



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

MARIA VÂNIA QUIRINO DOS SANTOS

**USO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI) PARA A  
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

TUCURUÍ - PA  
2020

MARIA VÂNIA QUIRINO DOS SANTOS

**USO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI) PARA A  
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Escola Básica

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

TUCURUÍ - PA  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S237u Santos, Maria Vânia Quirino dos

    Uso do plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para a  
    inclusão educacional de alunos com deficiência / Maria Vânia Quirino dos  
    Santos. — 2020.

    129 f. : il. color.

    Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha Dissertação  
    (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
    Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos  
    Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará,  
    Belém, 2020.

    1. Educação Inclusiva. 2. Atendimento Educacional  
    Especializado. 3. Plano de Desenvolvimento Individualizado.  
    4. Educação Infantil. I. Título.

CDD 370

---

MARIA VÂNIA QUIRINO DOS SANTOS

**USO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI) PARA A  
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data da defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha - Orientador  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amélia Maria Araújo Mesquita - Examinadora interna  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira - Examinador externo  
Universidade do Federal do Amazonas- UFAM

*Dedico este trabalho a todas as pessoas com deficiência que lutam pelos seus espaços nessa sociedade excludente.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me dado força e coragem no decorrer dessa jornada, a quem devo toda a minha vida e toda a gratidão, pois só Ele é digno de todo louvor e glória.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, que em todo percurso acadêmico me ajudou na condução dessa produção, sempre me indicando o melhor caminho. Meu muito obrigada.

Aos meus avós, José Quirino Alves e Raimunda Alves de Oliveira (*in memoriam*) que nunca mediram esforços para me manter na escola.

Aos meus pais, Joaci Barbosa dos Santos e Isabel Quirino dos Santos, pelo carinho e incentivo.

Agradeço ainda ao meu esposo, Ronaldo Meireles Martins, que sempre acreditou em mim, até mesmo quando nem eu acreditava, e às minhas filhas queridas, Ane Kiara e Any Karoline, razão do meu viver. Agradeço todo amor e carinho.

À minha querida amiga Dery, que, com suas mãos abençoadas, aliviou as tensões físicas do meu corpo cansado da rotina de estudos.

Aos colegas de turma, Giselle Damasceno, Marta Macêdo e Edilberto Guimarães, pelo companheirismo e conhecimentos compartilhados, Pollyanna Veiga, Ildenê Mota, que nos momentos mais difíceis foram a força encorajadora para a continuação dessa jornada, e Ana Rosa, que dedicou um pouco do seu tempo para me ajudar na construção dessa pesquisa. Meu muito obrigada.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura, à Coordenação de Educação Inclusiva, à Direção da UMEI Monteiro Lobato, pela disponibilização das informações sobre a educação inclusiva municipal, e principalmente à professora da SRM da UMEI Monteiro Lobato, por ter possibilitado a realização da nossa pesquisa, pois sua colaboração foi de grande importância para a investigação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), por terem oportunizado e feito com que se tornasse real o sonho de cursar o mestrado.

*“Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”*

Aristóteles (384-322 A.C.)

## RESUMO

O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é um instrumento didático-pedagógico descritivo utilizado para auxiliar as ações pedagógicas de aprendizagem do aluno com deficiência que recebe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo de responsabilidade do professor da SRM. A finalidade do PDI consiste em planejar as ações pedagógicas, auxiliando na flexibilização e adaptação curricular do aluno com Necessidade Educativa Especial (NEE), de modo a garantir um ambiente inclusivo, de acordo com o currículo desenvolvido pela Escola. Esta pesquisa se desenvolveu para responder o problema: Como é utilizado o plano de desenvolvimento individualizado no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência da Unidade de Educação infantil Monteiro Lobato, no município de Tucuruí? Tendo como objetivo analisar o uso do PDI para a inclusão educacional de alunos com deficiência. O presente estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, compreendendo os pressupostos implicados nesse tipo de enfoque, a exemplo dos sentidos e dos significados que envolvem o fenômeno investigado. A modalidade da pesquisa é o estudo de caso, por apresentar elementos que nos permitem caracterizá-la como estudo de caso único comum, capturando o que ocorre em situação cotidiana. Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os resultados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo. Como conclusão, compreendemos que PDI é um instrumento que de fato auxilia no processo de inclusão e na construção das práticas pedagógicas de forma individualizada, respeitando as especificidades do aluno com deficiência, mas ainda precisa da colaboração dos atores educacionais na sua construção para que a inclusão seja efetiva em todos os ambientes escolares e na sociedade.

**Palavras chaves:** Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Plano de Desenvolvimento Individualizado. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The Individualized Development Plan (IDP) is a descriptive educational didactic tool used to assist the pedagogical learning actions of students with disabilities who receive Specialized Educational Assistance (SEA) in the Multifunctional Resources Room (MRR), being the responsibility of the teacher of the MMR. The purpose of the IDP is to plan the pedagogical actions helping to flexibilize and adapt the curriculum of students with Special Educational Needs (SEN) in order to guarantee an inclusive environment, according to the curriculum developed by the school. This research was developed to answer the issue: How is the individualized development plan used in the educational inclusion process of students with disabilities at the Monteiro Lobato Elementary School, in the city of Tucuruí? Aiming to analyze the use of the PDP (physically disabled person) for the educational inclusion of students with disabilities. This research was developed to answer the problem: How is the individualized development plan used in the educational inclusion process of students with disabilities at the Monteiro Lobato early childhood education unit, in the municipality of Tucuruí? By having the use of the IDP for the educational inclusion of students with disabilities. The present study is based on a qualitative approach comprising the assumptions involved in this type of approach, such as, for example, the senses and meanings that involve the investigated phenomenon. The research modality is the case study because it presents elements that allow us to characterize it as a single common case study, capturing what happens in everyday situations, as stated Yin (2015). The instruments adopted for data collection were observation, semi-structured interviews and document analysis, as recommended by Lüdke and André (2017). The results obtained were submitted to content analysis based on Bardin (2016). In conclusion, we understand that IDP is an instrument that actually helps in the inclusion process and in the construction of pedagogical practices in an individualized way, respecting the specificities of students with disabilities, but still needs the collaboration of educational actors in its construction, so that inclusion is effective in all school environments and in the society.

**Keywords:** Inclusive Education. Specialized Educational Assistance. Individualized Development Plan. Child education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Número de alunos matriculados na Educação Infantil e na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).	14
<b>Quadro 2</b> - Dissertações publicadas no site PPGED dos anos de 2004 a 2018 Modalidade Educação Especial.....	.....
..... <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
<b>Quadro 3</b> - Dissertações publicadas no site PPGE/UFPA - Modalidade Educação Especial .....	17
<b>Quadro 4</b> - Dissertações do PPGE/UFOPA Modalidade Educação Especial (2014-2019).....	18
<b>Quadro 5</b> - Dissertações do PPGED/UEPA - Modalidade o Educação Especial (2007-2017) .....	19
<b>Quadro 6</b> - Identificação dos PDIs por número.....	36
<b>Quadro 7</b> - Sala de Recurso Multifuncional Tipo I .....	51
<b>Quadro 8</b> - Sala de Recurso Multifuncional Tipo II .....	52
<b>Quadro 9</b> - Número de crianças matriculadas na Educação Infantil Tucuruí- Ano 2019 .....	67
<b>Quadro 10</b> - Números de docentes .....	69
<b>Quadro 11</b> - Dependência Físicas da UMEI Monteiro Lobato .....	70
<b>Quadro 12</b> - Áreas de conhecimentos/ percepções e atividades propostas .....	91

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mapa visão aérea da cidade de Tucuruí .....	69
<b>Figura 2</b> - Escadas de acesso a SRM e sala comum .....	70
<b>Figura 3</b> - Espaços da SRM.....	74
<b>Figura 4</b> - Jogos confeccionados pela professora da SRM .....	75
<b>Figura 5</b> - Organização do AEE .....	77
<b>Figura 6</b> - Planejamento semanal das professoras mediadoras .....	78
<b>Figura 7</b> - Quadro de comunicação/Jogos pedagógicos .....	100
<b>Figura 8</b> - Materiais criados e adaptados pela professora da SRM.....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Atendimento Educacional Especializado
ACPD	Associação Carajás das Pessoas com Deficiência
APPD	Associação Paraense de Pessoas com Deficiência
ASSERT	Associação dos Servidores Públicos Municipais de Tucuruí
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEB	Núcleo de Estudo Transdisciplinares em Educação Básica
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PADT	Programa de Apoio à Qualificação de Servidores Docentes e Técnico-Administrativos
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SMR	Sala de Recursos Multifuncionais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Apresentando o tema e o objeto de pesquisa.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2</b>	<b>Anunciando o problema e os objetivos da pesquisa .....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>A escolha do estudo de caso qualitativo.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>Os procedimentos utilizados na coleta de dados empíricos. ....</b>	<b>33</b>
<b>2.3</b>	<b>Análise e tratamento de dados .....</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) COMO ESTRATÉGIA PARA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1</b>	<b>A educação infantil como etapa inicial da educação formal da criança.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2</b>	<b>A inclusão escolar da criança com deficiência.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3</b>	<b>Importância do Plano de Desenvolvimento Individual e sua aplicação na Educação Infantil.....</b>	<b>55</b>
<b>4</b>	<b>O USO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA UMEI MONTEIRO LOBATO .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1</b>	<b>A origem do Atendimento Educacional Especializado no município de Tucuruí</b>	<b>63</b>
<b>4.2</b>	<b>Apresentação da UMEI Monteiro Lobato.....</b>	<b>67</b>
<b>4.3</b>	<b>A organização do Atendimento Educacional Especializado na UMEI Monteiro Lobato .....</b>	<b>72</b>
<b>4.4</b>	<b>O processo de construção e aplicação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para alunos deficiência da UMEI Monteiro Lobato.....</b>	<b>80</b>
<b>4.5</b>	<b>Os conhecimentos que estão sendo valorizados pela professora da Sala de Recurso Multifuncional.....</b>	<b>88</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>114</b>
	<b>ANEXO A - PDI DA SEMEC/TUCURUÍ.....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXO B - FICHA DE ACOMPANHAMENTO SEMANAL DOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS REALIZADOS ...</b>	<b>129</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentando o tema e o objeto de pesquisa

Em uma oportunidade única oferecida pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) e pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), foram oferecidas aos servidores da UFPA - Campus Tucuruí vagas para o ingresso no programa de mestrado. Por meio do Programa de Apoio à Qualificação de Servidores Docentes e Técnico-Administrativos (PADT), participei da seleção, com o tema “O currículo do ensino da matemática do ensino médio e seus reflexos nos cursos de engenharia - UFPA do Campus Tucuruí”. Após o ingresso no programa de mestrado e depois das orientações recebidas do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, redefinimos o tema para algo mais próximo da minha formação acadêmica em Pedagogia. Assim, começamos a construir um novo estudo com a temática direcionada para o Atendimento Educacional Especializado.

Minha formação em Pedagogia ajudou a compreender o tema. No entanto, o fato de não atuar na educação básica, seja como professora seja na área pedagógica, dificultou a abstração da relação da teoria estudada com a realidade percebida durante a pesquisa, pois o meu contato com a educação básica se deu durante o período da graduação, no qual tive a oportunidade de estagiar na educação infantil e ensino fundamental. Ainda assim, fatores externos a minha formação acadêmica e atuação profissional motivaram-me a investigar mais a fundo a temática proposta pelo orientador, como, por exemplo, o fato de eu ser uma pessoa com deficiência e de haver passado por experiências educacionais em um modelo não inclusivo. Tendo em vista minha deficiência física, não senti dificuldade com o currículo planejado e realizado pelo professor na sala de aula, uma vez que o problema se reporta à acessibilidade e à falta de inclusão nas atividades extraclasse e sociais da escola.

Hoje acompanho os debates sobre as políticas educacionais implementadas no município de Tucuruí, pois já fiz parte da Associação dos Servidores Públicos Municipais de Tucuruí (ASSERT) e tenho uma proximidade com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), que muito contribui para o fomento das discussões sobre educação no local.

Além disso, a necessidade de lutar pelos direitos das pessoas com deficiência e conhecê-los melhor, conquistando espaço socialmente excludente, levou-me a participar, em 1994, da Associação Paraense de Pessoas com Deficiência (APPD) e, em 2001, da fundação da

Associação Carajás das Pessoas com Deficiência (ACPD). O trabalho com essas associações serviu para o meu crescimento pessoal, agregando conhecimentos a respeito dos direitos e da inserção das pessoas com deficiência na sociedade tucuruense. A vivência com esses movimentos contribuiu para minha formação política, social e acadêmica, colaborando para a ressignificação de conceitos acerca dos direitos das pessoas com deficiência.

Diante da falta de experiência profissional, mas com experiência real de ser alfabetizada em uma época em que a educação não era inclusiva, pude entender o tema pesquisado. Assim, iniciei a pesquisa exploratória, selecionando artigos, dissertações, teses, documentos legais e normativos, ainda realizando visitas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Tucuruí, a qual nos forneceu informações a respeito da educação infantil da rede municipal de educação, zona urbana, como mostra o Quadro 1. De tal maneira, a revisão bibliográfica e a pesquisa exploratória contribuíram para definição e delimitação do nosso objeto de estudo.

**Quadro 1** - Número de alunos matriculados na Educação Infantil e na SRM

Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI	Nº de Alunos Matriculados na Educação Infantil	Nº de Alunos Matriculados na SRM
	2018	2018
Professora Zolima Tenório dos Santos	175	15
Professora Ester Gomes	206	01
Professora Elza Borges Soares	298	05
Ir. Ivone de Almeida Barros Lima	326	08
Padre Pedro Hermans	210	01
Amigos da Mônica	380	06
<b>Monteiro Lobato</b>	<b>230</b>	<b>16</b>
Professora Rachel de Melo Dutra	533	08
Profª. Maria de Nazaré Oliveira	289	04
Profª. Hilda da Silva Damasceno	566	04
TOTAL	3213	68

Fonte: Elaborado pela autora com informações da SEMEC-2019.

De acordo com os dados do Quadro 1, podemos constatar que, em todas as pré-escolas que atendem crianças de 4 a 5 anos de idade, há oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recurso multifuncional. A partir dessas informações obtidas durante a pesquisa exploratória, foi definido o lócus da pesquisa, utilizando como critério o maior número de alunos com deficiência matriculado na sala de recurso multifuncional e que recebe o AEE. Dessa forma, a Unidade de Educação Infantil (UMEI) Monteiro Lobato foi selecionada por apresentar adequadamente o critério proposto.

Ressaltamos que no município, além das 10 unidades de educação infantil, ainda há 3 creches que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. As creches recebem alunos com deficiência, no entanto, esses alunos não têm atendimento educacional especializado.

Com os dados obtidos na pesquisa exploratória e junto aos escritos Educação Infantil, Educação Especial, AEE e PDI nos ajudou a conhecer a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, onde foi possível estabelecer parâmetros entre o que é constituído pela política e as informações obtidas. Pesquisas sobre os escritos, nos ajudaram a delimitar nosso objeto de estudo pesquisa que foi definido: o uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado para a inclusão educacional de alunos com deficiência na educação infantil. A elaboração e aplicação do PDI, segundo a Resolução 4/2009, é de responsabilidade da professora da SRM, sendo assim, sujeito da pesquisa.

