBOSA, 2006; BARTALOTTI *et al.*, 2008; LEONARDO, 2008; RIOS; NOVAES, 2009; COSTA, 2010; PELOSI; NUNES, 2009; OLIVEIRA; LEITE, 2011) que destacam a falta de formação e despreparo dos profissionais, além de a formação do professor ser deficitária.

Entretanto, o grupo 3 afirma acontecer colaboração entre os professores da sala comum e SRM tirando o enfoque e a responsabilidade de um único serviço e\ou um único profissional.

6) Planos de ensino: MAP e Plano de AEE

Os participantes do centro de saúde descreveram que os planos de ensino da instituição são realizados por meio de protocolos, como o MAP e o anamnese, contendo

as informações pessoais, ressaltando, porém, que essa prática não é obrigatória ou garantida dentro da instituição.

A participante, que era fonoaudióloga, informou ter feito um curso de capacitação de 40 horas para aplicação do MAP. O curso foi realizado pela Associação para Deficientes da Áudio Visão - ADefAV em parceria com o Programa Hilton Perkins para a América Latina, além de ter participado, também, do curso de AEE da UNESP.

Os profissionais da escola especial não descreveram nenhum procedimento para elaboração de plano de ensino para seus alunos e informaram que, embora a instituição realizasse entrevista com pais e outros procedimentos de coleta de informações sobre o aluno, por outros profissionais da escola especial, a professora da sala de aula não tinha acesso a essas informações. Cabe destacar que os alunos da Escola Especial eram selecionados por meio de um encaminhamento feito por uma avaliação de psicóloga escolar, na qual era apontada a dificuldade escolar, mas não havia um laudo médico da deficiência.

Na rede municipal, alguns professores de SRM fizeram o curso, em 2011, sobre “Atendimento Educacional Especializado”, oferecido na modalidade a distância, pela Faculdade de Filosofia e Ciência –UNESP – Marília\SP em parceria com a secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC e Universidade Aberta do Brasil – UAB. Esse curso tinha como objetivo geral apoiar o desenvolvimento da atividade docente nas salas de recursos multifuncionais implantadas pelo MEC. Dentre os objetivos específicos, eram contempladas ações que auxiliariam o professor de educação especial no desenvolvimento do denominado “Plano de Desenvolvimento Individual – PDI”, plano de AEE, instrumento previsto na Resolução Nº 4 (BRASIL, 2009).

A base para essa atividade foi extraída do artigo intitulado “PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL: avaliação e ação pedagógica na sala de recursos multifuncionais”, de autoria de Rosimar Bortolini Poker, Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

Nas reuniões de HTPC do município, foi discutida a necessidade de elaboração de plano, tendo a coordenadora de educação especial do município sugerido que as professoras de sala de recursos multifuncional, a partir de 2011, comesçassem a elaborar o PDI para cada aluno que frequentasse a SRM.

De acordo com as diretrizes operacionais para a educação especial, as avaliações para identificação do público alvo da Educação Especial deve promover, no âmbito da

sala de aula, flexibilizações curriculares e, no âmbito das decisões pedagógicas, decidir, junto com a equipe da escola, sobre o encaminhamento dos alunos para os serviços da Educação Especial, tais como, as salas de recurso multifuncionais – SRM. (BRASILb, 2008).

5.1.4. Caracterização dos documentos dos PDI dos alunos em situação de deficiência elaborados nos anos de 2011\2012

Ao iniciar o estudo, em 2012, procurou-se ter acesso aos documentos dos PDI dos alunos, com a finalidade de analisar como eram elaborados e o que continham esses documentos. Apesar da recomendação da Secretaria de Educação do município, quanto à elaboração do PDI para todos os alunos da população alvo da Educação Especial, constatou-se a existência de somente 89 PDI (36%) dos 247 alunos matriculados em 2011 e 111 PDI (33,3%) dos 332 alunos matriculados em 2012. Portanto, apenas cerca de 1/3 dos alunos matriculados nos anos de 2011 e 2012, no que se refere ao atendimento educacional individualizado, tinham PDI.

Para finalizar, acerca da caracterização do processo de planejamento existente naquela rede de ensino antes do programa de formação, foram analisados os conteúdos dos planos de 2011 e 2012 disponibilizados pela Secretaria de Educação do município. Esses planos, para serem analisados, foram divididos pelo tipo deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, porém, pelo resultado ter apresentado as mesmas características, os referidos planos foram descritos em conjunto.

Ao todo, foram disponibilizados 200 documentos de PDI de 2011 e 2012 elaborados pelas professoras de SRM. Desses planos, porém, foram excluídos PDI de 38 alunos por se tratarem de alunos denominados como “limítrofes” e não se configurarem como público alvo da Educação Especial, em conformidade com o que prescreve a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013). Assim, os documentos analisados são de alunos com laudo médico que atesta a deficiência ou TGD.

5.1.4.1 Análise de caracterização da população alvo do PDI

Dados foram relacionados, levando-se em consideração o gênero e tipo de deficiência, bem como a idade e nível de ensino, tendo sido os dados tabulados e descritos em gráficos abaixo.

De modo geral, o gênero que prevaleceu foi o masculino, apenas com exceção de alunos classificados na categoria TGD de 2011. A maioria desses alunos, independentemente, da deficiência ou TGD, se encontrava atrasada em relação à idade e ano escolar (série), e apenas dois estavam muito adiantados, embora não fossem categorizados como casos de superdotação/altas habilidades.

No Gráfico 1, são representados os dados de acordo com as categorias de deficiência auditiva/surdez (DA), visual (DV), múltipla (DM), física (DF) e intelectual (DI) e transtornos globais do desenvolvimento (TDG). Do total de 200, 102 alunos eram do sexo masculino, 60, do sexo feminino, não tendo sido preenchidos os dados de 38 deles quanto a esse item. Segundo o estudo de Lourenço e Mendes (2009), sobre alunos com deficiência física, a prevalência do sexo masculino chega a 2/3 da população identificada por professores de sala comum como alunos indicados para a Educação Especial, porém essa proporção não foi caracterizada no estudo, apesar de o sexo masculino prevalecer.

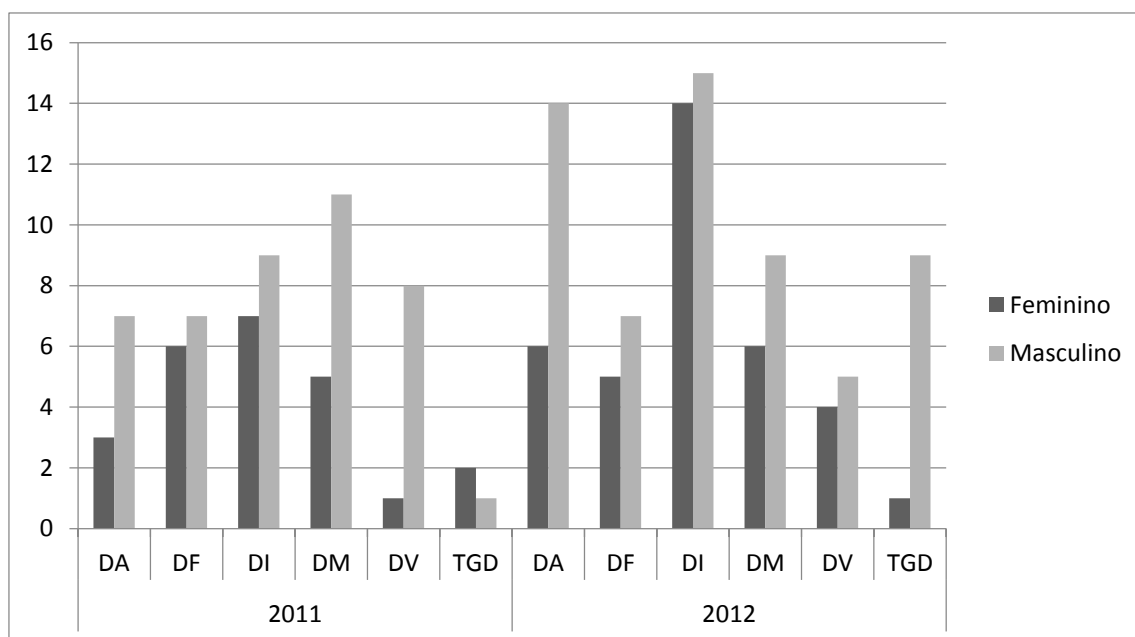


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos da SRM, segundo o sexo e tipo de deficiência.

Fonte: Dados da pesquisa

Constata-se ainda que há uma mudança no perfil dos alunos, comparando-se os anos de 2011 e 2012. Há um aumento de 85 alunos no total, especificamente, quanto à deficiência auditiva, deficiência intelectual e com TGD.

O Gráfico 2 descreve que a maior parte dos alunos PAEE do município estão atrasados em relação à idade e ano escolar, demonstrando que, apesar do aumento do

público alvo de 1,42% para 1,74%, de 2011 para 2012, esse número ainda é muito inferior ao 5,1% apontados pela OMS (2011), se computados os alunos de 0 a 14 anos. E, ainda, aqueles que estão na escola não conseguem acompanhar o processo de escolarização como seus pares.

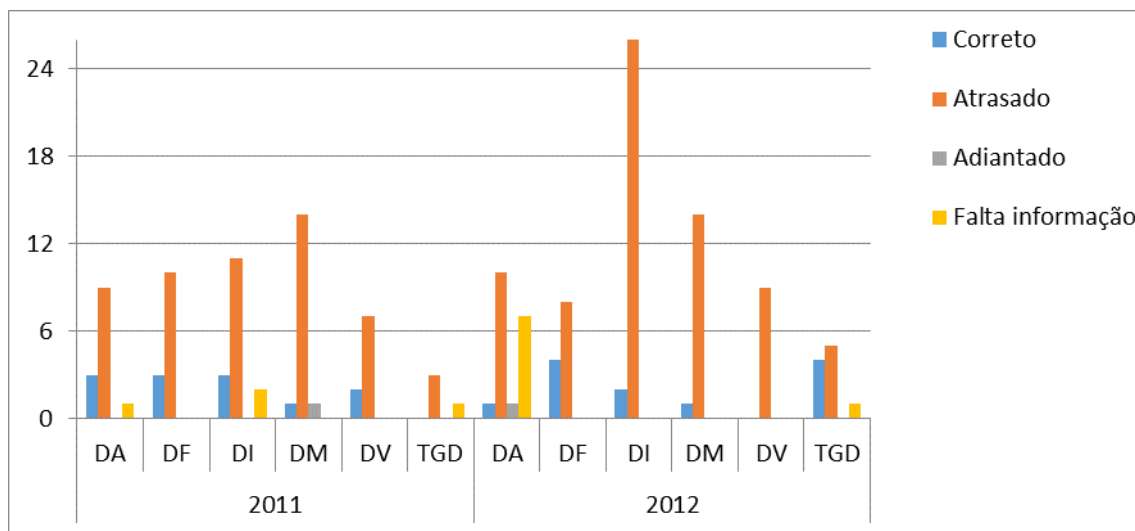


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos das SRM, segundo a relação idade x ano escolar

Pesquisas asseguram que a falta de adaptação de material, de acessibilidade e de formação de professoras desfavorecem a inclusão escolar (LACERDA, 2006; ROCHA; ALMEIDA, 2008; MORI; BRANDÃO, 2009; PELOSI; NUNES, 2009; FRELLER, 2010; OLIVEIRA; LEITE, 2011).

Os dados indicam ainda que mesmo quando documentos individualizados são elaborados para alunos matriculados no serviço AEE, não pareceu haver diferença na maneira como eles estavam preenchidos conforme as peculiaridades de cada aluno, ou seja, foi constatada a ausência de ajustes curriculares na proposta pedagógica em função do tipo de deficiência, segundo Oliveira e Leite (2011).

Assim, dados da pesquisa que confirmam o atraso no ano escolar dos alunos PAEE do município são consequências de fatores e fenômenos descritos na literatura, decorrentes da baixa qualidade de ensino para a população escolar em geral, e especialmente para os estudantes do público alvo da Educação Especial.

5.1.4.2. Análise do protocolo de PDI do município

No protocolo do PDI, são contempladas cinco tipos de ações necessárias para atender às necessidades educacionais do aluno, sendo elas dirigidas à escola, à sala de aula, à família, ao monitor e à área da saúde. Há, ainda, em cada campo, a previsão de subcategorias: a) as ações necessárias, que devem descrever tudo que o aluno precisa, independentemente, da disponibilidade ou não do recurso; b) as ações existentes, que são as ações descritas na categoria b, já garantidas ao aluno; e c) as ações necessárias, que são as ações que ainda não foram garantidas ao aluno.

A maioria desses campos do protocolo do PDI, entretanto, não estava preenchida. Cabe destacar que, em alguns casos, todos os espaços foram preenchidos com dizeres “não precisa de adaptação”. Em alguns casos, os dizeres pareciam coerentes, pois não são todos que precisam de adaptações, porém, quando todo o PDI foi preenchido para que não houvesse nenhuma adaptação, fica demonstrada uma incoerência nos critérios para a avaliação, identificação e diagnóstico das necessidades do alunado que precisa desse plano de ensino individual.

Na organização do AEE, os resultados foram descritos de acordo com a sequência do formulário de PDI do município, sendo a primeira análise referente ao tipo de AEE mais utilizado. O Gráfico 3 demonstra a preferência pela indicação de atendimentos na SRM na própria escola, seguindo a recomendação da política educacional do MEC, porém com a indicação também do auxílio de um monitor que atuaria nas SRM e/ou na sala comum. A única exceção é para alunos com deficiência auditiva/surdez (DA), para os quais também foram indicados o intérprete e o professor de Libras como tipo de AEE. Atendimentos com tutor na sala, atendimento hospitalar e domiciliar, embora presentes no formulário do PDI do município, não foram indicados no PDI de nenhum dos alunos. Cabe ressaltar que, em alguns PDI, não constava nenhum tipo de indicação nesse sentido.

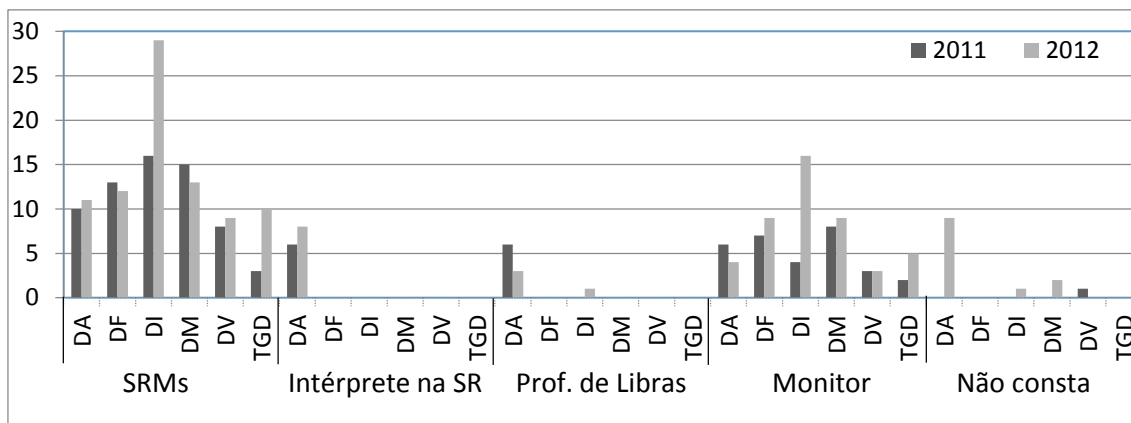


Gráfico 3 – Distribuição dos alunos, segundo o Tipo de AEE

O Gráfico 4 apresenta a indicação da frequência semanal do AEE para o conjunto dos alunos de cada categoria, percebendo-se que a opção mais utilizada foi a indicação de atendimento duas vezes por semana. Porém, cumpre destacar que o formulário do PDI não especifica se o horário do AEE era feito no turno ou no contraturno da sala comum do aluno. Segundo a legislação brasileira (BRASILb, 2011), esse atendimento deve acontecer no contraturno.

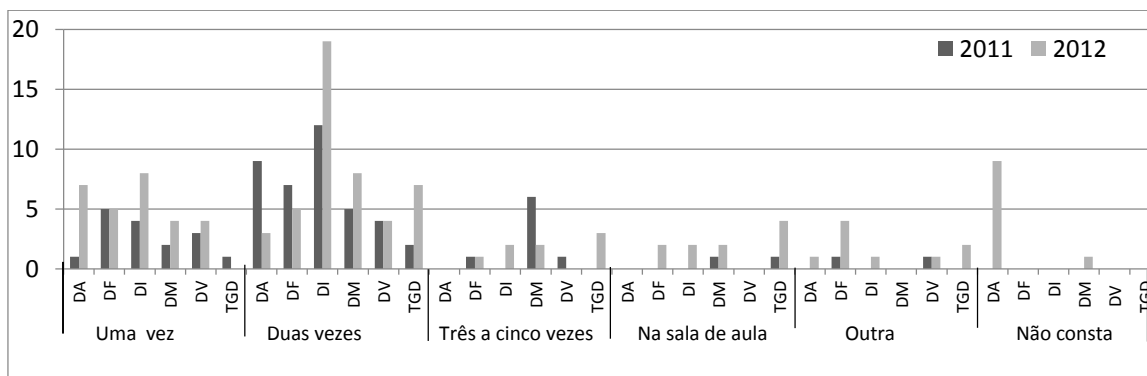


Gráfico 4 – Gráfico Distribuição dos alunos das SRM, segundo a frequência semanal prevista de AEE

Quanto à duração do atendimento para cada aluno, o Gráfico 5 apresenta a indicação de 50 minutos por atendimento como a opção mais frequente para os alunos de todas as categorias. Entretanto, foram encontradas também indicações de períodos mais longos de AEE, de 60 min a 90 min. Além do AEE na SRM, é indicado, ainda que em menor escala, o atendimento do professor da SRM “na própria sala” (sala comum).

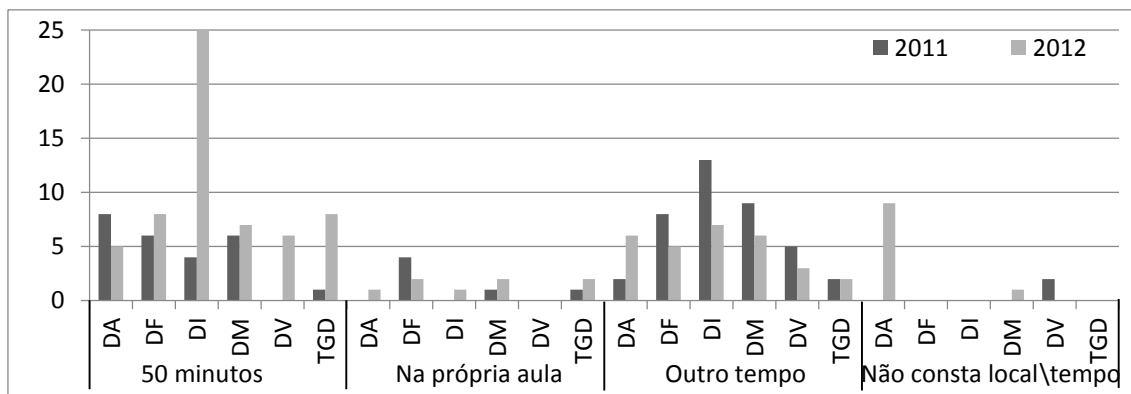


Gráfico 5 – Distribuição dos alunos das SRM, segundo o tempo e local de atendimento

A forma do atendimento indicada foi o aspecto de maior equilíbrio na distribuição das frequências. Para os alunos com DA e DI, a indicação mais frequente é de atendimento em duplas ou grupo, enquanto que, para os alunos das demais categorias, a principal indicação é de AEE individual.

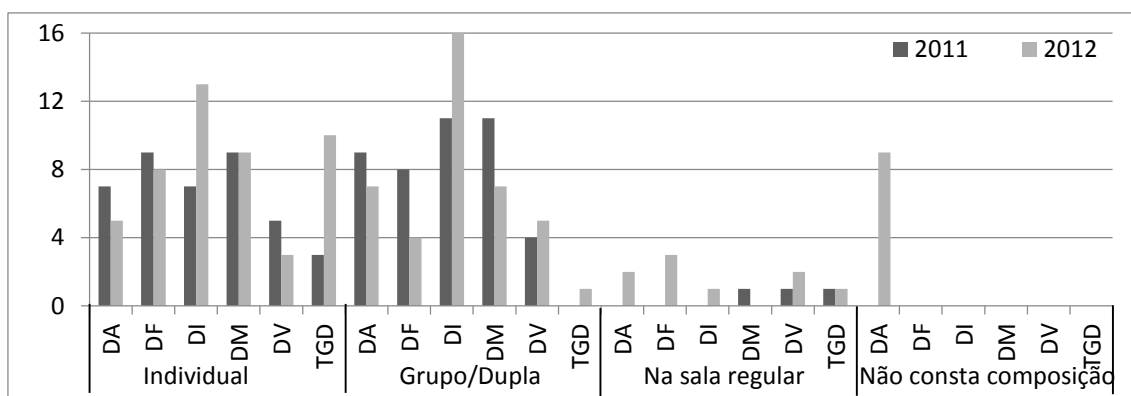


Gráfico 6 – Distribuição dos alunos, segundo a composição do atendimento na SRM

O PDI poderia prever, ainda, a indicação de atendimento dos professores da SRM a outros profissionais, aos funcionários, colegas ou familiares do aluno. Os Gráficos 7 e 8 descrevem, respectivamente, a frequência de indicações de atendimento a outros profissionais envolvidos na execução do PDI e orientações a serem realizadas pelo professor de AEE para outras pessoas.

De acordo com o Gráfico 7, percebe-se que a principal indicação é a de atendimento por profissional da área médica e de reabilitação, como fonoaudiologia, fisioterapia (DF e DM), pediatra e neurologista, demonstrando a importância atribuída ao serviço de equipes multidisciplinares para a escolarização de PAEE, apesar de não existir, ainda, essa equipe no município.

O PDI do município continha, ainda, a indicação de orientações a serem realizadas pelo professor de AEE (Gráfico 8). Nesse aspecto, foram encontradas indicações de orientações diversas. Nota-se, entretanto, que, no caso do conjunto dos alunos classificados na condição de DI, a maioria dos PDI não previa esse tipo de indicação, demonstrando que a escolarização desses alunos ainda é entendida como função exclusiva dos professores de Educação Especial, o que reforça o sentimento de isolamento desses profissionais que, na maioria dos casos, são considerados responsáveis pelo aluno em situação de deficiência (SCOTCH, 2011; CABRAL, 2010).

