



DOCUMENTO
NORTEADOR

Educação ***e Ação*** ***Pedagógica***





Documento Norteador Educação e Ação Pedagógica

2017



APAE BRASIL
Federação Nacional das Apaes



Colaboradores

Organização

Me. Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira (MS)

Graduação em Letras - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1982), Especialização em Língua Portuguesa, MBA- Gestão Estratégica Avançada, Especialização em Planejamento e Tutoria em EAD (2008) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Professora concursada do Estado do Mato Grosso do Sul.

Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho (DF)

Psicóloga, fonoaudióloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora colaboradora do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, onde integrou o corpo docente entre os anos 1996-2013.

Consultoras Especialistas da Área de Educação

Me. Leila Lopes de Avila (RJ)

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Pedagoga das Coordenadorias de Educação Especial das Redes Municipais de Duque de Caxias/RJ e Belford Roxo/RJ. Participa do grupo de pesquisa: Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (ObEE/UFRRJ).

Dra. Maíra Gomes de Souza da Rocha (RJ)

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Professora do Atendimento Educacional Especializado e Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ. Participa do grupo de pesquisa: Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (ObEE/UFRRJ).

Me. Érica Costa V. Zichtl Campos (RJ)

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Professora do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipais de Duque de Caxias/RJ e Orientadora Educacional da Rede Municipal de Nova Iguaçu/RJ. Participa do grupo de pesquisa: Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (ObEE/UFRRJ).

Dra. Alexandra Ayach Anache (MS)

Graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Pós Doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em educação especial. É professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

FICHA CATALOGRÁFICA

O48d Oliveira, Fabiana Maria das Graças Soares.
Documento norteador: educação e ação pedagógica /
Fabiana Maria das Graças Soares, Erenice Natália
Soares de Carvalho (Orgs.). – Brasília, 2017.

102 p. : il.

1. Pessoa com deficiência intelectual. 2. Educação especial. I. Carvalho, Erenice Natália Soares de.
III. Federação Nacional das Apaes. III. Título.

CDU: 371



Coordenadoras de Educação da Rede Apae

Maria Helena França Noronha (AC)
Maria das Dores de Souza (AL)
Lizandra Correia Santos Rodrigues (AL)
Cristiane da Silva Ballester (AM)
Itana Sena Lima (BA)
Ângela Stela de Oliveira Viana Carneiro (CE)
Kelly Cristina Domingos Assunção (DF)
Maria Luiza Dadalto (ES)
Maria Cristina Jorge Maróstica (GO)
Marlete de Almeida Aguiar da Silva (MA)
Júnia Angela de Jesus Lima (MG)
Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira (MS)
Ligia Maria Anunciação da Costa (MT)
Marlene Figueiredo Magalhães (PA)
Maria Costa Silva Santos (PB)
Maria Sônia da Silva (PE)
Geórgia Cristina Galvão de Lima (PE)
Keila Linez de Vasconcelos Santana (PI)
Ana Rosa Rodrigues de Souza (PI)
Elizabete de Oliveira Carnaval (PR)
Gerlane Gonçalves de Oliveira (RJ)
Maria Alzira de Fátima da Silva (RN)
Nalzira de Fátima (RO)
Lúcia Maria Cardoso Centena (RS)
Simone Geruza Sudoski Munhoz (SC)
Patrícia dos Santos Osika (SC)
Amanda Tavares Moraes (SE)
Carmem Luiza Cestari (SP)
Keila Cristina Stefani (SP)
Karla Janaine de Moraes Borges (SP)
Marciane Machado Silva (TO)
Maria Nazaré Bezerra da Silva Fernandes (TO)

Expediente

Federação Nacional das Apaes

SDS – Ed. Venâncio IV – Cobertura
CEP 70.393-900 - Brasília – DF
Fone: (61) 3224-9922 / FAX: (61) 3223-8072
fenapaes@apaebritil.org.br
www.apaebritil.org.br
Diagramação: Splindler Comunicação Corporativa
Revisão: Diego Lima

Gestão: 2015 – 2017

Diretoria Executiva

Presidente

Aracy Maria da Silva Lêdo (RS)

Vice – Presidente

José Turozi (PR)

1º Diretor Secretário

Albanir Pereira Santana (GO)

2º Diretor Secretário

Narciso José Batista (BA)

1º Diretor Financeiro

Unírio Bernardi (RS)

2º Diretor Financeiro

Sergio Prodócimo (SP)

Diretor Social

Rodolpho Luiz Dalla Bernardina (ES)

Diretora de Assuntos Internacionais

Rosane Teresinha Janhke (SC)

Diretor de Patrimônio

Luiz Augusto Machado dos Santos (PA) - *In Memoriam*

Autodefensoria Nacional

José Lucas Ferreira dos Santos (TO) - *In Memoriam*

Titulares

Francisco Matos Além (PE)

Thaylane Tonet Muniz (SC)

Suplentes

Bianca Aliatti (RS)

Conselho Fiscal

Titulares

Ana Claudia de Andrade Trondoli (RO)

Eduardo da Silva Mendonça (MG)

Nilson Alves Ferreira (TO)

Suplentes

Delton Pedroso Bastos (RJ)

Maria das Graças Mendes da Silva (PE)



Conselho de Administração

Federação das Apaes do Estado de Alagoas

Alesson Loureiro Cavalcante

Federação das Apaes do Estado do Amazonas

Maria do Perpetuo Socorro Castro Gil

Federações das Apaes do Estado da Bahia

Derval Freire Evangelista

Federação das Apaes do Estado do Ceará

Francisco Leitão Moura

Apae do Distrito Federal

Diva da Silva Marinho

Federação das Apaes do Estado do Espírito Santo

Washington Luiz Sieleman Almeida

Federação das Apaes do Estado de Goiás

Wagner Benevides Duarte

Federação das Apaes do Estado do Maranhão

Milka Luciana Lima de Souza Bastos

Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais

Eduardo Luiz Barros Barbosa

Federação das Apaes do Estado do Mato Grosso

Doracy Gomes Nonato

Federação das Apaes do Estado do Mato Grosso do Sul

Tidelcino dos Santos Rosa

Federação das Apaes do Estado do Pará

Emanuel O' de Almeida Filho

Federação das Apaes do Estado da Paraíba

Gilvan José Campelo dos Santos

Federação das Apaes do Estado do Paraná

Neuza Soares de Sá

Federação das Apaes do Estado do Pernambuco

Amélia Maria Borges da Silva

Federação das Apaes do Estado do Piauí

Maria do Socorro Paula dos Santos

Federação das Apaes do Estado do Rio de Janeiro

Hélio Torres da Silva

Federação das Apaes do Estado do Rio

Grande do Norte

Willian Ferreira de Lima

Federação das Apaes do Estado do Rio Grande do Sul

Luiz Alberto Maioli

Federação das Apaes do Estado de Rondônia

Ilda da Conceição Salvático

Federação das Apaes do Estado de Santa Catarina

Júlio Cesar de Aguiar

Federação das Apaes do Estado de Sergipe

Carlos Mariz Moura de Melo

Federação das Apaes do Estado de São Paulo

Cristiany de Castro

Federação das Apaes do Estado de Tocantins

Marciane Machado Silva

Estados sem Federação

Apae de Macapa - AP

Abel da Silva Mendes

Apae de Rio Branco – AC

Cecília Maria Garcia Lima

Apae de Boa Vista – RR

Bruno Perez de Sales

Conselho Consultivo

Eduardo Luiz Barros Barbosa (MG)

Elpídio Araujo Neris (DF)

Flávio José Arns (PR)

Luiz Alberto Silva (SC)

Nelson de Carvalho Seixas (SP) - *In memoriam*

Antônio Semas Figueiredo (PE) - *In memoriam*

Antônio Santos Clemente Filho (SP) - *In memoriam*

Justino Alves Pereira (PR) - *In memoriam*

José Candido Alves Borba (RJ) - *In memoriam*

Equipe Técnica Fenapaes

Gerente Geral

Cristiane Araci Andersen

E-mail: sec.executiva@apaebrazil.org.br

Procuradoria Jurídica

Procuradora:

Rosângela Maria Wolff de Quadros Moro

E-mail: procuradoria@apaebrazil.org.br

Assessor Jurídico: Alessandra de Oliveira Caixeta

E-mail: alessandra.procuradoria@apaebrazil.org.br

Assistente: Larissa Chirstyna Alves Pereira

E-mail: larissa.procuradoria@apaebrazil.org.br

Auxiliar Jurídico: Dayara Evangelista

Email: dayara.procuradoria@apaebrazil.org.br

Assessora de Assuntos internacionais

Maria Amélia Vampré Xavier

E-mail: assessoria.internacional@apaebrazil.org.br

Coordenação Administrativa

Coordenador: João Batista da Silva

E-mail: administrativo@apaebrazil.org.br

Equipe:

Waldinéia Olímpio Zoraide Santana Ramos

E-mail: juventude@apaebrazil.org.br

Eduardo Souza Leite

E-mail: eduardo.logistica@apaebrazil.org.br

Daurinha de Souza Leite

E-mail: servicosgerais@apaebrazil.org.br

Fernando Ferreira dos Santos

E-mail: logistica@apaebrazil.org.br

Lucas Lima Gomes

E-mail: logistica2@apaebrazil.org.br

Coordenação Financeira

Coordenadora: Marineide Oliveira da Silva Freire

E-mail: financeiro@apaebrazil.org.br

Auxiliar Contábil: Tânia Ramos

E-mail: financeirosuporte2@apaebrazil.org.br

Auxiliar Contábil: Dayelle Oliveira

E-mail: financeirosuporte3@apaebrazil.org.br

Estagiário Contábil: Luiz Paulo

E-mail: financeirosuporte4@apaebrazil.org.br



Atendimento ao Público

Atendente: Bruna Emily Lima Cordeiro
E-mail: bruna.atendimento@apaebrasil.org.br
Estagiária de Atendimento: Adriana Rayssa Santos Ribeiro
E-mail: adriana.atendimento@apaebrasil.org.br
Estagiária de Atendimento: Valcilene Siqueira
E-mail: valcilene.atendimento@apaebrasil.org.br

Coordenação de Comunicação

Coordenador: Diego Lima
E-mail: comunicacao@apaebrasil.org.br

Assessoria de Comunicação

Jornalista: José Mauricio
E-mail: assessoriadecomunicacao@apaebrasil.org.br

Tecnologia da Informação

MSWI Soluções Web Inteligente
Auxiliar de TI: Rafael Alves da Silva
E-mail: informatica@apaebrasil.org.br
Estagiário de TI: Wanderson Amorim
E-mail: informatica2@apaebrasil.org.br

Consultor de apoio

Cláudio Pizzato
E-mail: consultorapoio@apaebrasil.org.br

Universidade Corporativa da Rede Apae (Uniapae):

Coordenadora: Fabiana Maria das Graças S. Oliveira
E-mail: fabianamariasoes@hotmai.com / coordenadoria.educacao@apaebrasil.org.br
Coordenador Pedagógico: Erivaldo Fernandes Neto
E-mail: institucional@apaebrasil.org.br

Escritório Avançado Fenapaes

Porto Alegre Rio Grande do Sul
Rua General Câmara, nº 406 sala 403
Centro - Porto Alegre/RS - CEP 90.010-230
Telefone: (51) 3228-1252/ 3212-5397

Assessora da Presidente

Lúcia Maria Cardoso Centena
E-mail: fenapaesrs@apaebrasil.org.br
Auxiliar Administrativo: Alexandro Martim Vargas dos Santos
E-mail: presidente@apaebrasil.org.br

Coordenador Nacional de Eventos

Antônio Bastos
E-mail: bastos@apaepoa.org.br

Controladoria

Roberto Machado Salaberry
E-mail: controladoria@apaebrasil.org.br
Auxiliar Administrativo: Juliana Correa
E-mail: controladoria@apaebrasil.org.br

Coordenações Nacionais

Coordenação de Arte

Rosânia de Almeida (PR)

Coordenação de Assistência Social

Marilena Ardore (SP)

Coordenação de Autodefensoria e Autogestão

Elcira Lourdes Machado Bernadi (RS)

Coordenação de Defesa de Direitos e

Mobilização Social

Anna Beatriz L. Peranovich Leite (SP)

Coordenação de Educação e Ação Pedagógica

Fabiana Maria das G. Soares de Oliveira (MS)

Coordenação de Educação Física, Desporto e Lazer

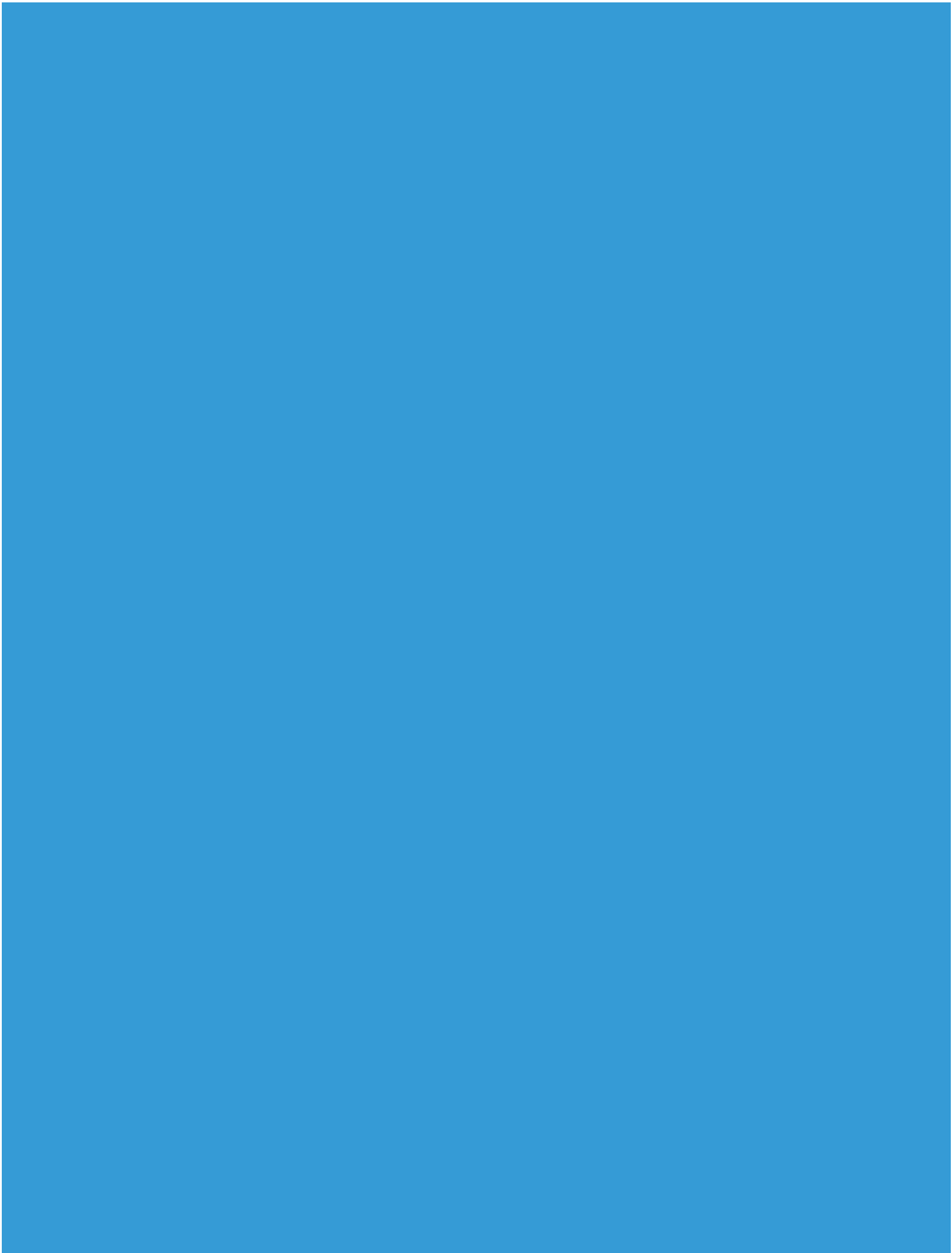
Roberto Antônio Soares (SP)

Coordenação de Educação Profissional

Maria Helena Alcântara de Oliveira (DF)

Coordenação de Prevenção e Saúde

Dr. Rui Fernando Pilotto (PR)



PREFÁCIO

Desde sua criação, na década de 1950, as unidades da Rede Apae vieram se expandindo pelo país no esforço de oferecer atenção integral e integrada nas áreas de educação, saúde e assistência social para pessoas com deficiência intelectual e múltipla, como parceiras do Poder Público e, muitas vezes, substituindo suas ações locais. A educação tem sido a área mais proeminente da atuação Apaeana, não raro constituindo a única forma de atendimento a essa população específica e suas famílias.

A atuação efetiva da rede requer gestão nas diversas frentes de atuação por parte das unidades educacionais Apaeanas. A natureza das ações envolve direção, coordenação, docência, atuação com famílias e atendimento às pessoas com deficiência, buscando-se fazê-lo de maneira participativa. Tendo como pedra angular a perspectiva democrática, processos decisórios, propostas pedagógicas, regimentos e outros, são realizações coletivas nos diferentes níveis da rede, articulando-se mediante representação efetiva e a parceria das famílias.

Este documento foi elaborado nessa perspectiva, fruto de várias mãos e muitas vozes. As propostas e finalidades têm como foco atenção às necessidades educacionais dos alunos, sobretudo, para garantir-lhes educação escolar, seja em escolas especiais ou em centros de atendimento educacional especializado.

Dessa forma, propõe-se construir conjuntamente, sob a mediação da Coordenação Nacional de Educação da Fenapaes e a participação das Coordenações de Educação das Feapaes dos Estados, um documento subsidiário às ações educacionais nas unidades educacionais Apaeanas. Pretende-se que seja um documento indutor, motivador e orientador das ações profissionais na Rede Apaeana, no sentido de contribuir para a formação de alunos capazes de superar barreiras impeditivas de sua aprendizagem, autonomia e inclusão social.

E, assim, considerando o sujeito em sua integralidade, este documento traduz-se como uma iniciativa da Rede Apae, cuja finalidade principal é atualizar suas orientações e diretrizes educacionais, de modo a oferecer ações afinadas com o momento histórico. Nessa perspectiva, ações compatíveis com o reconhecimento do direito dos estudantes com deficiência à educação, tendo a inclusão social como foco.

Aracy Maria da Silva Lêdo
Presidente da Federação Nacional das Apaes

Fabiana Maria das G. Soares de Oliveira
Coordenadora Nacional de Educação e Ação Pedagógica





SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO - 1 FUNDAMENTOS E TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA REDE APAE.....	15
1.1 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES.....	15
1.2 FINALIDADE E OBJETIVOS.....	16
1.3 PERCURSO HISTÓRICO DA REDE APAE.....	17
1.4 CONTEXTOS DE SURGIMENTO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE).....	18
CAPÍTULO 2 - PÚBLICO-ALVO DA REDE APAE.....	22
2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	22
2.2 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA.....	23
2.3 FAIXA ETÁRIA DO PÚBLICO-ALVO DAS ESCOLAS ESPECIAIS DA REDE APAE.....	24
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO NA REDE APAE.....	26
3.1 CONTEXTO ATUAL.....	26
3.2 MARCOS LEGAIS.....	28
3.3 VALORES FUNDAMENTAIS.....	29
3.4 CONCEITOS BÁSICOS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	30
3.5 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES DA REDE APAE.....	34
3.5.1 Escolas Especiais.....	34
3.5.2 Centro de Atendimento Educacional Especializado.....	60



3.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES.....	66
3.7 DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR E TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO.....	82
3.8 AVALIAÇÃO.....	82
 CAPÍTULO 4 - FAMÍLIA: PARTICIPAÇÃO E PARCERIA NA REDE APAE.....	92
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão escolar vêm influenciando mudanças no contexto educacional, especialmente na operacionalização da modalidade educação especial¹. Suas diretrizes têm reflexo nas práticas pedagógicas e evidenciam lacunas, dentre elas, a formação profissional e a operacionalização das ações educativas, revelando desencontro entre o que preconiza a política e as ações ocorridas na escola, no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

Sendo a Rede Apae comprometida com os direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, preocupa-se com a necessidade de implementar e consolidar uma inclusão escolar sustentada em todo o país. Nesse sentido, como entidade de pais, amigos e alunos desse segmento social, não apenas acompanha o processo de inclusão por meio da produção e eventos científicos nacionais, como pelas evidências empíricas sobre assunto. Ao mesmo tempo, apoia esse processo por meio de unidades educacionais da Rede Apae que atuam como escolas especiais para oferta da educação escolar ou como centros de atendimento educacional especializado, onde é oferecido o atendimento educacional especializado esporádico ou contínuo, aos alunos incluídos em escolas comuns.

As escolas especiais para educação escolar, na modalidade educação especial, destinam-se a esse público-alvo, principalmente estudantes que necessitam de apoios intensos e contínuos para alcançarem resultados efetivos na aprendizagem e no desenvolvimento, mediante processo de ensino especializado demandado pelos estudantes, visando o cumprimento da meta de inclusão plena.

As pessoas com deficiência intelectual e múltipla caracterizam-se pela diversidade de competências intelectuais e adaptativas, requerendo apoios diversificados em: tipo, quantidade, intensidade e duração, para possibilitar-lhes melhor funcionamento em aspectos diferenciados do desenvolvimento e da aprendizagem. Essas demandas não vêm sendo atendidas efetivamente pelas redes públicas e particulares de ensino. Lacunas explicadas, talvez, por razões de ordem física, técnica, tecnológica, atitudinal, gerencial, formativa e outras que impedem em plenitude o acesso, a permanência e o percurso com sucesso desses estudantes na escola.