Nesse percurso investigativo, fez-se necessária a fundamentação teórica que sustentou nossa pesquisa. Durante esse movimento acadêmico, foi percebido que o número de pesquisas realizadas sobre educação especial vem gradativamente aumentando desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI). Porém, diante do número geral de pesquisas produzidas na área da educação, a educação infantil ainda tem um volume de pesquisa bem reduzido, como apontado nos estudos de Pinto (2015).

No processo de refinamento de busca por produções relacionadas ao objeto de pesquisa, especificamos a busca por temas como: “Plano de Desenvolvimento Individual na educação inclusiva” e “Plano de Desenvolvimento Individual na educação infantil”. Assim, encontramos 186 trabalhos para o primeiro tema. Com relação ao segundo tema, o número reduziu para 28. Ao delimitar o campo de busca com o tema “Plano de Desenvolvimento Individualizado na educação infantil de Tucuruí”, não encontramos publicações e, no geral, boa parte das pesquisas aborda a temática do atendimento educacional especializado para aluno com deficiência específica, com destaques para deficiência intelectual e o espectro autista, e para outras áreas, como da Psicologia, por exemplo.

Nesse mesmo processo, foram verificadas as produções de alguns programas de pós-graduação na área da educação do estado do Pará, dentre os quais relacionamos: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA); Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA); Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (PPGEM/UFPA); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA); e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA).

Ao analisar o PPGED/UFPA, verificamos que as discussões em torno da Educação Infantil e Inclusão são temas pouco pesquisados, tendo em vista o número de dissertações que já foram defendidas, que somam um total de 357, das quais 28 são relacionadas à Educação

Infantil e 12, à Educação Especial. Observamos também a ausência de pesquisa referente a esse tema nos anos de 2008 a 2011 e no ano de 2015, assim como a inexistência de trabalhos que abordassem o Plano de Desenvolvimento Individual, como pode ser observado no Quadro 2.

**Quadro 2-** Dissertações publicadas no site PPGED dos anos de 2004 a 2018 Modalidade Educação Especial

ANO	Título da Dissertação	AUTORIA
2006	A Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil: Uma Análise Do Currículo a Partir das Práticas Pedagógicas de Professoras da Rede Municipal de Ensino de Belém	Míriam Matos Amaral
	Educação, Inclusão e Políticas Públicas: A Educação Especial no Município de Marabá-Pará.	Vanja Elizabeth Sousa Costa
2007	A Formação Inicial de Professores e a Educação Inclusiva: Analisando as Propostas de Formação dos Cursos de Licenciatura da UFPA	Amélia Maria Araújo Mesquita
2012	O Paradigma da Inclusão no Curso de Pedagogia do IFPA: O Projeto Formativo em Debate	Yvonete Bazbuz da Silva Santos
2013	Inclusão no Trabalho de Pessoas Com Deficiência: Um Estudo da APAE De Barcarena-PA	Janete Benjamin
2014	Acessibilidade Física e Inclusão no Ensino Superior: Um Estudo de Caso na Universidade Federal Do Pará	Carolline Septimio Limeira
	O Instituído e o Vivido na Formação Docente para Educação Inclusiva: Representações Sociais de Professores Egressos do Curso de Licenciatura Em Biologia do IFPA	Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo
2016	Adaptações Curriculares e a Inclusão Educacional da Pessoa em Situação de Deficiência: um Estudo de Caso em Escolas Públicas Localizadas no Município De Belém/PA	Hulda Iza Gonçalves de Paula
	Educação Inclusiva: Um Estudo Autobiográfico Sobre o Processo de Escolarização de um Estudante com Deficiência Visual	Jarbas Marcelino Costa da Silva
	Práticas Pedagógicas Inclusivas no Cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará	Tatiana de Castro Oliveira
2017	Formação Continuada para Atuação Pedagógica Inclusiva na Educação Infantil: um Estudo no Sistema Municipal de Ensino de Belém - Pará	Marcia de Fátima de Oliveira
2018	Dinâmica Avaliativa para Identificação de Deficiência em Crianças da Educação Infantil: um Estudo na Rede Pública Municipal de Ensino De Belém-PA	Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados PPGED/UFPA (2018).

No PPEB/UFPA, em razão de ter iniciado suas atividades no ano 2015, encontramos 22 dissertações publicadas. Destas, 3 com tema voltado para a Educação Inclusiva no ano de 2018. Dessa forma, temos as pesquisas: *O Currículo de Escolarização de Alunos com TEA no Ciclo*

*I Do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary: Problematizações sobre o Conteúdo Escolar*, de autoria de Jessica Ferreira Nunes; *A trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual: Entre otimismo e frustrações*, de Renata da Silva Andrade Sobral; e *O currículo da Sala de Recurso Multifuncional: Suas contribuições para processo de escolarização de alunos com deficiência do ciclo I da EMEIEF Rotary-Belém-PA*, de Daniele Cristina Salgado Garcia. Assim, dentre as pesquisas realizadas pelo programa, observamos que nenhuma abordou a temática pretendida.

Ao analisar o PPGECEM/UFPA, encontramos 199 publicações, das quais 7 estavam direcionadas à Educação Inclusiva, como o Quadro 3 demonstra. Com relação à Educação Infantil e ao PDI, não foi encontrada nenhuma pesquisa.

**Quadro 2** - Dissertações do PPGECEM/UFPA - Modalidade Educação Especial (2010-2016)

<b>Ano</b>	<b>Título da Dissertação</b>	<b>AUTORIA</b>
2010	Saberes de Professores que Ensinam Matemática para Alunos Surdos Incluídos numa Escola de Ouvintes	Natalina Do Socorro Sousa Martins Paixão
2011	A Comunicação em Matemática na Sala de Aula: obstáculos de natureza metodológica na educação de alunos surdos	Maria Janete Bastos Das Neves
2014	Sentidos Subjetivos Relacionados à Motivação de Alunos Surdos para Participarem do Clube do Pesquisador Mirim do Museu Paraense Emílio Goeldi.	Deusa Priscila Resque Cardoso
2015	Surdez, Bilinguismo e Educação Matemática: um (novo?) objeto de pesquisa na educação de surdos	Edson Pinheiro Wanzeler
	Tradução da Linguagem Matemática para a Libras: jogos de linguagem envolvendo o aluno surdo	Walber Christiano Lima Da Costa
2016	Educação Matemática e Educação Especial: reflexões sobre os relatos de experiências docentes de professores de matemática	Karem Keyth De Oliveira Marinho
	A Leitura Tátil e os Efeitos da Desbrailização em Aulas de Matemática	Marcos Evandro Lisboa De Moraes

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados no PPGECEM (2018).

Conforme os dados apresentados, constatamos que há pouca produção acadêmica relacionada à educação especial na perspectiva inclusiva e que as pesquisas que existem, na sua maioria, estão direcionadas às pessoas com deficiência auditiva, uma vez que a educação é para todos, independentemente das condições físicas ou cognitivas e segundo o IBGE, o número de pessoas com deficiência auditiva no Brasil ultrapassam 9 milhões, desse modo, de acordo com a PNEEPEI (2008) é necessário que se elimine as barreiras impeditivas da aprendizagem, nesse

caso a de comunicação, que para o Estatuto da Pessoa com Deficiência essa barreira é “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015).

Seguindo o movimento acadêmico, pesquisamos o PPGE/UFOPA. No período de 2015 a 2019, esse período compreende as dissertações publicadas a partir da primeira, pois o programa foi criado em 2013. Desse modo, encontramos um total de 99 publicações. Sendo feita a análise pelo tema, constatamos uma baixa produção acadêmica sobre educação infantil; sobre os temas educação inclusiva e o PDI, não foi encontrada produção no programa analisado. Seguem, no Quadro 4, os dados obtidos.

**Quadro 3** - Dissertações do PPGE/UFOPA Modalidade Educação Especial (2014-2019)

<b>Ano</b>	<b>Título da Dissertação</b>	<b>AUTORIA</b>
2015	Novas Tecnologias! Novas Crianças! Novas Professoras! O Desafio do PROUCA Para A Inclusão Digital da Educação Infantil na Amazônia brasileira	Quézia Fragoso Xabregas
2017	A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no Município de Santarém – Pará	Milca Aline Colares Gualberto
	Proposta Pedagógica de Tempo Integral na Educação Infantil: Análise de Uma Realidade	Talita Ananda Corrêa
	Movimentos amplos na Educação Infantil: uma Análise de Experiências das Crianças em Uma UMEI no Município de Santarém, Pará	Erivelton Ferreira Sá
	A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos Professores de Educação Infantil em Santarém-Pará	Madma Laine Colares Gualberto
2018	A música no desvelamento do universo infantil: Práticas educativo-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará	Raimundo Nonato Aguiar Oliveira
	Trajetórias educacionais e inclusão social: Relatos de Ex-jogadores de futebol profissional de Santarém-Pa	Igor Montiel Martins Cunha
2019	O docente masculino de educação infantil na Amazônia: Como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/Pa.	Rivanildo Monteiro Coutinho

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados no PPGE/UFOPA (2019)

No PPGED/UEPA, realizamos busca no período de 2007 até 2017. Neste, obtivemos um resultado de 237 produções, sendo que apenas 4 se situavam na área de educação infantil e 16, na área de Educação Especial Inclusiva, as quais destacamos no Quadro 5.

**Quadro 4 - Dissertações do PPGED/UEPA - Modalidade Educação Especial (2007-2017)**

<b>Ano</b>	<b>Título Da Dissertação</b>	<b>AUTORIA</b>
2007	Representações sobre Eu-Outro-Outros no processo de inclusão de pessoas com Necessidades Especiais em dois programas de educação e Saúde de Belém do Pará.	Kassya Cristina Oliveira Rodrigues.
2008	Educação de surdos no contexto Amazônico: um Estudo da variação Linguística na LIBRAS.	Kátia Do Socorro Carvalho Lima Gualberto
2009	Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de Educandos com Necessidades Educacionais Especiais.	Roseane Rabelo Souza.
2010	A Rotina da Classe Especial com Jovens e Adultos em Tempos de Inclusão.	Ana Paula Cunha Dos Santos Fernandes
2011	Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental Sobre o aluno surdo: A [In]Visibilidade Da Inclusão Escolar.	Andreia Pereira Silva
	Identidade e metamorfose na educação de surdos em Belém.	Hermínio Tavares Sousa Dos Santos
2012	Sinalizações de um professor surdo: a interpretação de Libras como processo de retextualização.	Ozivan Perdigão Santos
	A Educação Profissional da Pessoa Com Deficiência: Processo de Inclusão.	Suelem Tavares Godim de Assis
	Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de Belém-PA	Jully Rafaela Vasconcelos Cesar
2013	Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva	Ligia Maria Acácio Alves
	Tessituras da Inclusão Na Educação de Jovens e Adultos No Município De Altamira-Pará.	Mônica Dias De Araújo.
2014	Formação de Professores do Curso de Educação Física na UEPA: A Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência	Loyana Da Costa Souza.
	Representações sociais de discentes do curso de Letras de Libras da UEPA acerca da pessoa surda.	Cyntia França Cavalcante De Andrade Da Silva.
2015	Educação Infantil Inclusiva: O que a prática docente revela	Gicele Holanda Da Silva Pinto
2016	Atendimento Educacional Especializado: Uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais	Felipe Lisboa Linhares
2017	Prática Pedagógica do professor com aluno Autista no contexto da Escola Inclusiva.	Janiby Silva De Oliveira
	Práticas de Letramento de Pessoas com deficiência em um bairro Da Ilha de Caratateua/PA	Josivan João Monteiro Raiol

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados no PPGED/UEPA (2019).

Analisando os dados obtidos no PPGED/UEPA, averiguamos uma constante presença de temas relacionados à Educação Especial Inclusiva. Dentre as dissertações apresentadas, destacamos a de Pinto (2015), cuja temática é *Educação Infantil Inclusiva: O que a Prática docente revela*. A pesquisa chamou a atenção por ser realizada na cidade de Tucuruí, cidade onde se situa a escola lócus da presente investigação, e por analisar os pressupostos teóricos e metodológicos da educação inclusiva e sua articulação com a prática pedagógica do professor da sala regular na educação infantil.

Ao tentarmos realizar a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade do Sul e Sudeste do Pará (PPGECM/UNIFESSPA), não foi possível obtermos informações, uma vez que o site do programa estava em construção.

Ao pesquisar no Observatório de Educação Especial e Educação Inclusiva, nos anos de 2012 a 2018, esse recorte se deu pela período de publicações disponível no site, encontramos um total de 14 dissertações e uma tese. Com aproximação do nosso objeto, destacamos a pesquisa intitulada *Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)*, de autoria de Ávila (2015), que tinha como objetivo analisar o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado na rede de educação municipal de Duque de Caxias - RJ.

De acordo com as informações obtidas nos Programas de Pós-Graduação, podemos inferir que há um número muito pequeno de pesquisas relacionadas à Educação Inclusiva na Educação Infantil. Com relação ao número de publicações, percebemos certo silenciamento a respeito dessa temática e, diante da exposição das publicações encontradas, é possível demonstrar o ineditismo e a relevância do nosso objeto de estudo para a academia, qual seja: o uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado para a inclusão educacional de alunos com deficiência na educação infantil.

## **1.2 Anunciando o problema e os objetivos da pesquisa**

A forma como as pessoas são vistas e tratadas varia de acordo com o momento histórico e cultural, com o modelo econômico e com a organização política e social. Ferraz et al. (2012) dividem didaticamente a visão sobre a pessoa com deficiência ao longo da história em quatro fases: a) uma fase de intolerância em relação às pessoas com deficiência, em que a deficiência simbolizava impureza, pecado ou mesmo castigo divino; b) uma fase marcada pela

invisibilidade das pessoas com deficiência; c) uma terceira fase orientada por uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica de que a deficiência era uma “doença a ser curada”, sendo o foco centrado no indivíduo “portador da enfermidade”; e d) finalmente uma quarta fase orientada pelo paradigma dos direitos humanos, em que emerge o direito à inclusão social (FERRAZ et al., 2012, p. 46).

Cada uma dessas fases está relacionada a um momento histórico: antiguidade clássica, idade média, idade moderna e idade contemporânea. Dessa feita, estamos vivendo a quarta fase, apesar de ser possível perceber trações de cada uma dessas fases hoje em dia. Assim, a partir da segunda metade do século XX, vivencia-se a globalização dos direitos humanos (RAMOS, 2017), o que influenciou na luta de vários setores sociais, em especial das pessoas com deficiência.

Neste ínterim, a partir da década de 1990, com a política neoliberal, como indica Kassar (2011), começa uma onda de eventos internacionais, como a Conferência de Jomtien, em 1990, Nova Delhi, em 1993, Salamanca, em 1994, e Dakar, em 2000, que discutiam questões relacionadas ao acesso à educação para todas as pessoas, à inclusão e à permanência da pessoa com deficiência na escola.

Desse modo, destacamos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Pautada nos direitos humanos, a Conferência traçou estratégias para a inclusão social da pessoa com deficiência e culminou com a Declaração de Salamanca, na qual o Brasil participa como signatário e assume o compromisso de incluir:

Todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender as suas necessidades (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO, 1994, p. 5).

Diante desse compromisso, o Brasil começa a elaborar um conjunto de leis que visa a assegurar a implantação do modelo inclusivo de educação. Dessa forma, temos a Constituição Federal de 1988 e suas alterações através das Emendas Constitucionais, além da reformulação da LDB/1996, que, pela primeira vez, destina um capítulo para Educação Especial, prevendo a oferta dessa modalidade de ensino, preferencialmente, em escola regular, e suas alterações, que definem a educação infantil como primeira etapa da educação, com atendimento de 0 a 3 anos em creches e 4 anos na pré-escola.