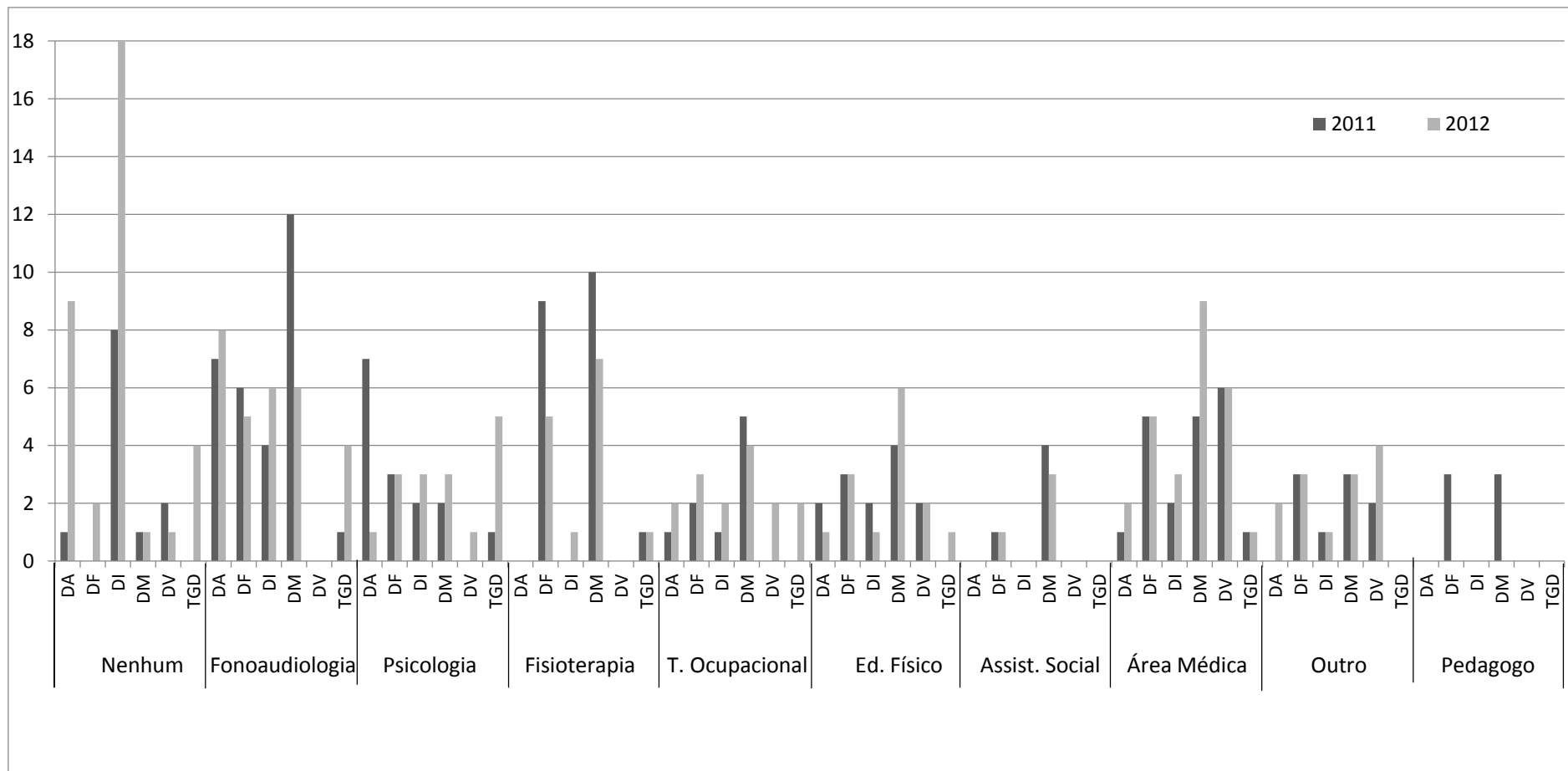


Gráfico 7 – Outros profissionais envolvidos

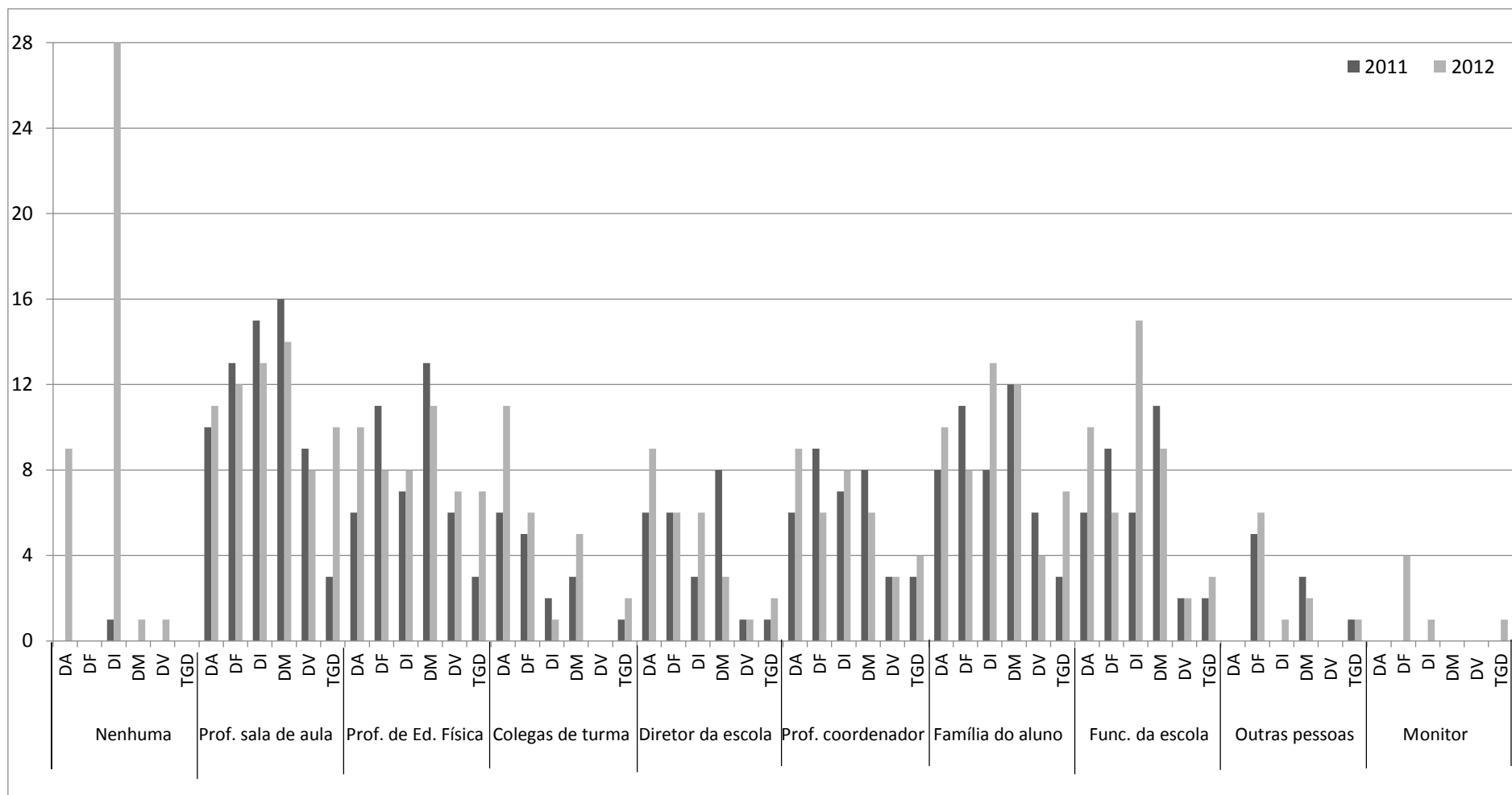


Gráfico 8 – Orientações a serem realizadas/transmitidas pelo professor de AEE

Quanto ao campo que deveria descrever sobre o que se espera do aluno na sala comum, percebe-se que foi seguido o mesmo padrão em relação à categoria sobre ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais do aluno nos cinco âmbitos. Desse modo, a maioria dos objetivos, das atividades diferenciadas e das metodologias do trabalho ou não foram preenchidos, ou foram preenchidos de maneira vaga e sem objetividade. Assim, os critérios de avaliação e a avaliação do período não foram descritos e, na maior parte, ou recorreu-se a critérios subjetivos para que o aluno pudesse ser avaliado.

No estudo de Prieto e Sousa (2006), as informações dos alunos que iam para SAPNE não eram registradas e não havia justificativa para o encaminhamento deles aos serviços de apoio. Uma alternativa para este problema, segundo Enumo (2005), seria um procedimento avaliativo prescritivo. Assim seria possível obter reflexos na interação social das pessoas que convivem com a criança, afetando, por conseguinte, a maneira dela interagir e atuar no contexto escolar.

A maior parte dos encaminhamentos, quando descrito, foi para a área da saúde, principalmente, a médica, visto que a referência do município é o centro de saúde. Achados de uma pesquisa realizada em outro município, descrevem uma equipe municipal composta por psicólogo, fonoaudiólogo e educador para atender às demandas relacionada a saúde e à educação, amenizando a utilização de serviços fora da rede municipal (TANNÚS *et al.* 2014).

Os PDI de 2011 foram elaborados, em grande parte, no mês de novembro, portanto, no final do ano letivo, enquanto que os PDI de 2012 foram elaborados em abril, ressaltando-se, porém, que muitos PDI sequer apresentavam datas.

A maioria dos PDI apresentava o nome e a assinatura do professor da classe regular, do coordenador, do gestor e do professor do AEE, porém, seguindo o padrão de toda a análise do protocolo, nem todos os documentos estavam assinados por todos. Em alguns casos, o monitor também foi incluído para que pudesse assinar o PDI.

5.1.4.3 Considerações sobre a elaboração do plano de ensino no município

Para os estudantes que compõem a público alvo da Educação Especial, a literatura da área tem recomendado que o percurso de escolarização desses seja continuamente monitorado e avaliado. Um dos instrumentos utilizados para esse fim, em muitos países, tem sido a obrigatoriedade da elaboração de planejamentos

educacionais individualmente talhados para atender às necessidades específicas de cada aluno do PAEE.

Como visto, embora a legislação e as normas brasileiras não tenham dispositivos ou instrumentos que preveem a obrigatoriedade de elaboração de planejamentos educacionais individualizados para esses alunos, alguns sistemas têm avançado no sentido de operacionalizar iniciativas nesse sentido. Cumpre destacar que o presente estudo não poderia ser realizado na maioria dos municípios brasileiros, porque essa prática de PDI não é comum devido à ausência de exigência na legislação brasileira.

Pela falta de dispositivo legal, a instituição individualizada e o centro de saúde do município estudado não apresentaram planos de ensino individualizado como referência ou padrão e, por isso, não foi possível analisá-los. Por outro lado, as escolas municipais, mesmo sem obrigatoriedade, possuíam o PDI. Assim, o primeiro destaque a ser feito é o reconhecimento da iniciativa desse município de instituir esse tipo de procedimento, o qual atesta uma maior seriedade na política local de inclusão escolar.

Os resultados indicam, ainda, que muito do que se faz a título de PDI nessa rede se centra no planejamento das ações do professor da SRM, ou no atendimento educacional especializado, enquanto que não acontece em relação ao ensino ofertado em sala comum. Cabe destacar que a formação sobre plano de ensino referência no município tem origem em um protocolo de plano de AEE, pelo qual as ações são realizadas apenas na SRM, porém, em alguns casos, fez-se necessário a abrangência do planejamento para todo o percurso escolar, caracterizando-se, assim, como uma espécie de PEI.

Além disso, convém destacar, também, que o preenchimento dos formulários ainda vinha sendo feito como mera formalidade, pois encontrou-se muitas repetições, incoerências e ausências no preenchimento desses documentos, o que permite questionar se os professores especializados compreendiam a importância e/ou sabiam elaborar um plano educacional individualizado.

Considerando-se que a maior parte dos PDI eram destinados a alunos com deficiência intelectual do sexo masculino, e que a principal indicação para a oferta de AEE é que este se desse de uma a duas sessões por semana, com duração média de menos de uma hora por sessão, pode-se deduzir que, se a criança ou jovem com deficiência deve permanecer a maior parte do tempo na sala comum, não há como planejar seu ensino apenas enquanto ela estiver durante 50 a 100 minutos no AEE. Um

plano educacional individualizado mais abrangente deve prever tanto o que deve acontecer na sala comum, quanto na SRM. Importante destacar, ainda, que o PDI é um plano de AEE, portanto não tem objetivo de planejar além do AEE, por isso não deve ser utilizado como sinônimo de PEI. Além disso, as avaliações eram subjetivas e sem critérios.

Concluída a descrição e análise do processo de avaliação para identificação e o planejamento, constatou-se que o município poderia se beneficiar de um processo de formação que visasse a aperfeiçoar as práticas de avaliação para o planejamento, o que justificava a proposta do estudo. A seguir, foi desenvolvido e implementado o programa no formato anteriormente descrito.

5.2 – A construção dos PEI, por meio dos estudos de caso, ao longo do programa de formação

Ao longo dos encontros do programa de formação, foram elaborados pelos grupos o PEI para 12 casos de estudantes do público alvo da Educação Especial.

Na impossibilidade de detalhar a descrição do processo de construção dos PEI dos 12 casos, optou-se por organizar os resultados do estudo em três partes. Em primeiro lugar, será apresentado um quadro que expõe uma síntese das principais características do PEI de nove dos doze casos, antes e depois do programa de formação. Os demais, três casos (casos 2, 5 e 10), foram selecionados para uma apresentação mais detalhada por representarem: a) um plano de ensino mais completo de todos; b) um menos completo; e c) um terceiro, por ter se configurado de modo diferente dos demais. Finalmente, oferecemos uma terceira seção com os destaques observados ao longo do processo de formação e que permitem complementar a avaliação do programa.

Cumpramos destacar ainda que, apesar de o programa ter apresentado outros modelos e protocolos de PEI sustentados pela literatura, inclusive, mais completos, todos os grupos optaram por utilizar o protocolo do PDI já existente para construir o PEI, até mesmo os grupos das escolas especiais que nunca tinham trabalhado com esse protocolo. Uma possível justificativa para essa escolha pode ser sustentada pela familiaridade com o protocolo e possível colaboração dos demais colegas e, ainda, pela facilidade e viabilidade de sua aplicação, já esse protocolo não exige, por exemplo, presença de familiares ou de profissionais de equipes multiprofissionais. Assim, tendo em vista o tipo de pesquisa proposto pelo estudo, pressupôs-se que o trabalho seria mais

efetivo se permitisse a opção de escolha pelos participantes e não que o PEI fosse construído a partir de um modelo imposto.

5.2.a. Síntese do PEI antes e após o programa de nove casos

O Quadro 9 apresenta uma síntese das principais características do PEI de nove dos doze casos, antes e depois do programa de formação.

Nº Caso	PDI antes do programa	PEI depois do programa
Caso 1	PDI com ações voltadas à SRM, problemas com participação do monitor, família, outros profissionais da escola e saúde. Avaliações subjetivas do aluno.	PEI e MAP com ações na SRM e sala comum, porém com problema de participação da família, saúde e monitor. Avaliação subjetiva do aluno.
Caso 3 – EE	Não tinha plano de ensino.	PEI incompleto e preenchimento incorreto do protocolo PDI com ações voltadas à classe especial, porém com atividades diferentes das dos outros estudantes. Foi acrescentado um relatório sobre a avaliação subjetiva do aluno.
Caso 4 – EE	Não tinha plano de ensino.	PEI incompleto e preenchimento incorreto do protocolo do PDI com ações voltadas a classe especial, porém com atividades diferentes das dos outros estudantes.
Caso 6	Não tinha plano de ensino – Aluno com 2 anos.	PEI com ações na SRM e sala comum com articulação entre educação e saúde, porém com pouca participação da família, e ainda sem avaliação do aluno.
Caso 7	Não tinha plano de ensino.	PEI com ações na SRM e sala comum com articulação entre educação e saúde, porém com pouca participação da família e com proposta de avaliação subjetiva ao final do ano.
Caso 8	Não tinha plano de ensino.	PEI com ações na SRM e sala comum com articulação entre educação, família e saúde, e com proposta de avaliação ao final de atividade realizada, porém sem a mesma exigência dos outros alunos. As ações desse grupo foram pautadas em atitudes discriminatórias negativas da professora de sala comum que rejeita a

		utilização de Libras para o aluno que é surdo e utiliza sinais infantilizadas para comunicar com ele.
Caso 9	PDI com ações voltada a SRM.	Mesmo PDI com ações voltada a SRM. Esse grupo não tinha professor de SRM.
Caso 11	Não tinha plano de ensino.	PEI com poucas informações, apenas ações futuras e sem descrição do desenvolvimento atual.
Caso 12	Não tinha plano de ensino Aluno com 3 anos.	PEI com articulação entre educação e saúde, mas problemas com participação da família e outros profissionais da escola. A avaliação descreve a evolução do aluno na utilização da comunicação alternativa.

Quadro 9- Descrição geral dos casos antes e depois do programa de formação

Observação: os casos 2, 5 e 10 serão descritos com mais detalhes a seguir.

Antes do programa, percebe-se que, para sete dos nove alunos, não havia nenhum tipo de plano educacional individualizado. Ao final do programa, para todos os nove alunos foi construído, de forma coletiva e colaborativa, um PDI para cada um deles. Entretanto, apesar desse avanço, constatou-se que o planejamento continuou a ser centrado no trabalho pedagógico do professor especializado da SRM, embora com alguns avanços em relação ao trabalho em sala comum e com outros profissionais, o que foi garantido, possivelmente, a partir da presença do professor da sala comum e de outros profissionais nas equipes.

Considerando-se a heterogeneidade dos participantes, com equipes que incluía desde pessoas sem nenhuma experiência com o protocolo do PDI, até pessoas experientes em avaliação, o programa parece ter servido para uniformizar a prática de planejamento no âmbito do grupo.

Além disso, observa-se que muitos problemas já apontados nos PDI elaborados antes do programa permaneceram nos PDI construídos após o programa de formação, tais como, por exemplo, a avaliação subjetiva do aluno, ou sem critérios objetivos de avaliação de desempenho; preenchimento incompleto e/ou errado do protocolo; previsão de pouca ou nenhuma participação da família ou de outros profissionais.

Em síntese, parece que o programa serviu para disseminar a ideia de que a elaboração desse tipo de planejamento deve ser um empreendimento coletivo. Entretanto, na prática isso é feito com os profissionais disponíveis e interessados, uma vez que não há exigência legal de que isso seja feito.

5.2.b. Descrição detalhadas de três casos representativos

A seguir, será detalhado o processo de construção do PDI de três casos (casos 2, 5 e 10).

Caso 2 – Grupo 2 – Educação e Saúde

O aluno 2, do grupo 2 composto pelos profissionais da educação e da saúde, TDS, PSRM 2, PSC 4 e Fisio, tinha diagnóstico de transtornos globais de desenvolvimento, estava com seis anos e cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental.

O plano de ensino de 2011 era o PDI com ações voltadas para SRM. O objetivo estabelecido pelo grupo, para o PEI de 2012, foi o de tornar o aluno capaz de recontar histórias e fatos do dia a dia e, também, desenvolver a criatividade, tanto nos desenhos, quanto nas histórias.

Para o estudo de caso, foi analisado dois PDI anteriores desse aluno, e percebeu-se, que os documentos eram iguais em todas as categorias, exceto, nos critérios de avaliação e na avaliação do período do plano de ensino do curso (Figura 3). Nesses documentos, era descrito que o aluno conseguiu atingir todos os objetivos do ano letivo e não precisava de estratégias ou material diferenciado para sua escolarização, não havendo, assim, a necessidade de elaboração do PEI para o próximo semestre, porém o aluno continuaria a ser monitorado e, caso alguma avaliação constatasse atraso, o PEI voltaria a ser elaborado. A Figura 3 exemplifica essa descrição.

O PEI refere-se aos aspectos adaptados ou modificados do programa educacional e centra-se na prioridade sobre as necessidades, porém nem todos os aspectos da vida escolar e do currículo precisam ser modificados para os estudantes em situação de deficiência, apenas as áreas de necessidade identificadas na avaliação devem ser cobertas. O montante de adaptação e apoio irá variar de acordo com as necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante (TANNÚS, 2010). Além disso, um dos fundamentos do PEI é que a escolarização de alunos PAEE aconteça em ambientes menos restrito, logo, se, no decorrer de avaliações, for concluído a não necessidade de PEI para o aluno, aquele deve ser retirado.

Avaliação dos objetivos propostos pelo PDI/2012 (1º semestre)

Houve significativos progressos na escolarização do aluno, ele encontra-se no nível silábico-alfabético de escrita, consegue ler e escrever palavras com sílabas simples e explicar o seu significado.

Também consegue recontar histórias conhecidas e está aprimorando o reconto de histórias novas, consegue lembrar de detalhes importantes e faz observações relevantes, que contribuem para o enriquecimento da aula.

O aluno tem bastante habilidade em matemática e geralmente é um dos primeiros a terminar os exercícios propostos pela professora. Tem aprimorado muito seus desenhos, e devido a boa estruturação e desenvolvimento de ideias foi selecionado para participar do concurso de desenhos da Centrovias.

Em alguns momentos devido a troca na fala de algumas letras, ele também escreve erroneamente, porém faz acompanhamento fonoaudiológico e espera-se que com o tempo ele melhore nesse aspecto, também inverte a posição das letras, mas isso é normal devido a idade.

Já consegue escrever o nome sozinho.

Neste primeiro semestre a criança atingiu os objetivos propostos pelo PDI e no momento está acompanhando as demais crianças da sala. ***Portanto não será necessário a construção de um novo PDI para o segundo semestre.***

Sugiro uma reavaliação ao final do ano para verificar a necessidade de um possível PDI para o próximo ano, caso a criança apresente dificuldades relevantes na alfabetização.

Atenciosamente

professora/
professora da sala de recursos/
profissionais da saúde que atendem a criança no CHI

Figura 3 – Trecho do relatório final do aluno 2

Fonte: base de dados da pesquisa

Caso 5 – Grupo 5 – Escola especial

Os PEI desse grupo 5, PEE 5 e 6, assim como os outros da Escola Especial, estavam incompletos, sem descrição de como era o AEE e qual seria a metodologia de trabalho com o aluno, além de apresentarem problemas no preenchimento das categorias do protocolo. A maioria das professoras não tinha nenhum contato com o PDI da Secretaria de Educação, e somente a PEE3 passou pela formação de AEE na UNESP de Marília. Importante ressaltar quão importante é a prática para a formação dos professores.

Esse caso foi o mais incompleto, tendo em vista que não havia descrição de como era o AEE e qual seria a metodologia de trabalho com o aluno. Durante o curso, na atividade em que outro grupo indicaria um tema ou profissional para o estudo de caso, o grupo que analisou o caso não conseguiu auxiliar nessa indicação, pois não havia informações suficientes.

O grupo apresentou algumas atividades elaboradas para que uma aluna pudesse recontar uma história por meio de pintura de cenas, bem como reconstituir a história contada, porém, sem sucesso. Outras atividades, como completar o corpo humano, foram demonstradas por esse grupo.

Enfim, os grupos 3 e 4, que também eram da Escola Especial, demonstraram problemas e falta de segurança nas atividades e na confecção de materiais para os respectivos estudos de caso. Apenas o caso 3 definiu o tipo de deficiência do aluno, enquanto que, nos outros casos, emergiu uma dúvida se se tratava de rebaixamento intelectual ou dificuldade de aprendizagem. Ademais, não foi possível definir, em nenhum caso, quais os critérios de avaliações utilizada e nem frequência com a qual ela era realizada.

Caso 10 – Grupo 10 – Educação

O caso 10 se refere a um dos alunos com maior comprometimento, porém com o PEI mais completo. Ele tinha deficiência intelectual grave e estava com 11 anos, frequentando a sala comum do segundo ano, mas com matrícula efetiva no terceiro ano do ensino fundamental. A escola, junto com a família e com apoio da Secretaria de Educação do município, tomou essa decisão para que o aluno pudesse melhorar sua escolarização com base nos objetivos educacionais do 2º ano do ensino fundamental, porém, como não seria possível a retenção, sua matrícula formal permanecia no 3º ano.

Para ser melhor observado o PEI desse aluno, está disponível de modo completo, no Apêndice I.

O aluno tinha três documentos, sendo o PDI de 2011, o PDI do começo de 2012 e o PEI, elaborado durante o programa. Os PDI anteriores continham as ações voltadas para as SRM, enquanto que o PEI englobava todas as ações do percurso escolar do aluno com auxílio do MAP e portfólio com avaliações da professora da sala comum.

A equipe foi composta por PSRM 6, PSC 9 e Coord 2, todos dedicados às avaliações de aprendizagem desse aluno. Apesar do pequeno avanço demonstrado nas avaliações, muito se deve à dedicação desses profissionais.

Em relação à escola, no ano passado, havia sido trabalhado o conteúdo de Libras com esse aluno, ainda que ele não fosse surdo, mas, pelo que consta na descrição, isso se deu por falta de progresso no aprendizado, mudando-se a estratégia para ensinar comunicação alternativa e ampliada (CAA).

A sala de aula, no ano de 2011, tinha recursos visuais e propostas bilíngues, enquanto que, em 2012, modificaram a estratégia de ensino passando para introdução da CAA e, por isso diminuíram a quantidade de alunos em sala de aula.

Quanto à família e à saúde, em 2011, a professora do ensino comum e a professora de SRM tentaram aumentar a participação e colaboração de membros familiares e profissionais da área médica e, no ano seguinte, a indicação era a mesma, demonstrando que o trabalho nessas esferas continuou.

Em relação à organização do AEE, de um ano para o outro, foi descrito que o aluno passou de atividades individuais para coletivas com orientação aos colegas da classe de aula, demonstrando que o estudante não estava simplesmente colocado na sala, mas, sim, que fazia parte dela.

Os objetivos, em 2011, eram adaptados para incluir Libras, com atividades diferenciadas, fala de comunicação alternativa detectadas no ano anterior, mas já detalhadamente, como já feito em 2012. A metodologia também descrevia como era o trabalho com Libras em 2011 e, no ano de 2012, além de descritiva, era mais detalhada.

A avaliação de 2011 foi proposta de maneira subjetiva, porém não ocorreu avaliação nesse período, enquanto que, em 2012, essa avaliação foi do tipo subjetiva, com relato dos professores, e objetiva, com testes, além de análise de filme com a descrição da avaliação atual do aluno. Entretanto, não foi descrita uma avaliação mensurável para cada objetivo proposto, diferentemente, do que é proposto no modelo de PEI na literatura da área, o qual se recomenda uma sessão específica para cada área de conhecimento e seus respectivos objetivos e avaliações mensuráveis.