¹ Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, art. 58).



Responder adequadamente a essas demandas é um compromisso que coexiste com a própria história das Apaes no Brasil. Como também, da educação especial, cujos princípios e diretrizes fundamentam as ações das unidades educacionais da Rede Apae em todo o país.

Nesse sentido, este documento tem como proposta incentivar, orientar e apoiar estudos, pesquisas e práticas pedagógicas na área de educação especial, de forma a evidenciar questões teórico-metodológicas e ações direcionadoras a esses fins e foi organizado da seguinte forma:

I – Fundamentos e destaques da Trajetória Histórica da Rede Apae – contendo princípios e diretrizes, finalidades e objetivos, bem como um breve percurso e contexto histórico do surgimento das Apaes no Brasil, com a organização que direciona as unidades em todo o país, passado e atualidades.

II – Público alvo da Rede Apae, destacando pessoas com deficiência intelectual e múltipla, com respectivos apontamentos conceituais e faixa etária abrangida, com recorte na infância, adolescência, juventude, adulto, envelhecimento e idoso, conforme discutidos nos respectivos estatutos e documentos que fundamentam cada faixa de idade.

III – Educação na Rede Apae, com desdobramentos nos seguintes subitens: Marcos Legais, Valores, Conceitos básicos sobre Aprendizagem e Desenvolvimento, Atuação Pedagógica, Escolas Especiais, com suas finalidades, objetivos, organização das etapas e modalidades de ensino, Rede de Apoio, Recomendações Educacionais, Centro de Atendimento Educacional Especializado, Práticas pedagógicas, Estratégias e Atividades, Planejamento Educacional Individualizado - PEI, Diversificação Curricular e Transversalidade Curricular e na Educação especial, Avaliação, Família e Participação, temáticas que compõem as ações educacionais.



CAPÍTULO - 1 FUNDAMENTOS E TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA REDE APAE

1.1 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

Concatenados com a *Política de Atenção Integral e Integrada para as Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla* (FENAPAES, 2011), a Rede Apae tem como princípios e diretrizes básicas:

- DEFESA DE DIREITOS: inclusão dos direitos das pessoas com deficiência em todas as políticas públicas;
- TRABALHO EM COMUNIDADE: estabelecimento de alianças estratégicas com vários setores e segmentos sociais para a melhoria da qualidade de vida e para a inclusão social da pessoa com deficiência;
- PROMOÇÃO DA SAÚDE PARA O ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL: atenção integral à pessoa com deficiência, com ações educacionais ao longo de toda a vida;
- APOIO À FAMÍLIA: preparação e apoio para que a família saiba lidar com o membro com deficiência;
- APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência intelectual e múltipla incluído na escola comum e a comunidade escolar;
- INCLUSÃO NO TRABALHO: articulação com os vários setores e preparação do estudante/trabalhador para o processo de inclusão social;
- AUTOGESTÃO E AUTODEFESA: cria situações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Para concretização dos princípios e das estratégias especificados, algumas medidas são necessárias, dentre elas:

- Estabelecer parcerias nacionais e internacionais com instituições “de e para” pessoas com deficiência, bem como prestadores de serviços locais, de modo a promover atendimento ao público com deficiência intelectual e múltipla ao longo da vida, incorporando os avanços na área;
- Buscar parcerias com órgãos públicos ou privados para aquisição de recursos financeiros, cedência de profissionais e contribuições de pessoas físicas e jurídicas para sustentar financeiramente as ações;



- Produzir conhecimentos científicos na área da deficiência intelectual e múltipla. Para isso: organizar banco de dados de casos de pessoas nascidas em situação de risco ou impedimentos, para estudos e pesquisas; publicizar os resultados dos estudos e pesquisas realizados; dentre outras;
- Produzir publicações técnicas especializadas e divulgá-las para a comunidade em geral e nas instituições educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino.

1.2 FINALIDADE E OBJETIVOS

A finalidade deste documento é orientar, promover reflexões e debates; Gerar ações educacionais e pedagógicas das unidades educacionais da Rede Apae comprometidas com a atenção integral e integrada das pessoas com deficiência intelectual e múltipla e suas famílias, embasando-se na legislação vigente.

Os atendimentos oferecidos na Rede Apae têm como foco o desenvolvimento integral de seus atendidos, para exercitarem sua cidadania, reafirmando-se o compromisso com a defesa dos direitos e das liberdades fundamentais preconizados na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2010) e o apoio às suas famílias.

Com essa finalidade, objetiva-se com este documento o que se segue, em consonância com as normativas legais e a *Política de Atenção Integral e Integrada para as Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla* (FENAPAES, 2011):

- Desenvolver ações de educação especial objetivando o pleno desenvolvimento do potencial humano do aluno, garantindo a aquisição e preservação de habilidades e competências exigidas à vida;
- Estabelecer diretrizes e ações educacionais e práticas pedagógicas de educação especial compatíveis com a legislação vigente;
- Criar canais para discussão e reflexão para implementação de ideias e ações inovadoras;
- Contribuir para a atenção integral e integrada das pessoas com deficiência intelectual e múltipla mediante ações articuladas nos aspectos biopsicossociais e educacionais;
- Promover análise crítica e conhecimento das políticas públicas, com vista na defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, participando ativamente de espaços de controle social;



- Socializar informações que possibilitem a construção de uma linguagem comum que venha a nortear a implantação, implementação e monitoramento das ações da educação especial da rede;
- Promover apoio e orientação às famílias das pessoas com deficiência intelectual e múltipla atendidas pela Rede Apaeana.

Para melhor compreensão do movimento Apaeano, dados sobre sua história são informados a seguir, bem como do público-alvo ao qual se dedica. Esses caminhos e perspectivas são resultados da trajetória sexagenária da Rede Apae, sintetizada na seção seguinte.

1.3 PERCURSO HISTÓRICO DA REDE APAE

Em períodos da história da humanidade considerou-se que pessoas com deficiência intelectual e múltiplas não tinham capacidade - total ou parcial - para aprender, seja em relação às expectativas escolares ou em referência ao desenvolvimento mental.² Doll (1946 *apud* NOT, 1975, p. 23) ilustra esse pensamento segundo a visão de “*incompetência social*” ao definir a pessoa com “*debilidade mental*”: “[...] indivíduo que, devido a uma insuficiência mental outra que uma perturbação sensorial, não pode chegar a vencer dificuldade e a prover sua própria existência na medida em que a vida social comporta.” Na segunda metade do século XIX, especialistas franceses e ingleses defendiam a criação de escolas especiais como alternativas para o grande número de crianças e jovens inadequadamente internadas em asilos e instituições psiquiátricas. Reconheciam que os espaços não eram apropriados às necessidades daquela população específica, nem compatíveis com suas capacidades e potencialidades. As escolas especiais surgiram como alternativa, constituindo ambientes escolares especializados, legitimados pela norma legal (GARCIA; MORENO, 1992).

No Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos³ foi criado em 1854, seguido pelo Instituto dos Surdos-Mudos⁴, em 1857, ambos por razões contextuais e influência de pessoas ligadas ao poder político (JANNUZZI, 2004). Segundo a autora, a educação popular e das pessoas com deficiência não eram motivo de preocupação, sendo-lhes destinados poucos recursos. Até ao final do Império, “o ensino para o

² Ainda permanecem convicções nesse sentido em relação a um reduzido número de pessoas com deficiência referidas como grave ou profundamente comprometidas.

³ Posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1891.

⁴ Em 1957 denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).



povo era precário e as pessoas com deficiência, muitas abrigadas em instituições de saúde mental ou incorporadas às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada” (JANNUZZI, 2004, p. 23). No início da República, as instituições de cegos e surdos foram privilegiadas, ligadas ao poder central. Quanto às pessoas com deficiência intelectual, há poucos registros e indicação de poucas instituições existentes antes de 1920. não havia registro de providências educacionais. Em grande parte, a educação era vinculada ao campo médico.

Jannuzzi (2004) informa que a partir de 1930, a sociedade civil começou a organizar-se em associações de pessoas interessadas pela situação de deficiência, enquanto o poder público desencadeava algumas ações voltadas a esse público, adotando o chamado *ensino emendativo*⁵. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), destacou a “educação de excepcionais”, admitindo legalmente esse segmento escolar específico. Nesse período, década de 50, surgiram as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), acompanhando e atualizando suas ações educacionais a história da educação especial no país.

1.4 CONTEXTOS DE SURGIMENTO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE)

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae - foi fundada no Rio de Janeiro. Registra-se a história da iniciativa de D. Beatrice Bemis, mãe norte americana que, por não encontrar escola para matricular sua filha, com Síndrome de Down no Brasil, organizou um movimento para reverter essa situação. Com a adesão de outros pais, profissionais e demais pessoas da comunidade, fundaram a primeira Apae no Brasil, nessa cidade, em 11 de dezembro de 1954. Essa iniciativa decorreu da crença nas possibilidades de aprendizagem desses alunos e no empenho de vê-los desenvolvendo suas capacidades em ambientes favoráveis, uma vez que estavam privadas do acesso às escolas comuns à época. Desde então, a Rede Apae expandiu-se. Atualmente, conta com o número aproximado de 2.159 unidades distribuídas em 26 Estados, filiadas à Federação Nacional das Apaes (Fenapaes). As unidades Apaeanas estão presentes em mais de 2.000 municípios brasileiros, atendendo aproximadamente a 250 mil pessoas com deficiência intelectual ou múltipla em 23 Federações das Apaes nos Estados. (FENAPAES, 2015).

5 Segundo Jannuzzi (2004), ensino voltado a “corrigir falta, tirar defeito” (p. 70).



Em 1962, foi fundada a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), atualmente, com sede em Brasília-DF. A finalidade de sua criação foi garantir a articulação entre as unidades Apaeanas, dando-lhes, também, orientação e diretrizes sem prejuízo da autonomia local. A Fenapaes é o órgão nacional que mantém articuladas as unidades Apaeanas, organizadas em um sistema integrado em Rede. Trata-se de um Movimento associativo entre famílias, escolas, organizações de saúde e sociedade, destinando-se a “promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla na perspectiva de sua inclusão social” (FENAPAES, 2011, p. 15), visando garantir o desenvolvimento integral de seu público-alvo.

Figura 1 – O Que Fazemos





Educação



Educação escolar, atendimento educacional especializado e apoio especializado ao estudante com deficiência intelectual e múltipla incluído na educação básica e modalidades, na escola comum.

Capacitação



Habilitação, qualificação profissional e inclusão no mundo do trabalho.

Assistência Social



Alianças estratégicas com vários setores e segmentos sociais para a melhoria da qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência.

Autogestão



Desenvolvimento da autogestão, autodefensoria e convivência em família da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Fonte: Extraído do site apae.com.br, onde você encontrará informações aprofundadas sobre a Rede Apae em todo o país e áreas de atuação.

Para implementação das ações institucionais, a Fenapaes, atualmente, conta com coordenações nacionais, organizadas em oito áreas de atuação, que pesquisam, estudam e implementam as políticas públicas, junto às unidades da Rede Apae, sob a coordenação dessa Federação:



Arte



Educação para o trabalho, Emprego e Renda



Autogestão, Autodefensoria e Família



Educação Física, Desporto e Lazer



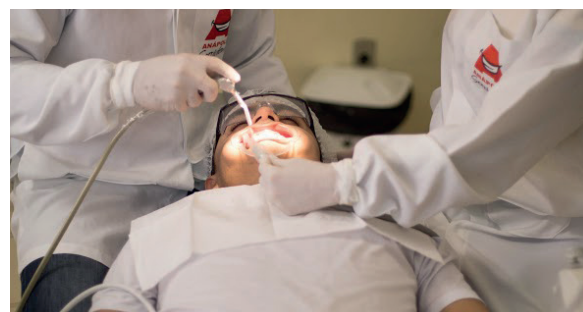
Assistência Social



Educação e Ação Pedagógica



Defesa de Direitos e Mobilização Social



Prevenção e Saúde

CAPÍTULO 2 - PÚBLICO-ALVO DA REDE APAE

O público-alvo preferencial da Rede Apae é definido em Estatuto, sendo indicado: pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla (deficiência intelectual associada a outros impedimentos), bem como suas famílias. Na realidade atual, considerada a insuficiente oferta de serviços educacionais para pessoas com deficiência em alguns lugares do país, unidades das Apaes estão oferecendo serviços fora de seu público-alvo regimental. Alguns conceitos esclarecem a categorização do público-alvo da Rede Apae:

2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O conceito de deficiência intelectual é historicamente construído, tendo se modificado ao longo de tempos e lugares, em diferentes culturas. Conceitos são limitados e mutáveis, variando nos contextos da história. No âmbito científico, a deficiência intelectual remete à inteligência e racionalidade, atributos característicos do ser humano e por ele valorizados. Compreender a inteligência e seu funcionamento tem sido, portanto, um desafio que ocupa cientistas e estudiosos de todo o mundo, em diferentes épocas.

Diversas vertentes pretendem explicar a deficiência intelectual, obedecendo sua visão particular de homem e de mundo. A concepção que vem sendo adotada pela Rede Apae é da *American Association on Intellectual e Developmental Disabilities* - AAIDD (2010, p.1)⁶, que assim a define: “limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo como expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos”.

Segundo a AAIDD, a deficiência intelectual⁷ deve ser vista segundo uma concepção funcional e multidimensional, considerando a relação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo, os apoios de que dispõe e as seguintes cinco dimensões:

⁶ Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento, organização fundada em 1876, sediada em Washington, USA. Anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental.

⁷ Desde 2004, a expressão “deficiência mental” foi substituída por “deficiência intelectual”, sendo utilizada atualmente por médicos, educadores e grupos de defesa de direitos.



- Dimensão I – Habilidades intelectuais;
- Dimensão II – Comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas);
- Dimensão III – Participação;
- Dimensão IV – Saúde;
- Dimensão V – Contexto (ambientes, cultura).

Esse modelo conceitual incorpora e fundamenta-se na perspectiva socioecológica, a qual compreende que a pessoa participa de seu ambiente de modo mais funcional, quando dispõe de apoios individuais consistentes, nos aspectos demandados e pelo tempo necessário, sendo que a noção de *funcionamento* diz respeito aos processos interativos pessoa-ambiente. O provimento desses apoios, sua operacionalização e formas de provisão podem ser identificados mediante avaliação contínua e ao longo da vida, mediando às aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

2.2 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

A “Política Nacional de Educação Especial” (MEC, 1994) definiu a deficiência múltipla como “a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (p. 15). Esse conceito prevalece até o momento para efeito de identificação das necessidades de apoio da pessoa.

A deficiência múltipla abrange a associação de deficiências que podem variar conforme o número, a natureza, a intensidade e a abrangência dos impedimentos individuais e seus impactos no nível funcional da pessoa. Desse modo, a associação de deficiências implica variadas condições e capacidades singulares de cada pessoa, podendo-se considerar: (a) tipo e número de impedimentos; (b) abrangência das áreas implicadas e; (c) idade de aquisição desses impedimentos. Essas condições subsidiam soluções e decisões favoráveis às pessoas em situação de deficiência, tendo em vista sua plena acessibilidade e participação.



2.3 FAIXA ETÁRIA DO PÚBLICO-ALVO DAS ESCOLAS ESPECIAIS DA REDE APAE

Nem todas as escolas especiais da Rede Apae têm a mesma organização. Os atendimentos são ofertados segundo as deliberações e demandas locais, bem como as condições singulares das unidades filiadas. O público-alvo nessas unidades varia, também, em relação às faixas etárias atendidas, mas tem como base a convicção de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento se dão ao longo de toda a vida. No âmbito da Rede, as seguintes fases podem ser contempladas com serviços educacionais:

Infância - período que abrange do nascimento aos 11 anos e 11 meses de idade. Considerados momentos significativos de desenvolvimento para a criança, com transformações físicas e psicológicas de grande impacto na interação pessoa-ambiente. Os anos iniciais demandam atenção emergente quanto a ações preventivas de deficiências secundárias. O Marco Legal da Primeira Infância “estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida.” (BRASIL, 2016, art. 1º, p. 1) e define a primeira infância como aquela que “abrange os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida da criança” (BRASIL, 2016, art. 2º, p. 1)⁸. Recomenda, ainda, políticas públicas, planos, programas e serviços, com vistas a assegurar o desenvolvimento integral da criança, na primeira infância, e ressalta a prioridade absoluta voltada a “assegurar direitos da criança, do adolescente e do jovem”, art. 3º da mesma lei.

Adolescência – período compreendido dos 12 a 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Transformações físicas e psicológicas também evidentes, requerendo atenção integral e integrada por parte dos profissionais da educação.

Jovem - Segundo o *Estatuto da Juventude*⁹, a faixa etária entre 14 anos e 29 anos e 11 meses é o período correspondente à juventude. Nesse período, destacam-se as demandas escolares referentes a conteúdos mais complexos, que desafiam o público-alvo da Rede Apae, bem como preparação, ingresso e permanência no trabalho, com protagonismo e autonomia. Namoro, amizade, sexualidade e casamento

⁸ O Marco Legal da Primeira Infância foi instituído pela Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016.

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Lei n. 12.852/2013 – Estatuto da Juventude.



também aparecem como questões importantes a considerar nesse período, além da acessibilidade à escola com sucesso.

Adulto – No Plano Nacional da Juventude, a fase adulta situa-se entre os 30 e os 59 anos e 11 meses. As questões anteriores permanecem nessa fase com características diferenciadas, requerendo, ainda, atenção, orientação e acompanhamento. A escolarização tem nessa fase a característica de defasagem idade-série e pouca acessibilidade curricular e social. As pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual e múltipla atendidas pelas Apaes devem dar prosseguimento à escolarização no programa de jovens e adultos, na educação especial para o trabalho e em programas educacionais voltados ao aprendizado ao longo da vida.

Envelhecimento e idoso – De acordo com o *Estatuto do Idoso* (Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003), é considerada idosa a pessoa com idade igual ou superior aos 60 anos. Nesse processo, há especificidades no público-alvo da Rede Apae, com destaque para o envelhecimento precoce que pode ocorrer em algumas situações, como em pessoas com Síndrome de Down. Também significativa é a situação de pais idosos e filhos idosos, ambos com deficiência, a requerer assistência e ação da entidade, justificando-se a criação de serviços para eles. O aprendizado ao longo da vida poderá contemplar também essa faixa etária, o que depende de regulamentação nas instâncias oficiais próprias e, preferencialmente, na política educacional com apoio de políticas públicas parceiras, como saúde e assistência social.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO NA REDE APAE

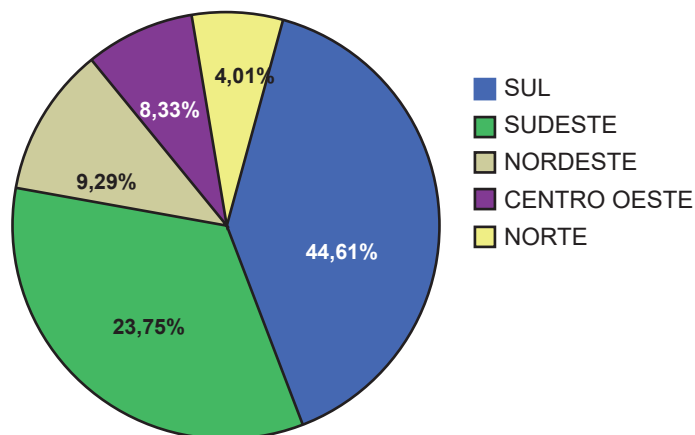
A Rede Apae integra mais de 2.100 unidades distribuídas no país, prestando atendimento integral e integrado ao seu público-alvo em uma ou mais das seguintes áreas: educação, saúde, assistência social e trabalho, emprego e renda. Sua organização tem a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), como órgão central que coordena a Apae do Distrito Federal, bem como as Federações dos Estados criadas nas diversas regiões brasileiras que, por sua vez, orientam as unidades filiadas dos municípios que as integram.

3.1 CONTEXTO ATUAL

Pesquisa em andamento realizada pela Fenapaes, intitulada “Diagnóstico da Realidade Educacional” (FENAPAES, 2016), levantou dados parciais oriundos de todas as regiões brasileiras (Figura 1), em uma amostra que incluiu mais da metade do universo Apaeano até o momento desse estudo, totalizando 1.187 Apaes (54%) participantes distribuídas pelo país. Algumas informações relativas à educação seguem apresentadas neste trabalho.

Figura 2 - Distribuição das Apaes Participantes da Pesquisa Segundo as Regiões do país

APAES QUE RESPONDEM AS QUESTÕES POR REGIÃO



Fonte: acervo do autor.



O público-alvo atendido pelas unidades da Rede Apae do estudo é diversificado, abrangendo categorias além das indicadas no regimento da entidade (pessoas com deficiência intelectual e múltipla). Muitas unidades dessa rede atendem também pessoas com deficiência física, visual, auditiva e com transtorno mental, alguns casos não associados à deficiência intelectual, de modo a suprir demandas das comunidades locais.

Foi apontado nesse estudo pelos respondentes, que a faixa etária do público-alvo atendido abrange desde o primeiro ano de vida até os 60 anos de idade (não necessariamente na mesma unidade), mediante programas apropriados aos usuários dos serviços, sendo que a maior faixa etária concentra-se na adolescência e juventude.

Entre as unidades Apaeanas respondentes, 81,7% mantém escola especial e 17,3% declararam não prestar esse atendimento, demonstrando a participação histórica da entidade na educação especial brasileira.