É possível destacar também o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nesse decreto, estabelece-se a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em rede regular de ensino, entre outros normativos elaborados para a garantia e efetivação da Educação Especial.

Percebemos que o viés dado pelo legislador se orienta para incluir os alunos na escola regular, diferentemente de políticas passadas, nas quais se destinavam escolas segregadas para pessoas com deficiência. Nesse sentido, esses dispositivos legais fundamentaram a política educacional inclusiva, levando assim a um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um acréscimo de 10% em 2010, após a implementação Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), e, entre 2014 a 2018, houve um aumento gradativo de matrículas em todas as modalidades de ensino. Somente na educação infantil, o aumento foi de 11,5%. Verificamos ainda, no mesmo período, um aumento do AEE de alunos com deficiência que estão matriculados em sala regular e recebem o atendimento (INEP, 2018)

Essa modificação na estatística educacional se deve à política educacional implementada nas últimas décadas, na qual a educação passou a ser direito de todos, dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

Nesse contexto e para sistematização da política de educação inclusiva, emerge um arcabouço jurídico, do qual destacamos a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que versa sobre a educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, assegurando condições ao acesso e ao atendimento (BRASIL, 2001). Nesse sentido, em 2008, é estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), que garante o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola, desde o nascer ao longo da vida, com objetivo de oferecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas (BRASIL, 2008).

Já a Resolução CNE/CEB nº4/2009 apresenta não só os fundamentos de organização desse modelo de atendimento, assim como as definições do público-alvo, o local prioritário para o atendimento, a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e o Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (BRASIL, 2009a).

Esse PAEE é constituído pela “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009a, p. 2); também recebe, por alguns autores, a definição de PDI – a exemplo de

Poker et al. (2013), que definem o PDI como instrumento de organização das ações do professor da SRM no diagnóstico das situações específicas de cada aluno, por meio de uma “avaliação pedagógica diferenciada e, a partir daí, elaborar o plano de ensino individualizado” (POKER et al., 2013, p. 20).

Para alguns autores, o PDI apresenta-se com as mesmas características processuais do Plano Educacional Individualizado (PEI). Outros diferenciam o PDI do PEI pelo espaço e tempo em que são aplicados. O PEI é utilizado por autores como Glat e Pletsch (2013), Tannús-Valadão (2010, 2013), Tannús-Valadão e Mendes (2018), Costa (2016) e Mascaro (2018), com a finalidade de criar estratégias que acompanhem o desenvolvimento do aluno com deficiência, garantindo permanência deste no ambiente escolar.

O que se pode depurar dessas informações que, ora se cruzam, ora se afastam, é que o PDI pode ser similar ao PEI para alguns autores, mesmo com uso de nomenclatura diferenciada. E que, de acordo com outros autores, o PDI não é o PEI, devido suas características muito restritivas (COSTA, 2016, p. 19).

Dessa forma, os Sistemas Educacionais, junto à suas secretarias de educação, começam as discussões para implementação do modelo de educação inclusiva e, de acordo com as diretrizes operacionais do AEE, constroem seu plano de ação para a educação inclusiva. Nessa organização, o AEE deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, e cabe ao professor da sala de recurso multifuncional a elaboração do Plano do AEE.

No estado de Minas Gerais, por exemplo, de acordo com Orientação SD nº 01/2005, da Secretaria de Educação, é adotado o PDI que deve ser organizado pela escola para atender os alunos com deficiência e condutas atípicas, desde o início da vida estudantil até a terminalidade<sup>1</sup> do estudo, constituindo um “instrumento importante para a escola e a família no acompanhamento da trajetória do aluno” (MINAS GERAIS, 2005, p. 5). No entanto, no Brasil, o uso do PDI como ferramenta que auxilia no processo de inclusão das pessoas com deficiência em sala regular ainda não é um dispositivo legalmente obrigatório e é pouco utilizado (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Costa (2016) aponta que o PDI/PEI poderá contribuir para instrumentalização do professor na sua prática pedagógica, uma vez que a função desse instrumento é de orientar a flexibilização curricular e metodológica, direcionando como o professor deve atuar no processo

---

<sup>1</sup> De acordo com a Orientação SD nº 01/2005 (MINAS GERAIS 2005), terminalidade refere-se ao atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas à grave deficiência mental, à múltipla deficiência e a condutas típicas. Deve significar uma escolarização com horizonte definido, seja em termos de tempo seja em termos de competências e habilidades desenvolvidas, portanto as escolas devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtivas dos alunos.

de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Dessa forma, diminuem os problemas ocasionados pela falta de conhecimento que os professores possuem acerca das metodologias e estratégias mais adequadas para se trabalhar com o aluno com deficiência, contribuindo-se assim no processo de inclusão do aluno.

Com o objetivo de aprofundar a pesquisa, apresentamos o PDI defendido por Poker et al. (2013), o qual se constitui em um roteiro dividido em duas partes. A primeira compreende as informações e a avaliação inicial do aluno, e a segunda refere-se ao plano pedagógico especializado, ou seja, a primeira parte avalia e apreende as demandas do aluno, enquanto a segunda parte programa as ações pedagógicas do AEE. Dessa forma, trabalharemos esse conceito ao longo desta pesquisa por considerarmos o que mais se aproxima do que é proposto e utilizado pelo Sistema Educacional do município de Tucuruí.

Desse modo, esta pesquisa volta-se para o atendimento educacional especializado na educação infantil, uma vez que a educação especial direcionada para essa faixa etária ainda necessita de “aporte teórico-metodológico que norteie as práticas pedagógicas a essas crianças, com propósito de garantir acesso à aprendizagem” (VICTOR, 2015, p. 1); volta-se também para o PDI adotado pelo Sistema de Educação Municipal de Tucuruí, por meio da Coordenação de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social, como instrumento de organização das ações didáticas e pedagógicas do AEE.

Tannús-Valadão(2013) destaca em sua pesquisa que o PDI tem sido um documento preenchido por mera formalidade do sistema, sendo encontradas repetições e incoerências em seu preenchimento, levando a questionamentos sobre o conhecimento, por parte do professor especialista, da importância da elaboração do plano.

Nesse sentido, há a “necessidade de melhorar o planejamento educacional para atender à diversidade dos alunos” (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 13).

Diante de toda a pesquisa preliminar durante o percurso acadêmico, surgiu a inquietação que deu base ao problema de pesquisa, qual seja: Como é utilizado o plano de desenvolvimento individualizado no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência da Unidade de Educação infantil Monteiro Lobato, no município de Tucuruí?

Para ajudar a responder a essa questão, uma vez que as unidades de educação infantil têm a SRM com AEE e o PDI, por serem um instrumento significativo para a inclusão da pessoa com deficiência, temos as indagações que subsidiarão o estudo: Como está organizado o atendimento educacional especializado da UMEI Monteiro Lobato? Como se dá o processo de construção e aplicação do PDI para alunos com deficiência da UMEI Monteiro Lobato? Que conhecimentos estão sendo valorizados pela professora da sala de recurso multifuncional?

A partir das questões anunciadas, os objetivos da pesquisa encontra-se organizado em: objetivo geral: analisar o uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado para a inclusão educacional de alunos com deficiência da Unidade de Educação Infantil Monteiro Lobato, no município de Tucuruí-PA.

Entre os objetivos específicos, destacamos: conhecer como está organizado o AEE na UMEI Monteiro Lobato; identificar os conhecimentos valorizados pelo docente da SRM e analisar o processo de elaboração e implementação do PDI na educação infantil da UMEI Monteiro Lobato.

Para que o objeto proposto seja desvelado, adotaremos a pesquisa de cunho qualitativo, pois, segundo Lüdke e André (2017), a pesquisa qualitativa se dá em ambiente natural havendo um contato direto entre pesquisador e o objeto da pesquisa a fim de entender o fenômeno onde ele ocorre. A pesquisa qualitativa será do tipo estudo de caso, pela sua característica naturalística e pela interação entre o pesquisador e o objeto de investigação. Para coleta de dados, será utilizada a entrevista, técnica indicada pela descrição do objeto pesquisado e com o problema apresentado, além da observação e da análise documental, nesse caso, do PDI do aluno da SRM. Este percurso será detalhado na seção 2.

Para a organização desta pesquisa, o texto foi estruturado em cinco seções. A primeira seção é constituída pela Introdução, na qual é apresentado o objeto de estudo e o problema de investigação.

Na segunda seção, é apresentado o percurso metodológico, com apresentação dos procedimentos adotados e a serem desenvolvidos no processo investigativo, adotando os pressupostos da abordagem qualitativa.

Na terceira seção, trataremos da construção do referencial teórico que fundamenta os conceitos estudados, as bases legais da educação especial na perspectiva inclusiva e discutiremos o PDI como estratégia de inclusão, fundamentada em autores que debatem o tema, como Poker et al. (2013), Poker, Martins e Giroto (2015), Pletsch (2009), Glat, Vianna e Redig (2012), Glat e Pletsch (2013), Tannús-Valadão (2010, 2013), Tannús-Valadão e Mendes (2018), Costa (2016), dentre outros. A quarta seção, intitulada O uso do PDI na Educação Infantil da UMEI Monteiro Lobato, foi subdividida em cinco subseções. Nas duas primeiras subseções, apresentaremos a origem do AEE no município de Tucuruí, com um resumo histórico até sua organização contemporânea da Educação Especial no município de Tucuruí, e a apresentação da UMEI Monteiro Lobato. Trazemos os aspectos humanos, físicos, estruturais e as características pedagógicas da UMEI Monteiro Lobato. A partir da terceira subseção, começaremos a análise dos dados da pesquisa, os quais analisaremos à luz dos referenciais

teóricos escolhidos para a investigação. Dessa forma, na terceira subseção, exporemos a organização do AEE, respondendo à primeira questão de investigação – “Como está organizado AEE da UMEI Monteiro Lobato?” – enfatizando a dinâmica organizacional da sala de recursos multifuncionais. Na quarta subseção, mostraremos o processo de construção e aplicação do PDI para os alunos com deficiência, respondendo à segunda questão de investigação – “Como se dá o processo de construção e aplicação PDI para alunos com deficiência?”. Na quinta subseção, trataremos dos conhecimentos que são valorizados pela professora da SRM. Nessa subseção, trataremos os dados oriundos da análise dos PDIs elaborados e aplicados pela professora da SRM, respondendo à terceira questão de investigação – “Que conhecimentos estão sendo valorizados pela professora da SRM?”. Por fim, na quinta seção, apresentaremos nossas conclusões, analisaremos o movimento desta pesquisa, retomando as questões centrais e os objetivos que foram alcançados no percurso dessa pesquisa.

Por fim, na quinta seção, apresentaremos nossas conclusões, analisaremos o movimento desta pesquisa, retomando as questões centrais e os objetivos que foram alcançados no percurso dessa pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

### 2.1 A escolha do estudo de caso qualitativo

Para esse estudo, optamos pela pesquisa qualitativa por caracterizar-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou processo em estudo. Em razão disso, parte assim do conhecimento estabelecido e das relações e experiências vividas no ambiente natural da pesquisa, características que estão presente no desenvolvimento da pesquisa (MINAYO, 2008).

A pesquisa qualitativa busca entender os fenômenos sociais, analisando as experiências reais oriundas das interações que ocorrem individualmente ou em grupo, compreendendo a dinamicidade do processo da vida cotidiana. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16).

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa riscos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Assim, a abordagem qualitativa contribuirá para responder às questões norteadoras e atingir os objetivos propostos, pois a pesquisa se dará no ambiente escolar, tendo como lócus a UMEI Monteiro Lobato.

É um trajeto pertinente porque, para a “realização da investigação e coleta de dados, precisamos estar em ambiente natural, próximos às pessoas, analisando o comportamento e as interações durante um período de tempo” (CRESWELL, 2014, p. 50) – justamente aquilo que chamamos de ambientes “naturalísticos”, onde são compartilhadas as vivências sociais e culturais.

No sentido de pesquisar as relações cotidianas que ocorrem no ambiente escolar, essa seção tem por objeto apresentar o percurso metodológico utilizado para a delimitação do objeto de pesquisa, coleta e análise dos dados, compreendida no contexto social em que ela ocorre e caracterizada nos pressupostos da abordagem qualitativa.

O percurso metodológico para a definição do objeto de estudo – e, por consequência, a escolha do tipo de pesquisa a ser adotado – começou no primeiro encontro com meu orientador, quando descartamos a proposta inicial, o currículo da matemática do ensino médio e seus reflexos nos cursos de engenharia da UFPA/Campus – Tucuruí. A partir da orientação, foi

redefinido o tema da pesquisa para linha da educação especial na perspectiva inclusiva, Atendimento Educacional Especializado realizado na Educação Infantil.

Nesse primeiro momento, começamos a fazer um levantamento documental, iniciando pelas legislações que garantem o direito à educação especial e ao atendimento da pessoa com deficiência por meio da política de inclusão social e educacional. Desse modo, destacamos a Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição Cidadã, que traz os direitos individuais e coletivos, dentre eles o direito à educação, no seu Artigo 6º, que versa sobre os direitos sociais e os Artigos 205 a 214 dedicados à educação. Temos a Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que trata dos direitos sociais e educacionais das crianças e adolescente, visando ao seu pleno desenvolvimento pessoal e à preparação para o trabalho, reafirmando o direito constitucional à educação (BRASIL, 1990).

Temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996, que inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de 0 a 3 anos de idade em creches ou entidades equivalentes, e crianças de 4 a 5 anos na pré-escola; no Artigo 58, preconiza a educação especial como modalidade de educação escolar, sendo que os serviços educacionais seriam ofertados preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, seriam disponibilizados serviços de apoio especializado, atendendo às especificidades dos alunos, institucionalizando as matrículas das crianças com deficiência na rede regular de ensino e também ampliando as discussões sobre o processo de inclusão educacional.

No processo de implementação da política educacional especial, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 traz as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no mesmo ano em que é construído o Plano Nacional de Educação – aprovado pela Lei nº 10.172/2001 – para o decênio de 2001-2010. Esse plano apresenta duas metas importantes para a educação infantil, universalizando o atendimento de crianças de 4 a 5 anos e ampliando a oferta de modo que atinja 50% da população de até 3 anos. Para a educação especial, traz como meta a universalização do atendimento educacional para a pessoa com deficiência de 4 a 17 anos. Em 2008, há a materialização legal da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentando a fundamentação dessa política de inclusão.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, apresenta o AEE e a indicação do público-alvo desse atendimento, que já é assegurado pela Carta Magna de 1988, e a SRM como local prioritário do AEE, sendo importante destacar que, em 2010, a Secretaria de Educação Especial lança um manual de orientação para a implantação das salas. Também

em 2009, temos a Resolução CNE/CEB nº 5 e o Parecer nº 20, que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, retomando o conceito de educação infantil expresso no bojo da LDB/1996 e a importância do cuidar e educar para crianças dessa faixa etária.

O Decreto nº 7611/2011, que revogou o Decreto nº 6571/2008, dispõe sobre o AEE, o Plano Nacional de Educação de 2014, que está em vigor por 10 anos, e traz em seu escopo a universalização e ampliação do atendimento para a educação infantil, assim como traz para a educação especial a universalização do atendimento escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos de alunos com deficiência em escola regular.