Durante o curso, o grupo expôs alguns materiais adaptados e estratégias de ensino. Além disso, o grupo registrou todas as atividades da classe regular do aluno em um

portfólio. As atividades eram acompanhadas de um relatório circunstancial do desenvolvimento desse aluno, descrevendo, principalmente, as estratégias utilizadas, com os erros e os acertos. A professora da SRM trabalhou outras atividades com ele, porém com o mesmo tema da sala regular e sempre na mesma rotina, assim como a professora de classe regular elaborou atividades com o mesmo tema, mas diferentes com os outros alunos. A Figura 4, a seguir, representa os materiais confeccionados para o PEI do aluno.



Figura 4 – Material adaptado, portfólio e relatório aluno 10.

Fontes: Dados da pesquisa

Durante a apresentação, os participantes acrescentaram informações que contribuíram com outros estudos de caso e deram dicas de novas atividades, como por exemplo, controle sensorial com o objetivo para aumentar a concentração do aluno 10. De acordo com a Professora PSC 9:

Professora PSC 9: Ele tem muita dificuldade de manter o foco no olhar da atividade, então, por exemplo, aqui eu trabalhei um pouquinho do esquema corporal na pintura, então vamos pintar o rosto do saci da pintura, “cadê o rosto do Aluno 10?” ele mostra. Então vamos pintar o rosto do saci, na hora que ele vai pintar ele põe a caneta, mas ele fica assim disperso, às vezes eu tenho que guiar a mão dele, não pegar e pintar para ele, mas colocar a mão aqui para ele não escapar muito da onde é e pegar no queixo e falar “olha aqui, aluno 10, olha aqui.”

PSRM 1: No caso do aluno 10, dá para fazer esse contorno(traçado) sensorial com a cola quente. Assim ele consegue ter essa delimitação.

Os participantes demonstraram interesse pelos relatórios das atividades elaborados pela professora de sala comum, questionando o que era registrado e qual a função disso para o seu trabalho. Sobre o relatório, segue um diálogo exemplificativo:

Vice diretora: Fala um pouco da ficha, o que ela tem?

PSC 9: Eu coloco a data, o tema que aqui, no caso do boneco, foi “O sitio do Pica Pau Amarelo”, atividade: confecção de boneco articulado, textura e identificar partes do corpo. Observações, então como ele agiu durante a atividade: mostrou-se irritado todas as vezes que fazia uma das partes do boneco, não aceitou as texturas, foi preciso muito incentivo e ajuda na colagem. Negou-se a pegar as partes do corpo do boneco, a professora foi montando e perguntando sobre as partes do corpo do aluno. Então foi assim eu ele realizou essa atividade. Então tem dia que ele realiza bem, tem dia que ele não aceita, é um ir e vir nessa parte das atividades.

Vice diretora: Porque você faz esse relato?

PSC 9: Porque partiu de mim mesmo, eu acho interessante colocar como ele faz a atividade e eu acho até mais fácil na hora de montar aquele relatório descritivo eu vou olhando para poder fazer o relatório.

É muito inconstante o comportamento dele né, tem dia que ele está bem e tem dia que não. A gente passou agora por mudança de monitora, é a terceira monitora que está com ele e antes era uma monitora que ele amava, ele ficava sempre na sala com ela, tinha muita atividade, ai precisou mudar de monitora. Deu todo um transtorno, ele começou a apresentar os mesmos comportamentos do começo, subia na cadeira, saia correndo. Então agora, essa semana passada que a gente conseguiu que ele voltasse um pouco ... estava sendo, digo, ficar mais sentado, ficar na sala de aula, fazer as atividades. Então tudo isso vai influenciando e eu acho importante.

Isso, é uma forma de lembrar o comportamento dele, de lembrar o que foi legal, o que foi positivo.

Os estudos indicam que a utilização do PEI e, principalmente, dos critérios de acompanhamento, têm efeito positivo para a educação de pessoas em situação de deficiência (CHESIRE; BUCKLEY; CANTO, 2011, O'DONOVAN, 2006; FENNICK, 2001; IANES; CELI; CRAMEROTTI, 2003).

Diferentes autores têm apontado como resultados do PEI a otimização e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e das avaliações dos estudantes em situação de deficiência, através da ação compartilhada das pessoas que são responsáveis ou que deverão trabalhar com o estudante em ambientes menos restritos, eliminando, na

medida do possível, e quando convier, os recursos educacionais especiais (AMANDO; MCBRIDE, 2001; GINÉ; RUIZ, 1995).

Na França, houve um aumento de um terço em quatro anos, de 2002 a 2006, dos alunos que passaram para os níveis liceu geral e tecnológico ou profissional (FRANÇA, 2009) e, de acordo com as pesquisas de Rodríguez (2007); Fennick (2001); Ianes; Celi; Cramerotti; (2003), na Espanha, E.U.A. e Itália, o PEI é utilizado como variável para melhorar a escolarização da pessoa em situação de deficiência.

5.2.c. Dados adicionais da construção dos PEI ao longo do programa

Embora os PEI resultantes da construção coletiva e colaborativa apresentassem problemas, e não possam ser considerados ainda os instrumentos apontados na literatura como ideais, houve avanços, pois observou-se, ao longo do programa, que os profissionais se preocuparam mais com o aspecto pedagógico do planejamento ou, especificamente, com o que e como eles iriam ensinar e avaliar seus alunos.

Apresentamos, a seguir algumas, práticas que representam incrementações introduzidas na forma de elaborar o PDI e que ilustram como o planejamento em grupo permite enriquecer a prática pedagógica.

- **Sobre o uso do MAP como incremento das práticas de avaliação**

O Grupo 1 utilizou o MAP para construir o planejamento do aluno 1. A Figura 5 apresenta o produto do MAP elaborado para esse aluno

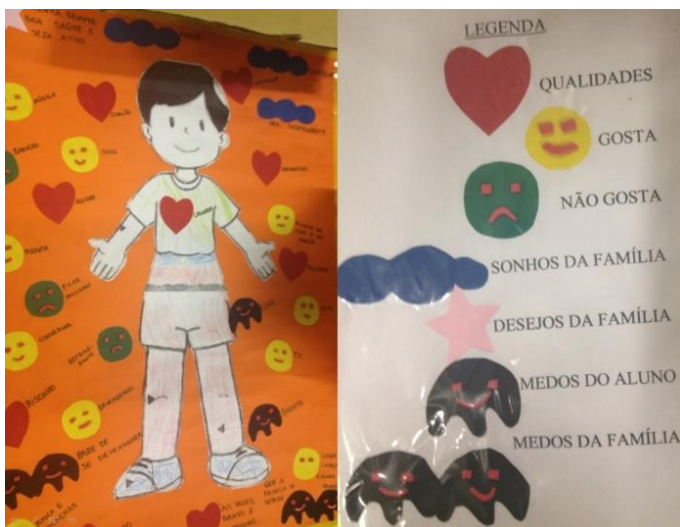


Figura 5 – *Making Action Plans* (MAP) aluno 1.

Fontes: Dados da pesquisa

Durante a apresentação, o grupo foi questionado por uma das participantes sobre a questão prática e qual seria a utilidade das informações obtidas a partir da construção do MAP para os alunos com deficiência. Os componentes do grupo 1 responderam que, embora não acreditassem que tais informações eram relevantes para a prática escolar, elas eram importantes para conhecer o aluno. Aqui cabe destacar que uma boa prática incrementada, que foi a construção do MAP, a qual traz informações para se conhecer o aluno, não foi devidamente valorizada como algo relevante para se planejar seu ensino.

Os MAP não têm a intenção de tomar o lugar do PEI, podendo, sim, ser uma maneira poderosa de personalizar o PEI para que ele ponha em movimento um processo de participação e aprendizagem de um aluno em sua escola ou comunidade (PEARPOINT; FLOREST; O'BRIEN, 1996).

- **Sobre a introdução e construção de recursos**

O grupo 6 demonstrou criatividade no desenvolvimento das atividades, dos recursos pedagógicos e no uso de mobiliários adaptados, além de apresentar uma comunicação alternativa e colaboração entre os profissionais da escola e do centro de saúde. O trabalho interdisciplinar do grupo permitiu enriquecer as práticas, tanto de colaboração, como na introdução de melhorias na sala de aula para favorecer o ensino do aluno 6.

As Figuras 6 e 7 ilustram alguns desses recursos, como a caixa com as figuras da comunicação alternativa, o material de alimentação e higiene adaptado ao aluno, alguns recursos pedagógicos lúdicos utilizados para trabalhar diferentes texturas e o mobiliário adaptado, sendo todos esses recursos introduzidos a partir do início do programa.



Figura 6 – 1º Material elaborado para o aluno 6

Fontes: Dados da pesquisa



Figura 7 – 2º Material elaborado para o aluno 6

Fontes: Dados da pesquisa

O grupo 8 confeccionou o material para o seu aluno-alvo e, durante essa apresentação para os demais grupos, os participantes da pesquisa fizeram sugestões para melhorar o material, para auxiliar na solução do problema de aceitação da família e para melhoria de comportamento (Figura 8).

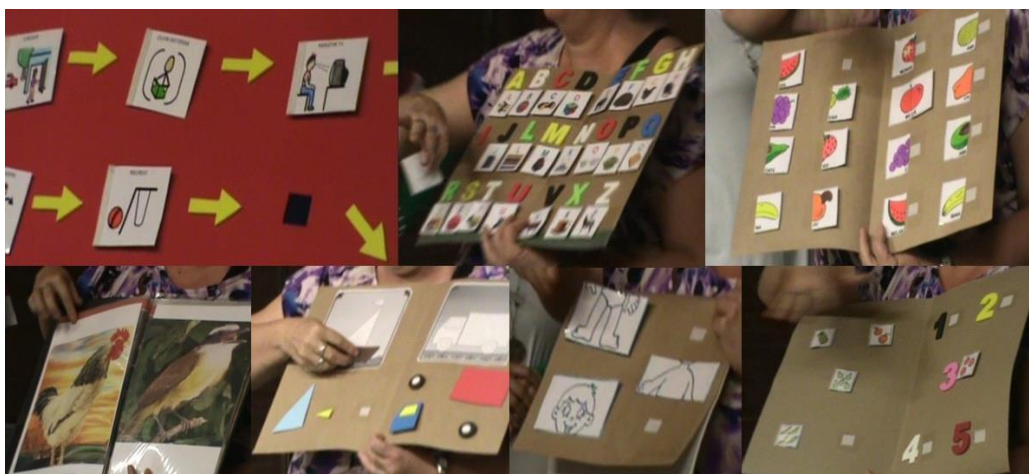


Figura 8 - Material elaborado para o aluno 8

Fontes: Dados da pesquisa

- **Sobre outros pontos que causaram reflexões a partir de discussão durante as reuniões**

Durante as reuniões, alguns assuntos foram abordados, como provas e avaliações de desempenho, provas de larga escala (provinha Brasil), cadastro do Processamento de Dados do Estado de São Paulo – Prodesp, presença de monitor, terminalidade específica e FUNDEB. Esses assuntos foram destacados porque fazem parte do processo de elaboração do PEI, por isso algumas falas foram selecionadas para exemplificar as discussões.

A primeira etapa destinada à elaboração do PEI consistiu na definição da elegibilidade da população alvo da Educação especial. Assim, a discussão feita pelos participantes girou em torno do cadastro da Prodesp e, conseqüentemente, o financiamento duplo advindo do FUNDEB para o PAEE. Nesse sentido, eles apontaram a falta de articulação entre a educação e saúde, que resulta, em alguns casos, no atraso para o encaminhamento ao AEE. O município cria, então, alternativas, para evitar que o professor

de SRM tenha algum tipo de problema ético ao identificar o aluno com financiamento duplo. Dentre os apontamentos, podemos citar:

Coord 2: Na verdade, pra preencher o cadastro da Prodesp, não precisa mais o CID, e antes precisava. Precisava de documento médico. Então o que a gente tem feito é seguir a orientação até por rede estadual, então tem um documento de respaldo, que não fica só sob a responsabilidade desse professor, como questão ética. O sistema tem que pensar porque manter professor do ensino regular, professor do AEE, monitor, recurso, é dinheiro. O sistema tem que pensar, só que com muito cuidado, porque tem município que faz a matrícula para ter direito de receber o dinheiro.

Participante PSC7 diz: E outra coisa na questão do laudo é que, às vezes, você começa a bater ali no primeiro ano e sai lá no quinto ano, demora.

Participante PSRM2 diz: Eu acho que a gente não tem formação pra “laudar” uma criança. A gente às vezes tem algumas hipóteses e acaba encaminhando para o serviço de saúde porque a gente não, porque a gente não tem essa formação, acho que até é uma falta de ética profissional da educação fazer isso sem capacidade.

A avaliação para ensino e aprendizagem no Brasil é realizada por meio de provas padronizadas, como a Prova Brasil, mas, apesar de o governo afirmar que todos os alunos são avaliados, na realidade do município estudado, isso não acontece, conforme foi relatado nas reuniões.

A Coord 2 afirmou que, mesmo tendo solicitado, nunca foi enviada pelo MEC uma prova adaptada para o município. Após essa afirmação, uma participante PSC7 se contrapôs, afirmando que o MEC tem razão, pois, como os alunos público alvo da Educação Especial não são verdadeiramente ensinados, eles não devem ser avaliados. A partir dessa afirmação, os participantes iniciaram uma discussão sobre o tema. Alguns trechos foram transcritos, a seguir:

Pesquisadora diz: ... Como vamos exigir do MEC que resolva o problema na sua classe se você exclui os alunos da avaliação que eles propõem?

Participante PSC7 diz: Mas pra quem eu vou falar?

Pesquisadora diz: A política só olha para os dados. Não virá ninguém do MEC nas escolas para ver o que está acontecendo. Se você faz os seus alunos fazerem essa prova, vai ver que é o que você está me contando, o rendimento deles não é ideal, e vai cair a nota da sua sala. Se sua sala tinha nota dez com eles a nota vai pra cinco. E o MEC vai ser obrigado, não é nem o MEC, que vai dizer: Ah eu preciso melhorar essa nota, porque

existem outras instituições maiores ainda, mundiais, que exigem isso dos países.

Em relação ao financiamento da Educação Especial, segundo os participantes, algumas escolas têm monitor, mas não há garantia legal, enquanto que a terminalidade específica, mesmo sendo lei, não é uma prática adotada pelo município. Segundo eles:

Coord 2: Você acha mesmo que tem que ter essa certificação? (Terminalidade específica)

Vice diretora diz: É que parece que fica um trabalho quase que perdido, se está escrito que não há possibilidade da pessoa continuar. Acho que tinha que ter outro tipo de anotação.

Participante PSC 9 diz: Alguma coisa assim, que há possibilidade de continuação, mas com atendimento especializado.

Coord 2 diz: O Ensino Fundamental nosso mudou o histórico, vocês chegaram a ver? No nosso histórico, nós documentamos que o aluno concluiu aquele ano, aquela série lá, porque não tem série (ano escolar) ainda, mas a gente coloca, adaptação curricular, com PDI que tem que ir em anexo, diz que ele concluiu aquela série, aquele ano, porém, com aquele tipo de conhecimento específico que é real, em que foi dado a ele, que eu acho que é mais justo, em minha opinião, você diz o que foi trabalhado, que conhecimento que ele tem, mas você não diz que não tem capacidade de continuidade, que aí é uma coisa muito minha né gente, é achar que a gente é muito Deus pra achar que a gente não pode mais.

Durante a coleta de dados, no decorrer do desenvolvimento do programa de formação, foi realizada uma atividade entre os grupos de cada estudo de caso, em que eles deveriam descrever um aluno-alvo e definir um objetivo escolar para ele. Depois dessa atividade, foi solicitado aos outros grupos que avaliassem a adequação entre descrição do aluno e objetivo, respondendo a duas questões: O objetivo estabelecido era ou não escolar? Estava previsto dentro do currículo escolar?

Para esses grupos, todos os objetivos foram considerados escolares, mesmo que alguns não fossem adequados para a idade, como, por exemplo, para o Aluno 5 do Grupo 5, caracterizado como tendo rebaixamento intelectual e/ou a dificuldade de aprendizagem, com 14 anos, sendo um dos objetivos previstos o de aprender hábitos de higiene, além de escrever o nome completo, falar sua idade e conhecer as cores primárias.

Em seguida, nas reuniões 6 e 7, diante da mesma descrição dos alunos-alvo de cada estudo de caso, foi elaborada uma atividade para que fossem encontrados temas, em

comum, de Educação Especial, com a finalidade de o grupo adquirir conhecimento e estratégias para que o aluno pudesse atingir o objetivo estabelecido no estudo de caso. Na reunião 6, os próprios componentes do grupo fizeram essa análise, obtendo-se como resultado os temas relacionados à saúde, com a sugestão de se convidarem neurologista e psiquiatra, bem como para um grupo, majoritariamente, de professores. Houve uma discussão sobre como as informações da área médica poderiam auxiliar no planejamento educacional, chegando-se à conclusão de que a atividade deveria ser refeita. Na reunião seguinte, após a descrição dos casos e seus objetivos para outro grupo foi possível encontrar temas relacionado ao aluno-alvo.

Os temas foram identificados e votados e, ao final, chegou-se às seguintes indicações:

Assunto\Profissional	Votos
Suporte do Psicólogo Escolar – Psicólogo	5
Suporte na área de Tecnologia Assistiva com Terapeuta Ocupacional	4
Suporte do Fonoaudiólogo	4
Suporte em Comunicação Alternativa – Fonoaudiólogo	2
Alfabetização com especialização em material didático e diferenciado	2
Fisioterapeuta; Educador físico; Libras; Braille; Transtornos globais de desenvolvimento; jogos lúdicos; Deficiência intelectual – avaliação; e Especialista em Autismo (ABA ⁸ -, TEACH ⁹).	1

Quadro 10: Assuntos e temas propostos

Fontes: Dados da pesquisa

Diante desse resultado, percebe-se que a primeira compilação de temas foi realizada de acordo com a necessidade particular comum do grupo e não em relação ao PEI do aluno.

Além disso, foi possível perceber que algumas decisões sobre a elaboração do PEI do aluno eram pautadas em concepções negativas sobre deficiência dos componentes do grupo, como, por exemplo, no caso da professora de sala comum que se recusava a utilizar Libras como estratégia para a classe de aula que abrigava um aluno surdo. Essa professora

⁸ *Applied Behavior Analysis*.

⁹ *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

considerava que, se o aluno aprendesse Libras, não teria estímulos para aprender a falar. A seguir, apresentamos um exemplo de infantilização e rejeição de Libras pela professora de sala comum do aluno, conforme suas palavras:

Participante PSC7: Eu penso assim: se eu tivesse adaptado tanto material seria uma dificuldade depois adapta material depois desadapta material para depois utilizar o caderno. Eu fico forçando ele usar o caderno. Forçando mesmo. Hoje ele usa, tem a sequência do caderno, troca página sozinho. Ele consegue usar sozinho o caderno. E ele balbucia. Consegue falar Ti. É o maior fofoqueiro da sala, fala que fulano bateu nele, fala quando tem alguém conversando na hora que a professora está dando aula. Assim, é uma opinião minha, mas seria interessante a linguagem de sinais, mas eu acho se ele falasse a linguagem de sinais, como ele iria comunicar com os outros colegas na sala? Se as outras crianças não sabem a linguagem de sinais. Então ele comunica perfeitamente. Ele fala se ele quer ir ao banheiro, se quer escutar música ele mostra a televisão e fala que quer ouvir música. Sem a linguagem de sinais e está soltando algum som. Eu penso, na minha ignorância, não sei. Igual eu falei, professor trabalha no “achometro”, na sensibilidade. Se eu tivesse trabalhando linguagem de sinais com ele. Não sei sinais, mas se eu tivesse feito um curso, talvez hoje ele não se comunicaria tanto como ele se comunica hoje com as crianças. Você entendeu? Eu penso assim.

Participante PSC5: quando você fosse trabalhar língua de sinais com ele, você iria trabalhar separado ou junto da turma?

Participante PSC7: não, teria que ser com a turma.

Participante PSC5: Então toda a turma iria aprender.

Participante PSC7: mas será que ele... ele já solta alguns sons... Mas seria só escolar? Quando ele fosse numa igreja ele não se comunicaria. Se fosse ao mercado, se ele fosse nos sinais, talvez o dono não fosse entender. Então por isso, às vezes, eu sou contra a língua dos sinais. Opinião minha.

Participante SRM2: Mas a língua de sinais é a primeira língua dele. Essa é a questão do bilinguismo.

Participante Vice diretora: Porque eles precisam se encaixam na gente e não nós neles?

Participante PSC5: E não nós se encaixarmos no deles. Então é uma forma da gente forçar, para que haja realmente a inclusão. Que a sociedade esteja preparada para receber as pessoas, um deficiente auditivo, um deficiente físico, é uma forma da gente forçar, de ter essa demanda. Porque enquanto a gente fica assim: Eu não vou ensinar libras porque vai dificultar...

Esse caso também proporcionou outras discussões sobre a necessidade de se utilizar a comunicação alternativa e ampliar a estratégia de escolarização, para, por exemplo, diminuir a infantilização dos estudantes com deficiência. Sobre o assunto, alguns assim se expressaram:

Participante PSC7: Porque se ela se comunica de outra forma, não sendo essa, por exemplo, ela pede para ir ao banheiro (segurando a região da bexiga), você consegue entender, não tem essa necessidade. Tem criança que se comunica de outra forma, fala que quer ir, escovar os dentes.

Coord 2: A gente tem na nossa rede um grupo de crianças sem oralidade, sem controle de movimento para fazer essas orientações, como por exemplo pedir para ir ao banheiro, se eu seguro o pipi todo mundo entende que eu quero fazer xixi, quando ele for mocinho vai continuar fazendo isso? Ai existe uma grande resistência, no meu entender, da família, para aceitar que a criança precisa de outra forma de comunicação que não seja aquela que a mãe, qualquer mãe, compreende o que seu filho quer dizer. Então eu acho que é ai que tá a chave, né?

Também tem outra coisa, que dependendo do gesto, do sinal que a criança dá, mesmo que ninguém mais entende, a família entende, a ordem natural é a mãe morrer primeiro, não é? E ai, quem entende esse menino? Eu acho que isso é uma questão para a gente pensar quando a gente está fazendo dentro do PEI, em termos de comunicação. Porque cabe a nós, porque é difícil para a família, não é? Por isso cabe a nós, junto com os profissionais da saúde, porque é uma das coisas este profissional faz é orientar a família nesse sentido. Porque mesmo nos casos que já tem, tem um monte de criança na nossa rede que já tem o caderninho na classe dele de comunicação, ele não anda com isso.

Tais exemplos ilustram o potencial formativo que as reuniões do programa permitem para mudar a forma como os professores planejam seu ensino, dado que muitas de suas ações partem de concepções ou representações de como é o aluno com deficiência e como precisam ser modificadas. Assim, em se tratando de grupos, as concepções podem ser confrontadas e alteradas, e a prática pedagógica pode ser enriquecida com as sugestões dos colegas quando o grupo funciona como uma comunidade de aprendizagem.

5.3 – Medidas de validação social sobre o impacto do programa de formação sobre planejamento educacional individualizado

O questionário de validade social da pesquisa foi realizado em dois procedimentos. O primeiro foi por intermédio de uma escala do tipo *likert*, com afirmativas para serem classificadas de 1 a 5, no que tange aos aspectos relacionados à avaliação geral do programa, da continuidade das práticas e da prática colaborativa.

Nessa atividade, 27 dos 34 participantes responderam ao questionário, sintetizado no Gráfico 9, na sua maioria, com avaliação entre satisfatório ou muito satisfatório.

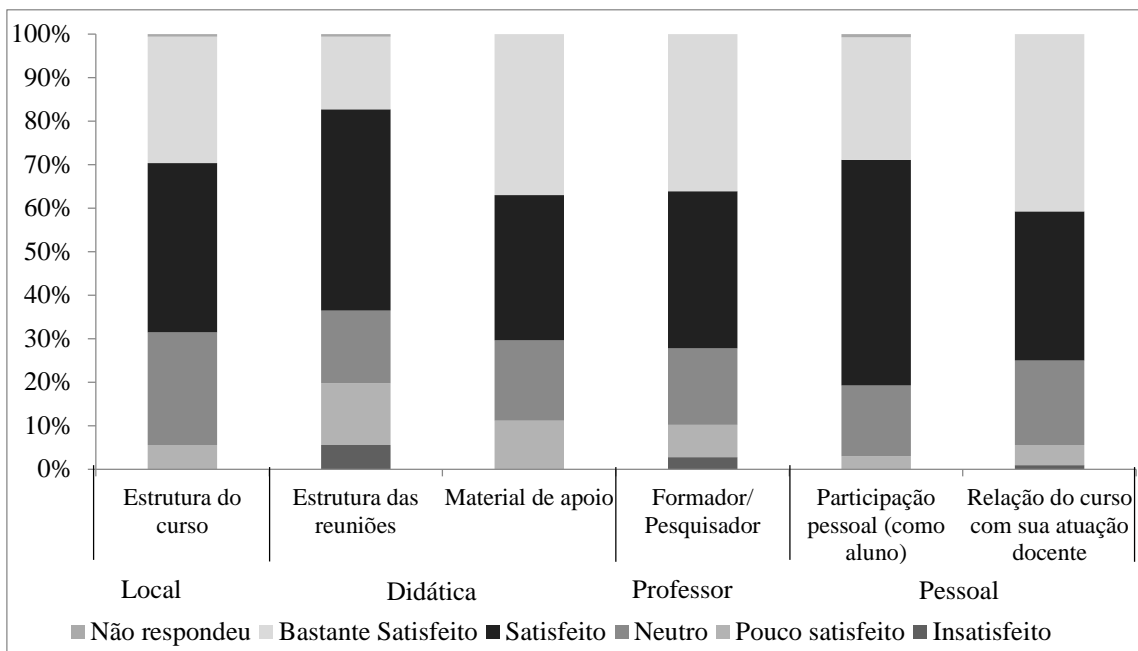


Gráfico 9 - Avaliação dos participantes da validade social do programa de formação sobre planejamento educacional especializado quanto aos aspectos relacionados à avaliação geral do programa, da continuidade das práticas e da prática colaborativa.