Quanto à qualificação docente, nas unidades da Rede Apae, as respostas indicaram que 80,6% têm formação ou especialização em educação especial, sendo que 10,9% têm mestrado e 5,6% doutorado. Além de professores, várias dessas unidades contam, dentre outros, com os seguintes profissionais na equipe: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo; médico e assistente social.

A Rede Apae, de acordo com os participantes do estudo, oferece em educação um ou mais dos seguintes atendimentos: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial para o trabalho. Embora no artigo 59, item IV, da Lei n. 9.394/96 - LDB, conste a denominação educação especial para o trabalho, a fase de qualificação e inclusão no mundo do trabalho de pessoas com deficiência, é utilizado o termo educação profissional¹⁰.

Para a educação básica, nas escolas especiais (educação infantil e ensino fundamental), os currículos devem ter “base nacional comum, complementada [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (art. 26, Lei n. 9.394/96 - LDB). Os currículos de algumas unidades Apaeanas integram componentes como: Artes (visuais, cênicas, dança, música, outras), educação física e desporto. Em cada Estado constam normativas próprias dos Conselhos de Educação (estaduais ou municipais), conforme determinantes dos respectivos sistemas de ensino, apropriados à regulamentação das unidades educacionais da Rede Apae.

¹⁰ Educação Profissional na Lei n. 9394/96 - LDB (Capítulo III, art. 39 a 42).



3.2 MARCOS LEGAIS

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a base seminal de outras legislações, como Lei n. 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto n. 3.298/1999, bem como as Leis n.ºs 10.048 e 10.098 de 2000, e o Decreto n. 5.296/2004 (Decreto da Acessibilidade), que situa o Brasil como um dos países de sólida base legal para atenção às pessoas com deficiência, no sentido de sua cidadania plena.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, (BRASIL, 2016) integrada à Constituição de 1988 com *status* de emenda constitucional, é a expressão mais alta da norma legal que garante os direitos e coloca as pessoas com deficiência no lugar de cidadão no país.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, Lei n. 13.146/2015, destinada a assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência visa à sua inclusão social e cidadania, reafirmando os valores democráticos e sua dignidade humana. Em relação à autonomia, a lei estabelece que a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para: casar e constituir união estável; exercer direitos sexuais e reprodutivos; exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar; conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (art. 6º, da Lei n. 13.146/2015).

Outro texto legal que fundamenta este documento é a Lei n. 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece os princípios e fins da educação quanto ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º). “Reafirma os valores constitucionais de igualdade e liberdade, destacando a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar [...] e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” Garante a oferta do atendimento educacional especializado, educação especial de qualidade e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, na expectativa da aprendizagem e à participação. Do mesmo modo, acesso à educação para o trabalho segundo seus interesses e aptidões.



Também, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei n. 8.069/90, no seu art. 3º, reafirma a educação como direito fundamental da pessoa humana. O ordenamento jurídico brasileiro considera as necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, “para as quais o ensino deve ter características próprias e especializadas em todo o tempo de permanência dos sujeitos na escola” (FENAPAES, 2011, p. 24). O exercício desse direito pelas escolas das Apaes implica necessariamente o dever de reconhecer os fundamentos axiológicos em que se sustenta, considerados a seguir.

3.3 VALORES FUNDAMENTAIS

Orientam este documento os valores e o reconhecimento da dignidade da pessoa com deficiência, reconhecida em sua integralidade e posição de sujeito, cuja convivência social valoriza a justiça, equidade, solidariedade e a cultura da paz. A autonomia e independência são valores expressos no lema da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: “nada sobre nós, sem nós”.

A Fenapaes (2011, p. 20-21) compromete-se com os seguintes valores implícitos nos direitos humanos e liberdades fundamentais, com base nos princípios da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), aqui reafirmados:

- Equidade e igualdade de direitos, pressupondo o tratamento diferente como garantia de igualdade de oportunidade, de afirmação e inclusão social;
- Respeito pela dignidade inerente à pessoa humana e à sua independência, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas com autonomia individual;
- Plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- Respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana;
- Acessibilidade plena;
- Respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo direito de preservar sua identidade.

São valores implicados na educação, no respeito pelo estudante, expresso no reconhecimento de suas capacidades e singularidades; história e experiências



peculiares; interesses e motivações, com oportunidade de vivenciar momentos e espaços de aprendizagem que lhes permitam o pleno desenvolvimento, em condições de liberdade e dignidade. Reconhecer aspectos subjetivos que estão presentes no processo de aprendizagem, os tempos e estilos peculiares de cada estudante, considerado como sujeito crítico e criativo, centro do processo educativo.

Essas perspectivas orientam a Rede Apae e baseiam sua ação educativa, voltada ao público-alvo com deficiência intelectual e múltipla. A situação atual da Rede constitui importante referencial no que diz respeito aos contextos que circunscrevem o cumprimento de suas metas e o alcance de seus objetivos, razão pela qual é descrita na seção seguinte.

3.4 CONCEITOS BÁSICOS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

As ações educacionais da Rede Apae baseiam-se no entendimento de certos conceitos e pressupostos teórico-metodológicos segundo as ciências sociais e humanas voltadas à educação. Atualmente, tendências e discussões em torno das ciências da saúde, como a neurociência, são postos em pauta para orientar propostas e ações acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Na Rede Apae, consoante com base nos fundamentos percorridos na sequência, elencam-se os pressupostos para o embasamento das práticas na área educacional, representados na figura 3.

Figura 3 - Pressupostos educacionais da Rede Apae



Fonte: acervo do autor.



Discussões sobre os processos de aprendizagem do público-alvo da educação especial, sobretudo daqueles que apresentam a deficiência intelectual e deficiência múltipla, têm sido pautada por várias correntes teóricas que integram o conjunto de referenciais sobre o tema no âmbito da Rede Apae. Portanto, há necessidade de apresentar alguns pressupostos que vislumbramos perseguir, para orientar os profissionais que integram esta rede.

Com base nas teorias críticas da psicologia, que valorizam as condições ambientais como um dos importantes fatores determinantes no processo de desenvolvimento, e advogam a necessidade de investimentos nas diversas ações de acessibilidade que integram os ambientes, contextualiza-se o desenho curricular de cada escola especial da Rede Apae.

Sobre isso, entende-se que o processo de desenvolvimento do sujeito é concebido como:

[...] um processo dialético complexo, multifacetado, marcado por um esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfoses, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constante de adaptação ao meio (VIGOTSKI, 1991, p. 33).¹¹

O caráter interativo assume valor relevante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que significa que, quanto mais ela oferecer condições de acessibilidade para as pessoas, diminuirá a sua condição de incapaz, e, favorecerá novas aprendizagens. Na concepção de Vigotski (1991) a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

Em tempo, leia-se acessibilidade como:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, art. 8º, Inciso I).

¹¹ No texto, o nome Vigotski está assim redigido, embora nas referências bibliográficas seja obedecida a forma como o nome do autor consta na publicação indicada.



A aprendizagem é um processo que nos humaniza. E é por meio da educação que isso se torna possível, transformando os indivíduos em sujeitos que conseguem refletir sobre a realidade da qual participam.

Baseado nas ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, Pino (2005) contribui afirmando que as funções naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as funções culturais, regidas por leis históricas, fundem-se entre si, constituindo um sistema mais complexo. Portanto,

[...] no desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro o social, depois o psicológico, primeiro entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica (PINO, 2005, p. 106).

Nessa perspectiva, o sujeito aprende como um sistema e não apenas com o intelecto, uma vez que este processo envolve além das dimensões cognitivas, as afetivas e sociais. Portanto, aprender vai além de processar, elaborar, fixar, organizar e compreender o significado das informações, pois “[...] inclui produções subjetivas de quem aprende através de sua imaginação e de sua fantasia, ambos inseparáveis da construção intelectual pessoal, singular, e, portanto criativa” (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012, p. 63).

Aprende de maneira singular, o que foge a qualquer ideia de homogeneizar as pessoas dentro de critérios classificatórios. As experiências de aprendizagem são dialógicas, envolvendo o aluno e quem ensina, implicando o mútuo interesse. Além disso, no processo de aprender vivencia-se uma organização própria e diferenciada do material aprendido. A aprendizagem, portanto, tem um caráter subjetivo, que extrapola os elementos orgânicos da pessoa, envolvendo-a em sua integralidade.

Vigotski (1995) afirma que as leis que regem o desenvolvimento das crianças são fundamentalmente as mesmas, a despeito do funcionamento dos órgãos ou do organismo como um todo. Portanto, todas as pessoas estão em condições de aprender, conquanto diferentemente. E que uma alteração orgânica se faz acompanhar de mecanismos pessoais de superação por meio de processos que denominou de compensação, mediante interações sociais e interpessoais positivas. Esse autor considera, ainda, que a aprendizagem vem antes do desenvolvimento e o impulsiona (VIGOTSKI, 1994). Importante para o processo é a mediação do outro social, que



contribui para o desenvolvimento cultural da pessoa e para a constituição de seus processos psicológicos superiores. Isso evidencia a importância do aprender para a promoção humana e o papel que desempenham os professores, da família e das pessoas em geral, para a constituição da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Põe em destaque a importância do ensino, em espaços formais e informais, desde a mais tenra idade.

A perspectiva socioecológica, que embasa a concepção de deficiência intelectual adotada neste documento, também considera que a interação entre fatores pessoais e ambientais têm impacto sobre o funcionamento da pessoa, portanto, em suas realizações. Compreende que habilidades e competências são aprendidas e que, um ambiente positivo e favorável, com apoios apropriados potencializa e maximiza os comportamentos adaptativos. O contrário também pode ocorrer. Também, essa visão coloca a aprendizagem em uma visão pluridimensional onde o aspecto orgânico aparece apenas como uma dimensão a ser considerada. E evidencia a essencialidade de ambientes favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Essas considerações levam a compreender, também, que há necessidades comuns a todos e necessidades especiais individualizadas que precisam ser identificadas, compreendidas e atendidas. Para a Rede Apae, orienta-se sobre a importância de se voltar prioritariamente para a aprendizagem, o desenvolvimento global e para a promoção humana, com vistas à inclusão social dos sujeitos que compõem seu público-alvo. Pressupõe-se a oferta de serviços que tenham como principais características a intersetorialidade, a transversalidade e a interdisciplinaridade, consentâneas com a proposta de integralidade das ações de atendimento.

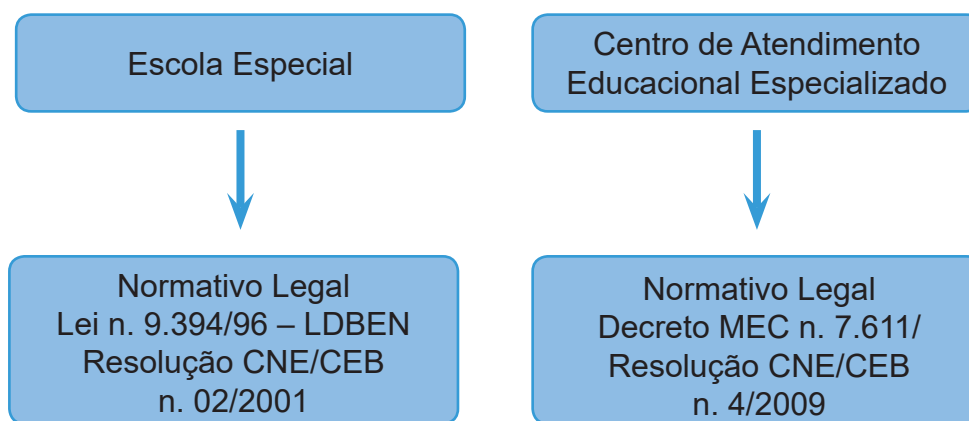
Evidencia-se, ainda, que a promoção humana enfatiza as potencialidades ao invés do *déficit*. Na Rede Apae prevalece a colaboração solidária ao invés da competição; as práticas dialógicas, em vez das decisões de gabinete; a inclusão, ao invés da exclusão; o compartilhamento de ideias, experiências e sentimentos, ao invés do silêncio e do isolamento. A atenção integral e integrada a que se dedica a Rede Apaeana está pautada nos direitos de cidadania de qualquer dos atendidos nos serviços prestados em suas unidades. Aos quais se defende a participação plena na sociedade, e a responsabilidade na oferta dos serviços.



3.5 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES DA REDE APAE

As ações educacionais da Rede Apae concentram-se em dois tipos principais de ofertas pedagógicas, conforme a figura 4:

Figura 4 - Ações Educacionais e atuação pedagógica da Rede Apae



Fonte: acervo do autor.

3.5.1 Escolas Especiais

Os desafios a serem vencidos para a concretização da educação escolar da pessoa com deficiência intelectual envolvem desde o conceito, a heterogeneidade e a complexidade da área. A evolução do conceito da deficiência mental, segundo Almeida (2004), sofreu várias reformulações desde 1908 (Tredgold), quando da primeira definição. Outras adequações conceituais surgiram, tendo como autores: Tredgold (1937), Doll (1941), Rick Herber (1959 e 1961), Grossman (1973, 1977, 1983), Luckasson *et. al* (1992 e 2002). A definição de 2002 foi resultado de um estudo avaliativo do sistema proposto em 1992, trazendo como grande conquista, “atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa representa” (ALMEIDA, 2004, p. 47). Predomina a funcionalidade da pessoa no ambiente em que vive, nos suportes necessários para atendimento às necessidades básicas, na valorização de sua capacidade, nas ofertas e no comportamento do meio em relação à pessoa com deficiência. Prevalece o entendimento da deficiência intelectual muito mais voltado à necessária mudança de olhar para a pessoa e suas



necessidades básicas, o que pode ser evidenciado nos estudos da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2010).

A Rede Apae defende a escola especial para acolher a diversidade, inserida no sistema de ensino. Dessa forma, entende como sistema educacional inclusivo aquele que contempla modelos diversos de escola, consequentemente, comprometido com o regramento e fortalecimento de todas as escolas, sejam elas escolas comuns ou escolas especiais. Trata-se de uma postura que favorece o atendimento às demandas, segundo as diferentes necessidades dos estudantes e regiões geográficas e socioeconômicas do país.

As escolas especiais da Rede Apae surgiram e foram organizadas com o objetivo de atender a demandas sociais em relação à educação da pessoa com deficiência, acentuando-se a procura por estudantes com deficiência intelectual e múltipla. Atualizam suas propostas no modelo educacional, saindo do modelo das instituições especializadas, anteriormente de natureza clínica. O compromisso com políticas educacionais, e com o direito do estudante à educação fica evidenciado, logo que é implantada uma Apae, cuja primeiro ato registra a implantação de uma escola especial.

Nas escolas especiais, além dos docentes e do pessoal de apoio técnico e administrativo, conta-se com serviços especializados com profissionais da área da saúde nas especialidades médica (neurologistas, psiquiatras, pediatras, ortopedistas) e, também, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, psicólogos e outros. Embora nem todas tenham a mesma constituição de equipe e/ou organização, as equipes constituem-se de forma a implementar o suporte especializado aos alunos matriculados nas escolas especiais ou de outras escolas da comunidade, compondo dessa forma, a rede de apoio.

Ao ressaltar a visão inclusiva transformadora como um novo olhar à pessoa com deficiência como cidadã plena de direitos e condições (FENAPAES, 1998, 2003)¹², a Rede Apae já acenava para transformações nas ações de suas unidades, recomendando profunda reflexão e adequação ao momento histórico que envolvia a educação¹³ e as demais políticas públicas no país, dentre outras, a saúde e a assistência social.

¹² Plano Estratégico; Manual de Conceitos (FENAPAES, 1998/2003).

¹³ Vários autores, ainda que de visões epistemológicas diferentes, como Bronfrenbrenner e Vigotski enfatizam a necessidade de investimentos na educação, tanto formal como a informal. Arriscamos afirmar que nenhum estudioso das teorias do desenvolvimento nega a importância das condições ambientais no processo de aprendizagem do sujeito.



Tais orientações, coincidentes com os eventos organizados em defesa da educação para todos, a exemplo, Conferências mundiais, tais como (Jontien/Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), voltadas à necessidade de ampliar ações para implementação dos direitos das pessoas com deficiência e outras consideradas em situação de exclusão, instituindo princípios e diretrizes norteadores. A Declaração de Salamanca surgiu, destacando a emergência da inclusão de todos os alunos nas escolas comuns, dentre os quais, pessoas com deficiência, reforçando o entendimento dessas escolas como alternativa propícia à inclusão educacional de todos os estudantes com e sem deficiência, com a garantia, sem distinção, de acesso, permanência e percurso escolar com qualidade. Mesmo assim, o documento de Salamanca (1994) não descarta a escola especial, pois, em seu texto, consta:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a sessões especiais dentro da escola regular em caráter permanente deveria constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24).

Reconhece-se a importância dos princípios e diretrizes dos documentos citados, sem perder de vista as necessidades das pessoas abrangidas pela proposta, as características de cada sociedade para implementação das ideias no Brasil, as políticas públicas, especialmente as políticas educacionais e as condições para disponibilizar o apoio técnico, financeiro e outros de bases estruturais aos serviços especializados.

De longa data, a parceria entre o poder público e as entidades com oferta exclusiva da educação especial foi oficializada na Lei n. 4.024/61, questão retomada na Lei n. 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e na Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, indicadas na figura 2. Nesses documentos normativos, a regularização das escolas especiais deve ocorrer da mesma forma que as demais escolas públicas, filantrópicas, particulares, confessionais. As escolas especiais, para a educação escolar na modalidade educação especial, integram os sistemas de ensino, conforme a Lei n. 7.853/89.



Retomando a figura 2, indicam-se os textos específicos dos principais atos normativos legais que legitimam as escolas especiais, com destaque para a Lei n. 9.394/96, LDBEN e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. A LDBEN (BRASIL, 1996) preconiza:

Art. 58. (...)

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 60. (...)

Parágrafo único. 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 [...]

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 estabelece sobre escola especial:

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada por serviços das áreas de saúde, Trabalho e Assistência Social.

(...)

§2º - Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto do Capítulo II da LDBEN (Da Educação Básica)

Com o respaldo legal, conforme os textos normativos, é possível à escola especial da Rede Apae ofertar a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e a educação especial para o trabalho na modalidade educação especial, devendo-se incentivar o fortalecimento de um efetivo diálogo com as escolas comuns, para o apoio pedagógico especializado aos alunos com deficiência intelectual, trocas de experiências e outras necessidades institucionais.



As escolas especiais ao defenderem a oferta educacional especializada, resguardando a qualidade de suas ações, propõem um currículo que contemple diretrizes, ações, avaliação e práticas pedagógicas, de forma a efetivar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes.

A complexidade do trabalho, considerando as especificidades e a heterogeneidade dos alunos, a acessibilidade nos diversos aspectos, e a eliminação de barreiras impeditivas da aquisição cognitiva são fatores problematizados, mas não impeditivos da efetivação das propostas pedagógicas. São escolas com turmas organizadas com um número reduzido de alunos, o que facilita a ação docente, possibilitando a individualização do ensino, a identificação das necessidades educacionais dos estudantes e a eficiência do planejamento para atender as demandas.

Reconhecemos avanços na organização dessas escolas, ao romperem com o tradicionalismo com que foram criadas e do momento histórico da primeira metade do século XX, quando muitas surgiram. Diferentemente da época em que tudo começou hoje se defende uma organização com perspectivas educacionais, conforme orientam as normativas vigentes, priorizando-se a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência, com orientações para que seja superada a visão clínico/assistencialista na educação das pessoas com deficiência. É uma iniciativa que representa conquistas à vida escolar dos alunos que estudam nessas escolas, conforme determinações legais (BRASIL, 2001, art. 10).

O compromisso com a educação fica evidente nas diretrizes e propostas educacionais da Rede Apae, destacando-se as seguintes publicações, por iniciativas de profissionais das unidades da Rede Apae e da Fenapaes: Guia Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, Treináveis e Semidependentes (elaborado em 1975 e publicado em 1979); “Coleção de Educação Especial, Fundamentos” (1993), em 2 (dois) volumes; e a “Coleção Educação e Ação/APAE Educadora: a escola que Buscamos - Proposta Orientadora das Ações Educacionais”, em 5 (cinco) volumes. Constam ainda, na Política de Atenção Integral e Integrada às Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, as diretrizes e princípios às unidades educacionais da Rede Apaeana. As Apaes são mantenedoras de escola especiais e/ou centros de atendimento educacional especializado, nem todas com a mesma organização.

A educação no país implementa princípios e diretrizes trazidas pelos eventos nacionais e internacionais, intermediados pelos Sistemas de Ensino, responsáveis pela intervenção junto às escolas comuns, no sentido de promoverem mudanças



e adequações para garantirem a matrícula de todos os alunos, inclusive os que apresentem deficiência, e que se encontra em idade escolar obrigatória.

Ao mesmo tempo em que é apontada a escola comum como o local mais indicado para a educação de todos os alunos, os textos legais fazem referência às escolas especiais, como uma exceção, recomendável naqueles casos de alunos que necessitem de apoio pervasivo e com graves complexidades, nos quais se identifique a impossibilidade de serem atendidos nas classes comuns, que não satisfaçam às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança (BRASIL, 2001, art. 10).