Além dessas legislações nacionais que dão os fundamentos legais para a política educacional nacional, foram levantados ainda documentos internacionais - alguns dos quais o Brasil é signatário. Dessa forma, destacamos: a Declaração Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a qual versa sobre a garantia da igualdade de acesso para todos, independentemente da deficiência; a Declaração de Salamanca, de 1994, a qual o Brasil assina como signatário, que estabelece a organização da educação especial pelos países que tomam parte nela; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2009, que garante uma educação inclusiva em todas as etapas de ensino.

Paralelamente à verificação documental, foi realizado ainda o levantamento bibliográfico, sendo organizados e selecionados textos, artigos e livros que se aproximavam do tema. Dessa forma, foram selecionados os livros: *A educação do deficiente no Brasil*, de Jannuzzi (2004); *Inclusão na Educação Infantil*, de Drago (2014); *Educação especial no Brasil: História e política públicas*, de Mazzotta (2011); e *Educação Infantil fundamentos e métodos*, de Oliveira (2011). Foram encontrados alguns livros on-line que ajudaram no entendimento no que se refere ao AEE, dentre os quais destacamos o livro *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*, de Pletsch e Damasceno (2011), que traz textos de diversos autores que debatem sobre educação especial e as ações desenvolvidas para a inclusão da pessoa com deficiência. Além desse, destacamos o *Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado*, de Poker et al. (2013), e *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*, organizado por Pacheco et al. (2017), que apresentam um conjunto de textos que se reporta ao estudo do currículo sob uma abordagem interdisciplinar, interligando-se com a prática docente.

O levantamento documental e bibliográfico selecionados foram escolhidos com a finalidade de clarear o entendimento sobre o tema pretendido e contribuir para a delimitação do tema e objeto de pesquisa. Assim, temos os textos: *Análise de uma Proposta de Plano de*

*Desenvolvimento Individual: o Ponto de Vista do Professor Especialista*, de Poker, Martins e Giroto (2015); *A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional*, de Paschoal e Machado (2009); *Planejamento Educacional Individual e Propostas Curriculares: um Estudo sobre a Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ*, de Avila e Plestch (2013); *O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão*, de Mascaro (2018); *Avaliação da aprendizagem: educação especial na educação infantil*, de Victor (2015); *O Plano Educacional Individualizado e o estudante com Deficiência intelectual: estratégia para inclusão*, pesquisa de Tannús-Valadão (2010); *O Plano Educacional Individualizado: Implicações no Trabalho Colaborativo para Inclusão de alunos com Autismo*, pesquisa de Costa (2016); *Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para Pessoas com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)*, estudo realizado por Avila (2015); e a pesquisa de Pinto (2015), intitulada: *Educação Infantil Inclusiva: O Que a Prática Docente Revela?*, trabalho que tem uma significância particular, pois foi realizado no município de Tucuruí, sendo esse município a sede da escola lócus do estudo em questão.

No segundo momento, após ter realizado a seleção e as leituras, começamos a fase exploratória, com visitas à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Tucuruí. Durante as visitas, conversamos com a coordenadora da educação especial inclusiva, que repassou algumas informações a respeito da educação infantil e especial do município. De acordo com as informações obtidas, o município possui 13 escolas municipais de educação infantil, sendo 10 pré-escolas e 3 creches. Como a proposta da pesquisa é o atendimento educacional especializado na pré-escola, as creches foram descartadas, pois, segundo informações da SEMEC-Tucuruí, as mesmas ainda não oferecem esse atendimento.

Com 10 pré-escolas, havia 3037 alunos matriculados na educação infantil, no ano de 2019, em sala regular de ensino, com 85 alunos matriculados nas salas de recursos multifuncionais, de acordo com dados do INEP (2019). Assim, foi necessária a delimitação do lócus da pesquisa.

Dessa forma, foi estabelecido como critério de escolha a escola com mais alunos matriculados na sala de recurso multifuncional, local onde é realizado o atendimento educacional especializado. Desse modo, também levando em conta as informações da coordenação, foi escolhida a UMEI Monteiro Lobato, que tinha matriculados 230 alunos na sala regular, 18 alunos no atendimento educacional especializado, 7 alunos autistas, 2 com hidrocefalia, 2 com Síndrome de Down, 1 com paralisia cerebral e 6 alunos com Transtorno do

Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Esses alunos com TDAH não estão dentro do rol legal de pessoas a serem atendidas na SRM, porém, a coordenação inclui esses alunos no atendimento educacional especializado, justamente na SRM, para sensibilizar os pais a procurarem os serviços de saúde e iniciarem o acompanhamento médico, além de melhorar a sociabilidade desses alunos, melhorando o processo de ensino-aprendizagem e mantê-los na escola.

Com o lócus da pesquisa definido e as leituras acumuladas, foi possível a construção do objeto de estudo, o uso do PDI para a inclusão educacional de alunos com deficiência da UMEI Monteiro Lobato, no município de Tucuruí-PA.

Nesse percurso metodológico, foi observado que, na pesquisa anunciada, a fonte direta de dados é a UMEI Monteiro Lobato, ou seja, em ambiente natural. Dessa forma, o tipo de pesquisa mais adequado é a qualitativa, pois é fundamentada na perspectiva social, em que o conhecimento é construído nas relações do cotidiano. Essa relação permitirá o entendimento de como esse fenômeno pesquisado se manifesta no ambiente natural que ele ocorre (LÜDKE; ANDRÉ, 2017).

Para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção de saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LÜDKE; ANDRÉ, 2017).

Desse modo, é preciso considerar: a) a dinamicidade e subjetividade que o espaço escolar apresenta; b) as interações socioculturais que acontecem em seu interior (escola); c) que as crianças são protagonistas dessas interações sociais na educação infantil, partindo da prática cotidiana que auxilia no seu desenvolvimento; e d) as características da pesquisa qualitativa, que é compreendida como “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e a cenários socioeducativos”, bem como “à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento” (ESTEBAN, 2010, p. 127). Diante disso, pretendemos investigar e detalhar de modo sistemático e aprofundado o objeto proposto por meio de dados empíricos coletados a partir da interação com os sujeitos e no local de ocorrência do fenômeno, por entendermos a multiplicidade de significados e determinações que ele pode apresentar.

Com isso, a pesquisa nos levará a entender o fenômeno, analisando as experiências reais oriundas das interações que ocorrem individualmente ou em grupo na dinamicidade do processo educativo da formação inicial da criança com deficiência.

Diante da característica e delimitação da pesquisa e dentre as várias técnicas de pesquisa que a abordagem qualitativa tem para o objeto de estudo, a técnica mais adequada é o estudo de caso, pois, com as particularidades e o desenvolvimento dessa técnica, será possível responder às questões de investigação, compreendendo, descrevendo e analisando o fenômeno estudado dentro do contexto em que ele ocorre.

De acordo com Lüdke e André (2017, p. 21-23), as características do estudo de caso são: a) os estudos de caso visam à descoberta; b) enfatizam a “interpretação em contexto”; c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; d) usam uma variedade de fontes de informação; e) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; f) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; g) seus relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O estudo de caso é o mais apropriado para responder às perguntas “como” e “por que” ocorrem os fenômenos. Em nosso caso, responde-se à pergunta central: Como é utilizado o plano de desenvolvimento individualizado para a inclusão de alunos com deficiência da UMEI Monteiro Lobato, no município de Tucuruí-PA? Essa resposta será obtida com um levantamento empírico detalhado na singularidade e contemporaneidade do fenômeno estudado em uma perspectiva realista (YIN, 2015).

A singularidade do fenômeno leva ao estudo de caso único, técnica muito utilizada na educação para a compreensão de um fenômeno contemporâneo situado em um contexto específico, delimitando tempo e lugar, tendo um sentido de focar um fenômeno particular. Neste caso, a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, levando em consideração as múltiplas dimensões do caso, fundamentado na percepção de conceber o conhecimento através do sujeito e sua interação social cotidiana, constitui a intenção da pesquisa pretendida.

Yin (2015) apresenta 5 justificativas para a escolha de um caso único, quais sejam: “ter um caso crítico, peculiar, comum, revelador ou longitudinal” (YIN, 2015, p. 54). Assim, o nosso estudo de caso é justificado pela característica do caso comum, com o “objetivo de capturar as circunstâncias e as condições de uma situação cotidiana” (YIN, 2015, p. 54), que aqui consiste nas relações de ensino e sociais existentes no ambiente escolar da UMEI Monteiro Lobato que são peculiares a ela, podendo ser descritas exhaustivamente com riqueza de detalhes e aprofundamento.

Ao terminar a fase exploratória do levantamento bibliográfico e documental dos primeiros dados empíricos, assim como a definição do lócus da pesquisa e a delimitação do objeto de estudo, foi encaminhada à SEMEC-Tucuruí a carta de apresentação, solicitando autorização para o início da pesquisa na UMEI Monteiro Lobato. Com a autorização da SEMEC-Tucuruí, foi agendado na UMEI Monteiro Lobato o início da pesquisa com a professora da sala de recurso multifuncional, sujeito da pesquisa.

## **2.2 Os procedimentos utilizados na coleta de dados empíricos**

Considerando o objeto de pesquisa, sua dinamicidade e seus desdobramentos em ambiente socioeducativo, várias fontes de informação poderão proporcionar seu desvelamento, a exemplo da entrevista, pesquisa documental e observação. É o que apontam Lüdke e André (2017) e Yin (2015), ao descreverem as características e utilização dessas fontes nas pesquisas de estudo de caso. Tais técnicas foram utilizadas por nós por considerarmos essenciais para a obtenção dos dados pertinentes à pesquisa.

Desta feita, iniciamos a pesquisa de campo com a ida à UMEI Monteiro Lobato, na sala de recurso multifuncional, onde a professora nos atendeu. A princípio, tivemos uma conversa sobre o atendimento educacional especializado realizado na escola e agendamos os dias e horários para a continuação da pesquisa.

Os primeiros dias da pesquisa se deram com a observação, técnica de coleta de dados que, para ser realizada, necessita de um planejamento que determine com antecedência o “quê” e “como” vai ser observado (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Para analisar o uso do PDI para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, é necessário saber o processo de construção do PDI; porém, tal informação não poderá ser obtida somente com a análise de documento (PDI) ou mesmo pela entrevista, pois podem existir detalhes e informações que só a observação in loco poderia nos oferecer.

De acordo com Lüdke e André (2017), na observação, o pesquisador tem uma difícil decisão referente ao grau de sua participação durante o trabalho. As autoras apontam dois tipos de participante: o total e o participante como observador. Dentre os dois tipos, para efeito desta pesquisa, escolhemos o tipo participante observador, em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo foram revelados. A escolha por esse tipo de observação se deu pela relação de cooperação e de confiança já estabelecida entre a pesquisadora e a professora da sala de recurso multifuncional desde o início da pesquisa.

A observação foi marcada com a professora da sala de recurso multifuncional, no início do ano letivo 2019. O objetivo era observar como era realizado o preenchimento da parte inicial do Plano de Desenvolvimento Individualizado das crianças com deficiências. As informações para o preenchimento são dadas pela família da criança que está iniciando seu estudo na Unidade de Educação.

No momento da observação, a professora explica aos pais a nossa presença como pesquisadora e o objetivo da pesquisa, pedindo a eles autorização para a nossa participação como observadora nesse momento inicial, pois se trata de um momento em que os pais responderiam à avaliação inicial para o preenchimento do PDI. Não havendo nenhuma objeção por parte da família, a entrevista da professora da sala de recurso multifuncional com os pais foi realizada. A observação foi realizada em três atendimentos feitos pela professora com a família de alunos com deficiência que estavam ingressando pela primeira vez na escola.

Desse modo, foi observado como a professora conduzia a entrevista com os pais e como era realizado o preenchimento da primeira parte do Plano de Desenvolvimento Individualizado, que se trata da identificação do aluno, dados gerais dos familiares e da vida social do aluno. Esse momento da observação foi realizado no período que antecedeu ao início das aulas, do dia 11 ao dia 20 de fevereiro de 2019, pois o planejamento do atendimento educacional especializado da professora da sala de recurso multifuncional depende das informações que o PDI traz.

O registro da observação foi realizado no caderno de campo, sendo anotados não só os fatos pertinentes à construção e o uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado, mas também a observação dos espaços e organização escolar por meio de fotografias.

Em um terceiro momento da pesquisa, foi utilizada a entrevista como outra técnica de coleta de dados, sendo esta considerada uma das principais fontes de informação no estudo de caso, podendo ser usada em todas as fases da pesquisa. É o que nos apontam Yin (2015) e Breakwell et al. (2010). A entrevista semiestruturada foi seguida de um roteiro previamente estabelecido (Apêndice A), realizada com a professora da sala de recurso multifuncional, responsável pela elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento Individualizado. A professora possui 3 especializações na área de educação inclusiva, atuando há 11 anos nessa área, sendo que está atuando na UMEI Monteiro Lobato pela segunda vez desde 2016.

O tipo de entrevista utilizado, entrevista semiestruturada, é o que “decorre de um esquema básico, porém não é rígido, permitindo que o entrevistador possa fazer adaptações” (LÜDKE: ANDRÉ, 2017, p. 40), portanto, orienta-se para colher, com detalhes, maior

quantidade de informações, visando a desvelar e compreender o objeto proposto nesta pesquisa. Para os registros dos dados, foi utilizada a gravação direta.

O esquema de perguntas facilitou o processo da conversa com a entrevistada. Esse processo, segundo Minayo (2008), é classificado como uma sondagem de opinião, sendo abordada por perguntas estruturadas, que condicionam as respostas, ou semiestruturadas, que podem ser a combinação de perguntas abertas ou fechadas, que levam o entrevistador a conduzir a entrevista sem se prender às respostas, com a finalidade de obter informações objetivas e subjetivas sobre o fenômeno estudado.

Dessa forma, a entrevista com a professora foi marcada com antecedência na SRM, local onde é realizado o AEE, para melhor apreender as informações colhidas, com perguntas pertinentes ao atendimento educacional especializado por ela realizado, deixando-a à vontade para falar. Essas conversas informais contribuíram para o conhecimento e aprofundamento sobre a temática abordada, estabelecendo uma interação com a entrevistada e mantendo um diálogo de cooperação. As interações entre entrevistador e entrevistado permitiram o aprofundamento de pontos relevantes à investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2017).

Outra técnica utilizada foi a da análise documental, que se trata de técnica de coleta de dados utilizada na abordagem qualitativa, seja como técnica principal, seja para complementar outro método, podendo ser realizada em documentos escritos ou não. Consiste em uma fonte rica em informações que persiste ao longo do tempo, pois “os documentos incluem leis, regimentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio e de televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45).

Dessa forma, fizemos análise do PDI (Anexo A), elaborado pela SEMEC-Tucuruí e repassado para professora da SRM da UMEI Monteiro Lobato. O PDI foi analisado com base na Legislação que estabelece as garantias do Atendimento Educacional Especializado e com fundamento nos estudos e teorias existentes, obtidos durante a fundamentação teórica dessa pesquisa.