Os itens sinalizados com insatisfação foram melhor explicados por meio do segundo procedimento de validade social, mas, em termos gerais, essa insatisfação está relacionada à expectativa do curso. O grupo que utilizava o PDI gostaria que o programa de formação fosse voltado a protocolos e modelos de PEI diferentes e não com base em aspectos direcionados para grupo de iniciantes que nunca fizeram plano de ensino. O grupo da Educação Especial ficou insatisfeito com a demora quanto ao início da reunião ou em relação à dispersão para outros assuntos sem qualquer ligação com o PEI. Essa dispersão pode estar relacionada à falta de interesse em assuntos básicos sobre o PEI. Por último, a relação ao programa de formação com atuação do docente está ligada à frustração no que tange à articulação com a área da saúde, que apresentou somente três participantes.

O segundo procedimento, visando à avaliação da validade social, foi a aplicação de um roteiro de entrevista coletiva com os participantes, a fim de se obter informações sobre a avaliação do trabalho desenvolvido quanto ao programa de formação/investigação (teoria e prática), de avaliação da prática colaborativa e da possibilidade de sugerir modificações.

Seguem, abaixo, os dados da entrevista coletiva divididos, quando necessário, em escola especial, centro de saúde, professor da sala comum (SC) e professora da sala de recursos multifuncionais (SRM).

Quando solicitados para avaliar as experiências desenvolvidas na pesquisa colaborativa sobre o PEI, bem como entre pesquisadora e participantes e, ainda, se os participantes aceitariam participar novamente de um programa de formação sobre esse assunto, esses responderam, em sua maioria, de forma positiva.

Reconhecimento da importância do PEI

PEE4: Pra gente que está na instituição que não tinha o PEI, tem muitos alunos que se a gente soubesse como era trabalhado, eu acho que o PEI é muito importante, porque a gente muitas vezes fica perdido. Se tivesse um PEI, a gente já teria alguma ideia de por onde navegar...

Vice diretora: É, talvez porque são muitas informações, pouco tempo. Mas o que eu achei muito válido foi você perceber que você não está sozinho. Que eu fico lá na minha escola com meu aluno deficiente e eu não tenho conhecimento do que está acontecendo no restante da rede. Entendeu? Não tem esse momento de troca, de saber o que acontece na outra escola e saber que tem outro aluno com paralisia cerebral e que é trabalhado “assim, assim, assado”. Então isso eu achei que foi muito válido, porque houve essa troca. Tanto que nem estava previsto a gente ter um dia a mais do curso, mas a pesquisadora também achou muito importante que foi acrescentado um dia, não foi? Nós acrescentamos um dia para escutar o que as colegas estavam fazendo nas escolas.

Articulação entre educação e saúde e devolutiva da pesquisadora

FISIO: É, como nós somos da saúde, a gente vê por um ponto de vista e o pessoal da educação de outro. Então foi interessante.

PSC4: Foi muito importante, muito válido. Eu só acho assim, que a gente poderia ter dedicado um pouquinho mais de tempo aos profissionais que vieram. Porque foi muito importante a presença da fono, da moça que falou sobre tecnologia assistiva, da psicóloga escolar. Inclusive agora, depois que teve a devolutiva do PEI para refazer.

Coord 2: Eu faria uma sugestão de alteração na organização com relação a alguns aspectos que eu particularmente vejo, que valeu muito a pena quando vieram profissionais diferentes falar de coisas que é o que faltam na nossa formação e na nossa prática.

Não participaria novamente

PEE4: Eu acho que eu não participaria novamente. Eu acho que ele foi esclarecedor no objetivo que era fazer um PEI, eu acho assim.

Participaria novamente

FISIO: Eu acho que participaria outra vez, sim poderia as vezes até ser mais aprofundado, já que a gente já fez esse primeiro curso, um mais avançado, não sei. Mas eu participaria, sim.

Vice diretora: Eu participaria, mas talvez agora já participando uma vez, talvez eu cobraria mais... Informações mais concretas. De como elaborar o PEI. Já sabendo como que foi feito todo esse primeiro curso, talvez eu cobrasse mais isso, mais informações concretas para estar fazendo essa elaboração.

Coord 2: Eu participaria novamente. Eu vejo assim, no início do curso quando falou que é PEI e tudo mais também foi muito interessante. Só que nós tínhamos passado por um processo de estar estudando sobre isso. Talvez num outro grupo, isso fosse importante, né? Porque pra gente eu acho que não foi tanto.

Quando questionados a opinar sobre aspectos negativos no programa de formação, os participantes responderam:

Atraso para o início da aula e conversa paralela

PEE6: Eu acho que principalmente no início... Muita demora para começar... No nosso caso, a gente chegava aqui no horário, ficava até seis e quinze, seis e meia esperando o pessoal. Então foi ai que eu acho que não houve colaboração também do grupo. Não estou dizendo por parte dela (pesquisadora), ela estava aqui também. Então foi perdido muito tempo nisso no curso.

PEE5: O pessoal conversava muito. Chegava ficava conversando. Falta de colaboração né?

Necessidade de mais parte prática e incompreensão de como seria o programa de formação (expectativa quanto ao curso)

PEE4: Eu achei que a primeira parte, ela passou muita teoria e a gente estava muito perdida. Então eu achei assim, que ou a gente

leria antes para vir para uma discussão. Porque do modo que foi, foi muito aquela aula expositiva a gente ficou “haan”. Não tinha participação porque a gente não conseguia ainda ter o contato com aquela teoria e sabe assim: Qual é o objetivo dela no começo? Eu acho que só depois, quando a gente começou a ter contato com o PEI, quando vieram os profissionais, que o curso se deu verdadeiramente. Porque antes acho que ficou todo mundo “boiando”.

Fisio: Eu acho que às vezes, não sei se também seria esse o motivo, mas a coisa da prática. De visualizar melhor a criança e às vezes desenvolver alguma coisa aqui, das adaptações. Um tempo maior, não sei, nessa questão. Para a parte prática.

PSC 11: O aluno que eu entrei para analisar mudou de escola. Eu acabei entrando em outro grupo, de outra criança que eu não conhecia, não tinha muito acesso. Então assim, eu participei mais como ouvinte, para aprender, aprendi, vi os casos de todo mundo. Mas eu não pude por isso na prática, entendeu? Então assim, é por isso também que eu tenho agora muitas dúvidas sobre o PEI, de como fazer. Ficou mais vago ainda, então eu fiquei mais assim, como uma ouvinte e aprendendo para ter mais dúvidas nas próximas vezes.

Pouca colaboração entre os participantes e sentimento de exploração do grupo que já trabalhava na elaboração do PDI

PSRM2: O meu grupo, não tinha ninguém que conhecia essa criança, porque eu comecei com um outro estudo e tive que mudar porque o menino mudou. Então na verdade, eu elaborei o PEI sozinha, porque elas não conheciam a criança, não sabiam, não tinham nenhuma noção. E eu acho assim, essa questão do tempo mesmo. Porque não foi feito aqui, em nenhum momento, porque não teve esse tempo.

PSRM3: Apesar dos dias prolongados, nós não nos encontramos fora daqui.

PSRM2: E outra coisa eu achei foi assim, eu achei que ela fosse dar uma devolutiva para que a gente refizesse esse PEI junto, entendeu? Para que a gente fosse aprendendo. Eu ainda tenho muita dificuldade para estar realizando o PEI.

PSRM7: Que tivesse outros modelos também que a gente pudesse estar usando, outras categorias que a gente pudesse estar incorporando. Eu achei que foi muito assim, a gente.

PSRM2: Nós demos, mas não recebemos.

PSRM7: Ao final fizemos um PEI, em cima mesmo daquele mesmo que a gente já tinha.

PSRM6: É, eu até acrescentei alguns itens, mas assim, eu fiquei em dúvida se está de acordo ou não. Ou por exemplo, em alguns aspectos que meu grupo colocou o que pode ser melhorado, então sugestões, para que no próximo ano já tenha essa melhora. Então eu acho que isso ela teria que sentar com a gente, agora, individual. Mesmo ela tendo feito essa explicação, mas foi bem superficial.

Coord 2: E eu vejo um outro aspecto que na verdade não é culpa da organização da pesquisa, a ideia era além de nós da educação, envolver a saúde e nós tivemos grandes dificuldades com isso, porque começaram quatro profissionais e por fim só duas tiveram frequência e pouco opinaram sobre a elaboração deste PEI ou PDI então eu vejo como um aspecto negativo também, além do tempo, como vocês falaram.

PSRM 3: Eu vejo como negativo também porque no início, eu criei uma expectativa como ela disse que viajou por vários países, ela disse que assim, viu vários PEI, só que para nós não foi apresentado nenhum. Então eu gostaria também de ver como é que foi desenvolvido lá fora.

PSRM 7: Um outro modelo, para poder comparar com o nosso, se a gente está fazendo certo, se estamos indo pelo caminho certo.

Quando solicitada a avaliação da dinâmica (o funcionamento) na prática, bem como sobre a colaboração entre os profissionais da Inclusão Escolar e, ainda, sobre quem deveria participar do processo de planejamento, os participantes afirmaram:

Colaboração entre os participantes da pesquisa, principalmente, entre educação e saúde.

PEE4: As prefeituras, o estado, precisam se conscientizar que alunos com necessidades especiais precisam de profissionais da saúde vinculados à educação, não é separado.

FISIO: Eu acho que seria muito interessante se na educação tivesse uma equipe de apoio com o profissional da saúde.

Quem deve participar

PEE4: Então, na verdade, a gente não trabalha com inclusão escolar. Nossa escola é absolutamente exclusiva. Então não pra gente dá responder isso .

PEE4: Psicóloga, fono.

PEE6: TO

FISIO: O professor, o professor da sala de recursos, família, a equipe de saúde.

TDS: Sim e uma coisa importante, eu acho, que é a monitora.

PSC5: Na unidade educacional eu acho que todas as pessoas participariam. Não sei se seria o caso de contratar profissionais específicos. Eu acho que seria um caso mais adequação né? Do trabalho colaborativo.

PSC2: Porque quando a gente fala de trabalho colaborativo, a gente pensa assim: tá colaborando não só o professor da sala regular e da sala de recursos, é todo mundo da escola.

Vice Diretora: Eu acho que na prática é o monitor né? O monitor ou o inspetor que fica mais tempo na classe. É o que ela falou, não tem como você pôr o funcionário da merenda, da limpeza, porque se já é difícil para o professor. Acho que na prática tem que ter monitores, mas assim, não é qualquer monitor. Porque o problema é assim: tem uma criança com dificuldade na sua sala, nós vamos contratar um monitor porque tem essa criança. Só que esse monitor não é preparado, então na prática tinha que ser um monitor também habilitado. Não habilitado que eu digo com faculdade nem nada... tem que ter um agente mobilizador para chamar os funcionários, a atenção deles.

PSRM5: E da família também.

Coord 2: é, só que como a gente sabe que é um passo de cada vez, então pelo menos se já tivesse os profissionais da saúde junto e não acho que tem como a gente falar quais, porque cada criança é uma e tem um tipo de atendimento. Não acho que teria que contratar um funcionário diferente, é aqueles que já trabalham com a criança ou com o jovem... Ai eu penso que seria modelo melhor para a gente elaborar realmente o que a gente entende de inclusão escolar.

PSRM 6: O que eu acho também que seria interessante era a visita dela (pesquisadora) na escola, até mesmo para orientação de como poder trabalhar melhor com esse aluno, ou organizar melhor o material. Que às vezes a gente acaba ficando em dúvida por não ter a presença desses profissionais da saúde, então ela às vezes acaba nos ajudando.

A respeito da validade do programa de formação para o desenvolvimento e implementação de estratégias para atingir o objetivo do PEI de cada estudo de caso, os participantes assim responderam:

Foi válido

PEE5: É, se não tivesse tido essa intervenção, o material, não teria como a gente fazer. Principalmente porque a gente não está em sala de recursos. Então eu acredito que foi sim.

PEE3: Eu achei que colaborou sim para a gente estar trabalhando e abriu um pouco mais os olhos da gente ao trabalhar com aquele aluno. Você passa a olhar de uma forma diferente.

FISIO: Acho que foi legal também como a gente nomear as coisas que a gente faz, aquela aula de nomear como faz as coisas, as mesmas que os professores. A gente acha que às vezes não é isso, não é uma adaptação e poder colocar em termos técnicos.

PSC5: A intervenção veio agora e faltou tempo para a gente refazer, para a gente aprender.

Foi válido, mas falho

Coord 2: Deu conta, mas porque vocês já tinham algum conhecimento, correram atrás. Mas a ideia era poder discutir cada caso, com os diferentes profissionais. Então isso ficou falho, em minha opinião.

Quando questionados sobre a relação entre PEI e avaliação\reavaliação, os profissionais disseram que:

Auxilia para a escolarização do aluno

PEE4: Às vezes, a gente até tem um objetivo, mas ele não fica explícito a gente não faz o plano do aluno, então fica solto. Então com o PEI a gente pontuou e não pontua só para gente, a gente pontua para o próximo que vier. Porque, por exemplo, na instituição raramente é o mesmo professor que pega a mesma turma. Então eu acho que é muito bom.

FISIO: Faria uma avaliação e partir dessa avaliação você programa um PEI e depois reavalia para ver se está de acordo.

Vice diretora: Quando você pega a documentação de algumas crianças, o jeito que foi trabalhado, não só o que precisa. Ou seja, a sua primeira visão, não digo avaliação, mas a primeira visão a criança, você já vai saber o que você pode trabalhar e o que você não pode.

PSC 7: Você não parte do zero toda vez.

Coord 2: Para mim é fundamental. Avaliação é a palavra de ordem para mim. Sem avaliação não tem construção de modelo nenhum de trabalho adequado. Se eu não sei avaliar, não sei o que vou propor.

PSRM 2: Sem avaliar a gente não consegue fazer o PEI da criança.

Importância de saber transmitir a prática para o PEI

Vice diretora: É, por isso dá importância desse documento que ela ressaltou. Ela falou: “Não é que eu sou chata, é que eu analisei documentos”, ela falou. E análise de documentos é que nem gabarito, é sim ou não, entendeu? Ou tá escrito ou não está, não é a intenção. Então ela sabe que a professora estava cheia de intenções, mas ela não soube passar no papel e se essa criança, por exemplo, muda de cidade, a outra professora da outra cidade não vai saber.

Vice diretora: Acho que é isso, assim a avaliação é a documentação para poder o professor do próximo ano ter um ponto de partida.

PSC 2: Ou até a gente, porque quando tá documentado, você vai olhar aquilo. Vamos supor que isso foi feito em fevereiro, em março, você vai olhar no final do ano porque tem coisa que pode ficar perdido. Quando a gente não documenta, alguma coisa pode ficar perdida.

Aspecto negativo da avaliação do PEI

PSC5: O PEI não traduz exatamente o que você faz na sala de aula, não traduz exatamente o que você faz com seu aluno, a documentação do PEI. Então pra gente avaliar o aluno, avaliar a participação dele, avaliar o desenvolvimento dele, só através do PEI fica difícil, porque não traduz exatamente o que está acontecendo, as atividades que você está desenvolvendo em conjunto, entendeu? Então, eu acho que é por isso que fica difícil essa relação de avaliação e PEI.

O grupo 10, ao elaborar o portfólio do aluno, trouxe alternativas que minimizasse a falta de fidedignidade das avaliações quando ela não traduz o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Quando questionados sobre se a intervenção conseguiu melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos alvos, considerando a motivação do aluno para participar

das atividades propostas e as relações do aluno entre os alunos e entre os profissionais que trabalham com ele, os participantes responderam:

Não percebeu alteração no ensino e aprendizagem do aluno

PSC 7: Eu discordo, porque eu não senti essa diferença. Mas ela (Vice diretora) já sentiu, então quer dizer, eu estou na sala com ele e ele sempre se comunicou comigo. Na sala de aula eu não senti, porque eu já fazia esse trabalho.

PSC4: Trabalhos maravilhosos que ela estava fazendo e isso não eram documentados, então a verdade é essa. Não é que houve a mudança por causa da intervenção do PEI. Houve a mudança de acordo com o trabalho que já era realizado, né? Só que não era documentado.

PSRM1: Desde quando a gente começou a fazer (no município), começou a mostrar retorno. Não foi por causa do curso.

Houve melhora

PEE5: Eu achei que ela avançou bem, inclusive na parte social, porque ela não se socializava com ninguém, nem na educação física, nem na sala de aula e esse ano ela consegue até conversar com a gente, ela consegue contar casos do cotidiano dela. Então eu achei que ela teve mudanças significativas através desse PEI deu para perceber.

FISIO: Um ganho entre escola e família, a criança e a parte da socialização também. A parte de fono, de psicologia, no centro também. Porque no nosso caso era uma criança com TGD. Então foi importante esse progresso conjunto. Tanto da equipe de apoio da saúde como da escola e como da família.

Vice Diretora: Mas no nosso caso PSR 7, o nosso aluno está mais motivado. Hoje mesmo nós vimos mais motivação nele. De participação, você não achou? Eu achei assim, porque ele tem muito problema com a oralização e comigo, por exemplo, que sou vice, ele não falava e hoje eu entrei na sala e nossa! Ele queria contar tudo que tinha acontecido. Contar alguma coisa que aconteceu no recreio. Mas comigo, por exemplo, ele não falava. Então eu achei que há mais motivação.

Quando questionados sobre a possibilidade de desenvolver PEI para os demais alunos, os participantes responderam:

Sim, para aluno público alvo da Educação Especial

PEE4: Eu acho que para a maioria deles, porque com todos a gente tem que ter objetivos diferentes. Pelo menos ali, onde a gente está, a maioria dos objetivos são diferentes. Então eu acho que sim.

PEE5: É significativo até pra gente, porque o caso dessa aluna minha mesmo, eu soube de muita coisa dela e eu tive acesso à vida dela que dois anos trabalhando com ela eu não tive, então por causa desse trabalho eu tive acesso com tudo, eu fiquei sabendo de tudo da vida dela e antes isso não era passado pra gente.

Sim, para todos os alunos

FISIO: Seria interessante. Com todos os alunos com deficiência ou limitações, fazer.

PSC 5: O PEI levanta dados que não é só uma criança com deficiência. Ele pode trazer informação de dados de outras crianças.

Coord 2: Dentro do modelo do nosso, que a gente aprendeu a fazer ano passado, sim. Mas dentro da proposta que eu achei que a pesquisadora traria novas propostas para a gente. A gente acabou com a mesma proposta que o município já tinha, então não vejo muito acréscimo. Eu vejo que a ideia é passível para qualquer aluno, porque a ideia é pegar o que o aluno sabe e dar continuidade naquilo que ele tem capacidade para desenvolver o objetivo. Então é passível para qualquer aluno.

Ainda, as participantes deram as seguintes opiniões sobre a importância do PEI na escolarização de aluno em situação de deficiência:

Discriminação negativa do aluno

PEE4: Em relação a objetivos mesmo e a continuidade do trabalho. Porque às vezes você vem com uma coisa na cabeça tipo: ele tem essa deficiência, então ele não vai aprender isso. Mas se a gente tem um histórico anterior do que ele já aprendeu, do que ele sabe, eu acho que ajuda nisso.

FISIO: E às vezes você até se surpreende. Você começa a refletir melhor sobre o processo e o aluno.

Conhecer o aluno como um todo

PEE4: Para fazer o PEI a gente fez um histórico do aluno pessoal também. Não foi só um histórico pedagógico. Eu acho que faltava um pouco isso para a gente. A gente ter um pouco de histórico. Porque não adianta e a gente tem crianças que estão em situação socioeconômicas muito difíceis, não é só a situação de deficiência. Então saber todo o histórico ajuda a gente um pouco a falar: “oh, eu acho que ai não dá para mexer. Eu acho que aqui dá para a gente avançar mais um pouco”. Então como PEI a gente conseguiu.

PEE5: Conhecendo eles você sabe aonde você vai. De repente você manda para casa para fazer um recorte de revista e na casa dele não existe nenhum jornal, revista, uma tesoura. Então a gente tem que analisar bem a vida dessa criança. Lógico que não limitar ele, mas investir dentro de sala de aula e deixar a parte de casa para outras coisas, né. Procurar outros recursos para estar trabalhando fora.

Sentimento de isolamento da Escola Especial

PEE5: Olha, para encerrar eu queria agradecer a Coord. 2 e a pesquisadora por essa oportunidade, pois nós, da Escola Especial sempre fomos excluídas. Então esse curso ajudou bastante à gente. Gostaria de agradecer muito. Nunca fui convidada para cursos, a gente está lá sempre de escanteio. Então isso ajudou bastante.

Sentimento de peso do professor SRM em relação à escolarização do aluno

Coord 2: E a expectativa em cima do professor especialista é grande. Então quando você recebe o aluno com um documento junto, você agiliza até esse retorno, essa orientação. E quanto mais detalhado melhor.

Importante

Coord 2: Eu acho importante.

Vice diretora: Essencial

Garantir o direito de escolarização do aluno

PSRM 7: É dar condições para ter esse processo de escolarização. Para ele poder se desenvolver de acordo com as limitações dele, mas ele ter direito.

PRSM 2: Garantir os direitos que ele tem na escola, dentro da sala de aula para que de fato ocorra a aprendizagem, porque senão fica muito socialização e não é só para isso que a criança está na escola.

Sugestão para que todos os professores tenham acesso aos PEI dos alunos, mesmo que não trabalhem com ele

PSRM 4: Eu fiquei curiosa quando ela leu um estudo de caso ai e ela disse que por aquele PEI conseguiria trabalhar com a criança e eu achei que seria importante a gente ter acesso sobre isso.

Sugestão de devolutiva do PEI individual (por grupo)

Coord 2: Pensamos que este recurso (devolutiva) tinha que ter sido individual, do que a pesquisadora teve acesso dos PDI e que eram de 2011 para 2012, o que já teve de avanço e o que não teve e que nesse retorno individual houvesse a possibilidade de a gente estar em mãos com os outros PEI que ela viu nas suas viagens pelo mundo e nas suas pesquisas, até para a gente ter parâmetro se o nosso está em um caminho legal ou não.

De um modo geral, os principais pontos negativos do programa de formação foram a necessidade de mais tempo para o curso, principalmente, a inserção mais parte práticas, falta de colaboração entre os componentes do grupo e entre a educação e saúde, bem como a necessidade de a pesquisadora frequentar as instituições.

Observou-se, durante o curso, que professores que precisaram mudar de grupo se sentiram isolados e sem participação na elaboração prática do PEI, além de os professores de SRM se sentirem usados ao serem solicitados a colaborarem com outros grupos.

Além disso, observa-se que muitos problemas já apontados nos PDI elaborados antes do programa permaneceram nos PDI construídos após o programa de formação, tais como, por exemplo, a avaliação subjetiva do aluno ou sem critérios objetivos de avaliação de desempenho; preenchimento incompleto e/ou errado do protocolo; previsão de pouca ou nenhuma participação da família ou de outros profissionais.

Os pontos positivos foram a inclusão dos professores da Escola Especial em programa de formação. Nesse sentido, a conscientização de que descrever o percurso escolar do aluno é essencial, além da avaliação e reavaliação de PEI.