Com base nessas recomendações, as escolas especiais da iniciativa privada atuam como parceiras do poder público, com oferta exclusiva da educação especial, seguindo orientações dos atos normativos de cada sistema de ensino, implementados pelos Conselhos Estaduais e/ou Municipais de Educação (Lei n. 9.394/96 - LDB, art. 60). Cabem a esses conselhos, as autorizações, reconhecimentos e credenciamento das escolas no país, conforme as diretrizes da Lei n. 9.394/96 - LDB e da Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, (art. 10 e §§ 1º, 2º e 3º), que trata das Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. A Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) orienta suas filiadas a se adequarem às normativas oficiais.

A partir de 2003, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a finalidade de promover a transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos, disseminando ações voltadas à formação continuada de gestores e professores, para garantir acesso de todos os alunos à educação escolar, bem como atendimento educacional especializado.

Em 2008, o MEC instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, diferenciada da Política da Educação Especial (1994). Esse documento veio propondo modificações estruturais na educação das pessoas com deficiência, sendo uma delas referente ao conceito da educação especial, que passou a ser entendida como:

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



No referido documento foram instituídas outras diretrizes e objetivos à educação especial, dentre os serviços citados, para a oferta do atendimento educacional especializado, constam: salas comuns do ensino regular, salas de recursos, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidade de educação superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares. Inexiste referência às escolas especiais nesse documento, mesmo reconhecidas na legislação educacional vigente.

A Fenapaes, presente em alguns momentos de discussão da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), insistiu em manter as escolas especiais, considerando o compromisso com a educação e outras políticas públicas, com mais de meio século de experiências dedicadas à oferta da educação especializada aos alunos com deficiência intelectual e múltipla. Ao mesmo tempo, a Fenapaes vivenciou a ameaça ao legado histórico, construído passo a passo, conforme as necessidades e anseios das pessoas com deficiência e de suas famílias, com adequações às exigências dos textos legais e princípios da educação inclusiva e da inclusão escolar, a qual requer reflexão e observância ao que nos diz Ainscow:

[...] a inclusão escolar pressupõe três elementos básicos: a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir plenamente das atividades escolares; c) a construção de conhecimentos, sem a qual pouco adianta os outros aspectos (Ainscow, 2004, apud GLAT, 2007, p, 33).

O que se observa na prática, é a falta do conjunto de condições citadas pelo autor. Ao defender a preservação das escolas especiais da Rede Apae e seus propósitos em prol da educação especial à pessoa com deficiência intelectual e múltipla com graves comprometimentos, há o entendimento de que a inclusão não significa simplesmente o deslocamento de alunos das escolas especiais para escolas comuns. Pensar dessa forma, “constitui redução e/ou simplificação do significado e das implicações de um efetivo processo de inclusão desejado” (FENAPAES, 2007, p. 15).

É evidente que muitos pontos poderiam ser destacados para esta reflexão, ficando em aberto a implementação desta história, num contexto que envolve alunos, pais, professores e outros profissionais das escolas, centros e das clínicas que fazem parte da Rede Apae.



As escolas especiais da Rede Apae são instituições educacionais legalmente reconhecidas, como posto nos seguintes documentos: Lei n. 7853 de 1989, incorporada pelo Decreto n. 3.298/99; pela Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; pela Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001. A Rede Apae tem um firme posicionamento: “[...] escola especial como escola de fato e de direito, por isso inclusiva, do ponto de vista do acolhimento à diversidade” (FENAPAES, 2007, p. 13).

As escolas especiais podem consolidar ações no sentido de participar do desenvolvimento da educação especial, considerando princípios da educação inclusiva, adotando os seguintes procedimentos:

- Instrumentalizando-se, com a organização e legalização dos serviços, conforme normativas educacionais nacionais e locais;
- Formalizando parceria com a escola comum para efetivação do apoio ou atendimento educacional especializado ao aluno incluído;
- Participando na construção ou implementação do projeto político pedagógico do município;
- Oferecendo capacitação à comunidade, gestores escolares, professores e famílias;
- Organizando e oferecendo apoio especializado e apoio educacional especializado aos alunos incluídos;
- Realizando censo para identificar e atender alunos com necessidades de ajudas e apoios intensos e contínuos;
- Encaminhando às escolas comuns, alunos com menores comprometimentos;
- Implementando programas de apoio e orientação às famílias;
- Implementando programa de autodefensoria;
- Desenvolvendo programas de formação continuada aos profissionais, estudos e pesquisas;
- Socializando conhecimentos.

A esses propósitos, acrescenta-se o respeito ao direito de escolha das pessoas com deficiência, da escola onde querem estudar e à participação nos processos decisórios sobre suas próprias vidas. A escola especial aqui planejada se propõe a contemplar os estudantes com um percurso escolar efetivo.



- **Finalidade e Objetivos da Escola Especial**

As escolas especiais da Rede Apae foram criadas e expandidas durante décadas no país para suprir as lacunas de atendimento, uma vez que os estudantes com deficiência intelectual e múltipla requerem estimulações diversas e recursos compatíveis para o atendimento de suas necessidades básicas e singulares de aprendizagem, atendimento educacional especializado, recursos e tecnologias variadas. As escolas especiais são espaços para a oferta da educação escolar na modalidade educação especial (BRASIL, 1996).

Os objetivos da escola especial foram definidos tendo como base a Lei n. 9.394/96 - LDB, e a Resolução n. 2, CNE/CEB, de 11/9/2001. São eles:

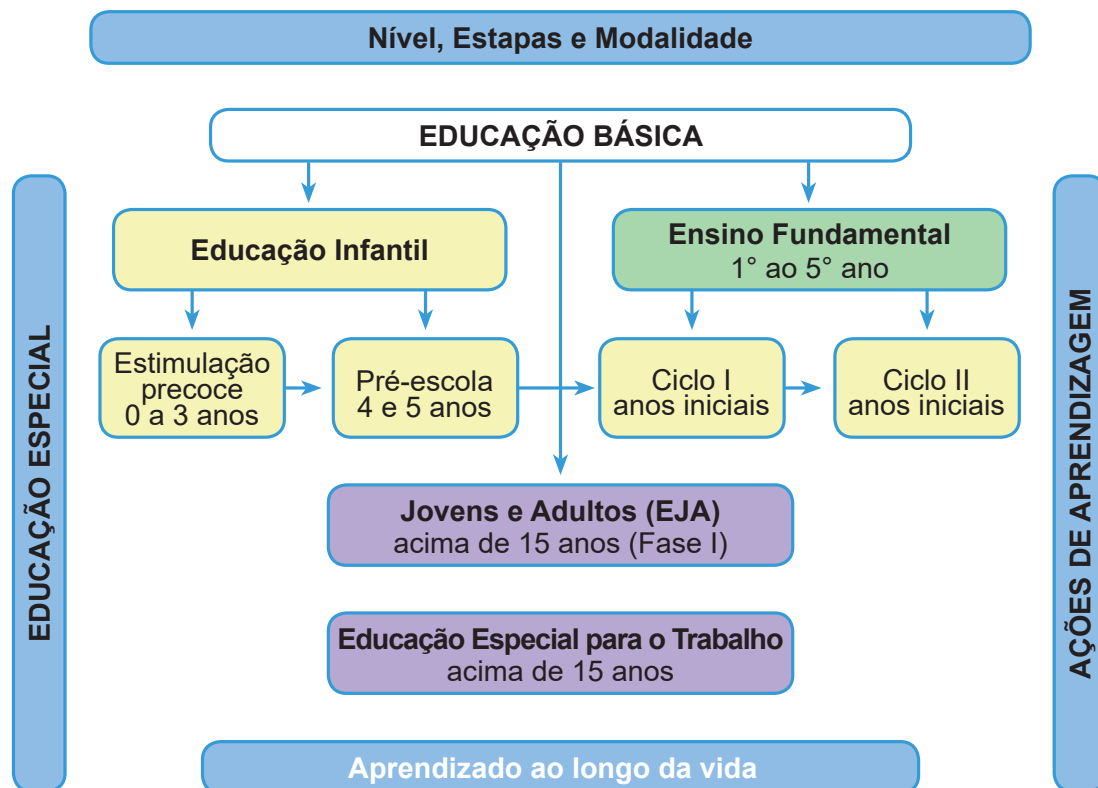
- Oferecer educação escolar a alunos com deficiência intelectual e múltipla na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos;
- Oferecer Educação de Jovens e Adultos, a partir de 15 anos de idade a alunos que não conseguiram completar seus estudos no ensino fundamental na idade própria;
- Oferecer educação especial para o trabalho, a partir de 15 anos, visando à iniciação, qualificação profissional e à inclusão no mundo do trabalho;
- Oferecer ou oportunizar atendimentos clínicos de fisioterapia, fisioterapia, terapia ocupacional e outros, no contra turno escolar, sem confundir com a ação educacional e a função da escola;
- Atuar em parceria com escolas comuns, de forma a promover intercâmbio de conhecimentos e experiências;
- Oferecer apoio especializado à escolas da rede regular de ensino públicas, nas quais estejam matriculados alunos com deficiência intelectual e múltipla;
- Promover o acesso e o percurso escolar aos alunos, em cumprimento ao direito à educação;
- Implementar e estimular a implementação do programa de autogestão e autodefensoria na Rede Apae;
- Oferecer apoio e orientação às famílias dos alunos matriculados na escola especial, implementando planos de ação com essa finalidade;
- Desenvolver programas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a atualizar-se continuamente e promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- Garantir qualidade nas ações desenvolvidas.

- **Níveis¹⁴ e Modalidades de Ensino Ofertados nas Escolas da Rede Apae**

Nessas escolas é oferecida a educação básica, nas etapas educação infantil e ensino fundamental, além da modalidade educação de jovens e adultos, preferencialmente na primeira fase, sendo a oferta do segundo segmento mais apropriada à escola comum, exceto quando for justificada por demanda da comunidade local. A educação especial para o trabalho também é ofertada, seguindo diretrizes próprias, contemplando, dentre outras, ações de inclusão no mundo do trabalho.

A Escola Especial da Rede Apae pode organizar-se conforme demonstrado na figura 5, observando a autonomia da escola, a realidade local, e as normas dos sistemas de ensino.

Figura 5 - Alternativas de Organização das Escolas Especiais da Rede Apae



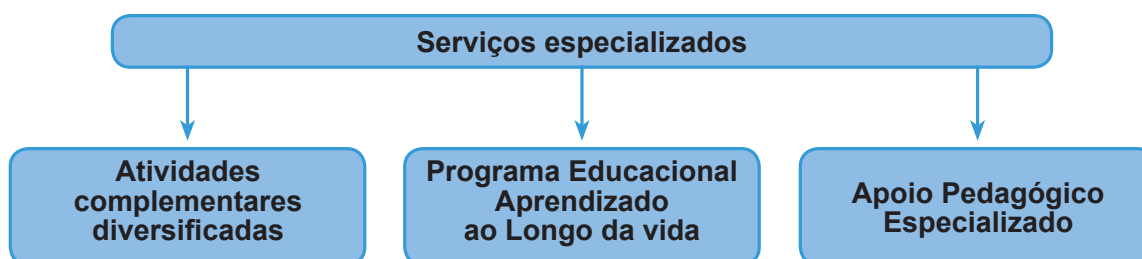
Fonte: Adaptado de Fenapaes (2001).

14 Conforme Art. 21- Lei n. 9.394/96 – LDB.



Essas ações funcionam como serviços ofertados pelas escolas especiais, de forma a potencializar o planejamento educacional, com características próprias, de forma a ampliar aos estudantes outras aprendizagens, por meio de diferentes linguagens, e, ainda, a parte diversificada do currículo. Constituem-se em:

Figura 6 - Ações Curriculares Rede Apae



Fonte: acervo do autor.

- **Rede de Apoio nas Unidades Educacionais: Rede Apae**

A Rede de Apoio das unidades educacionais da Rede Apae configura-se no sentido de dar sustentação às ações desenvolvidas nessa área, em cumprimento ao direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual e múltipla e com vistas ao acesso, permanência, percurso escolar com sucesso nas aquisições cognitivas e no desenvolvimento global e à inclusão social, atendendo ainda, aos determinantes da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Neste documento consta a Rede de Apoio identificada para o momento, mas que pode extrapolar o que fica aqui registrado, na medida das necessidades locais e distintas realidades no país. Portanto, destaca-se como componentes da Rede de Apoio às unidades educacionais da Rede Apae: as pessoas com deficiência atendidas (autogestão e autodefensoria), a família, a equipe docente e a equipe técnico-especializada e administrativa, a comunidade, os órgãos de interesses intersetoriais, a rede socioassistencial de cada comunidade.

Nas escolas especiais, além de professores e pedagogos conta-se geralmente com um quadro de profissionais de apoio, composto por psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médicos (neurologista, psiquiatra, pediatra, etc.).



Essa composição beneficia o atendimento mais próximo das necessidades globais da pessoa com deficiência intelectual, conforme a atualização conceitual (AADID, 2010). E, ainda, o atendimento Integrado por meio de ações conjuntas, com a participação dos profissionais da educação e desses profissionais da saúde e assistência social, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida física, afetiva, educacional escolar, educação profissional e colocação no mundo do trabalho e na sociedade.

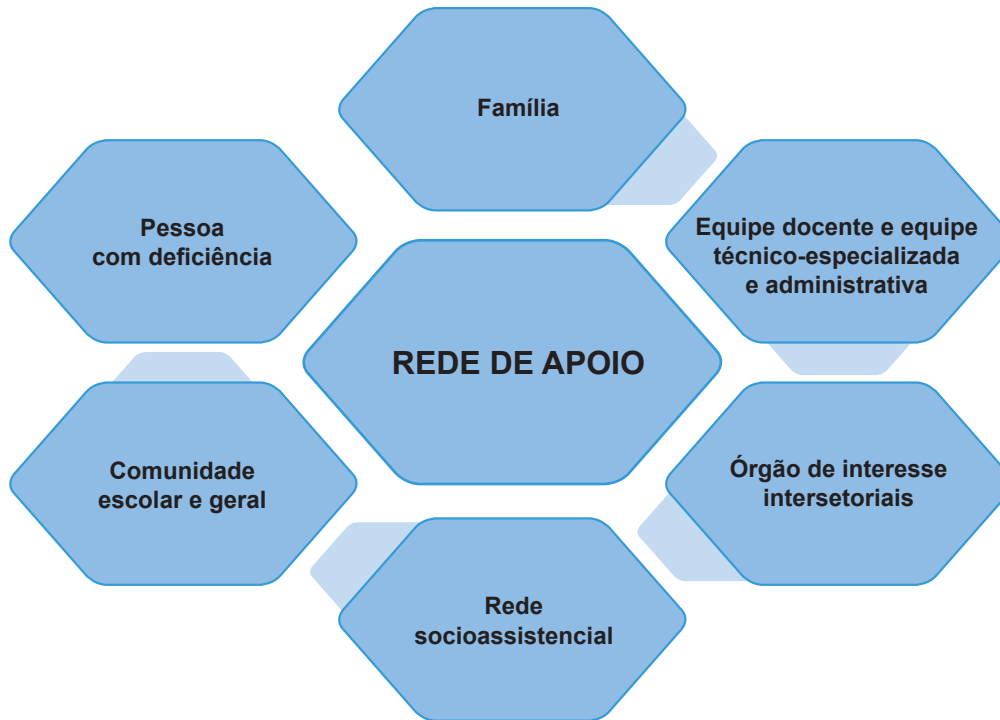
Além de propiciar a aproximação e ação interdisciplinar, a atenção integral e integrada nas escolas da Rede Apae favorece e materializa o encontro de saberes diversos, e uma prática profissional bem própria do trabalho na diversidade, da educação inclusiva, onde o profissional atua como mediador e facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

A pessoa com deficiência é considerada membro fundamental. A lógica é retirar as pessoas com deficiência intelectual e múltipla da passividade, para que passem a atuar como sujeitos e coadjuvantes na conquista da própria autonomia, empoderamento e inclusão social. Na rede de apoio nas Apaes isso fica muito evidente, pela implementação dos programas de autogestão e autodefensoria em todas as unidades, juntamente com suas famílias, com ações voltadas ao empoderamento e inclusão social, ambos segmentos tratados em cadernos específicos e republicados juntamente com este documento.

- **Objetivos da Rede de Apoio da Rede Apae**

Manter e implementar a Rede de Apoio na Rede Apae, visando à sustentabilidade das ações educacionais e o consequente sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes das unidades educacionais dessa Rede, vislumbrando ações intersetoriais e interdisciplinares, de forma colaborativa.

Figura 12 - Rede de Apoio



Fonte: acervo do autor.

- **A Organização das Etapas de Ensino na Escola Especial na Rede Apae**
 - Educação Infantil
 - 0 a 3 anos e 11m – Estimulação Precoce
 - 4 a 5 anos – Pré-Escola
 - Ensino fundamental
 - 6 a 14 anos
 - Educação de Jovens e Adultos (EJA)
 - Acima de 15 anos
 - Educação Especial para o Trabalho
 - Acima de 15 anos



- **Serviços**

- Atividade complementar diversificada/projetos especiais
- Aprendizado ao longo da vida

- **Educação Infantil**

A **Educação Infantil**, primeira etapa da educação básica, “tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 36; art. 29, 30 e 31 da Lei n. 9.394/96/LDB). Na escola especial, a educação infantil poderá ser organizada em **estimulação precoce e pré-escola**, devendo contar preferencialmente com professor especializado em educação especial, com formação, especialização em educação infantil e experiência. Para a oferta da educação infantil, a proposta pedagógica,

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

A **estimulação precoce**¹⁵, embora não conste na Lei n. 9.394/96 - LDB, mas sua natureza educacional integra as políticas de educação especial (1995/2008) e se destina a crianças, logo após o nascimento, portanto, de zero a 3 anos e 11m. Destina-se a crianças de alto risco, com deficiência intelectual ou múltipla¹⁶, ou com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Por crianças de alto risco consideram-se aquelas,

¹⁵ A expressão estimulação precoce é utilizada neste documento, por assim constar nas políticas de educação especial (1995 e 2008). No entanto, encontra-se a denominação educação precoce, na tentativa de diferenciar dos serviços oferecidos na saúde e, segundo Navajas (2003), estimulação precoce é um termo que vem sendo substituído por intervenção precoce.

¹⁶ Definições constantes neste documento, no item público alvo.

[...] que têm o desenvolvimento ameaçado por condições de vulnerabilidade decorrentes de fatores de natureza somática, como determinadas doenças adquiridas durante a gestação, alimentação inadequada tanto da gestante quanto da criança, ou nascimento prematuro (Organização dos Estados Americanos, apud BRASIL, 1995, p. 17).

Na escola especial da Rede Apae, a estimulação precoce compõe a educação infantil, realiza-se em parceria com as famílias, com ações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Atua nos primeiros anos de vida que antecedem a idade escolar, favorecendo melhor desempenho e superação às crianças atendidas. Trata-se de um programa que deve compor a proposta pedagógica da escola especial, acompanhando as Diretrizes da Educação Infantil (2010), pela correspondência etária com a primeira fase dessa etapa da educação básica. A estimulação precoce compreende um,

[...] conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais e incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995, p. 11).

Na Rede Apae, a estimulação precoce tanto pode constar na escola especial seguindo diretrizes próprias, na lógica do cuidar e do educar ou no centro de atendimento educacional especializado, como atendimento educacional especializado, conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Educação Especial (2008). Os programas se articulam com as áreas da saúde e assistência social, a fim de garantir ação integral e integrada às crianças atendidas.

No entanto, identifica-se a oferta da estimulação precoce na Rede Apae em unidades de saúde. Diferencia-se do praticado nas escolas especiais, pois são políticas públicas de natureza diferente. Portanto, nesse caso, a estimulação precoce integra a política pública de saúde, mas isso não impede que os programas funcionem nas unidades educacionais.

A pré-escola, com duração de 02 anos, segunda fase da educação infantil, destina-se a crianças de 4 a 5 anos, apontando-se para essa oferta, a observância aos princípios:



- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Para o ingresso na pré-escola da escola especial da Rede Apae, propõe-se como critérios:

- Crianças oriundas da estimulação precoce;
- Crianças com deficiência intelectual e múltipla;
- Crianças com atraso no desenvolvimento, caso não existam pré-escolas na comunidade (FENAPAES, 2001).

A pré-escola nas escolas da Rede Apae segue as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (2010). Após essa fase, a criança poderá matricular-se no Ensino Fundamental, da escola especial ou em escolas da comunidade. O currículo e a avaliação podem contemplar diferenciações curriculares, conforme constam as orientações sobre as práticas pedagógicas, a tecnologia assistiva e a diversificação curricular, neste documento.

• **Ensino Fundamental**

O Ensino Fundamental (art. 32 da Lei n. 9.394/96/LDB), destinado aos alunos de 6 a 14 anos de idade, é considerado “obrigatório e gratuito, com duração de 09 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases”(BRASIL, 2013, p. 36). A primeira fase, destinada a estudantes de 6 a 10 anos de idade, compreende os 5 (cinco) anos iniciais; e a segunda fase, destinada a estudantes de 11 a 14 anos de idade, compreende os 4 (quatro) anos finais do ensino fundamental (BRASIL, Res. n. 3 de 3 de agosto de 2003, art. 2º).



O ensino fundamental foi reorganizado pela Resolução CNE/CEB/2005, que instituiu a duração de 09 (nove) anos ao Ensino Fundamental. As escolas especiais, assim como as demais escolas, deverão seguir essas diretrizes para sua organização, de forma a garantir aos estudantes, em sua formação, prioridade “nos aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 38). Os três primeiros anos do ensino fundamental devem assegurar:

- I - a alfabetização e o letramento;
- II- a continuidade da aprendizagem, considerando a complexidade do processo de alfabetização;
- III- o desenvolvimento das áreas de conhecimento e das diversas formas de expressão.