Foram disponibilizados oito Planos de Desenvolvimento Individualizados, dos quais quatro eram de alunos que estavam iniciando a pré-escola na unidade de ensino. Do total de PDIs analisados, foram descartados dois, pois não eram alunos público-alvo do AEE, portanto, restando seis PDIs para análise. Analisamos o PDI de 1 aluno com paralisia cerebral, o PDI de 1 aluno com Síndrome de Down e 4 PDIs de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Os PDIs foram identificados por números para manter o compromisso ético do anonimato dos alunos, como mostra o quadro abaixo.

**Quadro 6-** Identificação dos PDIs por número

PDI Aluno 1	Paralisia cerebral
PDI Aluno 2	Transtorno do Espectro Autista
PDI Aluno 3	Síndrome de Down
PDI Aluno 4	Transtorno do Espectro Autista
PDI Aluno 5	Transtorno do Espectro Autista
PDI Aluno 6	Transtorno do Espectro Autista

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados

O PDI utilizado na sala de recurso multifuncional foi criado pela Coordenação de Educação Inclusiva do município de Tucuruí e repassado para os professores que atuam no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional.

### 2.3 Análise e tratamento de dados

Para tratamento e análise das informações obtidas durante a coleta dados e para estabelecermos o rigor científico dentro do contexto social em que a pesquisa é realizada, adotamos a análise de conteúdo. Segundo Minayo (2008), esse tipo de análise parte da necessidade de analisar fatos, ultrapassando o empirismo e o subjetivismo na interpretação para que se consiga alcançar o senso crítico com rigor científico, ou seja, irmos além da aparência que está sendo manifestada. Dessa forma, os dados obtidos na observação, entrevista semiestruturada e na pesquisa documental foram analisados de forma sistematizada.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de comunicação que analisa os dados coletados por meio de entrevista, questionários, observação e documentos, visando a classificar em temas ou em categorias para melhor compreensão do tema pesquisa. Essa compreensão é obtida a partir de uma leitura flutuante e de emersão dos documentos pesquisados na revisão bibliográfica e na análise documental, criando síntese analítica para classificação e categorização a fim de se interpretarem os dados colhidos.

Assim, adotamos a organização de análise de Bardin (2016), que dentro das fases cronológicas, toma como primeira fase a “pré-análise”, que consiste em organizar e sistematizar as ideias iniciais, tornando-as operacionais. Essa primeira fase possui três polos, iniciando com “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise”, depois seguindo com a “formulação das hipóteses e dos objetivos”, e por último, com a “elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

Desse modo, em um primeiro momento, considerando a etapa da pré-análise descrita por Bardin (2016), realizamos pesquisas documentais, contingenciais e sem uma seleção

rigorosa, para descobrirmos achados teóricos que possibilitassem a construção do nosso problema e contribuíssem para fundamentação da pesquisa. Posteriormente, com o problema delimitado, foi realizada uma análise prévia dos documentos encontrados, de acordo com o objeto de estudo, para selecionar os documentos em fontes primárias, como Leis, Decretos e Portarias e nas fontes secundárias, quais sejam, Teses, Dissertações e Artigos, com temáticas relevantes para fundamentação e embasamento teórico do estudo. Nessa etapa, ainda foi realizada visita à coordenação municipal de educação especial para conhecer a organização geral da educação especial no município de Tucuruí.

Na segunda etapa, com os documentos e textos em mãos, foi realizada a “exploração do material” (BARDIN, 2016, p. 131), na qual incidiu a codificação do material coletado. A codificação consistiu no processo de análise dos materiais, que foram tratados sistematicamente e agrupados de acordo com características específicas.

Nessa fase, realizamos a sistematização dos dados coletados por meio da pesquisa documental e da entrevista, criando categorias descritivas. Portanto, foi realizada a sistematização das informações contidas nos PDIs analisados. Na sequência, transcrevemos a entrevista da professora da SRM. Logo em seguida, foi realizada a leitura da entrevista e das anotações realizadas no caderno de campo, com a intenção de identificar os aspectos relevantes para a classificação e categorização dos dados obtidos.

A partir desse movimento, foram analisadas as seguintes categorias pré-definidas; a organização do atendimento educacional, o processo de construção e aplicação do PDI e os conhecimentos valorizados pela professora da SRM.

Na terceira e última fase, a qual se refere ao “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (BARDIN, 2016, p. 131), os dados brutos colhidos durante a pesquisa e categorizados foram tratados de forma que se desvelasse o conteúdo explícito ou não.

### **3 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI) COMO ESTRATÉGIA PARA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **3.1 A educação infantil como etapa inicial da educação formal da criança**

A educação infantil é compreendida atualmente como etapa inicial da educação básica, sendo que

A escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural (DRAGO, 2014, p. 19).

Partindo desse pressuposto, podemos inferir que a escola tem um papel fundamental para a construção da identidade da criança, de modo que a educação infantil é porta de entrada para o início dessa construção, na medida em que se constitui como espaço para o desenvolvimento do conhecimento sistematizado e integral da criança.

Em que pese, nos dias de hoje, ser a educação infantil considerada importante para o desenvolvimento da criança, nem sempre foi assim, pois essa etapa de ensino tem sua história atrelada ao viés social, no contexto da inserção da mulher no mercado de trabalho. Nesse sentido, Paschoal e Machado (2009) afirmam que a trajetória do atendimento infantil é pautada por lutas dos movimentos sociais, principalmente, dos movimentos feministas, que objetivavam a aquisição do direito à educação para as crianças.

Tal movimento toma força a partir da entrada da mulher no mercado de trabalho. Ela passou a reivindicar a criação de instituições educacionais que pudessem cuidar de seus filhos, enquanto estivessem no exercício de suas funções laborais. Dessa forma, conjectura-se uma dicotomia entre uma educação para a classe trabalhadora e outra para os filhos da elite.

Nesse ínterim, as creches atendiam, na sua maioria, as camadas mais pobres da população, que precisavam ir para o trabalho, e seu objetivo era oferecer os cuidados com alimentação e higiene e cuidados médicos, de modo que a pré-escola atendia à população de classe média e alta com um caráter pedagógico.

Corroborando esse debate, Tozoni-Reis (2002) aponta que

No Brasil, o atendimento educacional às crianças no início da República destinava-se às crianças da classe dominante. Aqui também a industrialização trouxe a exploração do trabalho das mulheres e das crianças, expandindo o número de instituições de atendimento às crianças pobres. Até então, essas

instituições, que já existiam no Brasil Colônia, tinham caráter assistencialista e quase sempre eram destinadas ao atendimento de órfãos e desamparados. No início da industrialização, já tínhamos uma oposição entre jardins-de-infância e escolas maternas ou creches, com diferentes abordagens quanto às funções dessas instituições: atendimento educacional para as crianças das classes dominantes – principalmente em estabelecimentos públicos – e atendimento assistencialista para as crianças pobres – em estabelecimentos públicos e privados, esses últimos geralmente no interior das fábricas (TOZONI-REIS, 2002, p. 3).

Com o avançar dos tempos e depois de muita pressão dos organismos de defesa das crianças, a legislação brasileira evoluiu no sentido de abarcar a proteção integral da criança e do adolescente. Assim, destacamos a Constituição Federal, que traz a educação como direito de todos e dever do Estado. Além disso, em 1990, para regular o artigo 227 da Constituição de 1988<sup>2</sup>, que versa sobre o dever da família, da sociedade e do Estado no que diz respeito à garantia dos direitos às crianças e adolescentes, foi criada a Lei 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inserindo dessa forma “a criança no mundo dos direitos humanos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Assim, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, mediante a efetivação e a garantia do atendimento em creches e pré-escola, de forma obrigatória e gratuita dos 4 aos 17<sup>3</sup> anos de idade, de acordo com os artigos 205 e 208 da Constituição de 1988. É com isso reconhecido e garantido o direito à educação para crianças, que lhes eram privados.

Desse modo, Wiggers (2014) afirma que,

Pelo menos na forma da lei, a criança brasileira é uma responsabilidade compartilhada, pela qual respondem a família, a sociedade e o Estado para a garantia plena de seus direitos. [...] a Educação Infantil deixa de ser um ato de bondade para ser um direito de todas as crianças de zero a seis anos, e não apenas dos pais que exercem atividades laborais remuneradas fora do domicílio (WIGGERS, 2014, p. 112).

Nesse prumo, a educação infantil, voltada para todas as classes sociais, deixa de ser vista como assistencialista e passa a constituir-se como direito. Assim, é preciso um novo modo de pensar essa fase da educação. É preciso pensar a criança como um sujeito de direitos. Portanto, trata-se de um trabalho voltado para cidadãos, imbuídos de direitos e que precisam de um modelo de educação diferenciado e de qualidade (DRAGO, 2014).

---

<sup>2</sup> A Constituição assegura o direito “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, p.172).

<sup>3</sup> Emenda Constitucional nº59/2009 (BRASIL, 2009c).

Nesses moldes, segundo a LDB/1996, a Educação Básica tem como finalidade assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para que os alunos possam progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nos moldes da atual LDB, a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5<sup>4</sup> anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, ganhando assim importância na educação básica brasileira, baseando-se em princípios da educação nacional de:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
  - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - VII - valorização do profissional da educação escolar;
  - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
  - IX - garantia de padrão de qualidade;
  - X - valorização da experiência extraescolar;
  - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
  - XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
  - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida
- (BRASIL, 1996).

Esses princípios refletem o novo modelo de educação implementado em um Estado pautado em princípios democráticos que preveem não só o acesso, mas também a garantia da qualidade educacional, respeitando a pluralidade de ideias, valorização do profissional da educação, e considerando a diversidade cultural e étnico-racial, princípios que devem ser a base das políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, a Resolução 5/2009 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e complementa a definição da Educação Infantil dada pela LDB/1996, acrescentando que a mesma deve ser oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, podendo ser constituídos em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Afasta, assim, as características domésticas de que era constituída a educação com que as crianças eram educadas no seio familiar (BRASIL, 2009b).

Em razão disso, é na Educação Infantil que as crianças desenvolvem os alicerces educacionais e sociais, na perspectiva indissociável de educar e cuidar, “buscando recuperar a

---

<sup>4</sup> Incluído pela Lei 12.796 de 2013

função da Educação Básica, devendo ser estendida para o Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2013a, p. 17).

De acordo com a DCNEI, a Educação Infantil tem a finalidade de oferecer meios para o desenvolvimento integral da criança e deve ser pautada não só em princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, meio ambiente e as diferenças culturais, bem como em princípios políticos, que abrangem o direito à cidadania, e princípios estéticos, pautados na liberdade de expressão e nas manifestações e diversidade cultural.

Dessa forma, para garantir sua função sócio-política e pedagógica, a educação infantil, que tem um papel importante na formação da identidade da criança, tem o dever de educar e cuidar, mas também de:

- I - oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009b, p. 17).

Pautados na função das propostas pedagógicas da educação infantil, percebemos que, dentro do princípio político, a educação infantil deve ser ofertada com as adequações e condições necessárias para que as crianças possam usufruir dos seus direitos civis, humanos e sociais, desenvolvendo-se como cidadãs, compartilhando e complementando a educação da criança junto com a família. Para isso, os Sistemas Educacionais precisam criar e estabelecer uma relação de confiança que possa integrar a família ao dia a dia escolar e oferecer condições estruturais adequadas, com profissionais bem formados e valorizados.

Dessa forma, o objetivo da proposta pedagógica da educação infantil deve ser o de garantir o desenvolvimento da criança no processo de apropriação do conhecimento, além do “direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009b, p. 18). Para alcançar esses objetivos, a DCNEI (2009) propõe que as instituições de educação infantil organizem material, espaço e tempo assegurando:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2009b, p. 19-20).

Percebe-se que, para garantir uma formação integral, é preciso levar em consideração as diferenças entre as crianças. Nesse sentido, as Diretrizes apontam para a definição de uma proposta pedagógica de organização do espaço escolar, com ambientes que tenham condições de acessibilidade para o aluno com deficiência, além de estimular a relação escola/família, a indissociabilidade do processo educativo do cuidado, atendendo às necessidades socioculturais e emocionais, respeitando a diversidade e a realidade social em que a criança está inserida. Portanto, a educação infantil deve ser pautada em concepções reais de criança, como sujeito de direito produtor de cultura.

Em 2013, a LDB sofre uma grande mudança com a Lei nº 12.796/2013, que altera o art. 31, trazendo a organização da Educação Infantil com as seguintes regras:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 2013b).

Nesse contexto organizacional, embora a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018, seja um elemento questionável na Educação Infantil, vincula-se à concepção de educar e cuidar, através dos eixos estruturais, interações e brincadeiras, construindo o

conhecimento a partir das experiências da criança nas relações familiares e sociais, em articulação com a proposta pedagógica educacional, tendo como objetivo:

Ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018b, p. 34).

A BNCC minimamente, resguarda o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, estabelecendo as condições necessárias para uma formação integral da criança, consistindo em:

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018b, p. 36).

Desse modo, com a finalidade de organizar e direcionar os investimentos para melhoria da qualidade da educação dos brasileiros, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 até 2024, o qual estabelece 20 metas, que estão relacionadas a indicadores de alfabetização e inclusão educacional, formação continuada de professores e ampliação do ensino. Esse plano teve ampla “participação da sociedade civil organizada, de entidades acadêmicas e sindicais e de representantes das redes federal, estaduais e municipais de ensino” (MOTTA, 2015, p. 3).

Fundamentado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Decreto N° 6.094/2007 busca a “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007). Já o PNE 2014/2024 traça seus objetivos e metas. Aqui se destaca a meta n° 1 da Educação Infantil:

Universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos [...], com o objetivo de matricular até 2016 todas as crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2014).

Além da meta 1, diretamente aplicada à educação infantil, observa-se que, diante das diretrizes do PNE (2014-2024), existem objetivos e metas que estão indiretamente relacionados à Educação Infantil, como: a meta 4, a qual diz respeito à universalização do atendimento educacional especializado; a meta 6, que trata da oferta da educação integral em pelo menos 50% das escolas públicas; as metas 15, 16, 17 e 18, que versam sobre a formação dos profissionais da educação, seja inicial, seja continuada, e a valorização do profissional da educação; e ainda a meta 20, que trata do financiamento da educação. Entretanto, em razão da Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que estabelece um limite de gastos para diversas áreas, inclusive para educação e saúde, por um período de 20 exercícios financeiros, essas e outras metas tornam-se “letra morta”.

Como vimos, nem sempre o direito à educação infantil foi assegurado em nossa história. Pelo contrário, a garantia desse direito se deve às lutas ocorridas no âmbito dos movimentos sociais e, mais tarde, ao envolvimento de outros segmentos da sociedade que passaram a pressionar o Estado pela efetivação e garantia desse direito. Assim, os elementos discutidos até aqui são fundamentais para que compreendamos a trajetória do acesso e da organização da Educação Infantil nos dias atuais e, mais particularmente, os direitos das crianças com deficiência, que são bem mais recentes, dos quais trataremos na sequência.

### **3.2 A inclusão escolar da criança com deficiência**

No tópico anterior abordamos a educação infantil como primeira etapa formal da educação da criança, tratamos da sua organização, princípios e objetivos. Contudo, não podemos diferenciar essa estrutura escolar que atende as crianças ditas “normais”, para atender as crianças “anormais”, pois as “crianças com necessidades educativas especiais são, antes de tudo, crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 251). Logo:

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente (BRASIL, 2006a, p. 19).