Por fim, este estudo se caracterizou como um instrumento de amparo aos profissionais de Educação Especial com estudantes que têm um documento como o PEI, o

qual tem a finalidade de orientar o trabalho, otimizando o tempo, eliminando estratégias que não deram certo em outro PEI e, principalmente, demonstrando a escolarização do aluno em situação de deficiência.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES

No município estudado, constataram-se variações no processo de identificação de alunos da população alvo da Educação Especial. Quanto a esse aspecto, as conclusões possíveis, a partir dos dados, são sintetizadas a seguir:

- a) O encaminhamento parecia passar em larga escala pelo crivo do professor da sala comum, que é quem faz a triagem. Possivelmente, deve haver também crianças identificadas diretamente nos sistemas de saúde, mas, nesse caso, supõe-se que sejam casos de crianças cuja deficiência seja de grau moderado a severo e de alta visibilidade.
- b) Considerando que a maior proporção de alunos é da faixa etária do ensino fundamental, conclui-se que o processo de identificação ocorre, principalmente, após o ingresso da criança nessa etapa da escola básica, ou seja, a partir dos seis anos de idade quando a escolaridade é obrigatória.
- c) Os resultados do processo de identificação indicam, ainda, que a proporção de alunos identificada, em comparação com a população escolar, é mínima, variando de 1,42% (2011) e 1,74% (2012), e que, além disso, grande parte do alunado tem elegibilidade questionável, se considerarmos a definição restrita do MEC sobre a população alvo da Educação Especial.
- d) A grande proporção de alunos considerados “limítrofes” (de 20% a cerca de 40%) na população escolar do município indica a dificuldade quanto à identificação, em geral e, em particular, em relação à obtenção de laudo médico para todos os alunos.
- e) A elegibilidade para os serviços de Educação Especial é também definida pelo professor de Educação Especial, mediante avaliação pedagógica.
- f) A identificação garante a elegibilidade aos serviços, mas isso não acontecia no caso de alunos com altas habilidades/superdotação, pois a rede em questão, ao longo dos dois anos investigados, não registrou nenhuma matrícula para esse tipo de alunado.
- g) A maioria dos alunos identificados era do sexo masculino e com deficiência intelectual, o que indicia a existência de viés de gênero e categoria na identificação.

- h) Em determinados casos, a escola comum parecia se mostrar incapaz de fazer a identificação e encaminhava os alunos para que os serviços de saúde e da escola especial fizessem a identificação, com o objetivo de garantir um laudo médico ou psicológico.
- i) Em geral, os processos de identificação variam muito de uma agência para outra, o que indica falta de diretrizes no processo de identificação de alunos da população alvo da Educação Especial.

Uma vez que os alunos eram identificados, constatou-se, em relação ao planejamento da educação que lhes seria oferecida, as seguintes ponderações:

1. Apesar da falta de obrigatoriedade do PEI, duas das três instâncias (rede municipal e centro de saúde) investigadas tinham, na prática, instituído alguma forma de planejamento, o que indica que os profissionais viam a importância desse procedimento. Entretanto, tais práticas diversificadas representavam iniciativas pessoais de alguns profissionais, sem serem, ainda, práticas institucionalizadas e obrigatórias;
2. As práticas de PEI encontradas foram introduzidas a partir de cursos de formação continuada feitos por alguns dos profissionais das instituições que pareciam ainda tentar disseminar essa prática;
3. A prática de PEI pareceu mais formalizada, embora ainda não de forma generalizada, para os alunos que frequentavam a escola comum, por meio dos chamados “planos de desenvolvimento individual” (PDI). Entretanto, cumpre destacar que apenas cerca de 1/3 dos alunos atendidos em SRM do município tinha PDI anuais e, ainda, o foco principal do PDI não é o todo percurso escolar do aluno, mas apenas uma parte do processo de escolarização do estudante, fazendo com que o PDI não possa ser utilizado sinônimo de PEI.
4. O modelo de planejamento prevalecente ainda era aquele centrado na instituição e não, no indivíduo. Os PDI, por exemplo, se referiam exclusivamente ao que deveria ser feito nas SRM, ou, no máximo, aos recursos a serem disponibilizados na sala comum, sem necessariamente fazerem referências aos objetivos curriculares e às

acomodações de ensino na classe comum. Ademais, os PDI eram, no geral, semelhantes ou iguais, de acordo com o professor da SRM era responsável pelo aluno, porém com grandes variações entre os outros PDI sob a responsabilidade de outros professores de SRM, mesmo que o aluno estivesse no mesmo ano escolar, idade e tipo de deficiência, evidenciando que esses planejamentos eram feitos apenas pelos professores de SRM.

5. As práticas existentes de PDI, possivelmente, não eram generalizadas, e nem, necessariamente, mantidas, devido à falta de obrigatoriedade e de mecanismos de prestação de contas instituídos em relação aos resultados da escolarização de alunos do público alvo da Educação Especial.
6. Após o ingresso dos alunos na escola, e garantido o AEE, a definição do que fazer com eles, tanto na sala comum quanto na SRM, ainda parece ser assunto sujeito a muitas especulações, bem como a decisões arbitrárias e subjetivas de seus professores devido à falta de diretrizes.

Estudos que demonstram a eficácia do PEI no processo de escolarização dos alunos foram realizados em países que possuem essa exigência prevista como lei federal, reforçando a necessidade de mecanismos legais para que, em caso de negligências ou falhas no processo de ensino e aprendizagem, os estudantes do PAEE sejam reparados com leis mais específicas pelo estado e, enfim, possam ter assegurado o direito à Educação.

A descrição do processo de avaliação para identificação e planejamento dos profissionais das três instituições permitiu constatar que algumas práticas já existiam antes, mas poderiam ser aperfeiçoadas, principalmente, se passassem a envolver práticas coletivas e colaborativas e o planejamento centrado no aluno, e não, na instituição, ou no serviço. Assim, foi desenvolvido um programa talhado para essas duas finalidades.

Participaram do programa 34 profissionais, dos quais, 12 eram professores de sala comum, oito eram professores de SRM, três eram coordenadores pedagógicos, uma era diretora, uma, monitora de inclusão, seis eram professores de uma escola especial e três eram profissionais do centro de reabilitação (um fisioterapeuta, uma fonoaudióloga e um técnico em desenvolvimento social). O programa envolveu uma parte teórica e uma parte prática, que levou cada equipe a construir uma proposta de PEI para um aluno público alvo

da Educação Especial. Ao todo, o programa foi desenvolvido em 14 encontros, com cerca de duas horas de duração que, junto com a parte prática, resultou em cerca de 40 horas de formação.

Os encontros foram planejados de modo a oferecer oportunidade para a aquisição de conhecimentos sobre modelos de PEI, a construção coletiva de um planejamento e a discussão compartilhada de todos os planejamentos elaborados por cada equipe.

Ao construir o planejamento, os participantes optaram pelo modelo já existente na rede regular do município, o qual era baseado no protocolo do plano de desenvolvimento individualizado. Assim, apesar de conhecerem outros modelos indicados pela literatura, a opção foi pela elaboração por meio do protocolo do PDI, possivelmente, porque os demais modelos não eram viáveis para aquele contexto do curso, pois envolvem a participação obrigatória de familiares, além de profissionais da equipe interdisciplinar, estando esses últimos pouco representados na equipe. Além disso, escolhendo o PDI, a possibilidade de colaboração entre os colegas aumentava, devido estar a utilização desse protocolo já colocada em prática pelos professores da rede municipal.

Assim, definido o protocolo de PDI que seria utilizado no programa de formação, as equipes construiriam, de forma coletiva e colaborativa, os PEI dos alunos. Uma questão a ser destacada foi o fato de que os participantes elaboraram uma espécie de planejamento e avaliação contínua, pois, entre um encontro e outro, eles já avaliavam o que havia sido planejado no encontro anterior e já modificavam o planejamento atual para o próximo encontro. O processo de planejamento e avaliação se mostrou tão dinâmico que mal era possível acompanhar se as modificações introduzidas eram mesmo justificadas. Num dos casos, por exemplo, foram feitas propostas e intervenções de modo que, ao final do programa de formação, a equipe concluiu que o aluno não precisaria mais de PEI, pois o aluno já estava acompanhando o planejamento da sala comum.

Assim, acompanhar a elaboração dos PEI de todos os 12 casos ao longo do processo de construção durante o programa de formação se mostrou tarefa impossível. As equipes discutiam seus casos, apresentavam ao grupo, que oferecia sugestões que poderiam ou não ser incorporadas pela equipe responsável por determinado caso. Nem sempre foi possível observar se essas sugestões eram ou não colocadas em prática na escola, se elas eram testadas, mantidas ou abandonadas, ou mesmo se constavam na forma de registros no

plano, devido à dinamicidade de todo o processo. Os profissionais pareciam demandar decisões e resultados rápidos e, muitas vezes, eles não dedicam muito tempo para uma análise mais minuciosa acerca da relevância dos objetivos de ensino, da seleção das estratégias mais efetiva etc.

No caso do presente estudo, a solução foi a de se tentar comparar o planejamento que havia antes e depois do programa. Esses dados indicaram que, dos 12 casos estudados, apenas cinco deles tinham PDI prévio. Os demais alunos não possuíam nenhum tipo de documento formal que registrasse o que havia sido planejado para eles. Ao final do programa, foram construídos, coletivamente, PEI para os 12 alunos.

A análise de conteúdo dos 12 PEI evidenciou alguns avanços em praticamente todas as equipes, embora os avanços não tenham sido uniformes. As equipes compostas pelos profissionais da escola especial demonstraram maior dificuldade na construção do PEI de seus alunos-alvo. As equipes compostas pelos profissionais do centro de saúde, por outro lado, mostraram um plano mais enriquecido, contendo, por exemplo, a introdução de novos recursos pedagógicos, recursos de tecnologia assistiva que antes não haviam sido previstos, possivelmente, por desconhecimento dos professores.

Entretanto, cabe destacar que ainda poderia ser melhorado os PEI resultantes após o programa de formação no sentido de se planejar, de modo mais integrado, o ensino na sala comum e no AEE, mais centrado no aluno e menos no serviço ou na instituição, no preenchimento mais completo, com avaliações mensuráveis de acordo com os objetivos propostos e adequados aos protocolos padrões do PEI. Isso sugere que o programa de formação continuada com esse fim poderia ter permanecido como iniciativa da Secretaria de Educação do município, para que a prática pudesse ser consolidada e se tornar parte do cotidiano das escolas e instituições.

Após o programa, os participantes foram questionados sobre a validade social do mesmo e, em geral, pode-se concluir que o índice obtido para cada um dos seis quesitos ficou entre satisfatório ou muito satisfatório, o que é de se esperar, pois, em geral, os estudos do GP-FOREESP que avaliam programas de formação têm indicado, invariavelmente, que a opinião dos participantes desses estudos tem sido bastante positiva, o que não significa necessariamente que o programa tenha sido efetivo.

No presente caso, as fontes de insatisfação estiveram relacionadas às expectativas dos profissionais que já conheciam a prática do PDI (plano de AEE) e que julgaram não terem avançado em suas práticas em virtude da função niveladora do conteúdo para atingir aqueles que não sabiam elaborar um planejamento. Além disso, foi manifestada insatisfação quanto ao número reduzido de profissionais da área da saúde, considerando que esses poderiam contribuir mais para incrementar os PEI. Os participantes apontaram, ainda, a necessidade de mais tempo para essa formação, principalmente, no tocante à parte prática. Eles indicaram que, em alguns casos, houve falta de colaboração entre os componentes do grupo, entre profissionais da educação e saúde, bem como a necessidade da presença da pesquisadora nas instituições.

Quando questionados se aceitariam participar novamente de um programa de formação sobre esse assunto, os participantes responderam, em sua maioria, que sim. Ainda, eles identificaram como aspectos positivos do programa: o reconhecimento da importância de o planejamento educacional ser individualizado, os benefícios que a colaboração entre profissionais trazem para melhorar o planejamento para o aluno, a fim de garantir seu direito à educação, a possibilidade de se pensar a escolarização integrada na sala comum e no AEE, a necessidade de documentar o trabalho feito e a aprendizagem do aluno, a possibilidade de documentar e acompanhar o percurso de escolarização do aluno, a redução da sensação de isolamento do professor ao planejar o ensino para alunos com deficiência, o compartilhamento das responsabilidades entre profissionais no processo de escolarização e o reconhecimento da necessidade de reavaliação periódica e sistemática do planejamento individualizado para cada aluno.

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente estudo, consideramos que seus objetivos foram atendidos, pois seus resultados permitiram:

- ✓ Caracterizar o processo de planejamento educacional para alunos em situação de deficiência.
- ✓ Desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para profissionais, tendo como foco a elaboração do PEI para estudantes em situação de deficiência.

A literatura da Educação Especial tem recomendado que o percurso de escolarização do aluno população alvo da Educação Especial seja continuamente planejado, monitorado e avaliado. Um dos instrumentos utilizados para esse fim é o PEI, sendo, em muitos países, obrigatória a elaboração de planejamentos educacionais individuais talhados para atender às necessidades específicas de cada aluno do público alvo da Educação Especial.

Pela falta de dispositivo legal, a Escola Especial e o Centro de Saúde não apresentaram planos de ensino como referência ou padrão e, por isso, não foi possível analisar. Por outro lado, algumas escolas municipais, mesmo sem a obrigatoriedade, possuíam o PDI. Assim, o primeiro destaque a ser feito é o reconhecimento da iniciativa desse município de instituir esse tipo de procedimento, o qual atesta uma maior seriedade na política local de inclusão escolar, apesar de a maioria dos estudantes PAEE do município (apenas 1/3 tinha PDI) não ter um PEI individual.

A análise da literatura sobre inclusão escolar no país permite concluir que parece, ainda, faltar muito para que os sistemas de ensino brasileiro ofereçam educação de qualidade, tanto para alunos em situação de deficiência, quanto para seus pares. Nesse sentido, a tese defendida no presente trabalho foi a de que um dos aspectos essenciais para se avançar na política de escolarização de alunos em situação de deficiência em sala comum seria, sem sombra de dúvida, a instituição da exigência do PEI para os alunos público alvo da Educação Especial, de modo que, no futuro, as ações educacionais direcionadas a essa

população possam ser definidas com menor arbitrariedade e para se ofertar uma educação de melhor qualidade para todos.

Obviamente, a importância do PEI não se restringe aos alunos que estão sendo escolarizados nas classes comuns das escolas regulares, mas, sim, deve ser extensiva a todos os alunos público alvo da Educação Especial. Entretanto, como a ênfase na atual política nacional é de favorecer a inclusão escolar de estudantes em situação de deficiência, imprimimos destaque ao PEI, devido à necessidade de se compatibilizarem as demandas curriculares da sala comum e do AEE que devem, supostamente, em conjunto, responder às necessidades específicas dos alunos. Como essas necessidades podem ser muito variadas, surge a necessidade de individualização do planejamento para que se possa garantir a qualidade da educação para esse alunado.

O estudo, também, desmistifica o professor de instituição especializada estudada como especialista na escolarização do aluno em situação de deficiência, pois se mostrou que esse grupo não realizava nenhum tipo de plano de ensino e, tampouco, fazia avaliações sobre diagnóstico, ensino e aprendizagem. Uma possível justificativa é o fato de o professor ser excluído de qualquer tipo de formação.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para que as autoridades brasileiras reconheçam a importância de se garantir o PEI para estudantes em situação de deficiência como requisito legal, principalmente, oferecendo vantagens à Educação, como conscientização de que descrever o percurso escolar do aluno é essencial por meio de avaliação e reavaliação do processo de ensino e aprendizagem e mecanismo como amparo ao professor, otimizando o tempo, eliminando estratégias que não deram certo e demonstrando o avanço na escolarização do aluno. Portanto, seria recomendável garantir legislação que torne obrigatória a elaboração do PEI para pessoas em situação de deficiência em idade escolar.

Como limite do estudo, aponta-se a falta de articulação e colaboração entre Educação e Saúde caracterizado como aspecto pessoal do indivíduo, o que pode não necessariamente refletir a prática entre esses profissionais. Ainda, o pouco tempo para o participante da pesquisa refletir sobre a formação, devido à sua carga horária de trabalho, pois o PEI é considerado um documento complexo que engloba todo o percurso escolar do

aluno em situação de deficiência, necessitando, para a sua elaboração, que seja diminuída a carga de trabalho e aumentado o tempo de formação.

Futuros estudos também poderão ser conduzidos com o intuito de ampliar o conhecimento sobre como o PEI vem sendo implementado na prática em outros países e no Brasil.

REFERÊNCIAS

AAIDD, **Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports** 11º edição 2010;

ALVES, A. I. de Oliveira **Pesquisa em desenvolvimento infantil**. Belém: Ciência e Cognição, 2008.

AMADO, A. N., & MCBRIDE, M.. **Increasing person-centered thinking**: Improving the quality of person-centered planning. A manual for person-centered planning facilitators. 2001.

ARAÚJO, R. M de., **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa ação emancipatória** – Tese (doutorado) PPGEEs, UFSCar, São Carlos 2011;

ARGUELES, Maria E. HUGHES, Marie T. SCHUMM, Jeanne S. **Co-teaching: a Different Approach to Inclusion. Principal (Reston, Va.)** 79 n. 4 48, 50-1 Mr. 2000.

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

BARROS, L. A., **Sistema de suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa**, tese de doutorado, COPPE/UFRJ,1994;

BARTALOTTI, C. C.; *et al.* Concepções de profissionais de educação e saúde sobre Educação Inclusiva: reflexões para uma prática transformadora. **Mundo saúde (Impr.)**; 32(2): 124-130, abr.-jun. 2008.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F.. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estud. psicol.** (Natal); 9(1): 101-111, jan.-abr. 2004.

BECKER, H. **Outsiders: studies on the Sociology of Deviance**. New York: The Free Press, 1963.

BERSCH, R. C. R.; PELOSI, M. B. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva:** recursos de acessibilidade ao computador. Brasília: ABPEE –MEC: SEESP, 2007. 66 p.

BRACCIALLI, L. M. P.; *et al.* Influência do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa de manuseio. **Rev. bras. educ. espec**; 14(1): 141-154, jan.-abr. 2008.

BRASIL c. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2008. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> Acesso em 27 de janeiro de 2013

_____. **Decreto nº 3398** Regulamenta a Lei 7853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, 1999.

_____. **Lei 8.069/90**, de 13 de Julho de 1990. Brasília: Senado Federal.

_____. **Censo escolar/Educacenso: caderno de instruções.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacao-especial>>. Acesso em: Abril de 2012

_____. **Comitê de Ajudas Técnicas. CORDE.** Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas.2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acesso em: 14 jul 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102408>> Acesso em janeiro de 2010

_____. **IBEG, Cidades,** 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>> acesso em 23 de agosto de 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB,** 1996.

_____. **LEI Nº 12.796**, Diretrizes e bases da educação nacional, 2013.

_____. **Portal de ajudas técnicas. Brasília:** Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=157&Itemid=309>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

_____. **Resolução Nº 02/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

_____. **Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009:** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 19 nov2009.

_____. SEESP/MEC. **Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____a. **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595> Acesso 15 de maio, 2011.

_____a. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em agosto de 2011.

_____b. **Decreto 7611,** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2011.

_____ b. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 10 jan 2009.

_____ c. **Censo escolar/Educacenso: caderno de instruções**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacao-especial>>. Acesso em: Abril de 2012

BUENO, J.G.S. “**A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**”. **Temas sobre o Desenvolvimento**. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre a Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais**. Dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2010.

CAETANO, N. C. S. P **A formação do psicólogo para o atendimento a pessoas em situação de deficiência**. Dissertação do Programa de Pós graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2009.

CAMARGO, E. P. de; NARDI, R.. Ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas encontradas por licenciados para o planejamento de atividades. **Rev. bras. educ. espec**; 12(2): 149-168, maio-ago. 2006.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Depto. de Educação - UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPIZZI, A.M. From assessment to annual goal: engaging a decision-making process in writing measurable IEPs. In: **Teaching Exceptional Children**, setembro/October, 2008 18-25.

CAPOVILLA, F. C; *et al.*. Avaliando compreensão de Sinais da Libras em escolares surdos do Ensino Fundamental. **Interação psicol**; 8(2): 159-169, jul.-dez. 2004.

CARNEIRO, R. U. C., Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de Educação Infantil, tese de doutorado, PPGEEs, UFSCar, São Carlos. 2007;

CARVALHO, K. M. M. *et al.*. Avaliação e conduta em escolares portadores de visão subnormal atendidos em sala de recursos. **Arq Bras Oftalmol**; 65(4): 445-449, jul.-ago. 2002.

CASTANEDO, C.. **Bases Psicopedagógicas de La educacion especial: evaluacion e intervencion.** Madrid: CCS, , 1997. 384 p.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. E S.. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Rev. bras. educ. espec**; 15(1): 155-170, jan.-abr. 2009.

CHESIRE; J D., BUCKLEY; V. A., CANTO, A. I. Assesment of students with traumatic brain injury. In: **Communiqué**, October, 2011, Vol. 40 N° 2

CHUN, R.Y.S. Comunicação Suplementar e/ou Alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. Pró-Fono: revista de atualização científica, São Paulo, v. 21, p. 69-74, 2009.

CIA, F.; BARHAM, E. J.. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Rev. bras. educ. especial**; 14(2): 201-216, maio-ago. 2008.

COOK, A. M.; HUSSEY, S. M. **Assistive technologies: principals and practice.** St. Louis, Missouri: Mosby, 2002.

COSTA, V. B. da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz rev. educ. fís. (Impr.)**; 16(4): 889-899, out-dez 2010.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T.R.da S.. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Rev. bras. educ. espec**; 15(1): 65-80, jan.-abr. 2009.

DALL' AQUA, M. de F.; ZORZI, J. L.; TAKIUCHI, N.. Efetividade de um treinamento de professores de uma escola de educação especial usando os princípios dos métodos Hanen e V. O. E: veja, ouça e espere. **Rev. CEFAC**; 10(4): 433-442, out.-dez. 2008.

DESGAGNÉ, S.; *et al.*. L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 27, n° 1, 2001, p. 33-64.

ENUMO, S. R. F.. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec**; 11(3): 335-354, set.-dez. 2005.

ESTADOS UNIDOS, **Education for Persons With Special Educational Needs Act 2004**, 2004.

EUROPEAN AGENCY. **Special Education across Europe in 2003**. 2003. Disponível em: <<http://www.european-agency.org/publications>>. Acesso em: 05 agosto, 2008.

FENNICK, E.. Co-teaching: an inclusive curriculum for transition. In: **Teaching Exceptional Children**, Vol. 33, n. 6, p. 60-66. 2001.

FRANÇA, **Loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**, 2005.

FRANÇA, SECRETARIAT D'ETAT CHARGÉ DE LA SOLIDARITÉ, **Rapport du Gouvernement au Parlement relatif au bilan et aux orientations de la politique Du handicap**, 2009.

FRANCO, M.. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Rev. bras. educ. espec**; 15(1): 15-30, jan.-abr. 2009.

FRELLER, C. C.. É possível ensinar educadores a incluir?: como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão. **Estilos clín**; 15(2): 326-345, dez. 2010.

FRIEND, M.; COOK, L. (1990). Assessing the climate for collaboration. In W. Secord & E. Wiig (Eds.), **Collaborative programming in the schools: Concepts, models, and procedures** Vol. 1 (pp. 67-73). San Antonio , TX : Psychological Corporation.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. **Exceptional Children**.v.60, p. 294-309. 1994.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec**; 17(spe1): 105-124, maio-ago. 2011.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. **Understanding Coteaching Components. Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar.-apr. 2001.

GELTNER, J., LEIBFORTH, T. (2008). **Advocacy in the IEP Process: Strengths-based school counseling in action. Professional School Counseling**, 12(2), 162-165. Retrieved April 20, 2009.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GINÉ, C. e RUIZ, R.. As Adequações Curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Tradução: Marcos A. G. Domingues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3. p. 295 – 321.

GLENNEN, S. L . Augmentative and Alternative Communication Assessment Strategies. In: GLENNEN, S. L. & DECOSTE, D.C.organizadores – **The Handbook of Augmentative and Alternative Communication. California: Singular Publishing Group,1997**, p. 149-192

GOFFMAN, E. **Stigma: notes on the management of spoiled identity**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice–Hall, 1963;

GOIÁS. **Resolução CEE nº 07/2006.** Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/res.cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf. Acesso em 22 de abril de 2010

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G.. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. bras. educ. espec;** 12(1): 85-100, jan.-abr. 2006.

GONZALEZ, J. A. T. El curriculum como marco de referencia em procesos de atención e la diversidad perspectivas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. In: **Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad.** PALOMINO A. S e GONZALEZ J. A. T. Madrid: Pirâmides, 2002. 282 p.

GORGATTI, M. G.; *et al.* Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Rev. bras. ciênc. mov;** 12(2): 63-68, 2004.

GUARDA, N. S. da; DELIBERATO, D.. Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias. **Rev. bras. educ. espec;** 12(2): 269-288, maio-ago. 2006.