- **Sobre a Organização do Ensino Fundamental**

Recomenda-se à escola especial, a organização do ensino fundamental, em ciclo ou grupos não seriados, embora mediante a autonomia conferida por lei, poderá adotar outras formas. Conforme art. 23 da Lei n. 9.394/96 - LDB, a educação básica poderá organizar-se ainda, em séries anuais e outras. No entanto, as tentativas feitas por seriação, nas escolas especiais, indicam incompatibilidade entre as normas postas e as necessidades dos alunos, devido, entre outros fatores a não observância às diferentes formas de aprendizagem, ao tempo requerido para a aprendizagem e a individualidade, causando prejuízo, fracasso escolar, reprovações sucessivas e desmotivação dos alunos na conquista do percurso escolar que lhes é de direito.

Para a oferta da educação básica, a escola especial, conforme art. 24, Item I, da Lei n. 9.394/96, deverá contemplar a “carga horária mínima anual de 800h, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar”.

Para o ingresso no ensino fundamental da escola especial da Rede Apae, propõe-se como critérios:

- Alunos com deficiência intelectual e múltipla oriundos da educação infantil da escola especial da Rede Apae;
- Alunos com deficiência intelectual e múltipla oriundos da educação infantil e do ensino fundamental de outras escolas da comunidade;



Recomenda-se a organização do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, se necessário. Recomenda-se, ainda que, em caso de avanço do estudante, para séries seguintes, deva ser providenciada sua inclusão nas escolas comuns, seguindo-se os trâmites legais e a vida escolar do estudante. Evidentemente, as diferentes realidades devam ser respeitadas em sua autonomia e conforme determinantes dos sistemas de ensino correspondentes.

- **Quanto à Organização do Ensino Fundamental em Ciclo**

Este tema requer esclarecimento para compreensão de um modelo de organização escolar que se diferencia da seriação e tem predominado no país, constituindo uma alternativa possível a ser adotada na escola especial da Rede Apae.

A escolarização em ciclos no Brasil teve influência internacional. O art. 23 da Lei n. 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional orienta que a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, entre outras modalidades. Segundo Mainardes (2007), a disseminação da ideia de ciclo motivou-se na solução para o problema do fracasso escolar, orientando-se por duas tendências: (a) romper com as práticas de reprovação pela implementação de modelos alternativos; (b) enfrentar a exclusão e a promoção da igualdade de oportunidades para todos. A ideia de eliminar as reprovações nos primeiros anos escolares pela adoção de ciclo não é nova.

As primeiras experiências de ciclos no Brasil deram-se nas décadas de 1960 e 1970, segundo Mainardes (2007). Em 2008, 14% das escolas brasileiras do Ensino Fundamental já contavam com ciclos, a saber: Ciclos de Progressão Continuada, Ciclos de Alfabetização, Ciclos de Formação e Ciclos de Aprendizagem. Para esse autor, não há um tipo puro de ciclos de aprendizagem, uma vez que na formulação dos programas de ciclos algumas características, medidas e estratégias utilizadas são diferentes.

Os programas denominados Ciclos de Formação baseiam-se no desenvolvimento humano (infância, puberdade e adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema educacional do Ensino Fundamental. A base teórica dos Ciclos de Formação ancora-se na Psicologia (etapa do desenvolvimento humano), mas também em uma concepção antropológica do desenvolvimento humano (ARROYO, 1999; 2004).



A lógica do uso de ciclos na escolarização baseia-se nos seguintes aspectos, segundo Freitas (2003):

- Constitui um projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade;
- A unidade curricular e metodológica de estudos levam em conta os aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para as diferentes faixas etárias, opondo-se à fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial das disciplinas e das séries;
- Considera uma perspectiva plural baseada nas experiências de vida e na prática social. Nesse sentido, desconsidera a hegemonia de conteúdos preferencialmente cognitivos verbais;
- A formação do professor visa qualificá-lo como educador, ao invés de buscar treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo;
- Privilegia o processo avaliativo compreensivo, coletivo e com utilização local para subsidiar as ações educativas. Busca uma avaliação referenciada na formação e no próprio estudante frente aos objetivos da educação e da vida (formação e instrução).

Infelizmente, as diversas experiências de ciclo no país têm dado maior importância às mudanças nos sistemas de avaliação e à promoção dos alunos do que à mudança mais ampla dos currículos, seja na organização do tempo e do espaço escolar, seja na seleção, na reorganização ou sequenciação dos conteúdos (PIMENTA, 2012). Tendo em vista a importância da avaliação para a organização e o funcionamento dos sistemas escolares, a seção seguinte trata desse tema de forma mais pormenorizada.

Recomenda-se nas escolas especiais da Rede Apae que o Ciclo seja organizado da seguinte forma:

- Ciclo I – Do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental
- Ciclo II – Do quarto ao quinto ano do Ensino Fundamental

É prudente que os alunos que evoluírem no percurso escolar sejam incluídos na escola comum, a fim de seguir a continuidade dos estudos.



- **Quanto à Organização da Educação Escolar por Grupos não Seriados**

A organização do ensino fundamental em grupos não seriados, embora menos usual, pode ser uma das formas de organização do ensino fundamental na escola especial, geralmente agrupando-se as turmas por idade cronológica, a fim de adequar a oferta educacional às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e múltipla.

As seguintes recomendações poderão servir tanto para a organização em ciclo como em grupo não seriado:

- expansão do tempo na organização curricular, flexibilizando o ritmo e o trabalho discente,
- nova organização dos conteúdos frente ao tempo organizado,
- reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos,
- práticas pedagógicas coletivas e individualizadas no processo de ensino aprendizagem, de forma a atender as necessidades na aprendizagem de todos alunos;
- uma forma de avaliação que privilegie as potencialidades e individualidades dos alunos, de forma contínua e como instrumento que fundamente o docente na sua prática pedagógica, que possibilite o aprimoramento do trabalho, de acordo com as necessidades e avanços dos alunos. Investigativa, priorizando o processo de aprendizagem, levando em consideração o processo de ensino, com novas práticas em favorecimento do aluno. Forma inovadora, e deve contar com instrumentos que assegurem os registros de forma descritiva do processo de aprendizagem, utilizando-se de análise qualitativa com a revisão contínua do processo de ensino.
- organização das turmas, tendo-se como critério a diversidade dos alunos no que se refere à idade, desenvolvimento, experiências pessoais constituídas por meio de suas práticas sociais, história de escolaridade e o quantitativo de alunos,
- o percurso escolar do aluno ocorre sem prejuízo de avanço na programação prevista no tempo escolar, porém, considerando sempre a aquisição dos conhecimentos adquiridos pelo aluno. Dessa forma, é recomendável que a organização das turmas seja feita, periodicamente, após parecer do coletivo de professores e equipe de apoio educacional especializado, como forma de reconhecer e promover novos avanços e a reorganização dos planejamentos de ensino.



Recomenda-se à escola especial, para sua prática pedagógica, a adoção do Plano Educacional Individualizado (PEI), pois além de priorizar a individualização do ensino, insere mecanismos e ações compatíveis com as recomendações propostas neste documento. Para sua implementação, nele insere-se formatado com os direcionamentos devidos.

- **Quanto à Organização da Educação Escolar por Série Anual**

Trata-se de uma forma de organização nascida em função da organização do trabalho do professor, a fim de propiciar a organização das turmas, das disciplinas, focada no privilégio dos saberes, hierarquização e homogeneização das turmas e na aprovação e reprovação, uma vez que as séries objetivam preparar o aluno para a série e ano seguinte. Conforme Alavarse (2007, p, 41), as séries subordinam-se a três segmentações,

[...] a primeira pela verticalização da relação entre as séries; a segunda, pela fragmentação dos vários componentes; e a terceira, pelo recorte temporal, diário e anual, de distribuição de cada componente, mesmo nas séries onde prevalece o professor polivalente, pois embora seja um único professor, seu trabalho se encontra organizado pelos momentos que dedica a cada um dos componentes.

Os conteúdos nessa forma de organização devem seguir exigências da série e não o atendimento às necessidades dos alunos, incompatibilizando-se com o perfil dos estudantes das escolas especiais, na Rede Apae, com deficiência intelectual e múltipla. Um dos prejuízos mais evidentes no regime seriado, diz respeito à rigidez do tempo para a aprendizagem compromete a observância ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA, art. 37 da Lei n. 9.394/96/LDB), modalidade da educação básica destinada àqueles jovens, acima de 15 anos, que não conseguiram estudar nas etapas do ensino fundamental e médio, em idade considera própria, conforme determinantes legais. Os cursos dessa modalidade devem contar com flexibilidade no currículo, tempo e espaço de forma a atender as demandas dos jovens e adultos em suas individualidades, necessidades de acesso aos conhecimentos, com a oferta de conteúdos compatíveis com as idades dos jovens e adultos.



Para a oferta da educação de jovens e adultos, seguem-se normativas de cada estado, destinadas a essa modalidade. Nas escolas especiais, conforme já citado anteriormente, recomenda-se a oferta da EJA na primeira fase, salvo exceções apontadas.

Para frequentar a EJA, na escola especial da Rede Apae, recomenda-se como critérios:

- Alunos com deficiência intelectual e múltipla, acima de 15 anos, egressos da escola especial;
- Alunos com deficiência intelectual e múltipla, acima de 15 anos, da comunidade.

A oferta da EJA exige regulamentação junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino.

Educação Especial para o Trabalho destina-se aos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, acima de 15 anos e, conforme art. 59, Item III, da Lei n. 9.394/96-LDB,

[...] visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Anteriormente à LDB/96, esse serviço era reconhecido como educação profissional, correspondendo à primeira etapa dessa modalidade.

Além da educação escolar, as escolas especiais oferecem atividades complementares diversificada/projetos especiais, por meio de atividades esportivas, artísticas, culturais, sociais e de lazer. Essas atividades têm como finalidade potencializar o aluno no desenvolvimento da aprendizagem, talentos, criatividade e outras formas de se relacionar com o conhecimento e promover a interação e a comunicação social. A atividade complementar diversificada deve funcionar no contraturno da escola especial e poderá ser oferecida ainda, a alunos da comunidade que estudam em outras escolas.



Aprendizado ao Longo da Vida: Com base na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), recomenda-se programas com ações voltadas ao aprendizado ao longo da vida, de forma a assegurar às pessoas com deficiência, a continuidade do processo de aprendizado para seu protagonismo, autonomia e cidadania, com interações diversas, presença e participação, potencializando-se, para assegurar-se efetivamente na vida em sociedade.

- **A Quem se Destina?**

A jovens e adultos impossibilitados de seguirem o fluxo escolar na educação formal, a fim de terem garantida a continuidade da educação sem a vinculação com as especificidades previstas em níveis e etapas de ensino, após terem passado pelos programas da escola especial ou oriundos da comunidade.

Em suma, na proposta pedagógica da escola especial, as etapas da educação básica, modalidades e serviços devem ser organizados, conforme normativas educacionais vigentes, observando em suas práticas, o binômio considerável indissociável cuidar e educar, conforme a Lei n. 9.394/96 - LDB, levando em conta ainda, a complexidade e a multidimensionalidade da formação humana.

A escola especial da Rede Apae compromete-se com a formação profissional, inicial e continuada, com estudos e pesquisas. Investe na acessibilidade ampla e, especialmente, planejamentos e práticas pedagógicas favorecedores do processo de ensino-aprendizagem, implementando suas ações, na modalidade educação especial.

E, ainda, na Rede Apae, o atendimento educacional especializado é oferecido no centro de atendimento educacional especializado, sob atuação de docentes especializados ou capacitados, com apoio especializado de equipe interdisciplinar e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva.

Serviços especializados também são disponibilizados aos alunos da rede pública, conforme possibilidade de vaga e demanda, projetando a Apae em mais uma forma de atuação comunitária.



- **Recomendações Institucionais em Destaque**

A Federação Nacional das Apaes (2011) recomenda, ainda, às unidades educacionais da Rede Apae, com respaldo em normativas oficiais:

(a) Quanto aos aspectos organizativos e institucionais¹⁷:



- Autorização de Funcionamento e reconhecimento da escola especial pelo Conselho Estadual ou Municipal de Educação, com organização orientada por normativas próprias, e que garanta a boa qualidade do processo de ensino-aprendizagem e inclusão social de seu público-alvo.
- Elaboração da proposta pedagógica da escola especial. Compreende uma ação de construção coletiva conduzida pela escola, docentes e demais colaboradores, família e comunidade, no exercício de cidadania e democratização das ações escolares. Retrata as ações e o compromisso social da escola com a comunidade.
- Elaboração do Regimento Escolar, compatibilizado com a Proposta Pedagógica. Trata-se de um documento de valor normativo no contexto escolar, pois tem como finalidade regulamentar as intenções, o planejamento e as ações da escola especial, estabelecendo regras para o funcionamento, competências profissionais, estabelecendo direitos e deveres aos estudantes, corpo docente, diretivo e administrativo e de apoio.
- Ampliação do calendário escolar (pluritemporalidade, com tempos diferenciados de permanência em sala de aula, para a realização das atividades ou para a conclusão do ciclo escolar, etc.).
- Organização e distribuição das turmas, dos turnos e do número de alunos por professor, levando em conta as necessidades educacionais especiais e as condições adequadas de ensino.

¹⁷ Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/>. Acesso em 02/3/17.



- Condições para o atendimento interdisciplinar, contando com profissionais de educação, saúde e serviço social, dentre outros, ou por meio de parcerias com instituições da comunidade;
- Encaminhamento dos alunos a serviços externos à Apae, quando necessário;
- Inserção de dados dos serviços das escolas especiais em campo específico do Censo Escolar, abrangendo: a educação especial para o trabalho, o apoio pedagógico específico, a atividade complementar diversificada e outros disponibilizados pelo Censo;
- Articulação (intercâmbios) permanentes com profissionais da área clínica, atuantes em programas de reabilitação aos alunos das escolas especiais das Apaes, na própria instituição ou em instituições parceiras;
- Promoção da interdisciplinaridade e a intersetorialidade entre áreas que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos;
- Inclusão de alunos no ensino regular com a oferta de apoio especializado aos professores das classes comuns;
- Intensificação do intercâmbio entre entidades coirmãs, análogas, filiadas a associações congêneres e instituições oficiais municipais, estaduais, nacionais e internacionais;
- Adoção do modelo social de deficiência, em substituição ao modelo clínico;
- Estruturação do atendimento integral e integrado, mediante ações indispensáveis e indissociáveis do cuidar e educar;
- Incentivo e oferta de oportunidades e condições para que pessoas com deficiência intelectual e múltipla participem de Conselhos, Diretorias ou Comissões Especiais das Apaes;
- Organização progressiva do Ensino Fundamental, em forma de ciclos de formação ou de grupos não seriados, em vez do regime seriado;
- Organização e promoção de serviço educacional itinerante domiciliar e hospitalar;
- Realização periódica de avaliação institucional;
- Implantação de processo avaliativo dos interesses profissionais;
- Estudo, planejamento e operacionalização da terminalidade específica de ensino fundamental, nos termos da LDB/96 e da Resolução CNE n.ww 2/2001;
- Atualização e evolução nas ações, de forma a acompanhar e beneficiar os alunos com deficiência intelectual e múltipla com iniciativas inovadoras;
- Acompanhamento e adequação institucional, a fim de beneficiar os alunos com medidas e ações que favoreçam o direito à inclusão escolar e social e condições para a vida em sociedade.



(b) Quanto ao currículo e processos de ensino-aprendizagem¹⁸:



- Organização e oferta de sistemas de apoio de tipo, intensidade e duração adequada às necessidades dos alunos;
- Organização do espaço físico e equipamentos adequados e favoráveis à boa qualidade do ensino e aprendizagem;
- Diferenciação do processo de ensino-aprendizagem mediante a flexibilização e adaptações curriculares, conforme as necessidades educacionais comuns e especiais dos alunos, observadas em suas individualidades;
- Educação especial para o trabalho, com vistas à iniciação, qualificação e inclusão no mundo do trabalho;
- Atendimento a pessoas com transtorno do espectro autista¹⁹;
- Suporte pedagógico e salas de apoio pedagógico à alunos matriculados e que frequentam as classes comuns do ensino regular;
- Arte e atividades culturais;
- Educação ambiental e desenvolvimento sustentável;
- Educação física, desporto e lazer;
- Laboratório de informática;
- Atividade complementar diversificada;
- Desenvolvimento de programas de alfabetização, letramento e numeramento para todos os que ainda não desenvolveram estas habilidades;
- Promoção de meios para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, como colônia de férias, jardinagem, clubes e atividades culturais;
- Adoção de práticas pedagógicas que envolvam o aluno no processo ensino-aprendizagem como agente do processo de construção do conhecimento. Recomenda-se como inovação das práticas, na Rede Apae, O Plano Educacional Individualizado (PEI), apontado neste

¹⁸ Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/>. Acesso em 02/3/17.

¹⁹ Quando o autismo associa-se à deficiência intelectual. E, também, em unidades que ficam em regiões onde não há outras ofertas.

A Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

(...)

No § 2º consta que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada deficiência.



documento como elemento fundamental para a prática pedagógica, tanto nas escolas especiais como nos centros de atendimento educacionais especializados;

- Realização de atividades pedagógicas que desenvolvam as funções executivas, com ênfase para a atenção, memória de curta e longa duração, linguagem, planejamento, coordenação das ações, reflexão e flexibilidade cognitiva;
- Criação de ações com vistas à formação integral, como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e a formação básica como cidadão;
- Promoção de atividades recreativas para o desenvolvimento físico, emocional, mental e social dos alunos;
- Incentivo à implantação de projetos inovadores, como o desenvolvimento do currículo por projetos de trabalho e outros;
- Revisão e atualização do processo de avaliação, preferencialmente de natureza qualitativa;
- Atividade complementar diversificada (no contra turno);
- Desenvolvimento de programas de desporto e lazer;
- Desenvolvimento de programas de arte (música, teatro, poesia, etc.);
- Incentivo à implantação de projetos inovadores, oferecendo cursos de karatê, judô, bocha, capoeira, fotografia, de papel reciclado, e outros.

(c) Quanto à comunidade escolar

- Orientação à família, considerando-a como parceira;
- Organização e disponibilização de sistemas de apoio a professores e familiares;
- Promoção do desenvolvimento profissional dos educadores, mediante oferta ou participação em cursos de capacitação (presencial e a distância) para gestores, coordenadores pedagógicos, professores, etc;
- Conscientização dos sujeitos beneficiários das ações educacionais das Apaes acerca de seus direitos e deveres de cidadania.

3.5.2 Centro de Atendimento Educacional Especializado

Uma das unidades educacionais da Rede Apae implementadas na atualidade, é o Centro de Atendimento Educacional Especializado, organizado para oferecer o atendimento educacional especializado, conforme normativas vigentes. As atividades



são oferecidas no contra turno escolar e destinam-se a alunos com deficiência intelectual e múltipla matriculados na educação escolar das escolas comuns da rede pública de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A Resolução CNE/CEB do Conselho Nacional de Educação, de 5 de outubro de 2009, estabelece as diretrizes para a operacionalização do atendimento educacional especializado. No art. 5º da referida Resolução,

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

O Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado destinado aos estudantes público-alvo da educação especial no país e delimita sua natureza, objetivos e aplicação. No art. 2º §1º do referido Decreto, o AEE é definido como:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O Art. 3º estabelece seus objetivos, a saber:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;*
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e*
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.*

Art. 8º do referido Decreto legitima o *lôcus* da oferta de AEE e seu financiamento pelo FUNDEB, onde as organizações sociais da sociedade civil, sem fins lucrativos, têm lugar. Versa o texto que o AEE ofertado a estudantes da rede pública poderá ser realizado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que tenham atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competentes. O repasse do fundo será referente ao cômputo das matrículas efetivadas nessas instituições, como estabelece o parágrafo único do art. 8º:

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/ MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Estabelece o texto legal, ainda, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo as famílias para sua realização e articular-se com as demais políticas públicas como saúde, assistência social e trabalho. O AEE, segundo a legislação, complementa o currículo para os estudantes com deficiência e superdotação na modalidade de educação especial, que deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com a essencial finalidade de superar barreiras ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, buscando criar condições de acessibilidade curricular e igualdade de oportunidade aos estudantes a quem se destina. Essas garantias são estabelecidas nas diretrizes da Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, que preconiza no Artigo 2º, Parágrafo único:

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

A legislação detalha as características dos estudantes público-alvo da educação especial, baseando em parte na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no seguinte texto da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, no seu art. 4º:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

As diretrizes anteriores devem ser implementadas pelos sistemas de ensino, nas esferas estaduais e municipais, por meio dos respectivos Conselhos de Educação estaduais e/ou municipais.

Quanto aos estudantes com deficiência intelectual, cujo AEE poderá ser ofertado, como aos demais, em escolas comuns ou centro de atendimento educacional especializado, depara-se com desafios na definição e provimento dessa oferta. Na Rede Apae, muitas unidades tornaram-se centros de atendimento educacional especializado ofertado para estudantes da rede comum de ensino, no contraturno da educação escolar, duas a três vezes por semana, com duração média de 2 horas, observadas as necessidades dos alunos.



Recomenda-se, para oferta de AEE na Rede Apae, que os centros de atendimento educacional especializado observem o que preconiza a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 no art. 9º, quanto à elaboração e a execução do plano de AEE, de competência dos professores que atuam na instituição, ainda cabendo-lhe promover articulação com os professores do ensino regular, de modo a envolver efetivamente a participação das famílias e estabelecer interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento dos estudantes.