A concepção de criança e de Educação Infantil apresenta variações de acordo com a sociedade, com o momento político e também histórico vivido (DRAGO, 2014). Por séculos, a educação da criança foi responsabilidade exclusiva da família; nesse contexto, era na relação entre seus pais, no convívio com adultos e na participação social que se podiam apreender as regras e normas da sociedade em que se estava inserido. Somente na sociedade contemporânea, as crianças tiveram a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização nos moldes da escola que conhecemos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Para a pessoa com deficiência, o contexto histórico da educação infantil não é tão diferente, porém, tem agravantes. Como destacam Ferraz et al. (2012), fazendo referência à Mazzotta (2011) e reportando-se ao século XVIII, quando afirmam que “as noções a respeito da deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo nenhuma base científica para noções realísticas” (FERRAZ et al., 2012, p. 16), sendo considerados imperfeitos ou amaldiçoados. Assim, a religião colaborou para que essas pessoas fossem mantidas à margem da sociedade.

A ideia de que a condição da pessoa com deficiência é algo imutável levou à omissão da sociedade com relação à oferta de serviços para atender às necessidades dessa parcela da população (MAZZOTTA, 2011). Contudo, de forma tímida, como afirma Jannuzzi (2004), a educação para crianças com deficiência foi surgindo institucionalmente no Brasil no final do século XVIII e início do século XIX, de modo que as primeiras experiências com os deficientes se deram com as pessoas cegas, por meio da criação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente foi chamado de Instituto Benjamin Constant”, e da criação do “Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, que posteriormente passou a ser Instituto Nacional dos Surdo-Mudos” (JANNUZZI, 2004, p. 11-13).

O investimento nesses espaços de educação aqui no Brasil foi fortemente influenciado pelas políticas já concretizadas na Europa e nos Estados Unidos. De acordo com Mazzotta (2000), aqui no Brasil, no século XIX, começou a

Organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativa oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns

educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência (MAZZOTTA, 2000, p. 27).

A exemplo dessas iniciativas oficiais e particulares isoladas, têm-se os institutos para cegos e surdos e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que tem seu trabalho iniciado em 1954 (MAZZOTTA, 2011).

Para Mazotta, somente no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, começou a acontecer a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira (MAZZOTTA, 2011, p. 27), pois o que se tinha até então era uma educação segregada, na qual as crianças com deficiência eram excluídas do contato com as demais.

Essa segregação foi muito combatida pelos movimentos em defesa da inclusão. Em 2002, por ocasião da 6ª Assembleia Mundial da *Disabled Peoples' International* (DPI), realizada em Sapporo, Japão, entre as várias reivindicações, foi declarado que:

A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva (DISABLED PEOPLES' INTERNATIONAL, 2002, p. 2).

Nesse patamar, nossa Constituição Federal de 1988, atendida com os anseios sociais, preconiza forte característica de garantia dos direitos sociais, de princípios democráticos e igualitários para a construção de políticas sociais mais justas, com a educação inserida no rol dos direitos sociais e fundamentais como garantia equitativa, democrática e igualitária para todos.

Essa constitucionalização da educação obriga o Governo a fomentar políticas afirmativas e ações de proteção social. No entanto, isso se dá dentro de uma conjuntura de organização regulada pelo mercado mundial e globalizado, caracterizada pelo neoliberalismo, ao qual o Brasil se adequa. Kassar (2011), ao discorrer sobre esse aspecto, revela que

O quadro político e econômico constituído [...] a partir do final dos anos 1990 passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional de políticas sociais universais (da educação, da saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor) (KASSAR, 2011, p. 69).

Dessa forma, as políticas educacionais muitas vezes são limitadas pelos imperativos econômicos, atreladas aos ditames do mercado, prevalecendo muitas vezes as propostas de privatizações e descentralização dos serviços públicos, inclusive, com a educação sendo empurrada para o setor privado.

Em que pese a forte pressão das políticas neoliberais e pela instauração de um Estado Mínimo, o Brasil participa de várias conferências em defesa da educação, entre elas podemos citar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990, estabelecendo que “educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2). Nesse contexto capitalista, é promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual o Brasil foi signatário, com a responsabilidade de assegurar universalização da educação.

Como parte da responsabilidade do Estado em relação aos organismos internacionais para com o desenvolvimento da educação, o Brasil elabora um Plano Decenal de Educação para Todos, que teria validade de 1993 a 2003, com o objetivo de “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12).

Tal medida também alcançou as pessoas com deficiência, uma vez que abordava a questão da melhoria de acesso e permanência na escola na perspectiva de “integração escolar de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1993, p. 48).

Na intenção de incluir e tendo como base a visão econômica, na Declaração de Salamanca, segundo Kassar (2011, p. 71) “diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns deveriam acolher toda criança independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas”. Dessa forma, reduziriam o custo com as escolas especiais e a experiência que estas já tinham, e contribuiriam para adequação pedagógica ao novo modelo de educação inclusiva.

Como se pode perceber, a determinação de se acabar com as Escolas Especiais, sem garantir o aporte necessário à inclusão, acaba por forçar o Estado a “aceitar” as crianças nas escolas regulares, e simplesmente deixá-las à própria sorte. Tem-se, deste modo, o modelo da integração, que objetivava a colocação da pessoa com deficiência em ambiente escolar comum, sendo atendido com a mesma metodologia pedagógica, significando “apenas a presença física do aluno especial na turma regular” (GLAT et al., 2011, p. 7).

Nesse contexto, para se garantir uma inclusão de fato, várias Leis, Decretos e Normativas, com: a Lei 9.394/1996 e suas alterações, Lei 10.845/2004 que garante o universalização do AEE, o Decreto Legislativo 186/2008 que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que depois vira lei, a LEI Nº 13.14/2015 que institui o Estatuto da Pessoa com deficiência, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que traz as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que apresenta as diretrizes para o AEE, entre outras, visando a garantir a implementação do novo paradigma educacional.

Contudo, tal processo se deu mais especificamente, segundo Kassir (2011), no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nos anos de 2003 a 2007 e 2007 a 2010, quando efetivamente se tentou implementar uma política de Educação Inclusiva.

Nessa perspectiva, em 2008, é constituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que apresenta em seu texto os marcos normativos da educação inclusiva e um diagnóstico da educação especial em nível nacional, reconhecendo que as práticas discriminatórias devem ser confrontadas. Além disso, apresentam indicadores que mostram um pequeno avanço da educação especial, embora muitos pontos ainda precisassem ser melhorados e alcançados.

Tal política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial, desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e os demais profissionais da educação para atuarem na inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

De certa forma, essa nova política educacional requer que a escola cumpra ainda mais sua função pedagógica e social, devendo estar centrada nas ações de inclusão, diminuindo as barreiras que limitam o ensino/aprendizagem, criando possibilidades para que cada criança se desenvolva de acordo com suas características individuais e necessidades educativas especiais, “decorrentes das suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem, já que muitos experimentam momentos de necessidades educativas especiais durante seu processo de escolarização” (DRAGO, 2014, p. 80). Isso é pertinente porque, uma vez que essa necessidade

pode ser eventual/temporária ou permanente, para que se mantenha um caráter inclusivo, há a necessidade de mudança de atitude da escola como um todo.

Nessa perspectiva, é necessário que a escola se ressignifique e se reestruture na construção de ambiente inclusivo para que possa assegurar a todos oportunidades educacionais. Essa organização vai além da melhoria dos espaços físicos. Inclui adaptações curriculares e mudanças atitudinais da comunidade escolar. Desse modo, quando se pensa em inclusão, imagina-se uma “escola que se destina à participação e à preparação para cidadania de todas as pessoas, independentemente de etnia, preferência sexual, credo, gênero, classe social e aspecto físico” (DRAGO, 2014, p. 79), contribuindo para a construção da identidade da criança e na produção de cultura, estabelecendo objetivo pedagógico para a Educação Infantil e,

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, 2009b, p. 180).

Para a criança com deficiência matriculada na escola comum, é necessário que seja garantido o alcance desse objetivo. Todavia, para que se chegue a esse objetivo, é necessário que haja ajustes e adaptações no projeto pedagógico da escola, no currículo desenvolvido na sala de aula comum e um plano individual, para que essa criança possa se desenvolver integralmente, levando em consideração a sua especificidade no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006a).

Segundo Baptista (2015), a Resolução nº 4/2009 surge como operacionalizador dessa política inclusiva, pois define as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo também o público-alvo e o local prioritário da ação educativa inclusiva. Dessa forma, a educação para pessoa com deficiência passa a ser pensada e organizada dentro de um ensino comum, no compartilhamento do mesmo espaço escolar.

A Resolução traz o Atendimento Educacional Especializado, com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno, de modo não substitutivo, oferecendo serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras que impedem a participação na sociedade e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência.

O público-alvo desse atendimento são alunos que podem ser matriculados na Sala de Recurso Multifuncional, os quais são:

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 (BRASIL, 2009a, p. 1).

Com a definição desses alunos que podem ser matriculados na sala de recurso multifuncional, ampliou-se a oportunidade para os alunos com deficiência e universalizou-se o ingresso escolar dessa demanda. No entanto, a permanência e o sucesso desse aluno vão depender das oportunidades de acesso ao conhecimento promovido no campo educacional.

No Artigo 10 da Resolução nº 4 determina que a Escola de ensino regular, por meio do seu Projeto Político Pedagógico deve institucionalizar e organizar o AEE. Ele deve conter a previsão de

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

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

III – cronograma de atendimento aos alunos;

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

V – professores para o exercício da docência do AEE;

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

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009a, p. 2).

Nessa mesma linha, o PPP da escola deve contemplar ainda os aspectos fundamentais para o planejamento, organização das estratégias e avaliação dos seguintes pontos:

- Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;

- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- Oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE (BRASIL, 2010, p. 8).

Desse modo, a SRM é apresentada pela Resolução nº 4/2009 como local prioritário onde deve ser realizado o AEE, por meio de um serviço pedagógico, com equipamentos específicos e tecnológicos que auxiliam na elaboração de estratégias e na construção de recursos que promovam a acessibilidade e o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Diante disso, a SRM deve fazer parte da “consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade” (BRASIL, 2010). Por isso, a SRM tem como objetivos:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;  
 Assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;  
 Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;  
 Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 9).

Nessa lógica, o Programa de Implementação da Sala de Recurso Multifuncional traz em seu manual a estrutura e a composição da SRM para o atendimento educacional especializado, como mostram os Quadros 6 e 7.

**Quadro 8 - Sala de Recurso Multifuncional Tipo I**

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil (2010).

**Quadro 9 - Sala de Recurso Multifuncional Tipo II**

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2010).

Ressalta-se que a Sala do tipo II (Quadro 7) está direcionada para o atendimento da pessoa com deficiência visual, mas também é contemplada com os mesmos materiais e equipamentos da sala tipo I (Quadro 6). A estruturação de espaços físicos e mobiliário para o atendimento na Educação Infantil, como em qualquer outra modalidade e nível de ensino, é louvável. No entanto, a Educação Infantil tem a especificidade de cuidar e brincar, e tal modelo pode não atender às necessidades específicas dessa demanda, cabendo ao professor a articulação do que é proposto pelo programa com a sua realidade, para criar estratégias pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem da criança, pois, de acordo com Anjos (2011), a SRM tem o objetivo de atender ao aluno que frequenta o ensino regular, oportunizando o desenvolvimento desse aluno.

Em consonância com a Resolução nº 4/2009, o Decreto nº 7611/2011 define o AEE como conjunto de recursos e serviço especializado e organizado no âmbito da instituição escolar para completar ou suplementar a formação do aluno com deficiência no ensino regular, de modo que objetiva:

- 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 (BRASIL, 2011, Art. 3º).

Para a concretização dessa política educacional, a União dever prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e as instituições confessionais, filantrópicas, sem fins lucrativos que atuam com educação especial, conveniadas ao Poder Executivo, tal apoio contemplará as ações de:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

O apoio financeiro do Governo Federal para as instituições públicas se dará por meio da distribuição do recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo admitida

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

[...]§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011, Art. 9ºA).

O apoio ainda se dará na formação continuada de professores, formação de gestores e demais profissionais da escola, que, de acordo com PNE de 2000 – considerado um avanço para a educação especial na perspectiva inclusiva –, prevê a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, e em instituições especializadas e outras instituições (BRASIL, 2011).

Assim, com base nesses dispositivos legais e normativos, não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2000).

Dessa forma, em 2009, houve a implementação do Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), que tinha como objetivo formar professores das redes municipais e estaduais de educação que atuavam no AEE e na sala comum.

Segundo Garcia (2013), ao considerarmos a implantação das SRM, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, agora não mais para trabalhar nas classes especiais, mas sim formar professor para atender todos os alunos público-alvo do AEE, exigindo-se dele uma melhor qualificação para atender ao atual paradigma da Educação Especial, tornando-se multifuncional no atendimento de todas as especificidades do aluno.

Na intenção de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, o PNE para o decênio de 2014 a 2024, amplamente discutido por vários setores da sociedade civil, apresenta na sua consolidação 20 metas, dentre as quais destacamos a meta 4, que corresponde à Educação Especial, a saber:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns (BRASIL, 2014).

Segundo o Observatório do PNE, até o momento não há dados que permitam uma análise provisória do alcance da meta, uma vez que são necessárias informações na base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), que permitiriam analisar “como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse é mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema” (OBSERVATÓRIO PNE, 2018).

É interessante destacar que, em 2015, o Brasil instituiu a Lei nº 13.146/2015, chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, “destinada a assegurar e a prover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e a das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art.1º).

Segundo os estudos Martins (2019), esse estatuto não trouxe grandes novidades na legislação inclusiva, servindo mais para consolidar as várias leis esparsas que têm sido editadas no Brasil sobre a temática da inclusão.

Assim, o Estatuto apresenta um capítulo sobre a educação, reforçando que está constitui um direito da pessoa com deficiência e que o Estado deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades de ensino ao longo da vida, no sentido de desenvolver suas habilidades e aprendizagens.

Ao analisar os vários documentos e projetos que tratam da política de educação inclusiva no Brasil, Drago (2014) aponta que a política implementada vem tentando superar as práticas excludentes, mostrando que a educação em sala comum tem avançado.

Para Beyer (2007, p. 8), a política de educação inclusiva do Brasil faz uma “inversão de fatores”, uma vez que o processo de inclusão antecede a história das legislações. Dessa forma, o que compreendemos é que houve primeiramente as práticas inclusivas na sala de aula, acompanhadas pelo avanço da legislação no sentido de respaldar essas práticas.

Em suma, a educação inclusiva carrega consigo perspectivas que se diferenciam em muitos aspectos, mas que representaram avanços, considerando que o Brasil, durante muito tempo, silenciou-se diante dessa questão. Assim, o próximo item discorre sobre o PDI, que significou um progresso para a inclusão escolar.

### **3.3 Importância do Plano de Desenvolvimento Individualizado e sua aplicação na Educação Infantil**

Na construção de um ambiente escolar inclusivo, é preciso que se identifiquem as barreiras impeditivas que impossibilitam o processo de aprendizagem do aluno com deficiência. Desse modo, há a necessidade de se flexibilizar o currículo e adaptar métodos e serviços para se garantir o desenvolvimento educacional desse aluno.

A CF/88, em seu artigo 208, acrescentada pela Emenda à Constituição nº59/2009, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Já sinaliza, dessa forma, a necessidade da existência de programas direcionados para atender as necessidades educativas especiais (BRASIL, 1988, p. 124).