GUARINELLO *et al.*, O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. In: **Rev. bras. educ. espec.** vol.14 no.1 Marília Jan./Apr. 2008

GUARINELLO, A. C.; *et al.* Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. In: **Rev. bras. educ. espec;** 15(1): 99-120, jan.-abr. 2009.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** 2001 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em 27 de janeiro de 2013

HARRINGTON, H.L., QUINN-LEERING, K.; HODSON, L. (1996). **Written case analysis and critical reflection.** *Teaching and Teacher Education*, 12, 25-37,

HAYASHI *et. al.*, Avaliação de aspectos formais em quatro periódicos científicos na área de educação especial. In: **Rev. bras. educ. espec.** vol.12 no.3 Marília Sept./Dec. 2006

HUEARA, L.; *et al.*. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. **Rev. bras. educ. espec;** 12(3): 351-368, set.-dez. 2006.

IACONO, J. P. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: **V ANPED Sul**, em Curitiba/Pr. 2004.

IANES D., CELI F.; CRAMEROTTI S. (2003), **Il Piano educativo individualizzato-Progetto di vita. Guida** 2003-2005,Trento, Erickson

IDOL, L., NEVIN, A., PAOLUCCI-Whitcomb, P. (2007). **Models of Curriculum-Based Assessment** (4th Ed.). Austin, TX: PRO-ED.

IDOL, L.. WEST, J. E. & LLOYD, S. R.. Organizing and implementing specialized reading programs: A collaborative approach involving classroom. In: **Remedial, and special education teachers**, Remedial & Special Education, 9(2), 54-61, 1988.

ITALIA Legge **05.02.1992** , n. **104**, 1992.

JANNUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. da S.. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da anped: desvelando pistas. **Rev. bras. educ. espec;** 17(spe1): 77-92, maio-ago. 2011.

JESUS, De. M. de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicol. soc;** 16(1): 37-49, 2004.

KAMPWIRTH, T.J. **Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Pearson Education, 2003.

KEYES, M. W e OWENS-JOHNSON, L.. Developing Person-Centered IEPs In: **Intervention in School and Clinic** vol. 38, no. 3, january 2003 p. 145–152.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**; 26(69): 163-184, maio-ago. 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.Lauand (2000),

LAMÔNICA, D. A. C.; *et al.* Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Rev. bras. educ. espec**; 14(2): 177-188, maio-ago. 2008.

LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 210f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial)) -Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2006.

LEÃO, A.M.C *et al.* Marçal. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: analise das práticas pedagógicas. **Rev. bras. educ. espec**; 12(2): 169-186, maio-ago. 2006.

LEITE, L. P.; ARANHA, M. S. F.. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicol. teor. pesqui**; 21(2): 207-215, maio-ago. 2005.

LEONARDO, N. S. T.. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicol. esc. educ**; 12(2): 431-440, dez. 2008.

LEVIN, H. Effective schools in comparative focus. In: ALTBACH, P., ARNOVA, R., KELLY, G. (Eds.). **Emergent issues in education: comparative perspectives**. Albany: Suny Press, 1990.

LIEBERMAN, A.. Collaborative research: Working with, not working on. **Educational leaderships**, n 43, 1986, p.28-32.

LIEGEL, L. A.; GOGOLA, M. M. R.; NOHAMA, P.. Layout de teclado para uma prancha de comunicação alternativa e ampliada. **Rev. bras. educ. espec**; 14(3): 479-496, set.-dez. 2008.

LIMA, M.de F. E. M.. Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. **Psicol. ciênc. prof**; 29(3): 638-647, set. 2009.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**, tese de doutorado, PPGEs, UFSCar, São Carlos, 2010.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. Tese de doutorado. PPGEs, UFSCar, São Carlos, 2012

LOURENÇO, G. F.; MENDES, E.G. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.3, p.417-430, Set.-Dez. 2009

LOURENÇO, G.F.; TOYODA, C. Y.; MENDES, E. G. Levantamento sobre os recursos de alta tecnologia assistiva existentes no mercado nacional para o uso por alunos com paralisia cerebral. In: **Anais IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2007, Londrina. *Anais...*, 2007. CD-ROM.

MAIA, A. C. B; ARANHA, M. S. F.. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação psicol**; 9(1): 103-116, jan.-jun. 2005.

MALHEIRO, C. A. L. **O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulist**. Dissertação de mestrado. PPGEs, UFSCar, São Paulo, 2013

MANZANO, E. S.. **Princípios de Educación Especial**. Madrid/Espanha: Editorial CCS: 2001.

MATTOS, S. N.. **Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar.** (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos – SP, 2012.

MELO, F. R. L. V.de; FERREIRA, C. C. de A.. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Rev. bras. educ. espec;** 15(1): 121-140, jan.-abr. 2009.

MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos- SP: EDUFSCar, 2014.

MENDES, E.G.; TOYODA, C.Y. **Projeto S.O.S. Inclusão – Consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal.** Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/ PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. Mimeo.2005.

MENDES, E.G.; MALHEIROS, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de "tamanho único" do atendimento educacional especializado? 2009 In.

MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G.(org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBa, 2012. pp.349-366.

MERSETH, K.. “Cases and Case Methods in Teacher Education”. In **J. Sikula (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education** (pp.722-744). New York: MacMillan Publishing Company, 1996.

MICHELS, M. H.. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. bras. educ. espec;** 11(2): 255-272, maio-ago. 2005.

MINAS GERAIS, **ORIENTAÇÃO SD nº 01/2005**. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Minas gerais, 2005

_____. **Resolução CEE nº 451/03**, de 02 de setembro de 2003. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J.. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. bras. educ. espec**; 14(1): 35-52, jan.-abr. 2008.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H.. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. Altoé **Rev. bras. educ. espec**; 15(3): 485-498, set.-dez. 2009.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

NUNES, L. R. d'O. de P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. de F.. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas? **Rev. bras. educ. espec**; 17(spe1): 23-40, maio-ago. 2011.

NUNES, L. R. O. P.; *et al.* **Pesquisa em educação especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro : Sette Letras, 1998.

O'DONOVAN, E. (2006). **Computer-based IEP writers. District Administration**, 42(12), 72-73 ERC.

OLIVEIRA, M. A.de; LEITE, L. P.. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia** (Ribeirão Preto); 21(49): 197-205, maio-ago. 2011.

OMOTE, S.; *et al.*. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia** (Ribeirão Preto); 15(32): 387-398, set.-dez. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), **CIF – Classificação Internacional de funcionalidade**: Classificação Detalhada com deficiência – Todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões, 2002.

_____. **Relatório mundial sobre a deficiência/World Health Organization, The World Bank** ; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2011. 334 p. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020_por.pdf acesso em: Julho de 2013.

PACANARO, S. V.; SANTOS, A. A A. dos; SUEHIRO, A. C. B.. Evidências de validade do TONI 3 com pessoas com Síndrome de Down. **Arq. bras. psicol**; 61(3): 107-116, dez. 2009.

PEARPOINT, J., FOREST, M., O'BRIEN, J. (1996). MAPs, Circles of Friends, and PATH: Powerful tools to help build caring communities. **In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), Inclusion: A guide for educators (pp. 67-86)**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

_____. MAPs, Círculos de amigos e PATH: Instrumentos poderosos para ajudar a construir comunidades protetoras. **In: Inclusão: um guia para educadores**. STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Tradução: LOPES, M. F. Porto Alegre: Artmed, 88 - 104 p. 1999.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. d'O. de P.. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec**; 15(1): 141-154, jan.-abr. 2009.

PEREIRA, E.C. **Avaliação de uma experiência de formação de formadores de professores de magistérios sobre educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2002.

PETRECHEN-ALVA, E. de .H., **Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do estado de São Paulo, dissertação de mestrado**. PPGEEs, UFSCar, São Carlos, 2006.

PICCOLO; G. M, MENDES, E. G, Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. In: **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, jan./abr. 2012.

PINOTTI, K. J.; BOSCOLO, C. C.. A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo. **Rev. bras. educ. espec**; 14(1): 121-140, jan.-abr. 2008.

PLAISANCE, E,. Para uma sociologia da pequena infância. In: **Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004.

POCINHO, M.. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Rev. bras. educ. espec**; 15(1): 3-14, jan.-abr. 2009.

PORTUGAL. **Declaração de Lisboa**. 2007 Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education> Acesso em 27 de janeiro de 2013

POTHIER, D., DEVLIN, R. **Critical Disability Theory: essays in Philosophy, Politics, Policy, and Law**. Vancouver: UCB Press (The University of British Columbia). 2006. p.47-69.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L.. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Rev. bras. educ. espec**; 12(2): 187-202, maio-ago. 2006.

PRIOSTE, C. D.. Educação inclusiva e sexualidade na escola: relato de caso. **Estilos clín**; 15(1): 14-25, 2010.

QUADROS, R. M. de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES**; 26(69): 141-161, maio-ago. 2006.

RABELO, L. C. C., **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação de mestrado. PPGEEs, UFSCar, São Carlos, 2012.

RAMALHO, J.; *et al.* Intervenção educativa na perturbação Gilles De La Tourette. **Rev. bras. educ. espec**; 14(3): 337-346, set.-dez. 2008.

RAMOS, A. de S.; ALVES, L. M.. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Rev. bras. educ. espec**; 14(2): 235-250, maio-ago. 2008.

RANGNI, Altas habilidades/superdotação no contexto das políticas nacionais de educação especial (1994 e 2008): pontos e contrapontos. In: **VERAS**, v. 1, n. 12011;

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P.. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Rev. bras. educ. espec**; 14(3): 385-404, set.-dez. 2008.

REIS, N. A tecnologia assistiva na paralisia cerebral. In: **LIMA, C. L. F. A; FONSECA, L. F. Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2004. p. 431-446.

RIBEIRÃO PRETO, **Lei Nº 9809**. Câmara municipal de Ribeirão Preto, São Paulo, 2003

RIO CLARO, **Lei e diretrizes do município** 2012. Disponível em: http://www.rioclaro.sp.gov.br/publicacoes/publicacoes_leis.php acesso: julho de 2012.

RIOS, N. V. de F.; NOVAES, B. C. de A. C.. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Rev. bras. educ. espec**; 15(1): 81-98, jan.-abr. 2009.

RIOS; *et al*, SP – Caracterização da política de educação especial do município de São Carlos In **Anais III EONEESP**, São Paulo, 2012;

RIPLEY, S. **Collaboration between general and special education teachers. Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.** Washington DC. (ERIC document Reproductive Service) [Online]: ED409317. 1997.

RODRÍGUEZ, E. R. Discapacidad cognitiva y Educacion: Adaptaciones Curriculares. **Apresentado em congresso de Inclusion Escolar Bogotá. COLOMBIA 23 24** de octubre de 2007 disponível em: <http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/variospdfs/adaptacionesruiz.pdf> acesso em 18-09-2009.

ROCHA, M. M.; ALMEIDA, M. A. de. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psico (Porto Alegre)**; 39(1): 21-27, jan.-mar. 2008.

RONDÔNIA, **Resolução** n. 138 Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/RonProjeto1/pdf/legis/res138-99.pdf> acesso: março de 2010.

ROSA, G. K. B.; MARQUES, I.; MEDINA-PAPST, J.; GOBBI, L. T. B.. Desenvolvimento motor de criança com paralisia cerebral: avaliação e intervenção. **Rev. bras. educ. espec**; 14(2): 163-176, maio-ago. 2008.

ROSA, L. C. S. **Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches.** 2003. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ROSSIT, R. A. S.; GOYOS, C.. Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. **Psicol. esc. educ**; 13(2): 213-225, jul.-dez. 2009.

SAGOR, R.. **How To Conduct Collaborative Action Research** Association for Supervision and Curriculum Development, USA, 1992.

SAMPAIO, M. J. T., REIS, N. M. M. Utilização de informática na paralisia cerebral: possibilidades e recursos na clínica da terapia ocupacional. In: LIMA, C. L. F. A;

FONSECA, L. F. **Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2004. p. 289-291.

SANTA CATARINA. **Parecer** nº. 06/2008. Disponível em: <http://consulta.tce.sc.gov.br/Legislacao/DecisoesNormativas/decisao_normativa_n_06-2008_consolidada.pdf> Acesso em março de 2010.

SANTOS, F. M. S.O.S. **Inclusão: análise da documentação do programa de consultoria colaborativa baseada nos estudos de casos. Iniciação Científica** (Graduação em Pedagogia) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

SANTOS, S. S. dos. Inclusão: pontos cegos de um discurso pedagógico. **Aletheia**; (22): 41-50, jul.-dez. 2005.

SÃO PAULO, **Legislação sobre Educação Inclusiva na cidade de São Paulo. Acesso: agosto de 2013. Disponível em http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/cmpd/legislacao/0001_2004**

_____. **Projeto de lei 214/2007. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=705011>>** Acesso em março de 2010.

SCOTCH, R. K. American Disability Policy in the Twentieth Century. In: P.K. Longmere & L. Umanski. **The new disabilities histories: American Perspectives**. Chapter 14, Pp.375-392. New York: New York University Press. 2001.

SILVA, A. B. de P. e; PEREIRA, M. C. da C.. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Estud. psicol. (Campinas)**; 20(2): 5-13, maio-ago. 2003.

SILVA, A. M. da; MENDES, E. G.. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. bras. educ. espec**; 14(2): 217-234, maio-ago. 2008.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais.** Tese do programa de pós graduação em educação especial, 2010

SILVA, E. J. C. da; *et al.* Fatores epidemiológicos relacionados a deficiência auditiva em uma população inserida em programas governamentais relacionados a educação especial. **Pediatr. mod;** 38(7): 321-326, jul. 2002.

SKRTIC. T. M.. SAILOR. W., e; GEE. K. . Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. In: **Remedial & Special Education**, 17(3), 142-157. 1996.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999. 456p.

TANNÚS *et al.* A AVALIAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, In: **Anais VI Congresso Brasileiro de Educação Especial**, UFSCar, São Carlos. Acesso em novembro de 2014, disponível em: http://proceedings.galoa.com.br/cbee6/trabalhos/a_avalicao_do_aluno_publico_alvo_da_educacao_especial_no_municipio_de_sao_carlos 2014

TANNÚS-VALADÃO, G.. **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha.** (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos – SP, 2010.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M.. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Rev. bras. educ. espec;** 14(1): 75-92, jan.-abr. 2008.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2004.

TOMLINSON, C.A., *et al* (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. **Exceptional Children**, 63 (2), 269-282.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

UNITED STATES OF AMERICA. **Lei. n. 2202 de 19 de Agosto de 1988. Technology-related assistance for individuals with disabilities act.** Disponível em: <<http://www.law.cornell.edu/uscode/html>>. Acesso em: 07/11/2005.

VAUGHN, S., SCHUMM, J. S.; ARGUELLES, M. E. **The ABCDEs of CoTeaching. Retrieved,** Acesso em Agosto, 2013 1997. Disponível em: http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/tec_coteaching.html.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do deficiente intelectual no estado de São Paulo: quem é este aluno e como é identificado.** Relatório Parcial apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo– FAPESP. 2010.

VELTRONE, A. Ap.; MENDES, E. G.. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia** (Ribeirão Preto); 21(50): 413-421, dez. 2011.

_____. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? In: **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009, Santa Maria.

VON TETZCHENER, S.V. **Augmentative and alternative communication: assessment and intervention - a functional approach.** 1997, 52p. (mim).

VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M.H. **Augmentative and alternative communication. European perspective.** London, UK, Whurr Publishers Ltda, 1996.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa.** Portugal: Porto Editora, 2000, 287p.

WALTHER-THOMAS, C. S. Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. **Journal of Learning Disabilities**, 30(4), 395-407, 1997.

WALTHER-THOMAS, C. S., BRYANT, M.,; LAND, S. Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. **Remedial and Special Education**, 17(4), 255-264. EJ 527 660, 1996.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

WATAYA, R.S.. O uso de leitores de tela no TelEduc. **Interface comum. Saúde educ;** 10(19): 227-242, jan.-jun. 2006.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **In: Exceptional children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

YOSHIMURA, R. M. *et al.* Habilidades comunicativas receptivas em criança com bilingüísmo português-japonês e paralisia cerebral: relato de caso. **Rev. bras. educ. espec;** 12(3): 413-422, set.-dez. 2006.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br

<http://www.propp.ufscar.br>

Parecer Nº. 250/2010

CAAE: 0036.0.135.000-10

Título do projeto: Avaliação de um programa de formação de professores especializados com foco no Planejamento Educacional Individualizado.

Pesquisadores (as): GABRIELA TANNUS VALADAO, ENICEIA GONCALVES MENDES


Parecer

As pendências apontadas no Parecer nº. 202/2010, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
 - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
 - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
 - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III. 2. e).
 - Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.
- São Carlos, 14 de julho de 2010.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

PREFEITURA

Solicitação de avaliação/encaminhamento para Sala de Recursos

Aluno: _____

Data de Nasc.: _____ Etapa/Ano/Termo (período): _____

EM: _____ Prof.: _____

Queixa: Observações/descrição do professor e professor coordenador

Habilidades do aluno	Dificuldades do aluno

Data: __/__/11 _____

Professor(a)

Professor coordenador

Obs.: anexar produção escrita com marcas de leitura e desenho da figura humana



Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação
Atendimento Educacional Especializado

EM

Aluno: _____

Data de Nasc.: _____

Etapa/Ano/Termo (período): _____

EM: _____

Prof.: _____

Informações sobre o aluno

Dias e horários de atendimento	Prioridades

Data: __/__/20 _____

Professora especialista Responsável pelo aluno

Termo de desistência

Eu, _____
responsável pelo aluno

_____,
matriculado na EM _____,
desisto do atendimento educacional especializado oferecido na Sala de
Recursos da EM _____, sob a
responsabilidade da professora especialista
_____, em virtude

_____.

Rio Claro, _____

Assinatura do responsável



Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação
Atendimento Educacional Especializado

EM

Ficha informativa e Anamnese

Nome _____ da _____ criança:

Data de nascimento: ___/___/___ Cartão SUS: _____

EM

Etapa/Ano/Termo: _____ Período: _____

Professor:

Endereço _____ completo _____ com _____ telefones:

Nome _____ do _____ pai:

Nome _____ da _____ mãe:

Número de filhos e escolaridade (verificar se algum estuda na mesma escola):

Outras pessoas que moram com a criança (grau de parentesco):

Informações da criança

Gestação:

Idade da mãe _____

Gravidez planejada _____ Fez _____ pré-natal _____

Ficou doente _____

Tomou _____ medicamentos _____ Quais _____

Ingeriu _____ álcool, _____ cigarro _____ ou drogas _____

Pais. O _____ casal _____ tem _____ grau _____ de parentesco _____

O pai esteve presente durante a gestação _____

Parto:

Normal () Uso de fórceps () Cesárea ()

Bebê prematuro _____ Quantos meses _____

Algum episódio importante pós-nascimento _____

Necessitou de UTI neonatal _____

Peso _____ Medida _____ Chorou: () sim () não

Vacinação _____

Obs: _____

Desenvolvimento neuropsicomotor:

Motricidade:

Na idade esperada

Rolou: _____ Engatinhou: _____ Sentou: _____ Andou (idade):

Atualmente: corre, pula, se desloca com destreza:

Linguagem:

Idade _____ das _____ primeiras _____ palavras:

Comunicava _____ vontade _____ através _____ de _____ gestos:

Atualmente: _____ se _____ expressa
oralmente _____

Apresenta _____ problemas _____ de _____ fala:

Aspectos emocionais:

Tranquilo: _____ Agitado: _____ Nervoso:

Chorão: _____ Calado: _____ Falante:

Alegre: _____ Tímido: _____ Agressivo:

Obs.:

AVD: grau de dependência para banho, alimentação, higiene pessoal, vestuário...

Saúde da criança:

Problemas de saúde:

Medicamentos:

Atendimentos com médicos:

Atendimentos com especialistas (fono, fisio, to, psico): _____

Há restrições alimentares e cuidados específicos durante a alimentação:

A criança já apresentou:

() traumatismo () enxaqueca () dificuldades do sono () icterícia

() perda de consciência () infecções sérias () refluxo () anoxia

() convulsões () hepatite () alergia. Qual _____

() outros

(especificar) _____

Possui diagnóstico médico de: CID _____

- deficiência intelectual deficiência múltipla deficiência física
 deficiência visual deficiência auditiva superdotação
 TGD baixa visão TDAH
 epilepsia nenhum Síndrome _____

Tem conhecimento de pessoas com algum diagnóstico na família _____, qual _____, grau de parentesco _____.

Obs:

Acessibilidade e ajudas técnicas:

A criança faz uso de (especifique na observação):

- cadeira de rodas andador muletas prótese
 órtese óculos lupa aparelho auditivo
 sonda. Qual _____ bolsa. Qual _____

Alguma restrição ou adaptação _____

O ambiente domiciliar é adaptado _____

O ambiente escolar é adaptado _____

Obs: _____

Contexto social:

Como a família encara a situação _____

O relacionamento da criança com a família é _____, na escola _____ e com os colegas _____

A criança participa de passeios e festas com a família _____,

e _____ na _____ escola

Quais são os brinquedos e brincadeiras favoritas _____

_____ onde e com quem

costuma brincar _____

Contexto escolar:

O que acha do desempenho escolar da criança _____

O que considera prioridade no ensino _____

Ajuda seu filho nas tarefas _____,

sente dificuldade _____, qual _____

Participa da reunião de pais _____

_____ mantém contato com o professor _____

A criança gosta de vir para a escola _____,

porque _____

Expectativas acerca da sala de recursos _____

Rotina da criança:

Horário escolar da criança _____

Com quem vai e volta da escola _____

O que costuma fazer quando não está na escola

Agenda semanal do aluno (terapias, projeto, horário escolar, lazer...)

	Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
Manhã							
Tarde							
Noite							

Telefone para contato com nome completo:

Telefone de recado com nome completo: _____

Contato e procedimento em caso de emergência: _____

Rio Claro ___/___/_____.

Preenchido por: _____

Assinatura do responsável

AUTORIZAÇÃO

Autorizo _____ meu _____ filho _____ com:

- () Deficiência Múltipla () Cegueira () Baixa visão
() Surdez severa/profunda () Surdez leve/moderada () Surdocegueira
() Deficiência Física (PC) () Deficiência Física (cadeirante)
() Deficiência Física (outros) () Deficiência Intelectual
() Síndrome de Down () Autismo clássico () Síndrome de Asperger
() Síndrome de Rett () Transtorno desintegrativo (psicose)
() Altas Habilidades/superdotação
() Outro: _____

ser matriculado no Atendimento Educacional Especializado realizado em Sala de Recursos Multifuncional e na Prodesp.

Nome _____ do _____ responsável:

Assinatura _____ do _____ responsável:

Data: ____/____/2011.

Preenchido _____ por:



Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação
Atendimento Educacional Especializado

EM

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)

1- IDENTIFICAÇÃO:

NOME COMPLETO:
DATA DE NASCIMENTO:
RA:
ENDEREÇO:
TELEFONE:

CARTÃO SUS:
BAIRRO:
CIDADE:

2- DADOS FAMILIARES:

NOME DO PAI:
NOME DA MÃE:
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DO PAI:
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DA MÃE:
ESTADO CIVIL: DIVORCIADO ()
PADASTRO:
MADASTRA:
NÚMERO DE IRMÃOS:
MORA COM:

QUANTOS ESTUDAM NA UE:

--

3- INFORMAÇÃO ESCOLAR:

Nome da escola:

Endereço e telefone da escola:

Ano de escolaridade atual (classe regular):

Idade com que entrou na escola pela primeira vez:

Quais escolas frequentou:

História escolar (comum) e antecedentes relevantes (lembrar sobre motivos de mudanças de escolas):

História escolar (especial) e antecedentes relevantes (lembrar encaminhamentos anteriores):

Motivo do encaminhamento para o atendimento educacional especializado (dificuldades apresentadas pelo aluno; posição da família e professores):

4 - AÇÕES NECESSÁRIAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO:

ÂMBITOS	Ações necessárias:	Ações já existentes:	Ações que precisam ser desenvolvidas:	Responsáveis
ESCOLA (acessibilidade, comunicação, mobiliário, alimentação, transporte, recursos pedagógicos alta e baixa tecnologia, recursos humanos)				
SALA DE AULA (mobiliário, n° de alunos, recursos e metodologia,				

comunicação, ergonomia – espaço físico)				
MONITOR (tempo, alimentação, higiene, mobiliário, função)				
FAMÍLIA (Kit higiene, comunicação, garantia de frequência, mobiliário, medicação, termo de compromisso para atendimentos da saúde)				
SAÚDE (presença na escola, orientações em HTPC, avaliações, medicação, próteses/órteses, posicionamento, mobiliário, alimentação, orientação, documentação/laudos)				

5 - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

Tipo de AEE	<input type="checkbox"/> sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> intérprete na sala regular <input type="checkbox"/> professor de Libras <input type="checkbox"/> monitor <input type="checkbox"/> tutor em sala de aula regular <input type="checkbox"/> domiciliar <input type="checkbox"/> hospitalar <input type="checkbox"/> outro? Qual?
Frequência semanal	<input type="checkbox"/> 1 vez por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 2 vezes por semana na sala de recursos multifuncional

	<input type="checkbox"/> 3 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 4 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 5 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> todo o período de aula, na própria sala de aula (Tutor/Cuidador) <input type="checkbox"/> outra? Qual?
Tempo de atendimento	<input type="checkbox"/> 50 minutos por atendimento <input type="checkbox"/> durante todas as aulas, na própria sala de aula (Tutor/Cuidador) <input type="checkbox"/> outro? Qual?
Composição do atendimento	<input type="checkbox"/> atendimento individual <input type="checkbox"/> atendimento grupal <input type="checkbox"/> atendimento na própria sala de aula com todos os alunos
Outros profissionais envolvidos	<input type="checkbox"/> Fonoaudiologia <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Fisioterapia <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional <input type="checkbox"/> Educador Físico <input type="checkbox"/> Assistência Social <input type="checkbox"/> Área médica. Qual a especialidade? _____ <input type="checkbox"/> Outro? Qual? _____
Orientações a serem realizadas pelo professor de AEE	<input type="checkbox"/> orientação ao professor de sala de aula. <input type="checkbox"/> orientação ao professor de educação física. <input type="checkbox"/> orientação aos colegas de turma. <input type="checkbox"/> orientação ao diretor da escola. <input type="checkbox"/> orientação ao professor coordenador. <input type="checkbox"/> orientação à família do aluno. <input type="checkbox"/> orientação aos funcionários da escola. <input type="checkbox"/> outras orientações. Quais?