Cabe aos centros de atendimento educacional especializado das Apaes observar, ainda, o art. 11 da referida Resolução, que estabelece a exigência do projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado e sua aprovação pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, contemplando a organização disposta no artigo 10, da mesma Resolução.

O AEE almeja garantir o acesso, a permanência e o sucesso desses alunos nas escolas comuns, mediante atenção às suas necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em vigor. As práticas pedagógicas para a oferta de AEE nos centros de atendimento educacional especializado das Apaes não se destinam ao reforço pedagógico, mas se voltam aos seguintes: (a) recursos de acessibilidade na educação, que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência intelectual e múltipla, mediante a utilização de materiais didáticos e pedagógicos; (b) estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Com esse fim, recursos materiais, técnicos e tecnológicos precisam ser providenciados de modo a cumprir as metas e objetivos dessa oferta de serviços. São reconhecidas as demandas desses alunos quanto à aquisição de habilidades intelectuais e adaptativas (conceituais, práticas e sociais). Na programação do AEE, essas demandas precisam ser atendidas mediante projetos, programas e atividades dentro e fora do espaço físico da entidade, em oficinas ou espaços temáticos. Podem ser realizadas ações como:

- Letramento e numeramento;
- Atividades artísticas (artes plásticas, cênicas, dança e outras), preferencialmente compartilhadas);



- Atividades físicas, psicomotoras, desportivas e de lazer com e sem participação da comunidade;
- Atenção e cuidado com o corpo, segurança e preservação do ambiente em situações práticas e compartilhadas;
- Oficinas de interação e comunicação, em contextos sociais e relações interpessoais;
- Oficinas de atividade diversificada, com vistas ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos, representativos, dramatizações, poesia, talentos artísticos, desenvolvimento da expressão, e outras áreas, desporto, ofertadas na entidade ou em parceria com a comunidade;
- Workshops para uso de recursos e bens comunitários, com vivências práticas nos respectivos ambientes;
- Atividades de participação social em diferentes ambientes comunitários com participação de convidados do bairro e familiares;
- Organizações de eventos locais com participação comunitária;
- Participação em eventos comunitários;
- Criação de clubes de leitura e atividades culturais com apoio e participação de convidados da comunidade;
- Programas de estimulação cognitiva (PEI), baseados nas experiências de aprendizagem mediadas;
- Atividades de letramento e numeramento de natureza prática e funcional, associadas a eventos com participação comunitária;
- Passeios, viagens, visitas, seguidas de discussão e relatórios verbais, escritos e outras formas gráficas e artísticas;
- Atividades que envolvam as funções executivas (atenção, memória, concentração, raciocínio, linguagem e outras);
- Cursos de informática, fotografia e outras mídias;
- Organização de eventos festivos com protagonismo dos próprios alunos com participação comunitária.

Nas unidades educacionais da Rede Apae as atividades devem realizar-se preferencialmente em grupos de estudantes e com participação social, envolvendo pessoas da comunidade e o grupo etário dos estudantes. Podem, quando necessário, ser realizadas individualmente. É importante que focalizem a constituição do sujeito, a subjetividade e a funcionalidade humana. Que considerem as vivências e contextualizações do estudante, necessárias ao desenvolvimento de habilidades e competências e desenvolvimento integral da personalidade. Para isso, a participação dos outros sociais é indispensável. A instituição aberta aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano precisa abrir suas portas às oportunidades de convívio coletivo.



3.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES

A escolarização das pessoas com deficiência historicamente carrega a tradição clínica e assistencial, que vem sendo superada com o avanço educacional dos últimos anos.

Durante décadas os estudantes com deficiência tinham acesso prioritariamente às atividades que possibilitavam apenas o desenvolvimento de habilidades sociais e manuais, permanecendo a maior parte do tempo nas escolas e/ou instituições, realizando aquelas consideradas de vida diária e/ou sociais (MAZZOTTA, 1987, 2005; JANNUZZI, 1992, 1997, 2006; AVILA, 2015; CAMPOS, 2016).

A concepção histórico-cultural de Vigotski²⁰ (1997), na sua obra sobre Defectologia, menciona a preocupação, ao questionar a pedagogia terapêutica das escolas auxiliares²¹, que receberam as influências das bases clínicas para atuarem na educação das pessoas com deficiência. Na época (1924-1927), já sinalizava que a escola especial deveria rever sua atuação, pois tinha uma prática baseada na cultura sensório, motriz e na ortopedia técnica, com atividades artificiais, produzindo desinteresse dos alunos e *classes de silêncio*, como ele mesmo afirmava:

Sabe-se bem que dificuldades representam para a escola especial o problema da cultura sensomotriz e da ortopedia técnica. O exercício dos órgãos dos sentidos e dos movimentos do menino na escola tradicional, converteram-se em um sistema de atividades artificiais, isoladas, não interessantes para os meninos e por isso pesadas, em uma espécie de classes de silêncio [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 120).

Constatamos a dificuldade que a pedagogia teve de afastar-se do modelo médico, ao longo da história da Educação Especial. É por tal motivo que “ainda hoje a concepção clínica da deficiência esteja tão impregnada na cultura e nas práticas escolares, em particular no que se refere à escolarização de alunos com deficiência

²⁰ Optamos pela escrita do nome “Vigotski”, sendo que vamos considerar a escrita “Vigotski”, de acordo com as referências bibliográficas.

²¹ Termo utilizado para escola especial.

²² “Se sabe bien qué dificultades representa para la escuela especial el problema de la cultura sensomotriz y de la ortopedia técnica. La ejercitación de los órganos de los sentidos y de los movimientos del niño, en la escuela tradicional, se han convertido en un sistema de actividades artificiales, aisladas, no interesantes para los niños y por eso pesadas, en una especie de clases de silencio [...]” (Tradução nossa).



intelectual” (PLETSCH, 2014, p. 5). As práticas pedagógicas, os planejamentos e avaliações focavam, sobretudo, *aspectos orgânicos*, tendo como medida o desenvolvimento homogêneo da turma e não o estudante nas suas especificidades (AVILA, 2015).

No processo de ingresso e escolarização da pessoa com deficiência, de acordo com Jesus e Aguiar (2012) a avaliação também tem sido considerada vulnerável, o “calcanhar de Aquiles”. A avaliação para o ingresso da pessoa com deficiência objetivava, sobretudo, aspectos orgânicos, tendo como medida a patologia, impregnada da cultura do laudo.

Atualmente a Nota Técnica n. 04 (BRASIL, 2014), trouxe a reflexão, apontando que o laudo não é a única porta de acesso do estudante com indicativos de deficiência na escola comum, a visão pedagógica deve prevalecer. A Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), em sua redação afirma que a “Avaliação é contínua e cumulativa do desempenho do aluno, tem prevalência os aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (art. 24, parágrafo V). O estudo de caso com o foco pedagógico é indicado pela Nota Técnica n. 04, envolvendo o professor do AEE, equipe da escola e família (DANTAS *et al*, 2016).

Na direção da proposta educacional para as pessoas com deficiência, os estudos de Vigotski, por meio de conceitos como mediação, compensação, linguagem, entre outros, têm contribuído para que identifiquemos melhor o desenvolvimento desses sujeitos, com o objetivo de garantir a aprendizagem de conceitos acadêmicos, práticos e sociais. Essa perspectiva busca prioritariamente o respeito pelas especificidades do estudante, não perdendo de vista a heterogeneidade do grupo com suas diversidades culturais, e que o desenvolvimento humano se dá através dos signos (linguagem) e das relações sociais e não só pelos aspectos biológicos (AVILA, 2015).

Cabe aqui trazermos a definição de desenvolvimento humano, que para Vigotski é visto como um processo ininterrupto, durante toda a vida do sujeito. Considerando que:

O desenvolvimento é um processo complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade, no desenvolvimento das diferentes metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, embeijamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que as crianças encontram (VIGOSTSKI, 1997, p. 84).



Diante do exposto, acreditamos que todo o processo histórico corrobora ao revelar que a pessoa com deficiência, em decorrência de conceitos, classificações, avaliações e diagnósticos da própria deficiência passou a ser alvo da construção de um sujeito com poucas perspectivas educacionais, colocado e mantido à margem, excluído ou segregado, por desviar-se do padrão de “normalidade” social (PLETSCH, 2012, 2014; GLAT; PLETSCH, 2013).

Campos (2016) ressalta que é papel da escola proporcionar condições para que o aluno com deficiência desenvolva suas capacidades a partir do processo de ensino e aprendizagem, de forma que este promova conhecimento e desenvolvimento, garantindo seu direito como cidadão. A autora também afirma que é necessário “reconsiderarmos o currículo e as práticas destinadas ao aluno com deficiência, privilegiando um planejamento voltado para sua aprendizagem e desenvolvimento” (CAMPOS, 2016, p. 61). E o trabalho realizado através do planejamento educacional individualizado (PEI)²³, é o caminho mais indicado para tal.

- **Práticas Pedagógicas e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)**

O PEI pode ser definido como uma estratégia para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral de alunos com deficiência (PLETSCH, 2009). Podemos dizer que é um importante instrumento pedagógico para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do atendimento educacional especializado (AEE), por meio do trabalho colaborativo entre ambos (CAMPOS; PLETSCH, 2014). A sua utilização é também indicada em escolas especiais e/ou classes especiais que funcionam em Instituições privadas/filantrópicas e redes de ensino públicas, sempre com caráter colaborativo.

Segundo Hostins e Jordão (2014), ainda hoje os currículos para alunos com deficiência são organizados a partir de pressupostos inatistas ou comportamentais, “centrados nas atividades percepto-motoras e funcionais, negligenciando, com raras exceções, suas capacidades cognitivas e, conseqüentemente, seus processos de elaboração conceitual” (HOSTINS; JORDÃO, 2014, p. 4).

²³ O planejamento educacional individualizado (PEI) também é conhecido como, plano educacional individualizado (PEI), planejamento educacional individualizado (PEI), plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado (PPI), plano de desenvolvimento educacional individualizado (PDEI) (MARIN; BRAUN, 2013). Optamos pela nomenclatura planejamento por acreditarmos ser de maior abrangência para a questão tratada.



Desta forma, o currículo que lhes é oferecido teria bases fundamentadas na falta de condições que esses sujeitos teriam para aprender, contribuindo para seu alijamento e reforçando o controle social, que segundo Young (2007) “se exprime através das diversas formas pelas quais se processa a deliberação curricular, ou seja, a tomada de decisões relativas à concepção, a organização e realização do currículo” (p. 12).

Na expectativa e tentativa de uma escola para todos é necessário à compreensão de que:

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

Em outras palavras, o currículo na perspectiva da escola inclusiva, deve fazer sentido para todos os educandos, por meio de práticas curriculares que promovam sua permanência com garantia de qualidade e desenvolvimento, pois como nos aponta Vigotski (1989), a instituição escolar não só deve adaptar-se às deficiências desta criança, mas também lutar contra elas, superando-as.

E é justamente neste ponto que se encontra a relevância do PEI, colaborar de maneira concreta para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, de forma contextualizada com os objetivos e com a proposta curricular que será desenvolvida para toda a turma, funcionada como mediação entre o professor e o estudante.

Diante das colocações a respeito do PEI, Avila (2015) e Campos (2016) alertam para o fato de que elaborá-lo não é tarefa simples, pois requer conhecimento sobre o aluno, devendo ser estruturado e reavaliado a partir de um trabalho em equipe²⁴ periodicamente, fazendo-se necessária a participação da família e, quando possível, do próprio aluno. Em outras palavras, atentos às suas necessidades reais “o que quer ensinar, como se vai avaliar, quem é o responsável por acompanhar cada ação” (MARIN; BRAUN, 2013). São sugeridos três níveis de planejamento para a elaboração do PEI, como apresentado no quadro 01.

²⁴ Todos os sujeitos que convivem com o estudante com deficiência, profissionais da saúde, agente de apoio à inclusão, professor do ensino comum, equipe da escola, entre outros.

Quadro 01 - Níveis de Planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I - Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II - Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Nesse nível ocorre a elaboração do PEI entrelaçado com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o aluno.
Nível III - Intervenção	Ocorre a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Pletsch; Glat, 2013.

Como dito anteriormente, a avaliação do aluno com deficiência deverá estar voltada para reconhecermos os apoios²⁵ e suportes que deverão ser oferecidos para este educando, com o objetivo pedagógico e não o clínico, a fim de atendermos as suas especificidades, por meio de um planejamento que promova sua aprendizagem e desenvolvimento. Ainda neste sentido, não basta “identificar que o aluno tem a deficiência, mas sim reconhecer suas habilidades e limitações e, ver como o ambiente no qual se encontra pode ser estruturado para atender suas demandas específicas” (VELTRONE, 2011, p. 68).

A *individualização* com o foco nas especificidades do estudante com deficiência, não está em particularizar as atividades pedagógicas, isolando o mesmo na sala de aula e sim, em promover ações pedagógicas objetivando a aprendizagem de todo grupo, como confirmam, Marin e Braun (2013):

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

²⁵ Vide AAMR (2006); AAIDD (2011).



Analisando os componentes básicos que compõem a estrutura para construção de um PEI, poderemos atender as necessidades e prover o desenvolvimento destes educandos. Especialmente em se tratando da avaliação do aluno com deficiência intelectual, esta deve ser pensada priorizando seu caráter de continuidade e não o de terminalidade. No quadro 02 segue um resumo sobre cada componente que deve ser analisado durante a avaliação do aluno:

Quadro 02 - Componentes de Análise Durante Avaliação

Componentes	Descrição
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
Modalidade de atendimento	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
Planejamento do suporte	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
Objetivos gerais	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
Objetivos específicos	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.
Avaliação e procedimentos pedagógicos	Critérios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
Reavaliação	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaboradas para o aluno, a partir do seu desenvolvimento.
Composição da equipe	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da classe comum e do suporte especializado (AEE) atue conjuntamente.
Anuência parental	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles pudessem participar, em alguma medida da elaboração do PEI; bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: Pletsch; Glat (2013).



Notamos, a partir dos componentes básicos do PEI, a necessidade de estabelecermos uma dinâmica de ensino colaborativo entre professores de classe comum e do AEE, percebida como fundamental à estruturação e reflexão sobre o fazer pedagógico. Somente desta forma, possibilidades de organização e estratégias para os alunos com deficiência serão vislumbradas com vistas a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Corroborando com as reflexões realizadas até esse momento, acreditamos que a escola não possa mais restringir aos estudantes com deficiência o acesso à cultura e aos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento, mas deve ser a alavanca de todo esse processo. Para tal, é oportuno enfatizar o papel da escola, do professor e de todos os envolvidos, a partir “dos mecanismos de compensação, provocados pela mediação, que serão fundamentais para a superação da limitação do defeito e para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (CAMPOS, 2016, p. 51).

De acordo com pesquisas de Avila (2015) e Avila *et al.* (2016), a formação continuada colaborativa, tem sido uma estratégia positiva, utilizada por algumas Redes de Ensino, para a construção do documento norteador do PEI, dando voz e garantindo a identidade dos profissionais que atuam com o público alvo da Educação Especial, na estrutura oficial do documento.

Considerando então a relevância do PEI e a necessidade de buscar uma prática pedagógica adequada às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, em seguida abordaremos a importância da tecnologia assistiva (TA), bem como da comunicação alternativa (CA) nesse contexto.

- **Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa: áreas em benefício dos processos de ensino e aprendizagem**

Em nosso país, apesar do termo tecnologia assistiva (TA) ainda nos parecer novo, nos últimos anos, tem despertado o interesse de pesquisadores que buscam o melhor entendimento desta área com o intuito de auxiliar na qualidade de vida de pessoas que apresentam deficiências, bem como em sua inclusão educacional e social (BERSCH, 2006; DELIBERATO, 2006; PELOSI, 2008; 2009; GALVÃO FILHO, 2009; dentre outros). Bersch (2008) conceitua a TA da seguinte forma:

Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2008, p. 2).

Colaborando para o entendimento da abrangência da área das TA's, Deliberato (2006) complementa que:

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como: comunicação suplementar e/ou alternativa²⁶, adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e atividades de brincadeiras nas diferentes situações como na escola, casa e outros ambientes, permitindo a possibilidade de inclusão social e escolar (DELIBERATO, 2006, p. 370).

A respeito das TA's na realidade educacional, Pelosi e Nunes (2011) são enfáticas ao dizerem que: “no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência física, o uso da tecnologia assistiva se mostra essencial” (p. 53). Especificamente neste texto, nos reportaremos à área das TA's para demonstrar um pouco das múltiplas possibilidades que pode trazer para a prática pedagógica tornando-se ainda mais relevante para o ensino voltado para alunos que apresentam comprometimentos severos como os com deficiência múltipla. Rocha (2014) evidenciou essa questão ao realizar pesquisa acompanhando quatro alunos com múltiplas deficiências. À medida que as professoras desses educandos inseriam em suas práticas recursos e estratégias advindos do campo da TA, potencialidades de aprendizagem foram identificadas mesmo nos sujeitos com os quadros mais complexos. Ressalta-se que muitos dos recursos eram construídos pelas próprias docentes. Outros pesquisadores também comprovaram benefícios nos processos de ensino e aprendizagem a partir da implementação de recursos de TA na realidade escolar (COPLEY; ZIVIANI, 2004; PELOSI; NUNES, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012; dentre outros).

Preocupados com a implementação adequada dos recursos de TA na escola, Manzini e Santos (2002) descreveram etapas. De acordo com estes autores, primeiramente, deve-se procurar o entendimento da realidade, buscando o conhecimento do sujeito, o que se constitui em tarefa complexa, exigindo um olhar diferenciado e sensível. Um conhecer que envolve a história do indivíduo em questão e a identificação de suas reais necessidades (ROCHA, 2014).



²⁶ Atualmente conhecida como comunicação alternativa – nomenclatura que utilizaremos mais adiante.



Vencida esta etapa, segue-se para a busca por alternativas que venham a atender as necessidades identificadas. Em seguida, chega-se à transformação das ideias geradas em representações que levam à prescrição ou construção do objeto que atenderá ao propósito ao qual se faz necessário (MANZINI; SANTOS, 2002). Essa construção, por sua vez, não é o trabalho finalizado; a partir daí, acompanha-se com toda atenção, avaliando a funcionalidade do objeto construído, observando o recurso para que realmente este venha a favorecer ao sujeito, atendendo de fato às suas necessidades, oportunizando experiências que antes não eram possíveis a este sujeito (ROCHA, 2014).

Os recursos de tecnologia assistiva são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam (BERSCH, 2008). Várias classificações de TA foram desenvolvidas para abranger finalidades diferenciadas. A importância em classificar está relacionada diretamente à necessidade de se organizar a utilização, prescrição, estudo e pesquisa de recursos e serviços em TA, além de oferecer ao mercado focos específicos de trabalho e especialização uma vez que esta área está se tornando cada vez mais abrangente. Para efeito didático, apresentamos no quadro a seguir, alguns recursos pertinentes à área das TA's:

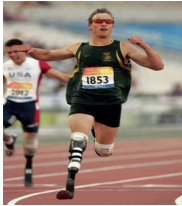



Quadro 03 - Alguns Recursos de Tecnologias Assistivas (TA'S)

Categorias	Descrição das categorias	Ilustrações dos exemplos de recursos
Auxílios para a vida diária	<p>Produtos que favorecem autonomia durante a realização de tarefas presentes no cotidiano das pessoas.</p> <p>Exemplos: barras de apoio nos banheiros, talheres adaptados, roupas com alterações para facilitar a sua colocação, materiais escolares modificados.</p>	 <p>Talheres e tesoura adaptados</p> 

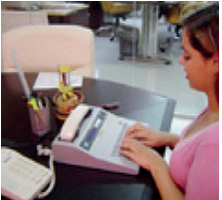



Categorias	Descrição das categorias	Ilustrações dos exemplos de recursos
Materiais de comunicação alternativa (CA)	Instrumentos destinados a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Ainda neste capítulo nos aprofundaremos no detalhamento e descrição desta área.	 Prancha para comunicação e vocalizador portátil 
Recursos de acessibilidade ao computador	Conjunto de <i>hardwares</i> e <i>softwares</i> especialmente idealizados para tornar o computador acessível de acordo com as necessidades que uma pessoa com deficiência pode apresentar. Exemplos: teclados adaptados, mouses especiais, softwares de reconhecimento de voz, dentre tantos outros.	 Monitor com tela de toque  Órtese para digitação
Sistemas de controle de ambiente	Controles remotos ou acionadores que podem estar em qualquer parte do corpo para acionar luzes, ventiladores, sistemas de segurança, dentre outras funções.	 Representação de controle de ambiente.
Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Projetos de edificação e urbanismo podem garantir acesso e mobilidade às pessoas independentemente das deficiências que possam apresentar.	 Adaptações em banheiros



Categorias	Descrição das categorias	Ilustrações dos exemplos de recursos
Órteses e próteses	Peças artificiais podem substituir partes ausentes do corpo.	 Prótese de membro inferior
Adequação postural	Adequação postural diz respeito a recursos que promovam adequações em todas as posturas (deitado, sentado, de pé...). Almofadas no leito também se enquadram nesta categoria.	 Adaptação de cadeira escolar
Auxílios de mobilidade	A mobilidade pode ser auxiliada por equipamentos ou estratégias que viabilizem a locomoção. Exemplos: bengalas, andadores, cadeiras de rodas, carrinhos e outros.	 Andador com freios
Auxílios para cegos ou para pessoas com baixa visão	Equipamentos para a promoção da autonomia de pessoas com deficiências visuais. Exemplos: teclados falados, relógios e calculadoras adaptadas.	 Termômetros falados



Categorias	Descrição das categorias	Ilustrações dos exemplos de recursos
Auxílios para pessoas com deficiência auditiva	Aparelhos para surdez, sistemas com alerta tátil visual, dentre outros, visando suprir as necessidades de quem apresenta este tipo de deficiência.	 Telefone com teclado
Adaptações em veículos	Acessórios e adaptações que possibilitam uma pessoa com deficiência física adentrar e até mesmo dirigir um automóvel.	 Elevador para cadeira de rodas

Fonte: Quadro elaborado por Rocha (2014). Construído de acordo com a organização classificatória apresentada pelo documento de Bersch (2008).