No mesmo sentido, a LDB (1996) traz determinações de que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos, que tenham necessidades educacionais especiais, “currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996), ratificando assim o compromisso assumido na Conferência de Salamanca, em 1994.

Nesse íterim, tem-se a publicação da Resolução nº 2/2001, a qual aponta o direcionamento para a elaboração de um plano de atendimento, que juntamente com a Constituição Federal, a LDB (1996) e as Declarações Internacionais, entre outros, compõem

aparato basilar para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, desse modo, a Resolução tem em vista a:

III-flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (BRASIL, 2001).

Anos mais tarde, é editada a Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica, trazendo em seu texto o plano de AEE, que é a “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009a). Desse modo, as duas Resoluções trazem o esboço do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), do Plano Educacional Individualizado (PEI) e Plano de AEE.

Para alguns autores, o PDI tem as mesmas características do PEI, porém, com particularidades que os diferenciam, principalmente na relação tempo e local de aplicação desses planos. Para Costa (2016), “todo o PEI pode ser um PDI, mas nem todo PDI pode ser um PEI”, e considera o PDI “sem equívoco o Plano de AEE” (COSTA, 2016, p. 19). Dessa forma, nas palavras do autor, o PEI é mais abrangente que o PDI, sendo este o mesmo documento que o plano de AEE. Desse modo, a partir deste ponto, seguiremos o conceito de Costa (2016), considerando o PDI como sinônimo do plano de AEE.

Segundo a legislação, a elaboração do PDI é de competência do professor da SRM, deve acontecer em articulação com a família e com o professor da sala comum e, se necessário, com apoio dos serviços setoriais de saúde e assistência social (BRASIL, 2009a).

Poker et al. (2013, p. 12) entendem que o PDI é um documento com “roteiro de avaliação e intervenção pedagógica para alunos que frequentam a SRM” como um meio de garantir um ambiente escolar capaz de promover a escolarização do aluno com deficiência.

Tannús-Valadão (2013) faz uma crítica ao conceito de PDI apresentado na legislação, pois este só prevê o que deve acontecer na sala de recurso multifuncional, mas não o que deve

acontecer na classe comum, deixando assim transparecer que há uma falta de articulação entre os planejamentos das duas salas (a sala comum e a SRM), o que não deveria acontecer, pois a elaboração desses planos deveriam envolver os professores das duas salas, além dos familiares e profissionais que fossem necessários.

Já o Plano Educacional Especializado, para Glat e Pletsch (2013), é uma estratégia de organização curricular. Na sua pesquisa sobre o PEI em países da Europa e nos Estados Unidos, Tannús-Valadão (2013, p. 53) aponta o PEI “como um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização”, definindo-o como um documento cuja finalidade é promover e garantir a aprendizagem do aluno com necessidade educacional especializada, que, no Brasil, se assemelha ao PDI.

Para Costa (2016), a relação do espaço onde deve ocorrer o atendimento educacional é prioritariamente a SRM, e o tempo em que deve acontecer o atendimento é o horário inverso da aula regular. Essas são características marcantes de diferenciação entre PDI e o PEI, pois este não tem tempo nem local determinado para ocorrer. Sua ação está voltada para a necessidade do aluno com deficiência, independentemente do local e do tempo.

Outra diferença observada entre o PEI e PDI é que a elaboração e a execução deste plano é de competência exclusiva dos professores que atuam na sala de recurso multifuncional ou centros de AEE, que pode contar ou não com a participação dos demais professores da sala comum, equipe pedagógica da escola, da família e demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, se necessário ao atendimento do aluno. Já o PEI, que é mais abrangente, parte necessariamente da elaboração conjunta de uma equipe multiprofissional, sendo um trabalho colaborativo, pois ultrapassa a SRM, agindo em todos os níveis de ensino e aprendizagem do aluno.

Dessa forma, apesar das diferenciações dos instrumentos utilizados para elaboração das estratégias de inclusão serem bem delimitadas, como debatido acima, o estudo de Costa (2016) entende que as características existentes mais aproximam do que separam esses planos. Isto posto, é necessário para o trabalho pedagógico, independentemente do plano adotado, um bom planejamento para que se possa garantir o sucesso escolar do aluno com deficiência. Nessa perspectiva, uma boa avaliação contribuirá para construção de um

Planejamento pedagógico especializado e individualizado que analisa e aponta quais são as condições do aluno para acessar o currículo da série em que se encontra, considerando o espaço da escola e as ações dos gestores e da comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do aluno, bem como as suas condições específicas para aprender (POKER et al., 2013, p. 12).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a elaboração e execução do PDI tem como finalidade dar o suporte necessário para o aluno com Necessidade Educacional Especializada (NEE), seja na SRM, seja na sala regular, de modo que garanta a aprendizagem e o acesso ao currículo comum (POKER et al., 2013). Nesse sentido,

A elaboração de um PDI, que se caracteriza como um roteiro descritivo que visa auxiliar na avaliação, na caracterização do perfil e das condições de aprendizagem acadêmica do alunado em questão. Sua elaboração permite, então, ao professor especializado, conhecer as demandas educacionais desse aluno, bem como oferecer as melhores condições de atendê-las por meio de estratégias diferenciadas das propostas para a maioria dos alunos presentes em sala de aula regular (POKER; MARTINS; GIROTO, 2015, p. 58).

As autoras apresentam um modelo de PDI que é dividido em 2 partes. A primeira apresenta as informações gerais do aluno, como identificação pessoal, familiares e escolares, em que é feita uma avaliação das condições do aluno para a identificação das suas necessidades educacionais especializadas. Nesse momento, são avaliadas também as condições de saúde, aspectos cognitivos, motores e psicossociais (POKER, 2015, p. 59).

Essa primeira fase do PDI é fundamental, pois é com base nas informações que são coletadas que se realiza o planejamento do professor da SRM, em que serão analisadas as informações de acordo com as NEE de cada aluno. Assim,

Por meio dos dados coletados no processo de avaliação, é possível decidir quais são os melhores recursos, atitudes, estratégias e metodologias, bem como quais objetivos e conteúdos devem ser desenvolvidos, de forma a preencher as necessidades e interesses do aluno, dando-lhe uma resposta educativa adequada às suas possibilidades, favorecendo seu pleno desenvolvimento (POKER et al., 2013, p. 21).

Desta forma, o professor da SRM conhece as características do aluno identificando não só suas áreas comprometidas, para que possam ser desenvolvidas, mas também habilidades e competências que serão aprimoradas, construindo um PDI individual para orientar o seu trabalho na sala de recursos e auxiliando o professor da sala regular, de modo que sejam superadas ou diminuídas as barreiras impeditivas da aprendizagem.

Na sequência, temos a segunda parte do PDI, as autoras apresentam o Plano Pedagógico Especializado (PPE). Este se trata da intervenção pedagógica, que será elaborada com base nas informações colhidas na avaliação que foi realizada na primeira parte do PDI. O PPE é composto de 3 partes: a primeira trata das ações para atender às necessidades educacionais dos alunos no âmbito da escola, família e saúde; a segunda parte diz respeito à organização do AEE;

e na terceira, é realizada a descrição das ações pedagógicas complementares à aprendizagem do aluno e à avaliação do desempenho do AEE (POKER et al., 2013).

O registro por escrito das informações coletadas durante a avaliação é uma característica comum do PDI com o PEI, neste sentido Tannús-Valadão (2013) afirma que:

PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade de aprender e para demonstrar aprendizagem (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 55).

Nessa perspectiva, pesquisando países da Europa e os Estados Unidos, Tannús-Valadão (2018) entende que, entre os modelos de PEI pesquisados, há uma tendência de adotarem os modelos que são específicos para a escolarização, que consistem em:

Um documento redigido, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base avaliações aprofundadas dos pontos forte do aluno e de suas necessidades e que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para apreender e para demonstrar a aprendizagem;

Um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;

Um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;

Um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas dos alunos e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;

Um instrumento que permite prestar constas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidade paras que os objetivos da educação sejam cumpridos (TANNÚS-VALADÃO, 2018, p. 10-11).

Já em relação ao PDI, a pesquisa no Brasil, realizada pela autora, evidencia que este tem sido um documento feito por formalidade, apresentando inconsistências naqueles que eram preenchidos. Em algumas instituições há, inclusive, ausência formal desse documento, o que demonstra que há muito mais uma preocupação legal em cumprir as formalidades impostas pela lei do que de fato garantir uma educação inclusiva.

Vale destacar que o atendimento educacional especializado deve ser realizado na SRM, necessitando de um planejamento detalhado que venha a identificar e suprir as necessidades educacionais especiais do público-alvo do AEE. Nesse sentido, o PDI é um documento muito

importante que ajudará o professor nessa ação pedagógica. Portanto, não pode ser feito como mera obrigação legal (POKER et al., 2013).

Dessa forma, o planejamento individualizado para esses alunos deve conter objetivos e metas a curto, médio e longo prazo (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012) alcançáveis e não apenas ações para constar no papel nem para atender somente os objetivos e demandas burocráticas (TANNÚS-VALADÃO, 2013). Antes, deve voltar-se para atender às especificidades educacionais, diminuindo as barreiras de aprendizagem e auxiliando no desenvolvimento do aluno, sendo apresentado como um documento flexível de avaliação e para auxiliar a intervenção pedagógica do professor (POKER et al., 2013), possibilitando dessa forma o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no ano de 2008, houve um aumento significativo de matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil nos últimos anos. Entretanto, esse número atinge menos de 30% das crianças na idade escolar para essa modalidade, como destaca Victor (2015).

Além disso, na esfera acadêmica, existem poucas pesquisas que tratam dessa temática e menos ainda da utilização dos PDI/PEI como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade, como já mostrado no início da pesquisa (TANNÚS-VALADÃO, 2018).

Quando se trata de inclusão desse público-alvo na Educação Infantil, tem-se que levar em consideração o objetivo de ensino, que é o desenvolvimento da criança na sua integralidade, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, de acordo com os princípios éticos, políticos e estéticos e vinculados à concepção de educar e brincar (BRASIL, 1996, 2009a, 2018).

O Sistema de Ensino deve garantir serviços educacionais para que essa inclusão ocorra de fato, assegurando a convivência desse público-alvo também no ambiente comum da escola e não só na Sala de Recurso Multifuncional (VICTOR, 2015), pois é na Educação Infantil que a criança constrói sua identidade por meio das interações estabelecidas entre seus pares e com os adultos.

É nesse sentido que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva traça como objetivo assegurar a inclusão do público-alvo em todas as modalidades de ensino, a começar pela Educação Infantil (BRASIL, 2008). Desse modo, a Resolução 4/2009 traz as diretrizes para o atendimento educacional especializado, e nela o PDI figura como um instrumento de apoio no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem da pessoa com

deficiência, de modo que seja garantida não só a matrícula em escola comum, mas também a sua permanência.

A inclusão escolar demanda três condições básicas para a sua efetivação: **a presença** do aluno na escola e a sua inserção nos espaços públicos, superando os pressupostos da exclusão; **a sua participação na vida acadêmica** independentemente da condição cognitiva, física ou sensorial e **a construção do conhecimento** (GLAT; BLANCO, 2007).

Para Mascaro (2017),

Tais condições implicam em um modo flexível de intervenção pedagógica que leve em conta as diferentes formas de aprender e ensinar que enriquecerão o processo educacional no contexto da diversidade. A inclusão requer uma escola que se preocupe com a diversidade dos estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos, e que tenha atenção aos motivos intrínsecos ou extrínsecos que impedem determinados alunos de aprender (MASCARO, 2017, p. 42).

Dessa forma, o trabalho pedagógico da escola deve ser flexibilizado e individualizado para atender às necessidades educativas especiais, em que o Plano de Desenvolvimento Individualizado ou qualquer outro plano de nomenclatura diferente é uma “estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado, cujo objetivo é elaborar e implementar gradativamente programas individualizados de desenvolvimento escolar” (AVILA, 2015, p. 39), que atenda às especificidades dos alunos com deficiência.

De acordo a PNEEPEI (2008)

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, o PDI/Plano de AEE, é um roteiro de avaliação e de intervenção pedagógica, que é elaborado a partir das informações colhidas pela professora da SRM (POKER et al, 2013) com a intenção de identificar as NEE do aluno público-alvo do AEE, tornando-se uma ferramenta de fundamental importância na prática pedagógica do professor da SRM, no sentido de individualizar as intervenções pedagógicas e adaptá-las de acordo com as necessidades do aluno (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Ao elaborar esse plano, a professora da SRM terá a oportunidade, por meio da avaliação inicial, de conhecer a história escolar e pessoal do aluno, com informações obtidas por meio da família, uma vez que são crianças pequenas e tais informações não poderiam ser dadas por eles, subsidiando o planejamento das ações individualizadas e para o plano pedagógico especializado (POKER et al., 2013).

A partir desse processo, a professora da SRM avalia também as competências e habilidades do aluno com deficiência nas áreas de linguagem, compreensão, memória, motricidade e raciocínio lógico.

Essa avaliação possibilitará ao professor, analisar as necessidades educativas especiais de cada aluno, traçar metas e objetivos, “sendo que o objetivo é aquilo que o aluno deverá alcançar, e a meta refere-se à quando e quanto daquele objetivo o aluno conseguirá desenvolver” (MASCARO, 2017, p. 48). Dessa forma, auxiliará a professora no “planejamento das suas atividades, permitindo ajustes, adaptações e flexibilizações curriculares sem o empobrecimento de conteúdos e objetivos a serem atingidos” (MASCARO, 2018, p. 18), favorecendo o desenvolvimento do aluno na sua individualidade e integralidade.

## **4 O USO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA UMEI MONTEIRO LOBATO**

Nesta seção, faremos a análise dos dados com a intenção de responder às questões que nortearam esta pesquisa, tendo como objetivo analisar o uso do plano de desenvolvimento individual na inclusão educacional de pessoas com deficiência da UMEI Monteiro Lobato, no município de Tucuruí.

Para tanto, desdobramos a seção em cinco subseções. Inicialmente, na primeira das subseções, fazemos uma apresentação da origem da educação especial no município de Tucuruí, trazendo fatos históricos, até a organização dos dias atuais. Na segunda subseção, apresentamos a UMEI Monteiro Lobato, locus da pesquisa, discorrendo sobre a proposta pedagógica, estrutura física e organizacional; na terceira subseção, trataremos da organização do atendimento educacional especializado na UMEI Monteiro Lobato; na quarta subseção, abordamos o processo de construção do PDI para os alunos com deficiência que são atendidos na SRM; e, na última subseção, os conhecimentos que são valorizados pela professora da sala de recurso multifuncional.

Dessa forma, os dados analisados serão compreendidos dentro do cotidiano escolar a partir da entrevista realizada com a professora da SRM e da análise do PDI construído para o aluno com deficiência na sala de recurso multifuncional.

### **4.1 A origem do Atendimento Educacional Especializado no município de Tucuruí**

Antes de começarmos a falar sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado que é realizado na UMEI Monteiro Lobato, cabe um breve histórico de como foi iniciada a Educação Especial no município de Tucuruí até se chegar aos dias atuais.

A Educação Especial em Tucuruí está ligada ao início da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que ocorreu na década de 1970, por meio das Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A, hoje Eletrobrás. Com o início das obras, houve um crescimento desordenado da cidade, com a migração de pessoas para trabalhar na construção da usina vindas de todas as partes do Brasil (PINTO, 2015). Para os trabalhadores, foram criadas vilas residenciais denominadas: Vila Pioneira, situada na cidade, as Vilas Temporárias I e II e Vila Permanente nas proximidades do canteiro de obras (RODRIGUES, 2013).