6 - SALA DE AULA REGULAR (o que se espera para a criança/jovem/adulto):

ÁREAS A SEREM TRABALHADAS	Apontar as áreas e o que será desenvolvido com o aluno, em cada uma delas:
----------------------------------	--

<p>NA SALA DE AULA REGULAR (de acordo com a Reorientação para Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA)</p>	<p>Educação Infantil – Etapa I: Movimento, Artes, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. Educação Infantil – Etapa II: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 3º ano; 4º e 5º ano): Linguagem, Noções Lógico-matemáticas, Ciências Sociais, Ciências Naturais. Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries): Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação Física. EJA – 1º segmento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Natureza e Sociedade. EJA – 2º segmento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte, Educação Física.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>Descrever os objetivos que pretende alcançar com o aluno, em cada área:</p>
<p>ATIVIDADES DIFERENCIADAS (Identificar se é adequação ou currículo funcional)</p>	<p>Descrever as atividades que pretende desenvolver com o aluno: <input type="checkbox"/> comunicação alternativa <input type="checkbox"/> informática acessível <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> Braille <input type="checkbox"/> adequação de material. Qual (descrição)? _____ <input type="checkbox"/> outra? Qual?</p>
<p>METODOLOGIA DE TRABALHO</p>	<p>Descrever o plano de ação metodológica utilizado com o aluno:</p>
<p>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO Tempo (de acordo com a Reorientação para Educação Infantil – semestral, Ensino Fundamental – trimestral, e, EJA – bimestral).</p>	<p>Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno:</p>
<p>AVALIAÇÃO DO PERÍODO</p>	<p>No final do período, descrever as conquistas do aluno e quais foram os objetivos alcançados. Registrar de</p>

	que forma as ações propostas em conjunto com o AEE repercutiram no desempenho escolar do aluno.
ENCAMINHAMENTOS/APONTAMENTOS)	
DATA:	
NOME DO PROFESSOR REGULAR:	
ASSINATURA DO PROFESSOR REGULAR:	
NOME DO PROFESSOR COORDENADOR:	
ASSINATURA DO PROFESSOR COORDENADOR:	
NOME DO GESTOR:	
ASSINATURA DO GESTOR:	
NOME DA PROFESSORA DO AEE:	
ASSINATURA DA PROFESSORA DO AEE:	

07/08/2012

MAPA

**LEVANTAMENTO DE DADOS DO DESENVOLVIMENTO
GLOBAL**

Nome: _____
Prontuário _____
Data de Nascimento: _____
Idade Atual: _____ ;
Data: _____

PREFERÊNCIAS

Características da criança (como ela é)

GOSTA

GOSTA

NÃO GOSTA

GOSTA	GOSTA	NÃO GOSTA

EXPECTATIVAS		
MEDOS	SONHOS	DESEJOS

INFORMAÇÃO SENSORIAL					
	OLFATO	AUDIÇÃO	VISÃO	TATO	MOVIMENTO
RECEPÇÃO					
EXPRESSÃO					

Canal prioritário para receber informação:

Canal prioritário para expressar informação:

Informação motora:

ANÁLISE DISCREPANTE

O QUE FAZ A CRIANÇA	O QUE FAZ UM (A) CRIANÇA OU JOVEM COM A MESMA IDADE

PLANEJAMENTO PROPOSTA DE EVOLUÇÃO NECESSIDADES E DESAFIOS			
DA CRIANÇA	DA FAMÍLIA	DA EQUIPE ESCOLAR	DA EQUIPE TERAPÊUTICA

POTENCIALIDADES DA CRIANÇA:

INDICAÇÕES			
CONDIÇÕES NESTE SEMESTRE	ACOMPANHAMENTO EM ORIENTAÇÃO A PAIS	NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTOS	
ALIMENTAÇÃO ORIENTADA	GRUPO TERAPÊUTICO	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
PSICOLOGIA INDIVIDUAL	PEDAGOGIA INDIVIDUAL	TERAPIA OCUPACIONAL	FONOAUDIOLOGIA
FISIOTERAPIA	ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE	HIDROTERAPIA	ODONTOLOGIA
INTEGRAÇÃO SENSORIAL	SELF HEALING	LIBRAS	BRILLE

ESTRATÉGIAS				
LOCAL	ATIVIDADE	AMBIENTE	COMUNICAÇÃO	ADEQUAÇÕES
CASA				
ESCOLA				
COMUNIDADE				
CHI-PV				
TRABALHO				
LAZER				

Responsável pela criança

Equipe Terapêutica do CHI-PV

Professor

APÊNDICES

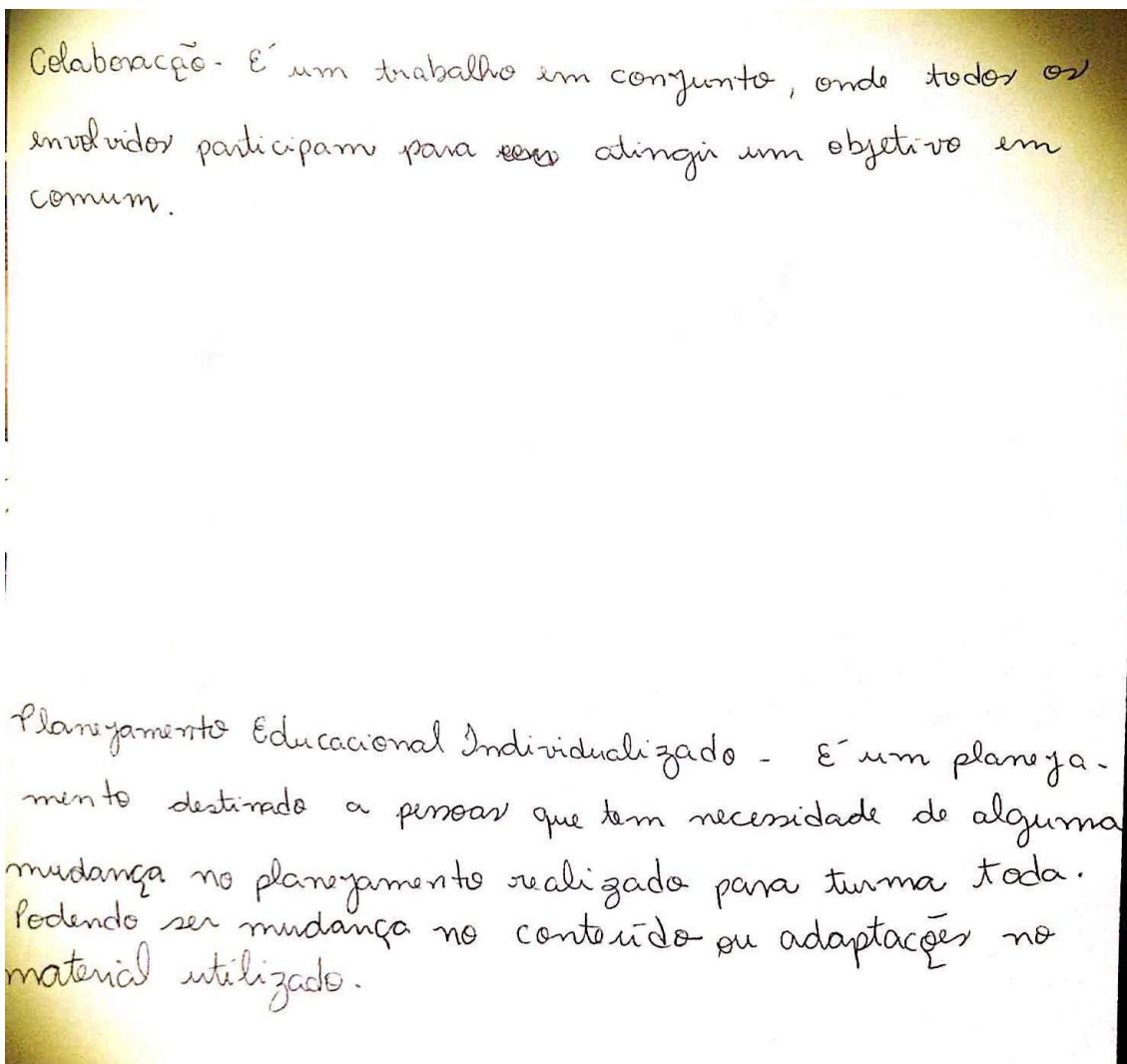
Apêndice A - Roteiro de caracterização e diagnóstico da realidade do município sobre Educação Especial.

1. Definição do que é um professor de educação especial para o município.
2. Quantos professores de educação especial existem no município?
3. Quais as funções e atribuições desse profissional? Carga horária semanal?
4. O HTPC das professoras de Educação Especial é realizado junto com o das professoras do ensino regular?
5. Como é feita a distribuição desses professores de educação especial para as escolas?
6. Qual diferença do trabalho para alunos com deficiência auditiva e surdez?
7. Quantos alunos têm no município?
8. Quantos alunos têm deficiência? Dentre esses alunos, quais têm laudo?
9. Quantos frequentam a sala de recursos multifuncional (SRM)? (Incluindo os alunos que não têm laudo)
10. Qual a frequência dos alunos nas SRM? Dias na semana e horas?

Apêndice B - Questionário de avaliação de conhecimento prévio dos participantes.

1. Defina colaboração
2. Defina planejamento educacional individualizado

Exemplo de resposta:



TEMA I: IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO.

Fazer uma síntese para apresentar aos colegas depois da discussão em grupo.

- 1) Descrevam como foi o procedimento mais recente do caso de avaliação de suspeita de deficiência no qual vocês participaram.
- 2) É tomada alguma medida para confirmar o diagnóstico? (Perguntar da utilização de testes padronizados e aportes teóricos).
- 3) Existe algum procedimento de avaliação informal, como, por exemplo, entrevistar famílias, observar o aluno em sala, etc. para avaliar o aluno? Se, sim, descreva quais?
- 4) Uma vez que o aluno é identificado, o que acontece com ele? (No caso da escola regular, escola especial e centro de reabilitação)
- 5) Como vocês percebem esse processo de identificação de alunos com deficiência na instituição em que vocês trabalham?

Apêndice D - Ficha de caracterização dos participantes da pesquisa.

Nome:

Data de nascimento: ______ Idade:

Função na Instituição de trabalho:

Local de trabalho:

Quanto tempo trabalha na instituição:

ENSINO MÉDIO		
Curso: Magistério () Ensino Médio regular ()	Instituição:	
	Pública () Privada ()	Ano de conclusão:
SUPERIOR		
Curso: (Presencial () (A distância ()	Instituição:	
	Pública () Privada ()	Ano de conclusão:
Outro curso () Qual: Presencial () A distância ()	Instituição:	
	Pública () Privada ()	Ano de conclusão:
PÓS-GRADUAÇÃO		
Lato Sensu ()	Instituição:	

(especialização) Curso: Presencial () A distância ()		
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
<i>Strictu Sensu</i> () (mestrado e doutorado) Curso: Presencial () A distância ()	Instituição:	
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
CURSOS EXTRAS SOBRE PEI ou PDI (Plano de AEE)		
Curso: Tipo de curso: Carga horária:	Instituição:	
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
	Presencial () A distância ()	
Curso: Tipo de curso: Carga horária:	Instituição:	
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
	Presencial () A distância ()	
Curso:	Instituição:	
	Pública: ()	Ano de conclusão

Tipo de curso: Carga horária:	Privada: () Presencial () A distância ()	
Curso: Tipo de curso: Carga horária:	Instituição:	
	Pública: () Privada: () Presencial () A distância ()	Ano de conclusão

Apêndice E - Questionário de Validade Social da pesquisa

Parte 1

A atribuição da nota e as escalas do grau de Satisfação e de Importância variam de 1

a 5, sendo:

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
 2 “Pouco satisfatório/Pouco importante”;
 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante”;
 4 “Satisfatório/Importante”;
 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

Insatisfatório	1	2	3	4	5	Bastante Satisfatório
Sem Importância	1	2	3	4	5	Muito importante

			1	2	3	4	5
LOCAL	Estrutura do programa de formação						
	1.1	Local das reuniões					
	1.2	Dia das reuniões					
	1.3	Horário das reuniões					
	1.4	Duração total do programa de formação (meses)					
	1.5	Carga horária do programa de formação					
	1.6	Relação carga-horária e tempo de duração do programa					
DIDÁTICA	2. Estrutura das reuniões						
	2.1	Ordem de realização das atividades					
	2.2	Discussão dos temas em cada módulo					
	2.3	Tempo para análise do estudo de caso					
	2.4	Tempo para discussão do PEI de cada estudo de caso					
	2.5	Dinâmicas para a elaboração do PEI					
	2.6	Tempo para elaboração do PEI					
	3. Material de apoio						
	3.1	Qualidade das informações abordadas em cada módulo					
	3.2	Clareza de conteúdo					
PROFESSOR	4. Formador/ Pesquisador						
	4.1	Clareza nos assuntos abordados					
	4.2	Didática					
	4.3	Domínio do assunto proposto					
	4.4	Compromisso com as atividades realizadas					
PESSOAL	5. Participação pessoal (como aluno)						
	5.1	Participação pessoal nas discussões do grupo					
	5.2	Realização das atividades práticas (elaboração do PEI)					
	5.3	Colaboração entre você e os participantes da pesquisa, inclusive, a pesquisadora.					
	5.4	Aprendizagem para a elaboração de um PEI					
	5.5	Viabilidade de continuidade da prática do PEI de maneira colaborativa entre os profissionais que trabalham com o aluno					
	6. Relação do programa de formação com sua atuação docente						
	6.1	Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente					
	6.2	Contribuição para a melhoria do trabalho					
	6.3	Proposta de formação sobre PEI					
6.4	Alteração da sua prática como profissional						

2ª Entrevista coletiva da pesquisa intitulada: Avaliação de um programa de formação de professores especializados com foco no planejamento educacional individualizado

Pesquisadora responsável: Gabriela Tannús-Valadão
Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes
Condução da entrevista coletiva: pesquisadora externa.

Comentário inicial: Considerando que a pesquisa de doutorado da pesquisadora Gabriela Tannús-Valadão, desenvolvida com a colaboração de profissionais de educação especial em 2012, teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para profissionais de Educação Especial, com foco no PEI para estudantes em situação de deficiência, em uma rede municipal de ensino. Solicitamos que você avalie como foi essa experiência.

Questões disparadoras para o debate e avaliação

1. Como você avalia as experiências desenvolvidas na pesquisa colaborativa sobre o PEI com a pesquisadora e os profissionais? Você participaria novamente? Por quê?
2. Houve aspectos negativos no processo? Se, sim, qual ou quais? Se possível, comente e ilustre sua opinião com exemplos.
3. Explique como seria, em sua opinião, a dinâmica (o funcionamento), na prática, da colaboração entre os profissionais da Inclusão Escolar. Quem participaria? Quem estaria envolvido na colaboração? Quais profissionais? Seria necessário contratar algum profissional específico?
4. Você acha que a intervenção no curso foi eficaz para o desenvolvimento e implemento de estratégias para atingir o objetivo do PEI de cada estudo de caso?
5. Para você, qual é a relação entre PEI e avaliação\reavaliação?
6. Você acha que a intervenção conseguiu melhorar a qualidade de vida dos alunos alvos? Para responder a pergunta, vou pedir que considere:
 - a. A motivação do aluno para participar das atividades propostas
 - b. As relações do aluno com os outros alunos e com os profissionais que trabalham com ele.
7. Você acha que é possível desenvolver PEI para outros alunos? Por quê?
8. Qual é a sua opinião sobre o PEI na escolarização de aluno em situação de deficiência?

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você _____,
portador do RG _____, **profissional da Educação Especial**, está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“INCLUSÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: avaliação de um programa de formação continuada para educadores”**, sob a responsabilidade da estudante Gabriela Tannús Valadão e orientação da Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para professores de Educação Especial, com foco no Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para estudantes em situação de deficiência, em uma rede municipal de ensino.

Para isso, será realizado um grupo focal com o professor e profissional de educação especial e o desenvolvimento de um programa de formação.

Posteriormente, serão propostas, colaborativamente, estratégias para implementação do modelo de PEI desenvolvido pelos professores e profissionais com os familiares dos estudantes em situação de deficiência.

Sua participação nesta pesquisa foi indicada pela Secretaria de Educação Municipal, por atender aos requisitos da pesquisa, porém sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição na qual você trabalha.

A sua participação nesta pesquisa consistirá na participação integral nos grupos focais, desenvolvimento e implementação do programa de formação em conjunto com os outros profissionais também integrantes da pesquisa.

A metodologia da pesquisa será baseada na pesquisa colaborativa e envolverá cinco etapas: 1) condução dos procedimentos éticos; 2) diagnóstico da situação inicial dos procedimentos de avaliação e planejamento educacional do município; 3) desenvolvimento do programa de formação; 4) implementação do programa; e 5) avaliação da validade social do programa.

Embora você possa se sentir sobrecarregado com a realização do curso e com a realização das atividades a serem propostas, você poderá ter benefícios, como o aprimoramento de sua prática e o ganho em sua aprendizagem profissional sobre a temática. A sua autorização para a participação não acarretará outros tipos de desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral ou de outra natureza e, caso haja a detecção da potencialidade de qualquer tipo de risco a você, a pesquisa será interrompida imediatamente.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir dos registros dos participantes e da pesquisadora durante o processo de realização do programa de formação. Além disso, serão utilizadas filmagens e gravações para registro de dados. Todas as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e, além disso, asseguramos o sigilo sobre sua participação, tanto que serão utilizados nomes fictícios e/ou códigos para identificar os participantes e, inclusive, no tratamento das imagens realizadas durante o processo de coleta de dados.

Você deve estar ciente de que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa sob orientação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2010.

Assinatura

Professora Gabriela Tannús Valadão

Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar

Contato: Rua Américo Jacômino Canhoto, 350, apto: 422.

Vila Celina. São Carlos-SP

CEP: 13566-440

Telefones: res. (16) 34138788/ cel. (34) 92445444

E-mail: gabytannus@gmail.com

Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Orientadora do projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar

Grupo de Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (FOREESP)

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235,

Telefone: (16) 3351-9358

Apêndice H - Descrição dos estudos de caso

<p>Aluno 1 – Grupo 1 Deficiência múltipla. Deficiência visual total e glaucoma, deficiência física espástica – dificuldade neuro-sensorial e motora. Apresenta ecolalia e comportamento esteretipado. A falta de visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção. Ele está no primeiro ano. 8 anos Objetivo: Aprimorar as suas habilidades linguísticas, sensorial, motora, intelectual. O aluno possui enorme capacidade de memorização e compreensão da linguagem oral, embora sua visão seja totalmente comprometida. Esperamos que, a partir das habilidades do aluno, possamos ampliar suas capacidades para que ele também possa aprender o sistema Braille. Necessitamos de auxílio sobre como trabalhar os aspectos sensoriais, motores, cognitivos e desenvolvimento da linguagem. Sugestão de práticas educativas que nos permitam agregar maiores experiências ao trabalho didático.</p>
<p>Aluno 2 – Grupo 2 Seis anos de idade. Está no primeiro ano do ensino fundamental. Diagnóstico de transtorno global de desenvolvimento. Objetivo: Ser capaz de recontar histórias e fatos do dia a dia e também desenvolver a criatividade tanto nos desenhos quanto nas histórias.</p>
<p>Aluno 3 – Grupo 3 Ela tem quatorze anos e possui rebaixamento intelectual. A maior dificuldade dela é na matemática. Na linguagem, até que ela está caminhando bem. Tem aqueles gestos com a mão (que representam dificuldade, confusão.) de repente, mas a maior dificuldade mesmo é em relação à matemática. Segundo ano. Objetivo: reconhecer as sílabas complexas: nh, lh, ch, na, am, ar, cl, Cr Estruturar frases, ler com dicção e ter noção de quantidade.</p>
<p>Aluno 4 – Grupo 4 Rebaixamento intelectual e\ou a dificuldade de aprendizagem. Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura• Raciocínio lógico
<p>Aluno 5 – Grupo 5 Rebaixamento intelectual e\ou a dificuldade de aprendizagem. 14 anos Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Escrever o nome completo• Aprender sua idade• Hábitos de higiene• Conhecer as cores primárias
<p>Aluno 6 – Grupo 6 Deficiência múltipla – DF e DV 2 anos e 7 meses. Objetivo: manipular e explorar objetos</p>
<p>Aluno 7 – Grupo 7 Síndrome de Down, 10 anos, segundo ano. Objetivo: melhora no comportamento</p>

Aluno 8 Grupo 8

Ele tem laudo, só que de deficiência auditiva. Mas ele é múltiplo.

Primeiro ano, sete anos.

Ele tem 40% de audição, segundo a mãe, dificuldade na coordenação motora, dificuldade de equilíbrio, balbúcia, comunica com gestos.

Objetivos:

- Desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa.
- Estímulo à oralização.
- Procurar orientação da fonoaudióloga.
- Desenvolvimento de concentração.
- Sequências.

Aluno 9 – Grupo 9

Três anos, maternal 2. O laudo provável é autismo.

Objetivo:

- Alimentar-se sozinho.
- Manipular objetos do cotidiano.
- Lavar as mãos sozinho.
- Evitar movimentos repetitivos.
- Escovar dentes.

Aluno 10 – Grupo 10

Deficiência intelectual. Está frequentando a sala comum do segundo ano, mas com matrícula efetiva no terceiro ano.

Objetivo:

- Reconhecer e realizar a escrita do seu nome.
- Conseguir comunicar-se através da comunicação alternativa.

Aluno 11 – Grupo 11

Oito para nove anos. Está no terceiro ano. Tem laudo, sim, tendo sido diagnosticado com deficiência intelectual. Ele é do turno vespertino, não é novo na escola e, embora seja do turno da tarde, nunca seu caso tenha me sido passado. Depois, chegou o laudo e ele começou a frequentar, nesse ano, a sala de recursos. A professora também ingressou agora (tinha uma outra professora), tendo assumido a sala agora.

Objetivo:

- Quebra do padrão.
- Autonomia.

Aluno 12 – Grupo 12

Objetivo

Estabelecer a comunicação alternativa.

Materiais:

- Brinquedos adequados.
- Ponteira para cabeça.
- Cantinho.
- Cadeira de roda com mesa adaptada.
- Órteses (membros inferiores e posteriores).
- Adaptação para o giz.



Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação
Atendimento Educacional Especializado
E.M. “”

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)

1- IDENTIFICAÇÃO:

NOME: Aluno 10	
DATA DE NASCIMENTO: 2001	
RA:	CARTÃO SUS:
ENDEREÇO:	BAIRRO:
TELEFONE:	CIDADE: Rio Claro

2- DADOS FAMILIARES:

NOME DO PAI:
NOME DA MÃE:
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DO PAI:.
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DA MÃE:.
ESTADO CIVIL:
PADASTRO:
MADASTRA:

NÚMERO DE IRMÃOS:
QUANTOS ESTUDAM NA UE: Nenhum
MORA COM:

3- INFORMAÇÃO ESCOLAR:

NOME DA ESCOLA: E. M. ""
ENDEREÇO E TELEFONE DA ESCOLA:
ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL (CLASSE REGULAR): 2º ano
IDADE COM QUE ENTROU NA ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ: 2 anos
QUAIS ESCOLAS FREQUENTOU: E. M. ""
HISTÓRIA ESCOLAR (COMUM) E ANTECEDENTES RELEVANTES (LEMBRAR SOBRE MOTIVOS DE MUDANÇAS DE ESCOLAS):
Não se adaptou a rotina da escola.
HISTÓRIA ESCOLAR (ESPECIAL) E ANTECEDENTES RELEVANTES (LEMBRAR ENCAMINHAMENTOS ANTERIORES):
MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO PARA O AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) – DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ALUNO; POSIÇÃO DA FAMÍLIA E PROFESSORES: Diagnóstico de Deficiência Intelectual. A criança apresenta dificuldade na comunicação, coordenação motora.