A estas categorias apresentadas no quadro 3, ainda podemos acrescentar uma específica para a adaptação de equipamentos de lazer e recreação como brinquedos e bicicletas adaptados (PELOSI, 2008).

Considerando que em determinados quadros de deficiência, as pessoas também podem apresentar comprometimentos para a comunicação, cabe também destacar as contribuições da comunicação alternativa (CA).

Pertencente à área das TA's, a implementação de conhecimentos e recursos da CA também tem colaborado para prática pedagógica. A esse respeito, Manzini e Deliberato (2004) ressaltam que além de colaborar para a interação entre professor e aluno, os instrumentos pertinentes à comunicação alternativa ainda contribuem para o processo de inclusão. Garcia e Passoni (2008) descrevem a CA da seguinte forma:

A comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, dentre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. Ela é considerada como uma área que se propõe a compensar temporária ou permanentemente a dificuldade do indivíduo em se comunicar (p.11).



Estes tipos de comunicação envolvem gestos, expressões faciais e as diversas formas gráficas como modo de efetuar a comunicação de pessoas que não conseguem utilizar a linguagem verbal. Ainda, há de se considerar os propósitos de promover e suplementar a fala e o de garantir uma nova alternativa, caso não haja a possibilidade de desenvolvê-la (NUNES, 2003). O campo da CA é abrangente; sua utilização pode ocorrer através de sistemas pictográficos, recursos variados bem como no uso de softwares. Um sistema de CA refere-se ao recurso, estratégia e técnicas que suplementam modos de comunicação existentes ou substituem as habilidades inexistentes (ROCHA, 2014).

Sobre as dificuldades de comunicação, Rocha (2014) ressalta que os quadros podem ser bem diversos ainda mais quando tratamos de pessoas que apresentem deficiência múltipla. Os problemas na fala podem ir desde a difícil compreensão, chegando a total ausência. Quando se transporta esta realidade para as questões relacionadas à aprendizagem, estas dificuldades se tornam ainda mais complexas quando levamos em conta também o desenvolvimento da escrita, que no caso de alunos com múltiplas deficiências, pode ter sua ação prejudicada por conta de comprometimentos motores (ROCHA, 2014).

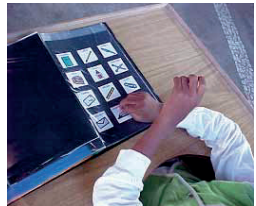

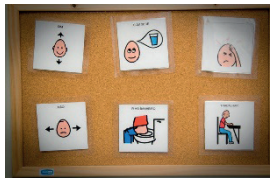
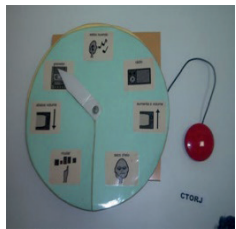
Na CA utilizam-se vários símbolos como os objetos, a fala, os gestos, a linguagem de sinais, as fotografias, os desenhos e a escrita. Para representar as mensagens, os símbolos podem ou não, necessitar de recursos externos para alcançar os objetivos aos quais se devem (ROSELL; BASIL, 1998). É plausível então compreender que os recursos são os objetos ou equipamentos utilizados para transmitir as mensagens (PELOSI, 2000). No caso da pessoa que utiliza apenas o seu corpo para se comunicar, sejam através de gestos, sinais, expressões faciais ou outros, está se apropriando de um sistema simbólico que não precisa de um recurso externo (ROCHA, 2014).

A necessidade de recursos externos implica no uso de instrumentos que podem ser simples e até feitos artesanalmente ou tecnologicamente complexos. As necessidades específicas e a condição que cada sujeito apresenta, demandam soluções e recursos de diferentes níveis (PELOSI, 1996). Neste sentido, atualmente os recursos podem ser classificados pertinentes à baixa, média ou até de alta tecnologia dentro desta área da CA. Segue o quadro 04, confeccionado por Rocha (2014), exemplificando alguns recursos de CA de baixa tecnologia:



Recursos de baixa tecnologia	Descrição dos recursos	Imagens pertinentes a descrição destes recursos
Objetos concretos	Podem ser parecidos ou idênticos aos objetos que estão representando. As variações podem ser com relação à cor, tamanho ou algum outro aspecto.	
Miniaturas	Exigem seleção cuidadosa para que possam ser usados como recursos para a comunicação; não podem ser ignoradas as possibilidades visuais e intelectuais dos sujeitos aos quais estes tipos de recursos são propostos.	
Objetos parciais	Referem-se ao uso da parte de um objeto para a sua própria representação quando este for muito grande.	 Volante ou pneu para representar um carro.
Fotos e gravuras	São utilizadas para representar lugares, pessoas, objetos e outros. Também podem ser selecionadas figuras temáticas para a abordagem de determinado assunto.	 Foto da casa na qual o aluno mora, por exemplo.
Fotos e figuras para atividades sequenciais	Recurso interessante para registrar o relato de uma situação vivenciada. Pode ser fixado na mesa, plano inclinado ou até mesmo em paredes. É importante que tenha espaços para o encaixe das imagens.	
Símbolos gráficos	Foram desenvolvidos para facilitar a comunicação e, assim, suprir também necessidades educacionais. Ex: Símbolos de sistemas como o PCS; ao lado, prancha confeccionada com estes símbolos.	



Recursos de baixa tecnologia	Descrição dos recursos	Imagens pertinentes a descrição destes recursos
Pranchas de comunicação	Levando em consideração as possibilidades cognitivas, motoras e sensoriais do sujeito ao qual se destinam, as pranchas podem ser compostas de símbolos, objetos, letras, palavras, números e outros. Podem estar agrupadas em pastas e cadernos ou até mesmo estar soltas. Precisam ser legíveis para que o aluno aponte ou tenha apontado o símbolo correspondente à informação que se quer passar.	
Pranchas com estímulos removíveis	Nestas pranchas podem ser colocados velcros para facilitar na fixação e retirada dos símbolos sem danificar o material.	 <p>Neste caso, a prancha encontra-se em um plano inclinado.</p>
Cartões de comunicação	Podem ser dispostos sobre uma superfície plana, representando diferentes tipos de informações. As cores podem ser convencionadas de acordo com categorias semânticas conforme já abordamos.	
Comunicador em forma de relógio	Assemelha-se a um relógio, só que o ponteiro é comandado pela pessoa que o utiliza, através de um aperto ou toque em um botão (acionador). Ao invés de números, como num relógio tradicional, estes podem ser substituídos por símbolos, letras, palavras. A escolha feita é registrada.	

Fonte: Quadro elaborado por Rocha (2014) de acordo com informações obtidas em Pelosi (2000) e Manzini e Deliberato (2004). Ilustrações obtidas em domínios públicos disponibilizados na Internet bem como no documento elaborado por Manzini e Deliberato (2004).



Conforme o exposto, podemos identificar instrumentos simples que podem ser confeccionados com baixos custos podendo colaborar para uma comunicação mais eficaz e abrangente. A seguir, temos o quadro 05 com exemplos de recursos mais elaborados também pertinentes ao campo da CA:

Quadro 05 - Exemplos de Recursos de Média Tecnologia

Recursos de média tecnologia	Descrição dos recursos
Pranchas sonorizadas	Pranchas sensíveis ao toque, pronunciando os nomes dos símbolos escolhidos pelo usuário.
Comunicadores com voz gravada ou sintetizada	Neste tipo de recurso, o professor pode gravar mensagens, como por exemplo, o significado de um símbolo. Assim, o aluno tem um reforço auditivo ao fazer sua escolha, ao mesmo tempo em que constrói a sua comunicação. Esses comunicadores podem ser acessados através do toque em teclas ou acionadores. Em comunicadores com voz sintetizada, o texto é transformado eletronicamente em voz. Sobre estes recursos, o número de informações e possibilidades vai de acordo com a sua sofisticação. Como exemplos de comunicadores, temos: os comunicadores <i>Go Talk</i> , possibilitando gravação e reprodução de mensagens com um simples toque de botão e também o <i>VoxTable</i> - comunicador nacional que funciona com sistema de varredura ou através de acionamento direto, também possuindo voz pré-gravada (PELOSI, 2000).
Computadores, <i>notebooks</i> , <i>tablets</i> e <i>smartphones</i> ^(a)	Novos recursos para a CA surgem à medida que a tecnologia de um modo geral avança. Hardwares e softwares (acessórios e programas dos computadores) podem contribuir para a comunicação de pessoas com comprometimentos que venham a prejudicar a comunicação. Neste contexto, destacam-se muitos modelos de celulares que acabam por se configurar como computadores portáteis.

Fonte: Quadro elaborado por Rocha (2014).

(a) O acesso ao computador também varia de acordo com o comprometimento motor que uma pessoa possa ter, neste caso, é importante avaliar se há a necessidade de utilizar outros recursos pertinentes às TA's.



Atualmente, são considerados de alta tecnologia na área da CA, recursos ainda mais sofisticados como, por exemplo, os de escaneamento de retina. De qualquer modo, segundo a legislação nacional em vigor, tanto os recursos de média quanto de alta tecnologia são considerados pertinentes à categoria de alta tecnologia assistiva (BRASIL, 2012), devendo haver, por parte do Estado, recursos financeiros para a sua plena utilização. Além desses recursos da área da CA, ressalta-se também a importância de softwares e de sistemas pictográficos para o seu melhor aproveitamento.²⁷

Por fim, vimos que tanto as TA's quanto a CA, tem seus conceitos atrelados ao desenvolvimento de ações que venham a oportunizar autonomia, acesso à informação, integração ao grupo social, dentre tantos aspectos que venham a configurar uma efetiva inclusão.

Nisto consideramos que o conhecimento destas áreas, assim como respectiva implementação, por meio do planejamento educacional individualizado (PEI), pode contribuir para uma prática educativa mais adequada às necessidades educacionais de alunos que apresentem limitações significativas.

3.7 DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR E TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

Currículo para a Unesco (2004, p. 13) é “o quê é aprendido, o quê é ensinado (contexto), como é ensinado (métodos de ensino-aprendizado), como é avaliado (exames, por exemplo) e os recursos utilizados (ex. livros para ensinar e apoiar o ensino e aprendizagem)”. O currículo formal utilizado na escola baseia-se em um conjunto de metas e resultados. Além dele, um currículo informal também ocorre na escola, mediante aprendizagens não planejadas ou mediadas pelo professor e que se dão na interação entre pares. É frequente que os professores não interfiram no currículo, mas se orienta que haja diferenciação curricular, uma vez que os estudantes são diferentes e a escola precisa remover as barreiras interpostas à aprendizagem dos alunos, a começar pelas apresentadas no currículo formal.

Neste trabalho, as barreiras de aprendizagem são concebidas na interação entre os estudantes e seus contextos, incluindo fatores macrossistêmicos, como as políticas públicas e circunstâncias socioeconômicas; questões institucionais (família, escola) e; as culturas, inclusive cultura de pares. Desse modo, os processos de

27 Para maior aprofundamento a respeito, indicamos a leitura do levantamento de softwares e sistemas pictográficos realizado por Rocha (2014).



aprendizagem não se prendem apenas às condições pessoais dos estudantes. Nesse sentido, busca-se criar currículos flexíveis e acessíveis, que levem em conta o ritmo, o tempo e os aspectos singulares de aprendizagem do estudante. Procura-se, ainda, identificar e minimizar barreiras que possam dificultar a aprendizagem e a participação dos estudantes e ampliar os recursos que possam facilitá-las. Esses recursos podem ser buscados fora e dentro da escola, neste caso considerando as culturas e políticas locais, bem como as práticas educativas.

Booth e Ainscow (2002) apontam, sobre as culturas escolares, os seguintes aspectos: sentimento de bem-estar propiciado a todos os alunos na escola; apoio mútuo entre os grupos da comunidade escolar; interação escola-comunidade e intercâmbio entre a escola, comunidade local e sistema educacional mais amplo. Focaliza, ainda, aos valores organizacionais, segundo os quais são ressaltadas as expectativas em relação a todos os estudantes. Quanto às políticas escolares, destacam: valorização profissional dos educadores; apoio aos novos alunos e profissionais que ingressam na escola; democratização das decisões; acolhimento da matrícula dos alunos do entorno da escola; acessibilidade arquitetônica; grupos de apoio à aprendizagem de todos os alunos. Sobre as práticas pedagógicas, consideram: a qualidade do ensino oferecida aos alunos, enfatizando sua participação na realização das atividades, que devem ser acessíveis à compreensão de todos; cooperação e o respeito mútuo; os sistemas de apoio que funcionem como facilitadores para a aprendizagem e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Sacristán (1999) considera:

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

A escola precisa de um currículo acessível a todos os estudantes. Para isso, considerar singularidades, considerando tanto aspectos individuais na socialização do ensino e desenvolver intervenções pedagógicas para os alunos com necessidades



educacionais especiais, no caso do público-alvo deste documento, os que apresentam especificidades na dimensão cognitiva. Ou seja, o currículo deve corresponder às peculiaridades dos estudantes (GONZÁLEZ, 2002).

A UNESCO (2004 *apud* FERREIRA, 2007) adota o conceito de diversificação do conteúdo curricular para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se de utilizar formas inovadoras o currículo, modificando as práticas e ter o estudante como foco. Diferenciação curricular define-se como “é o processo de modificar ou adaptar o currículo de acordo com os diferentes níveis de habilidade dos estudantes na classe” (UNESCO, 2004, p. 14).

Um modo de diferenciar o currículo pode ser adaptando: o conteúdo do currículo (fatos, conceitos e habilidades); o modo de apresentar as informações; como os estudantes praticam e usam as novas informações aprendidas e; como os estudantes mostram o que aprenderam. Essa visão decorre da convicção de que “a premissa da diferenciação curricular é que uma lição será ensinada a um grupo diverso de estudantes” (UNESCO, 2016, p. 87). Trata-se de acessibilidade curricular.

Para diferenciar o currículo, a UNESCO²⁸ sugere algumas estratégias, como base no conhecimento sobre as características, interesses, necessidades de aprendizagem e dificuldades específicas dos estudantes:

- Conhecer individualmente os estudantes;
- Identificar necessidades e estilos de aprendizagem de cada estudante;
- Planejar as aulas considerando esses perfis de aprendizagem;
- Promover a participação de todos os alunos nas atividades de sala de aula.

O que pode ser modificado no currículo, segundo Collicott (1991 *apud* UNESCO, 2004) é assim sugerido:

- Considerar as experiências passadas do estudante, seus estilos de aprendizagem e suas preferências;
- Desenvolver questões e atividades que implicam diferentes níveis de habilidades;
- Modificar as expectativas para alguns estudantes, inclusive diferentes objetivos e resultados;

²⁸ Informações a partir do material da Unesco: *Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity* (mudando as práticas de ensino: usando a diferenciação curricular para atender à diversidade dos estudantes).



- Promover oportunidades para variados níveis de participação, tais como atividades individuais, em pares ou em pequenos grupos;
- Dar oportunidade de escolha ao estudante para determinar os métodos que utilizam para reunir e sintetizar informações e em demonstrar a sua compreensão de um conceito ou desempenho de uma habilidade ou tarefa;
- Atribuir igual valor aos métodos de cada estudante;
- Avaliar os estudantes com base em objetivos e progressos individuais.

Pode-se, ainda, adotar um processo de ensino multinível, ou seja:

- Identificar os conceitos e habilidades a serem ensinados – identificá-los dentro de uma unidade ou lição, definir alguns objetivos para toda a classe, embora admitindo objetivos diferenciados entre os estudantes, bem como o tempo e a sequência;
- Determinar os métodos de apresentação – levar em conta o perfil de aprendizagem, questionar relevância e verificar os níveis de participação;
- Estabelecer os métodos de praticar o aprendido, como processar a informação;
- Diversificar os métodos de avaliação dos conteúdos e habilidades.

Roldão chama atenção para o conceito de ensinar que implica intencionalidade da atuação docente visando a produzir, promover, possibilitar a aprendizagem de outrem sobre alguma coisa. Segundo a autora, o ensino precisa articular-se não apenas com a lógica organizativa da escola, mas principalmente, com “os processos da aprendizagem diferenciada dos alunos, social, cultural e individualmente contextualizados” (2003, p. 47). A percepção das diferenças como *déficit*, já levou a um tipo de ensino remediativo, segundo uma lógica de “incompletude”, lacunas, falta ou incapacidade da pessoa.

As medidas pedagógicas ligadas a essa lógica, tendem a uma pedagogia menos exigente, de simplificação curricular ou, mesmo, pautada apenas na funcionalidade e em aquisições de natureza prática e muito particularizadas. Roldão (2003) defende práticas diferenciadoras que privilegie a cooperação entre pares, o apoio interpessoal planejado em grupos por meio de estratégias colaborativas, possibilitando aprendizagens coletivas.



Essa abordagem é significativa para estudantes incluídos na escola comum, ao se pensar na aprendizagem em grupos heterogêneos, no seio da escola. Sua importância é também relevante para os estudantes da escola especial. Em ambos os casos, tenha-se como ênfase a diversidade dos percursos dos aprendentes, dando destaque à atividade de organização do ensino e da aprendizagem, bem como a apropriação do currículo adotado. Nesse sentido, defende-se que os educadores dele façam parte como construtores e, não apenas, como executores.

Privilegia-se, conforme essa lógica de diferenciação, os modos de ensinar, pautando-se em estratégias que “respondam mais adequadamente aos tipos particulares de necessidades e/ou dificuldades que obstaculizem, para esses alunos, a aprendizagem curricular” (ROLDÃO, 2003, p. 52). Esse tema será abordado na seção seguinte, na perspectiva da valorização da diversidade.

3.8 AVALIAÇÃO

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências, portanto, merece atenção, por refletir a concepção de educação que se quer implementar (ANACHE, ROZADO, 2016). Em consonância com as nossas diretrizes, o compromisso é oferecer condições de ensino e aprendizagem visando a transformação do estudante com deficiência intelectual.

Do ponto de vista conceitual, os processos de avaliação evoluíram de modo crescente, ampliando sua extensão, de forma a abranger aspectos como: (a) gestão das aprendizagens do educando e suas relações com o saber; (b) medidas de intervenção para construir conhecimentos acadêmicos; (c) ressignificação de competências, procedimentos e instrumentos de avaliação; (d) expansão dos níveis de contextualização do micro ao macrosistema e; (e) compreensão da diversidade como elemento de excelência, capaz de contribuir como medidas de apoio à aprendizagem escolar.

Nesse entendimento, os processos avaliativos abandonaram a centralidade exclusiva no estudante, em favor de uma visão mais contextualizada, sistêmica e multidimensional, examinada em suas múltiplas e complexas interrelações. A Lei n. 9.394/1996, das diretrizes e bases da educação nacional, determina que a avaliação do rendimento escolar seja contínua e cumulativa, com predomínio dos aspectos



qualitativos sobre os quantitativos, preconizando os resultados ao longo do período, em contraponto aos obtidos em eventuais provas finais (Cap. II, seção I, art. 24).

O texto legal expressa uma visão restrita de avaliação, centrada no educando e nos resultados da aprendizagem acadêmica, embora avance ao considerá-la como processo com implicações de natureza subjetiva. Os processos avaliativos estão direcionados às finalidades da educação que, na Lei, são: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).

Alguns conceitos abordados neste texto baseiam seus pressupostos teórico-metodológicos e buscam fomentar reflexões sobre avaliação na educação inclusiva. Perrenoud (1999) denunciou a concepção de avaliação como hierarquia de excelência, pautada na normatização, comparação e classificação a que se submetiam os estudantes. Essa visão foi historicamente desvantajosa, simplista e excludente, impedindo ou dificultando o acesso e a escolarização dos que apresentavam necessidades educacionais especiais. O autor desenvolveu o conceito de *avaliação formativa* significando “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da *regulação* das aprendizagens e do desenvolvimento, no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103). Circunscrita ao trabalho escolar, a avaliação formativa está fundamentada na pedagogia da diferenciação que implica, dentre outros aspectos: “níveis desiguais de exigência [...] e uma real heterogeneidade das competências do aluno nos diversos ramos [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 59).

Por sua vez, mecanismos de diferenciação no processo avaliativo foram apontados por Hoffmann (1993) que, dentre outros aspectos, ressaltou a desvalorização da diferença baseada na comparação entre estudantes e em seus resultados escolares, pautados em padrões de normalidade construídos nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, adotando expectativas de homogeneidade e uniformidade como critérios básicos do processo avaliativo. Em contraponto, a autora defendeu a utilização da *avaliação mediadora*, na qual se privilegia, dentre outros, o respeito ao momento e à história do aluno e considera-se a perspectiva de pluritemporalidade da ação pedagógica, caracterizando o tempo do aluno, do grupo e das aulas.