4 - AÇÕES NECESSÁRIAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO:

ÂMBITOS	Ações necessárias:	Ações já existentes:	Ações que precisam ser desenvolvidas:	Responsáveis
ESCOLA	-Importância da comunicação e	-A comunidade escolar se	-Construção da quadra de	Secretaria Municipal

	<p>interação com toda comunidade escolar;</p> <p>-Confecção de recursos materiais pedagógicos quando necessário;</p> <p>-Uso de recursos de alta tecnologia (computador, rádio, <i>tablet</i> com software de comunicação alternativa como recurso de comunicação aluno – professor; professor – aluno; aluno – aluno etc., <i>software Boardmaker</i>, <i>mouse</i>/acionador adaptado) à disposição da criança na sala de aula e na sala de recursos;</p> <p>-Adequação curricular;</p> <p>-Presença de monitor constantemente dentro e fora da sala;</p> <p>-Uso de comunicação alternativa</p>	<p>preocupa com o bem estar da criança, procurando inseri-la em todos os ambientes;</p> <p>-Os recursos materiais estão sendo disponibilizados e confeccionados conforme as necessidades que a criança apresenta nos conteúdos desenvolvidos na sala de aula comum;</p> <p>-A adequação curricular já está sendo feita;</p> <p>-Há uma monitora que foi orientada anteriormente pela professora do AEE à disposição da criança o tempo todo e quando orientações são realizadas;</p> <p>-Uso do software Boardmaker</p>	<p>esportes;</p> <p>-Banheiro adaptado;</p> <p>-Bebedouro adaptado;</p> <p>-Tecnologias para serem utilizadas pela criança na sala de aula (<i>tablet</i>, por ex.).</p>	<p>de Educação, Equipe Gestora, Coordenadora Pedagógica, Professora da Sala de Recursos.</p>
--	--	---	--	--

	<p>com a criança;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Quadra de esportes para o desenvolvimento das aulas de educação física adaptada; -Banheiro adaptado; -Bebedouro adaptado; -Carteira adaptada ajustável; 	<p>pelo aluno na sala de recursos colocando-o em prática nas atividades desenvolvidas pela escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> -A comunicação alternativa está sendo iniciada com a criança; -Utilização de carteira com recorte para a criança realizar melhor o encaixe do corpo e realizar as atividades propostas satisfatoriamente. 		
--	---	---	--	--

<p>SALA AULA</p>	<p>DE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Número de alunos reduzido (ideal 15); -Recursos de baixa tecnologia confeccionados pela professora do AEE conforme a necessidade apresentada pelo aluno e aplicados individualmente pela professora da sala comum e continuadas pela monitora sob supervisão da professora; -Comunicar-se de forma clara e direta; -A ergonomia da sala comum deverá ser modificada conforme a necessidade da criança; -Não deixar muitos atrativos colados ou expostos no ambiente, isto facilitará sua distração; -Importante utilizar-se de 	<ul style="list-style-type: none"> -Os recursos são disponibilizados conforme necessidade do aluno; -As orientações estarão sempre acontecendo conforme solicitações e quando necessárias; -A rotina está sendo confeccionada pelo aluno na sala de recursos; -A professora está sempre preocupada na disposição do ambiente da sala de aula; -A professora preocupa-se sempre na intervenção individual; -O mobiliário utilizado pela criança (carteira recortada) vem facilitando seu 	<ul style="list-style-type: none"> -Reduzir o número de alunos da sala comum. 	<p>Equipe Gestora, Coordenadora Pedagógica, Professoras da sala comum e do AEE.</p>
-------------------------	---	---	--	---

	<p>atividades concretas para facilitar a compreensão;</p> <p>-Utilizar-se de rotina diariamente, facilita a organização da criança intelectualmente;</p> <p>-A professora deverá realizar as intervenções individualmente do que está sendo proposto nas atividades pedagógicas;</p> <p>-Atividades que estimulem a coordenação motora, atenção/concentração, texturas, percepção tátil;</p> <p>-Mobiliário adaptado;</p> <p>-Propor atividades lúdicas para a criança no final do período escolar;</p> <p>-Ter flexibilidade nos horários da criança.</p>	<p>desempenho escolar devido o encaixe (postura) que proporciona;</p> <p>-Devido o cansaço apresentado pela criança no final do período, está sendo oferecido um horário diferenciado de recreação para que a criança possa desfrutar desse momento;</p> <p>-Os horários da criança são reorganizados, conforme seu desempenho e rendimento na sala de aula comum.</p>		
	<p>-Monitor para o acompanhamento</p>	<p>-A escola já dispõe dessa ação.</p>	<p>-Aqueles conforme surgirem</p>	<p>Secretaria Municipal</p>

<p>MONITOR</p>	<p>do aluno dentro e fora (entrada, banheiro, merenda, educação física entre outros) da sala de aula, além de passeios ou eventos realizados pela escola;</p> <p>-Confeccionar recursos conforme orientação da professora da sala comum e do AEE quando preciso;</p> <p>-Atentar-se para a postura correta da criança na carteira;</p> <p>-Elogiar, estimulando-a positivamente nas atividades que estão sendo realizadas;</p> <p>-Orientar na alimentação da criança;</p> <p>-Fazer uso da comunicação alternativa com a criança;</p> <p>-Sempre que necessário auxiliar a professora da sala comum no</p>		<p>as necessidades da criança;</p> <p>-Preparo do profissional no como agir com esse aluno antes de recebê-lo.</p>	<p>de Educação, Equipe Gestora, Coordenadora Pedagógica e Professora do AEE.</p>
-----------------------	---	--	--	--

	desenvolvimento / intervenção das atividades pedagógicas.			
FAMÍLIA	<p>-Participar da vida escolar da criança, informando a escola de tudo o que ocorrer com o filho em casa ou em outras atividades;</p> <p>-Estar sempre atento para não faltar dos atendimentos na Sala de Recursos e da sala comum;</p> <p>-Parceria entre os profissionais da educação e família;</p> <p>-Levar o filho nos atendimentos com os profissionais da área da saúde, informando sempre a escola quando ocorrer alguma mudança;</p> <p>-Fazer uso da comunicação alternativa com o filho em casa e demais ambientes frequentados por ele;</p>	-Família é presente e participativa na vida da criança;	-Continuar participando ativamente da vida escolar da criança em parceria com os profissionais que atuam diretamente com o aluno.	Escola e Família.

	<p>-Fazer uso do material da comunicação alternativa com todos da família e amigos;</p> <p>-Atentar-se quanto ao comportamento da criança.</p>			
SAÚDE	<p>-Realiza atendimentos com profissionais da saúde particular (Fono, Fisio, TO etc);</p> <p>-Reunião com os profissionais que atendem o aluno para esclarecimentos e orientações, além do trabalho em parceria com as professoras do AEE, da sala comum e monitora.</p>	<p>-A criança realiza atendimentos semanais com os profissionais citados;</p> <p>-Orientações / reuniões estão sempre acontecendo entre os profissionais (escola e saúde);</p> <p>-O trabalho em parceria já está acontecendo.</p>	<p>-Aqueles que forem necessárias conforme o desenvolvimento da criança;</p> <p>-Continuar com a parceria entre profissionais que acompanham a criança da área da saúde e educação.</p>	<p>Profissionais envolvidos com a saúde e processo de inclusão escolar da criança, Escola (Coordenadora Pedagógica, Professoras da sala comum, monitora e AEE) e Família.</p>

5 - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

<p>Tipo de AEE</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> intérprete na sala regular <input type="checkbox"/> professor de Libras <input checked="" type="checkbox"/> monitor <input type="checkbox"/> tutor em sala de aula regular <input type="checkbox"/> domiciliar <input type="checkbox"/> hospitalar <input type="checkbox"/> outro? Qual?</p>
<p>Frequência semanal</p>	<p><input type="checkbox"/> 1 vez por semana na sala de recursos multifuncional <input checked="" type="checkbox"/> 2 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 3 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 4 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 5 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input checked="" type="checkbox"/> todo o período de aula, na própria sala de aula (Tutor/Cuidador) <input type="checkbox"/> outra? Qual?</p>
<p>Tempo de atendimento</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> 50 minutos por atendimento <input checked="" type="checkbox"/> durante todas as aulas, na própria sala de aula (Tutor/Cuidador) <input type="checkbox"/> outro? Qual?</p>
<p>Composição do atendimento</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> atendimento individual <input type="checkbox"/> atendimento grupal <input checked="" type="checkbox"/> atendimento na própria sala de aula com todos os alunos</p>

<p>Outros profissionais envolvidos</p>	<p>(<input checked="" type="checkbox"/>) Fonoaudiologia () Psicologia (<input checked="" type="checkbox"/>) Fisioterapia (<input checked="" type="checkbox"/>) Terapia Ocupacional () Educador Físico () Assistência Social (<input checked="" type="checkbox"/>) Área médica. Qual a especialidade? Neurologista e Pediatra () Outro? Qual?</p>
<p>Orientações a serem realizadas pelo professor de AEE</p>	<p>(<input checked="" type="checkbox"/>) orientação ao professor de sala de aula: Falar sempre de forma clara e objetiva, interagir com a criança para que possa confiar no adulto, intervir individualmente durante as atividades propostas, propor atividades que estimulem a coordenação motora, comunicação, atenção / concentração, percepção tátil (texturas), utilização da comunicação alternativa, sempre que necessário falar com a professora do AEE.</p> <p>(<input checked="" type="checkbox"/>) orientação ao monitor do aluno: Estar sempre acompanhando a criança nas atividades solicitadas pelas professoras da escola (sala de aula e educação física) realizadas dentro ou fora da sala de aula, falar de forma clara e objetiva, sempre estimular positivamente o que a criança está realizando, confeccionar recursos para uso da criança quando necessário, sempre que sentir necessidade falar com a professora do AEE para sanar dúvidas e obter orientações.</p> <p>(<input checked="" type="checkbox"/>) orientação ao professor de educação física: Trabalhar com atividades que estimulem a coordenação motora, equilíbrio, jogos cooperativos, dar os comandos para realização das atividades diretos e objetivos para facilitar a compreensão do aluno.</p>

	<p>(X) orientação aos colegas de turma: Sempre chamar o colega para participar das atividades, conversar, brincar.</p> <p>(X) orientação ao diretor da escola. Trabalho em parceria com a professora da Sala de Recursos e acompanhamento do trabalho que está sendo desenvolvido com a criança pedagogicamente, além de orientações à família quando necessário.</p> <p>(X) orientação ao professor coordenador: Acompanhar o desenvolvimento das atividades que estarão sendo propostas pelas professoras para a criança, se a mesma está respondendo aos objetivos que lhe foram propostos, se está desenvolvendo positivamente conforme descritos no PDI e quando preciso entrar em contato com a professora do AEE.</p> <p>(X) orientação à família do aluno: A importância dos atendimentos tanto da educação quanto da saúde, manter a parceria com a escola, atentar-se com relação as faltas e comportamento da criança.</p> <p>(X) orientação aos funcionários da escola: Agir naturalmente com a criança, estimulando-a e orientando-a quando necessário.</p> <p>(X) outras orientações. Quais? Orientações conforme surgirem as necessidades da criança e de todos os profissionais envolvidos.</p>
--	---

6- MAPA PARA VERIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO:

--

Canal prioritário para receber informação:
Canal prioritário para expressar informação:
Informação motora:

ANÁLISE DISCREPANTE

O que faz a criança	O que faz um (a) criança ou jovem com a mesma idade

7 - SALA DE AULA REGULAR:

	Apontar os conteúdos que serão desenvolvidos com o aluno:
--	---

<p>ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE AULA REGULAR</p>	<p>Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 3º ano; 4º e 5º ano): Linguagem, Noções Lógico-matemáticas, Ciências Sociais, Ciências Naturais.</p> <p style="text-align: center;"><u>LINGUAGENS:</u></p> <p><u>LINGUAGEM ESCRITA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Grafia do primeiro nome (-----) e vogais com letras móveis; – Letra de forma; – Produção de textos a partir de uma sequência de desenhos. <p><u>LEITURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Comunicação Alternativa; – Leitura atribuindo sentido; <p><u>LINGUAGEM ORAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificação de personagens e diferentes cenários. <p>Passeio à Bienal do livro 2012.</p> <p><u>ARTES VISUAIS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Pintura; – Dobradura; – Mosaico; – Reciclagem; – Recorte e colagem; – Autorretrato;
---	--

- Releitura (obras de Romero Brito e Ivan Cruz);
- Escultura.

MÚSICA:

- Datas comemorativas (Carnaval, Páscoa, Festa Junina, Folclore e Natal);
- Cantigas de roda;
- Escuta de sons;
- Confecção de instrumentos (tambor).

DANÇA:

- Africanidades (danças africanas, máscaras, músicas).

TEATRO:

- Fantoques;
- Teatro.

NOCÕES LÓGICO-MATEMÁTICAS:

MATEMÁTICA:

- Quantificação do 1 ao 5;
- Cores;
- Formas geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo);
- Adição e Subtração (com resultados até 5);
- Coordenação motora;
- Calendário;
- Relógio;
- Características topológicas (grosso / fino, leve / pesado...).

- Realizar itinerário simples (escola e casa).

CIÊNCIAS NATURAIS:

CIÊNCIAS:

- Corpo Humano – partes do corpo, hábitos de higiene;
- Meio ambiente;
- Água;
- Seres vivos: plantas e animais;
- Proposta: Visita ao zoológico de São Paulo ou aquário de São Paulo.

CIÊNCIAS SOCIAIS:

HISTÓRIA:

- Identificação (identidade);
- Nome;
- Árvore Genealógica;
- Linha do tempo (construir com o aluno relatos e fotografias);
- Profissionais da escola (professora da sala, monitora e professora da sala de recursos);
- Hino Nacional;
- Bandeira: Brasil;
- Datas comemorativas (Passeio de Jardineira – Dia da Cidade);
- A família – cotidiano.

GEOGRAFIA:

- Identidade – corpo (lateralidade);
- Meu lugar na sala de aula;

	<ul style="list-style-type: none"> - Maquete da sala de aula; - Localização da sala na escola; - Trânsito; - Meios de transporte; - Meios de comunicação.
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p>	<p>Descrever os objetivos que pretende alcançar com o aluno, em cada área:</p> <p style="text-align: center;"><u>LINGUAGENS:</u></p> <p><u>LINGUAGEM ESCRITA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o primeiro nome completo (---); - Conhecer as letras do seu nome e vogais mediante associação com palavras do seu cotidiano; - Ampliação do vocabulário, utilizando-se da Comunicação Alternativa; - Produzir textos a partir de uma sequência de figuras concretas, observando a ordem dos acontecimentos. <p><u>LEITURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Habituarse a interagir com diversos tipos de textos por meio da escuta atenta em situações de leitura feita por adultos; - Realizar frequentemente leituras a partir de materiais e propósitos variados: rotina diária feitas específicas para utilização do aluno. <p><u>LINGUAGEM ORAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a Comunicação Alternativa adequando-a aos propósitos comunicativos a serem vivenciados. <p><u>ARTE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrar em contato com as diferentes modalidades da arte; - Conhecer e dominar progressivamente:

- * os suportes e materiais (exemplo: papel, papelão, parede, tecido etc);
- * meios (secos – grafite, pigmentos, pastel etc e líquidos – guache, anilina, nanquim etc);
- * instrumentos (mãos, lápis, pincel, canetas etc) que apoiam e viabilizam o fazer artístico.
 - Valorizar a própria produção e a dos colegas em situação de apreciação dos resultados;
 - Conhecer e entrar em contato com diferentes manifestações da música, experimentando elementos sonoros, desenvolvendo a expressão corporal e o ritmo através da dança;
 - Atuar em jogos dramáticos por meio da imitação de narrativas conhecidas, de brincadeiras cuja proposta seja assumir papéis de personagens.

NOCÕES LÓGICO-MATEMÁTICAS:

MATEMÁTICA:

- Identificar a presença da Matemática no cotidiano, por meio de relações de natureza variada;
- Conhecer diferentes portadores numéricos (calendário, relógio);
- Identificar o que são números;
- Identificar numerais do 1 ao 5;
- Realizar contagens em situações lúdicas ou cotidianas, conquistando progressivamente o domínio desta;
- Fazer uso de materiais de apoio (exemplo: palitos, tampinhas, fichas etc) para realizar contagens;
- Utilizar diferentes tipos de jogos que envolvam desafios matemáticos variados;
- Reconhecer alguns ambientes escolares e de casa percebendo os diferentes percursos;
- Construir o conceito de adição e subtração, envolvendo os numerais do 1 ao 5 em situações concretas;
- Reconhecer e identificar cores e as formas geométricas planas básicas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo);
- Identificar características topológicas em objetos e no espaço;
- Desenvolver a coordenação motora.

CIÊNCIAS NATURAIS:

CIÊNCIAS:

- Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde em relação à higiene pessoal, desenvolvendo responsabilidade no cuidado com o corpo e com o espaço onde vive;
- Reconhecer seu esquema corporal (conhecimento do corpo como um todo e de suas partes);
- Desenvolver hábitos posturais adequados, buscando aprimorar a atenção e a concentração;
- Reconhecer seres vivos: animais e plantas;
- Utilizar diferentes formas de registro sobre os conteúdos trabalhados (colagem, desenho, texturas etc).

CIÊNCIAS SOCIAIS:**HISTÓRIA:**

- Saber quem é e como é importante (a criança);
- Reconhecer a importância do seu nome;
- Compreender o que é uma família e reconhecer sua família;
- Identificar a bandeira do Brasil;
- Conhecer os profissionais que atuam diretamente com a criança: professora da sala comum, monitora e professora da sala de recursos.

GEOGRAFIA:

- Localizar-se dentro da sala de aula;
- Localizar a sala de aula dentro da escola;
- Reconhecer a rua como ponto de locomoção;
- Identificar o semáforo e a faixa de pedestre;
- Reconhecer as cores do semáforo e seus significados;
- Identificar os meios de transportes;
- Identificar os meios de comunicação.

	<p>Obs.: Os objetivos estão adequados para o desenvolvimento do aluno, há necessidade da presença do adulto – professor / monitor (intervenção e orientação).</p>
<p>ATIVIDADES DIFERENCIADAS</p>	<p>Descrever as atividades que pretende desenvolver com o aluno:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> comunicação alternativa</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> informática acessível – Já foram feitos os pedidos e encaminhados à Secretaria Municipal de Educação dos recursos tecnológicos para uso do aluno na sala de aula comum.</p> <p><input type="checkbox"/> Libras</p> <p><input type="checkbox"/> Braille</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> adequação de material. Qual (descrição)?</p> <p>Recursos que forem necessários para sua aprendizagem de acordo com a rotina semanal da professora.</p> <p>Serão oferecidas atividades extras para o aluno de conteúdos que possam favorecer e estimular seu desenvolvimento, por ex: coordenação motora (pontilhados, grãos etc)</p> <p><input type="checkbox"/> outra? Qual?</p>
<p>ESTRATÉGIAS DE TRABALHO</p>	<p>Descrever o plano de ação metodológica utilizado com o aluno:</p> <p><u>LINGUAGENS:</u></p> <p>A partir de tema gerador, serão oferecidas as atividades elencadas a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escrita do primeiro nome (-----) em situações da sala de aula, utilizando-se das letras móveis e crachá; – Grafar o primeiro nome diariamente, observando ficha nominal; – Utilização de jogos;

- Alinhavos;
- Recorte;
- Colagem;
- Diferentes texturas;
- Músicas;
- Brincadeiras;
- Uso dos livros de literatura infantil para contato, incentivando o prazer pela literatura;
- Materiais adaptados conforme a necessidade da criança;
- Diferentes tipos de textos;
- Uso de vídeos ilustrativos;
- Roda de leitura feita pelo professor;
- Intervenção do professor durante a atividade;
- Agenda do dia: organização da rotina;
- Roda da conversa;
- Idas semanais à biblioteca da escola.

ARTE:

- Técnicas de dobradura, recorte, colagem, pintura, desenho;
- Modelagem com massa;
- Contato com as obras de Romero Brito e Ivan Cruz;
- Atividade com instrumentos da bandinha e com sucata;
- Criação de instrumentos de sucata;
- Escuta atenta de músicas populares infantis do cancioneiro nacional;
- Imitação de personagens literários conhecidos;
- Confecção de fantoches;
- Dança, mímica, dramatização, brincadeiras.

NOCÕES LÓGICO – MATEMÁTICAS:

- Trabalho diário com o calendário (dia, mês, ano, dia da semana, clima);
- Contagem diária de alunos presentes;
- Quadro de números (1 ao 5);
- Atividades de contagem, classificação e sequência (material concreto);
- Resolver situações problemas de adição e subtração (1 ao 5);
- Jogos variados que envolvam diferentes situações matemáticas;
- Uso de sucatas para contagem e montagem;
- Trabalhos coletivos e individuais;
- Memória;
- Realização de itinerário simples.

CIÊNCIAS NATURAIS:

CIÊNCIAS:

- Rodas de conversa;
- Vivências práticas e concretas com a criança;
- Experimentação;
- Registro pessoal dirigido;
- Participação em campanhas;
- Conscientização através de música;
- Experiências;
- Exploração do próprio corpo para identificação de suas partes;
- Vídeos.

CIÊNCIAS SOCIAIS:

	<p><u>HISTÓRIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Rodas de conversa; – Vivências práticas e concretas com a criança; – Registro pessoal dirigido; – Conscientização através de música; – Pesquisas em fotos; – Confecção da Árvore Genealógica. <p><u>GEOGRAFIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Rodas de conversa; – Vivências práticas e concretas com a criança; – Registro pessoal dirigido; – Conscientização através de música; – Pesquisas; – Construção de maquete; – Atividades impressas de acordo com o tema em estudo. <p>Obs.: As estratégias estão adequadas para o desenvolvimento do aluno, há necessidade da presença do adulto – professor / monitor (intervenção e orientação).</p>
<p>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</p>	<p>Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno:</p> <p>A avaliação será trimestral por meio de relatório descritivo pelo professor da sala comum que abordará as áreas trabalhadas e as atividades arquivadas no portfólio também farão parte da avaliação.</p> <p>Fotos também serão utilizadas no portfólio como registros de atividades realizadas pela criança.</p>

	<p>A avaliação do aluno também poderá acontecer com filmagens, a fim de, analisar se os objetivos propostos foram alcançados ou necessitam ser reformulados.</p> <p>Iremos reavaliar (professoras da sala comum e do AEE) semestralmente o PDI para verificar se os itens propostos para a criança foram atingidos ou precisam de alterações.</p>
AVALIAÇÃO DO PERÍODO	<p>No final do período, descrever as conquistas do aluno e quais foram os objetivos alcançados. Registrar de que forma as ações propostas em conjunto com o AEE repercutiram no desempenho escolar do aluno.</p> <p>Documento anexo no final do período – relatório da professora do AEE.</p>
ENCAMINHAMENTOS/ APONTAMENTOS)	<p>O aluno é acompanhado por profissionais da saúde que acompanha constantemente o desempenho escolar da criança.</p>
DATA: 01/10/2012	
NOME DO PROFESSOR:	
ASSINATURA DO PROFESSOR REGULAR: PSC 9	
NOME DO PROFESSOR COORDENADOR:	
ASSINATURA DO PROFESSOR COORDENADOR:	

NOME DOS GESTORES:	
ASSINATURA DOS GESTORES:	
NOME DA PROFESSORA DO AEE: PSRM 6,	
ASSINATURA DA PROFESSORA DO AEE:	
OBSERVAÇÕES	<p>A criança quando chegou nesta unidade escolar (abril deste ano), era muito agitada, não parava em seu lugar, gritava, ficava em pé na cadeira, jogava suas atividades no chão, não respeitava a professora / monitora.</p> <p>Com o passar dos meses, muitas orientações pela professora do AEE foram realizadas para professora da sala comum, monitora e demais funcionários da escola no como deveriam agir com a criança.</p> <p>As atividades trabalhadas (rotina, colagem, desenhos etc), o desenvolvimento da criança tanto nas atividades realizadas na sala comum quanto na sala de recursos estão surpreendendo a todos os profissionais envolvidos neste processo.</p> <p>Segundo relato da família, principalmente da mãe, até em casa percebe-se a mudança no comportamento da criança para melhor.</p>