Hoffmann (1993) enfatizou, ainda, a avaliação como um processo de valorização das diferenças, comprometendo-se com o desenvolvimento da pessoa e de seus projetos. A avaliação mediadora preconiza as seguintes ações: (a) conhecer o aluno, dando-



lhe espaço de expressão; (b) oportunizar tarefas individuais, menores e sucessivas, propiciando acesso gradativo e contínuo aos saberes escolares; (c) dar atenção aos *momentos* do processo de construção do conhecimento, de modo a transformar as avaliações em registros significativos de acompanhamento e previsão, minimizando o foco em produtos e resultados.

Os princípios e as orientações sobre os processos avaliativos discutidos anteriormente são válidos para todos(as) os(as) estudantes, enquanto processos compartilhados e contínuos que buscam a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento do estudante. E, também, para instituições educacionais que o conheçam, bem como os contextos que influenciam sua educação e formação. Nesse sentido, a escola é o local privilegiado para a realização dos processos avaliativos, efetivados com a participação de múltiplos avaliadores, inclusive, dos próprios estudantes, mediante a autoavaliação.

Abordando aspectos mais específicos em relação à população estudantil, a concepção de necessidades educacionais especiais implica alguns aspectos a considerar. Por um lado, a compreensão de que especiais não são os alunos, mas as respostas educacionais da escola às demandas divergentes que podem surgir ao longo do seu processo de escolarização. Por outro lado, especiais podem ser também os apoios, métodos, atividades, procedimentos e processos de ensino, quando requeridos pelo estudante, bem como os espaços onde essas ações são planejadas e desenvolvidas, muitas vezes diferenciadas dos demais colegas, a exemplo das salas de recursos.

Desse modo, quando se trata de necessidades educacionais especiais, sua identificação pode requerer conhecimentos especializados. Assim sendo, os processos avaliativos, de natureza psicopedagógica ou diagnóstica, são conduzidos com a participação dos docentes, especializados ou não. Essas avaliações visam identificar e desenvolver as capacidades de educandos com necessidades educacionais especiais (FERNANDES; VIANA, 2009). A visão clínica historicamente predominante nessas modalidades avaliativas vem se reduzindo, substituídas por uma aproximação cada vez maior aos modelos mais educacionais e inclusivos.

Giné (1997) conceituou avaliação psicopedagógica como um processo de apropriação e análise de informações relevantes sobre o estudante, de modo a identificar necessidades educacionais que possa apresentar em decorrência de dificuldades desenvolvimentais, ou outras, que interferem em suas realizações no desenvolvimento do currículo escolar. A avaliação nesse caso, buscar fundamentar decisões pedagógicas e apoios que os possam demandar para o desenvolvimento de suas capacidades e da



própria instituição escolar. Além disso, a avaliação faz parte do processo de ensino e de aprendizagem de forma contínua, dando elementos não apenas para os progressos, mas para subsidiar ações pedagógicas e estratégias de trabalho para os estudantes.

A avaliação da aprendizagem é uma prática que adquire múltiplos sentidos, a partir da compreensão que se tem do processo de aprender e das funções que ocupa no ensino. Sacristán e Pérez Gomes (1998) abordaram a aprendizagem sob dois aspectos:

- a) Função didática que os professores realizam para compreender o processo educacional. "[...] qualquer processo didático intencionalmente guiado implica uma revisão de suas consequências, uma avaliação do mesmo. A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática" (p. 296-297);
- b) Necessidade de se adotar um ponto de vista mais crítico para ser "[...] sensível aos fenômenos que desencadeia a existência de práticas de avaliação dentro de uma instituição como a escolar, que empresta suas características a tudo que se faz dentro dela" (p. 297).

Portanto, nesta perspectiva, vislumbra-se que a avaliação da aprendizagem seja processual e considere os fatores envolvidos na organização da proposta pedagógica e se ela está favorecendo o sucesso escolar do aluno (ANACHE; RESENDE, 2016).

Ela deverá ser orientadora das decisões pedagógicas e apoios que os possam demandar para o desenvolvimento de suas capacidades e da própria instituição escolar. No contexto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, Anache e Resende (2016), baseadas em autores que estudam a avaliação formativa, como Libâneo e Freitas (2013). Luckese (1995, 1998, 2011), afirmaram que:

[...] a avaliação da aprendizagem caracteriza-se como processo contínuo e interventivo, possibilitando identificar o que o aluno é capaz de realizar em sala de aula e fora dela, com ou sem apoios necessários para o enfrentamento e superação das dificuldades escolares. Para esse fim, é preciso valorizar as criações dos alunos diante dos desafios que depreendem das atividades de ensino, considerando-os modos singulares de expressão do que se aprendeu, subsidiando a construção de outras/novas propostas educacionais que permitam o desenvolvimento do estudante (p. 576).



Coloa (2016) contribui afirmando que é necessário avaliar para a aprendizagem, reafirmando o seu caráter processual das competências dos estudantes na resolução das situações problemas. Desse modo, afirma:

O ato avaliativo torna-se, assim, num processo de avaliação de competências entendidas como um conjunto de recursos tanto cognitivos, como sociais e afetivos que possibilitam aos alunos a resolução, com pertinência e eficácia, de um contínuo de situações problemáticas. Dessa forma, a avaliação para as aprendizagens baseia-se num saber contínuo e total, ou seja, na aplicação, em contexto vivencial, das aprendizagens desenvolvidas, das competências adquiridas. Nessa perspectiva, uma competência não é a execução de uma tarefa pela mera aplicação de conhecimentos memorizados. [...] a competência é um conhecimento que implica a autonomia do aluno e sua ação num contexto particular (126-127).

Para atender às questões referentes aos processos avaliativos, o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) propôs um modelo para identificar as necessidades educacionais especiais dos estudantes, segundo uma concepção compreensiva de avaliação, abrangendo os seguintes âmbitos: (a) contexto educacional (instituição escolar e sua ação pedagógica); (b) o estudante (desenvolvimento e condições pessoais) e; (c) a família (caracterização do ambiente e do convívio familiar).

É importante considerar, ainda, que necessidades educacionais especiais precisam ser supridas, quando demandadas. E que remetem às respostas da sociedade aos apoios exigidos por um grupo particular de estudantes. Podem manifestar-se como demandas de apoio nos aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, motores, psicomotores, físicos e sociais, dentre outros. E exigidos para o desenvolvimento pessoal e social de alguns estudantes, no âmbito das competências e habilidades significativas, necessários ao êxito de sua vida escolar e comunitária.

Sobre a deficiência intelectual, a Política (MEC, 2008) destaca criticamente o modelo de avaliação praticada, muito mais classificatória e excludente, defendendo que a avaliação deve seguir o modelo que leva em consideração o sujeito no meio social, suas relações, o caráter interacional entre as pessoas, sua atuação e trocas no ambiente em que vive, para o sucesso da aprendizagem.

Nesse sentido, o texto da UNESCO (2004) considera que, dentro de uma sala de aula, alguns estudantes precisam ser avaliados com objetivos diferenciados. As



diferenças entre estudantes implicam essa diferenciação, sendo os resultados também esperados em níveis diferentes, considerando seu ponto de partida na aprendizagem de conceitos e habilidades. Então, os objetivos para a aprendizagem são estabelecidos. O progresso individual do aluno é considerado segundo seu desenvolvimento. Embora na perspectiva da diferenciação curricular não se destaque concorrências ou comparações, há expectativas sobre a responsabilidade do estudante em relação à aprendizagem. A avaliação é centrada no aluno e, como resultado, concentra-se no seu próprio crescimento.

Em suma, pode ocorrer a emergência de associar a avaliação das competências curriculares, como se faz na escola para os alunos em geral, à avaliação de natureza complementar, recomendando-se como metodologia o estudo de caso, destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais. Isso requer a utilização de diferentes instrumentos, que incluem observação individual e coletiva, atenção às manifestações do estudante e outros recursos que possam subsidiar relatórios e outros registros, de modo a revelar os potenciais, as capacidades e dificuldades do estudante nas realizações escolares.



CAPÍTULO 4 - FAMÍLIA: PARTICIPAÇÃO E PARCERIA NA REDE APAE

A escola especial mantém as famílias como parceiras no processo de escolarização e dos demais atendimentos de seus filhos, disponibilizando a elas, apoios, orientações e os atendimentos psicossociais com vistas ao empoderamento. Muito se tem conseguido dessa parceria escola especial e famílias, das quais se registram inegáveis contribuições, o que motivou a escrita de um caderno específico sobre a temática, o qual aborda orientações sobre o trabalho com a família na Rede Apae, no mesmo período que este documento.

A família é requisitada também para compor os Estatutos das Apaes correspondentes e atuar no desenvolvimento do programa sobre autogestão e autodefensoria, voltado ao empoderamento, autonomia, independência da pessoa com deficiência, e a sua participação na sociedade de forma ativa, em defesa de seus direitos e pelo reconhecimento de seu papel social. Nesse sentido, “a família terá que resolver com sucesso duas tarefas, também elas essenciais: a criação de um sistema de pertença ao grupo e individuação e autonomia de seus membros” (RELVAS, 1996, p. 17).

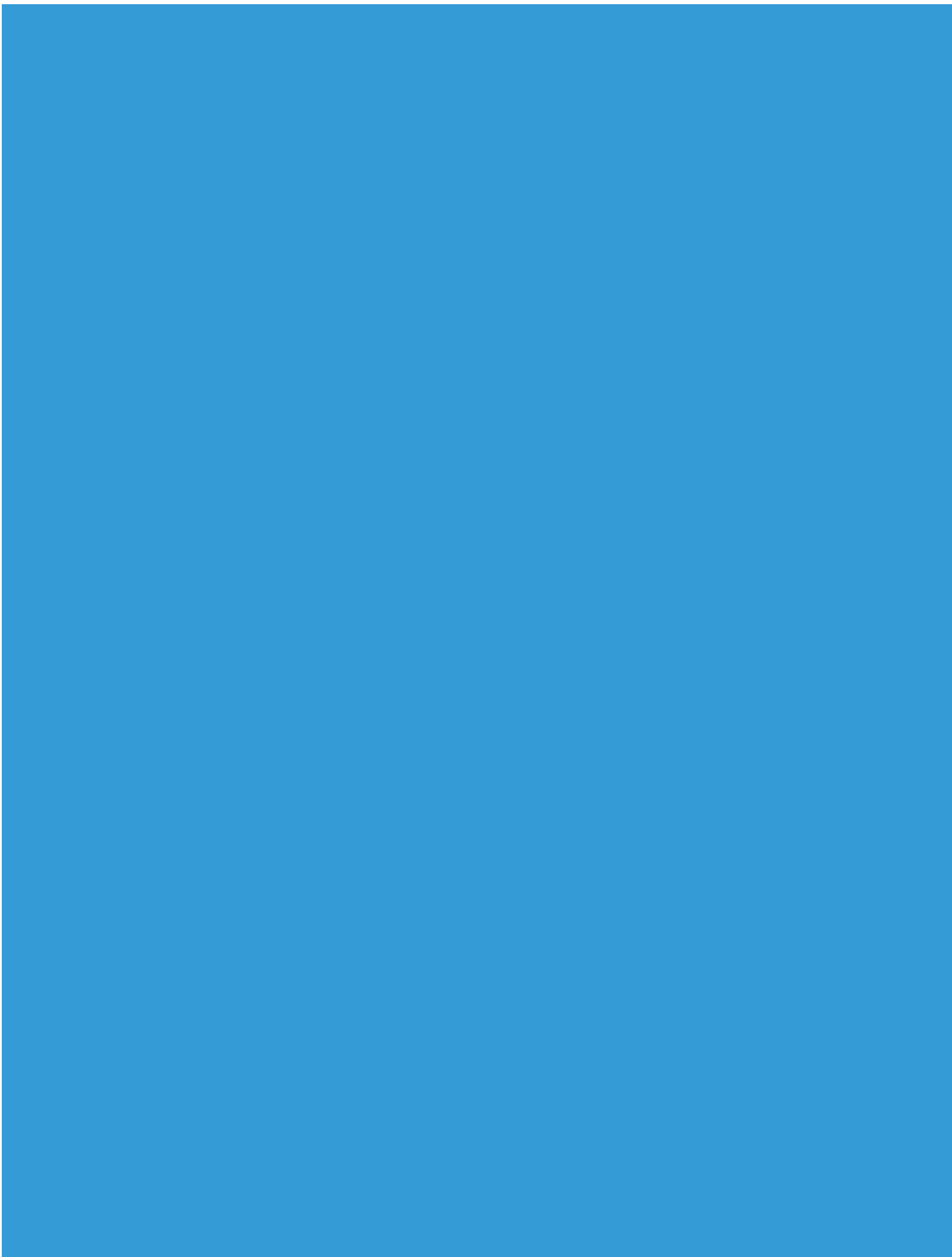
Nos últimos trinta anos, os estudos sobre família nos mostram como essa resiste aos impactos socioculturais, éticos e religiosos, mantendo sua organização e dinâmica. A família é a forma associativa mais importante para o desenvolvimento da vida humana e o modo mais completo de comunidade (BELLO, 2007). Além dos vínculos físicos, os psicológicos, morais e sociais estão presentes no núcleo familiar.

Entende-se a família como um sistema, parte de um sistema maior que é a sociedade. Nessa visão sistêmica, defende-se que a mudança em um subsistema familiar afeta a família como um todo. Desse modo, o nascimento dos filhos afeta a família que se reorganiza para preservar sua dinâmica.

A família precisa estar ciente de sua tarefa de educar. Do mesmo modo, pode ser educada. Em se tratando de situação de deficiência, sua participação é essencial, bem como suas crenças sobre as possibilidades dos filhos. Do mesmo modo, a valorização da autonomia do membro com deficiência e sua inclusão como membro participativo. Essa família precisa de apoio e orientação. Ser aceita e compreendida em suas demandas e características singulares. Ser incluída na comunidade. Ser aceita e apoiada em sua família extensa, muitas vezes afetivamente distante. Evita-se assim, práticas solitárias, em favor de práticas solidárias.



Políticas públicas em favor dessas famílias e de seus membros estão a dever-lhes recursos e assistência, conforme cita a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2009, item X, p. 25). A família requer uma rede de sociabilidade e apoio. Promove-se, assim, o desenvolvimento familiar, fortalecida por seus laços e alianças. Compreende-se que a família tem habilidades e competências capazes de dar forma e significação às suas interações intragrupais, evoluindo e consolidando como sistema (BIASOLI-ALVES; MOREIRA, 2007). Nessa perspectiva, escola e família podem se unir como forte socializadores no sentido da inclusão social dos seus membros, neste caso, a pessoa com deficiência.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y Del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo**. 11. Ed. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. Madrid: Editorial Alianza, S.A., 2011.

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

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou Séries? A democratização do ensino em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. **Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 569-591, Sept. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300569&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 03 Nov. 2016.

ARROYO, M. G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 142-162, dez. 1999.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

AVILA, L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 – 2012)**. Dissertação de Mestrado, 203f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ, 2015.

_____; TRIGUEIRO, M. M.; SILVA, C. D. Formação continuada colaborativa na construção do planejamento educacional individualizado (PEI) para estudantes com deficiência em Belford Roxo/RJ. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial & X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial**. UFSCAR, novembro, São Carlos, 2016 (no prelo).

BARTON, L. **Discapacidad y sociedad**. Madrid: Morata, 1996.

BELLO, A. A. Família e intersubjetividade. In: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Família, subjetividade, vínculos**. São Paulo: Paulinas, 207.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre/RS CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008.



_____. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: **Ensaio Pedagógico**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; MOREIRA, L. V. C. Repensando as questões da tolerância e dos direitos humanos vinculados à família. In: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Família, subjetividade, vínculos**. São Paulo: Paulinas, 2007.

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. **Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. UK: Centre for Studies on Inclusive Education-CSIE, 2002.

BRASIL. *Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009*. **CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 julho 2016.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 julho 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN** Lei n.º 9.394/96. 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei n.º 12.852/2013 – Estatuto da Juventude**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm.

_____. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 julho 2016.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica n.º 04/2014. **Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e de Ação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013.

_____. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 30 julho 2016.

_____. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf



_____. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 julho 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 3 de agosto de 2005.** *Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos.* Publicada no DOU de 8/8/2005, Seção I, p. 27.

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

CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016.

_____; PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado. In: **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial.** UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.

COLÔA, J. Avaliação Pedagógica de Alunos com Necessidades Especiais: Da Diversidade da Avaliação à Avaliação da Diversidade. In: VICTOR, S. L. OLIVEIRA, I. M. (Orgs). **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Concepções e práticas educativas.** Marília: ABPEE, 2016.

COPLEY, J.; ZIVIANI, J. Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. **Occupational Therapy International**, Singapore, v. 11, n. 4, p. 229-43, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/oti.213>.

DANTAS, C. G.; AVILA, L. L.; ROMEU, C. S.; DI BLASI, A. L. S. Nota Técnica N.º 04/2014: Avaliação inicial para estudantes sem aludo em Duque de Caxias/RJ. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial & X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial.** UFSCAR, novembro, São Carlos, 2016 (no prelo).

DELIBERATO, D. **Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação.** 2006. Disponível em: www.entremeios.saobernardo.sp.gov.br

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Coleção Educação e Ação / APAE Educadora: A Escola que Buscam: Proposta Orientadora das Ações Educacionais.** Brasília, DF, 1998.



- _____. **Coleção Educação Especial. Fundamentos**, v. 1 e 2. Brasília, DF, 1993.
- _____. **Diagnóstico da Realidade Educacional**. Intranet: Apae em Rede, acesso em 8/7/16.
- _____. **Eixo Referencial de Atuação**. Brasília/DF, 1987.
- _____. **Guia curricular para deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes**. São Paulo, 1979.
- _____. **Manual de Conceitos. Projeto Águia. 1998/2003**. Brasília/DF.
- _____. **Plano Estratégico. 1998/2003**. Brasília/DF.
- _____. **Política de Atenção Integral e Integrada para as Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla**. Brasília: Fenapaes, 2011.
- FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2009.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GALVÃO FILHO, T. **A Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.
- GARCIA, J. C. D.; PASSONI, I. R. **Tecnologia Assistiva nas Escolas**. São Paulo, SP: Instituto de Tecnologia Social, 2008.
- GARCIA, S. M.; MORENO, A. G. **Mitos e ideologias em La escolarizacion Del niños deficiente mental**. Zaragoza, Espanha: Mira Editores, 1992.
- GINÉ, C. L' **Avalució de lês necessitats educatives especials dels alumnes: La necessària collaboració dels mestres i dels psicopedagogs**. *Suports*, v. 1, n. 1, p. 1-9, 1997.
- GLAT, R. PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na Escola Especializada Favo de Mel**. Palestra proferida na FAETEC. 2009.
- GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.
- GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2002.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.



HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. **Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch&Geovana Mendonça Lunardi Mendes. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. As Políticas e os Espaços para a Criança Excepcional. In: FREITAS, M.C. (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez/USF, 1997.

JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416. set./dez. 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1995. [Links]

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** São Paulo: Editora Cortez, 1998.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Recursos para Comunicação Alternativa. Portal de Ajudas Técnicas para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC: SEESP, 2004, fascículo 2.

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

MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. O Subjetivo e o Operacional na Aprendizagem Escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS, MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. de L.; CASTANHO, M. I. S (Org.). **Ensino e aprendizagem: subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012.



MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar: comum ou especial**. São Paulo: Editora Pioneira, 1987.

_____. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

NOT, L. **Educação dos deficientes mentais**. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Ed., 1975.

NUNES, L. R. O. P. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) UERJ, 2000.

_____. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. V. I e II, 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. **O Uso da Informática na Educação Especial**. Educação em bytes 95/96 Rio de Janeiro: Casa da Ciência/Centro Cultural de Ciência e Tecnologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

_____. Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da terapia ocupacional. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p. 163-173.

_____; NUNES, L. R. O. de P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Revista Terapia Ocupacional**. Universidade de São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, M. A. A. **Bloco inicial de alfabetização (BIA) e queixa escolar: estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal**. 2012. 248 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Católica de Brasília-UCB, Brasília, DF, 2012.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *IN: Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(81). **Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem**. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. *Disponível em:* <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>.

_____. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.



_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2014.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

_____; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. IN: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** 1ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32.

QUEIROZ, E. M. **Teorias da Aprendizagem.** Universidade Nove de Julho, s/d. Disponível: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/tatiana/materiais/apostila_material_extra.pdf.

RELVAS, A. **O Ciclo Vital da Família, Perspectiva Sistêmica.** Porto: Edições Afrontamentos, 1996.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p. 71-92, Jan.-Mar., 2012.

ROCHA, M. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural.** 2014. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

ROLDÃO, M do C. **Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis.** Porto/Portugal: Porto Editora, 2003.

ROSELL, C.; BASIL, C. Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: características y criterios para su uso. Em C. B. Almirall, E. Soro-Camats & C.R. Bultó, **Sistemas de signos y ayudas técnicas para La comunicación aumentativa y la escrita: principios teóricos y aplicaciones** (pp. 7 - 21). Barcelona: Masson, 1998.

UNESCO. **Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity.** 2004. Published in 2004 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>. Acesso em: 21 julho 2016.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização.** Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, SP, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Originalmente publicado em 1934).

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Originalmente publicado em 1934).



_____. **Fundamento de defectologia.** Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995. Obras completas. Tomo V. (Originalmente publicado em 1930).

_____. **Fundamentos da defectologia.** (Obras completas), tomo cinco, Havana, 1997.

_____. **O Problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com retardo mental.** Obras Completas. Tomo 5. Havana / Cuba, 1989.

YOUNG, M. F. D. **Para que servem as escolas?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.