Essas vilas foram estruturadas com escolas, clubes, cinema e hospital para atender aos trabalhadores que prestavam serviços direta ou indiretamente na construção da usina e suas

famílias. A empreiteira Camargo Corrêa Comercio e Construção (CCCC), responsável pela construção de boa parte das obras, inclusive das escolas, “implantou a Unidade Integrada de Ensino, responsável pelo atendimento educacional desde a educação infantil até o ensino médio” (RODRIGUES, 2013, p. 60).

Com o início das atividades pedagógicas pelos profissionais da Unidade Integrada de Ensino, contava-se com equipe técnica de profissionais do Sul e Sudeste do Brasil, que disponibilizava para o seu trabalho o que tinha de mais moderno na época, sendo considerado um ensino com alto padrão de qualidade. Apesar de todo o aparato que a equipe tinha, era possível observar que alguns alunos não estavam apresentando o desenvolvimento esperado pela equipe de profissionais. Portanto, estando bem aquém dos demais. Assim, com a intenção de solucionar os problemas, foram disponibilizadas, em uma escola da unidade, duas salas que poderiam dar um atendimento diferenciado a esses alunos. Foram duas turmas de Educação Especial, dividindo os espaços da escola regular. Ao tratar desse aspecto, Rodrigues (2013) revela que

Foi mais simples excluir do que mudar. Foi mais prático transferir o problema do que enfrentar e superar as limitações. Assim, foi instituída a educação especial no município de Tucuruí, como modalidade de atendimento a ser oferecida aos alunos que a escola regular não conseguiu manter em seu quadro discente (RODRIGUES, 2013, p. 60).

Esta mesma autora aponta que, mesmo de forma segregada, não foi negado o direito legal à educação para esses alunos. Ela informa que, pela necessidade, atendiam-se, inclusive, pessoas que estavam fora da idade escolar e que não eram alfabetizadas. Assim, eram atendidos alunos com deficiência mental e auditiva, que eram detectados por meio da observação do professor da sala regular e pela equipe técnica da Unidade Integrada de Ensino, equipe esta que era composta por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos. Dessa forma, os alunos identificados com alguma deficiência eram retirados da sala de aula e inseridos na sala de educação especial, ocupando o espaço e o tempo que eram destinados a eles na escola regular (RODRIGUES, 2013).

Por mais que os alunos ficassem em sala separadas, houve bons resultados, segundo os estudos de Pizate (2003). Esses resultados positivos fizeram com que aumentasse a procura pela modalidade de ensino, obrigando, dessa forma, a ampliação do espaço físico para atender à demanda, passando a funcionar em duas casas que foram adaptadas para atender esses alunos. Posteriormente, houve necessidade de mudança para outro prédio.

Essa estrutura foi mantida até 1990, quando começou a ocorrer o desaceleramento da construção da usina, ocasião em que ocorreram demissões de muitos trabalhadores. Nesse processo, segundo revela-nos Rodrigues (2013), foi observado que os pais da maioria dos alunos da Educação Especial já não tinham vínculo empregatício com a empresa construtora e com nenhuma empreiteira prestadora de serviço, porém, seus filhos continuavam na escola junto com os alunos que eram matriculados por solicitação do serviço social da prefeitura de Tucuruí. Ao referir-se àquele período, a autora destaca que “a atitude da Eletronorte em autorizar a abertura de matrícula para esses alunos, embora tardia, veio corrigir um pouco do desequilíbrio social trazido para o município com as obras de construção da barragem” (RODRIGUES, 2013, p. 63).

Ainda de acordo com Rodrigues (2013), em 1991, termina o contrato com o sistema de ensino patrocinado pela Camargo Corrêa aos trabalhadores. Naquela ocasião, a Eletronorte assume a administração da Vila Residencial e os profissionais “responsáveis pela operação e manutenção da Usina” (RODRIGUES, 2013, p. 64). Desse modo, no ano seguinte, a Eletronorte contrata o Colégio Osvaldo Cruz (COC), com sede em Ribeirão Preto, São Paulo, para assumir a educação para os filhos dos trabalhadores, porém, tal instituição não manifestou nenhum interesse em continuar com os alunos da Educação Especial, uma vez que a maioria dos pais desses alunos já não possuía vínculo com a empresa ou se tratava de alunos carentes. Nessa linha, Rodrigues (2013) afirma que

Fica clara a intenção da Eletronorte em isentar-se da responsabilidade de atendimento educacional especializado, uma vez que, após a liberação do atendimento especial para alunos, cujos pais não possuíam vínculo com essa empresa, anunciou, no final do mesmo ano, o fechamento da escola especial, alegando o término da primeira etapa da obra de construção e o término do contrato com o Sistema Pitágoras de Ensino (RODRIGUES, 2013, p. 64)

A autora levanta uma série de questionamentos a respeito do descomprometimento da Eletronorte com relação à Educação Especial, uma vez que a empresa tinha autorizado a matrícula de crianças cujo pai não era mais empregado da empresa, sendo “indagado a quem interessava essa decisão? e essa decisão teria sido um trabalho da equipe técnica, pais e professores?” questionamentos que, segundo a aludida autora, “não tiveram resposta por parte da Eletronorte” (RODRIGUES, 2013, p. 64). Isso deixou clara a falta de interesse e comprometimento social com essa parte da sociedade.

Nesse percurso, o atendimento da Educação Especial não se limitava apenas aos filhos dos funcionários da Eletronorte (Vila Residencial), mas também a filhos de famílias que residiam em Tucuruí. Assim, os pais, junto com os professores que trabalhavam com esses

alunos – boa parte dos quais de certa forma estaria desempregada –, entraram em contato com o poder público municipal a fim de encontrar uma solução para o atendimento desses alunos (RODRIGUES,2013). Notamos a iniciativa da própria população em buscar junto ao poder público a manutenção dessa modalidade de ensino.

Desta feita, sensibilizado com a situação, o poder público municipal assumiu a educação especial. Como se tratava do final do ano letivo, sem previsão orçamentária, o poder público municipal, em acordo com a Eletronorte, se responsabilizou pela folha de pagamento dos profissionais, enquanto a Eletronorte cedia o prédio para que os alunos pudessem estudar. Como o prédio cedido ficava na Vila Residencial, a prefeitura fornecia o transporte para que esses alunos, na maioria carentes e residentes na sede do município, distante cerca de treze quilômetros, pudessem frequentar a escola. No ano de 1992, a Educação Especial passa a ser totalmente de responsabilidade da administração municipal, com a construção de um prédio próprio na sede do município (RODRIGUES, 2013).

Atualmente, a educação especial no município de Tucuruí está amparada e organizada com base na Lei Municipal nº 8226/2008 que organiza o Sistema Municipal de Educação. Essa lei está fundamentada na LDB (1996) e na PEEPEI (2008).

A lei ainda traz as prerrogativas para a educação infantil estabelecendo que o “objetivo da educação infantil é promover de forma indissociável a educação e o cuidado da criança complementando a ação da família”, sendo oferecida em “creches ou entidades equivalentes para crianças até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos” (TUCURUÍ, 2008, Art. 48-49).

No que tange à educação especial, a referida lei está em consonância com a legislação nacional e pautada nos princípios da educação inclusiva como modalidade de educação para os níveis de ensino, cabendo ao Conselho Municipal de Educação (CME) a normatização do atendimento para os educandos, de acordo com a legislação vigente.

Visando a levantar mais informações acerca da organização da educação especial no âmbito deste município, realizamos pesquisa exploratória na SEMEC e pudemos constatar que essa modalidade de ensino é organizada por meio da Coordenação de Educação Especial, Diversidade e Inclusão, composta por uma equipe de assessoria pedagógica de inclusão por tipo de deficiência. Segundo a Coordenadora, essa equipe presta serviço de assessoria nas escolas. Além de serem responsáveis pela organização do AEE, oferecem oficinas pedagógicas profissionalizantes e as salas específicas de alfabetização em Libras e no sistema Braille, além da formação continuada dos professores da SRM e dos profissionais de educação das escolas municipais, tendo a escola aluno com deficiência ou não.

De acordo com as informações da coordenadora, a própria Coordenadoria oferece formação continuada às professoras da SRM a cada 15 dias, quando se tem um planejamento prévio das atividades e ações a serem realizadas, e a assessoria pedagógica de inclusão organiza momentos em que é discutido o atendimento educacional especializado nas escolas e a realização de estudo de caso por segmento.

#### 4.2 Apresentação da UMEI Monteiro Lobato

A Unidade Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato faz parte do Sistema Municipal de Educação de Tucuruí, criado pela Lei Municipal nº 8.226 de 2008. O município é um dos 144 que compõem o estado do Pará, situado na região sudeste do Estado, distante a 459 km da capital, Belém, sendo conhecido por abrigar a usina hidroelétrica de Tucuruí. De acordo com censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Tucuruí tem uma população de 97.128 habitantes, com estimativa para o ano de 2019 de 113.659 habitantes. Desses, 9.918 estão na faixa etária de 0 a 4 anos de idade, faixa etária que corresponde ao início da vida escolar, como garante a LDB (BRASIL, 1996).

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o município de Tucuruí, no ano de 2019, apresentou o número de 4.571 crianças de 0 a 5 anos de idade matriculadas na Educação Infantil, distribuídos entre escolas públicas e privadas, como mostra o Quadro 8, e na zona rural apresenta um número de 99 alunos matriculados:

**Quadro 9** - Número de crianças matriculadas na Educação Infantil Tucuruí- Ano 2019

	Creches		Pré-escola	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Matrícula de crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil	1.031	212	3.054	274

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados no INEP (2019).

Acerca dos alunos matriculados na educação especial, os dados do INEP (2019) mostraram um número de 816 alunos matriculados na educação infantil e ensino fundamental. Desse total, 113 alunos estão na educação infantil, 28 matriculados, nas creches e 85, na pré-escola.

Dessa forma, os dados mostram que, para o alcance da meta de universalização do atendimento (META 1) para as crianças dessa faixa etária, previsto no Plano Municipal de

Educação (PME) para o decênio de 2012 a 2021, as estratégias têm que ser revistas, uma vez que existe um número significativo de crianças fora da escola, principalmente na zona rural da cidade, que não tem oferta de creches e na qual a pré-escola atende 107 crianças (INEP, 2018).

A referida meta trata de:

Universalizar o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

ESTRATÉGIAS:

1. Ampliar a oferta da Educação Infantil:

a) de 0 a 3 anos (30% em três anos, 60% em seis anos, 80% em dez anos);

b) de 4 a 5 anos (80% em três anos, e 100% em cinco anos).

2. Ampliar a oferta de forma a atender em dez anos todas as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;

3. Construir prédios escolares dentro dos padrões instituídos pelo MEC para o funcionamento das creches e ampliação e adaptação dos prédios nos quais já funciona o atendimento de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;

4. Construir 03 novos prédios no período de 4 anos para o funcionamento de creches, para atender alunos de 0 a 3 anos de idade de acordo com os percentuais;

5. Construir novos prédios escolares para o funcionamento das creches de acordo com as demandas dos percentuais;

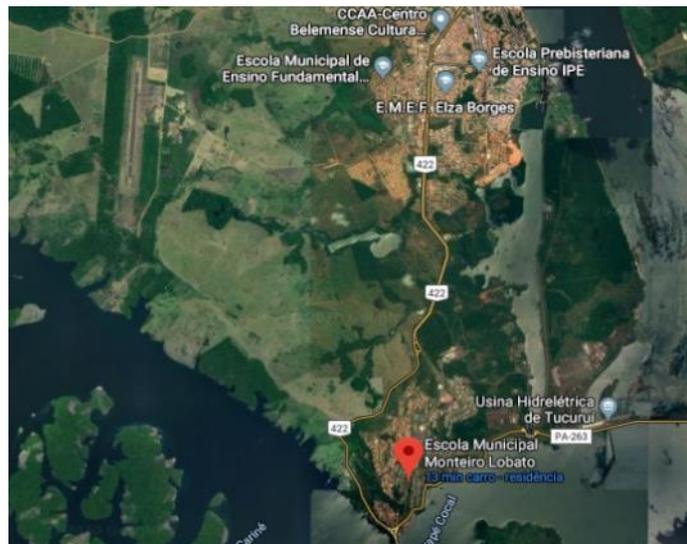
6. Construir novos prédios e ampliar os já existentes para o atendimento de crianças de 4 a 5 anos de acordo com os percentuais;

7. Construir 03 novos prédios escolares no período de 05 anos e ampliar os já existentes para atender às crianças de 4 a 5 anos de acordo com os percentuais citados (TUCURUÍ, 2012).

Desse modo, para o cumprimento da meta de universalização da educação infantil, o município tem, na zona urbana, 12 unidades de pré-escolas, sendo a Unidade de Educação Infantil Monteiro Lobato uma dessas.

A UMEI Monteiro Lobato passou para a administração municipal no ano de 1997 por meio da política de municipalização do ensino, pelo Decreto nº17 de 10 de março de 1997. Antes, a escola era da esfera privada, foi desativada com o fim das obras da usina hidrelétrica, e atendia aos filhos de funcionários da Eletronorte/Eletróbrás.

A escola funciona na Vila Residencial da Eletronorte, situada à Avenida Raul Garcia Liano, a cerca de 10 quilômetros da sede do município. A Figura 1 mostra a localização da escola, sua proximidade com a região do lago da usina hidroelétrica e a distância da sede do município. Por mais que a UMEI esteja no centro urbano, ela atende alunos das ilhas do lago da usina hidroelétrica, que ficam nas adjacências, e da vila de pescadores, tendo um alunado com renda per capita variada, conforme identificado no período da pesquisa exploratória junto à professora da SRM. O ensino ofertado é regular de meio período, ou seja, regime parcial.

**Figura 1** - Mapa visão aérea da cidade de Tucuruí

Fonte: Google Maps, reprodução.

De acordo com a pesquisa de campo, realizada durante o ano de 2019, a UMEI Monteiro Lobato funciona no período da manhã e da tarde, atendendo cerca de 230 alunos de 4 e 5 anos de idade matriculados. Para atender a esses alunos, a UMEI possui 25 docentes, como mostra o Quadro 9, além de profissionais de apoio e coordenação pedagógica, perfazendo um total de 49 funcionários. Das docentes da UMEI, apenas uma professora possui curso de magistério nível médio, 17 professores possuem graduação em Pedagogia e 6, além da graduação inicial, são especialistas. A professora da SRM possui especialização em diversas áreas, mas destacamos a área de Atendimento Educacional Especializado, Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Ela atua na educação especial há 11 anos.

**Quadro 10** - Números de docentes

Nº	Cargo/função
10	Professoras
1	Professora da SRM
7	Professoras Mediadoras
1	Professora de Artes
1	Professora brinquedoteca/contra turno
1	Professora lab. De artes/contra turno
1	Professora informática/contra turno
1	Professora de inglês
1	Professora de educação física

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa de Campo, 2019.

Das crianças matriculadas, 18 são alunos com deficiência e receberam o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais; esse número de alunos pode aumentar durante o ano letivo, pois, segundo a professora do AEE, podem surgir alunos com dificuldades de aprendizagem durante o período letivo, realizando-se assim avaliação

pedagógica desses alunos e, se necessário, ocorrerá a matrícula na sala de recurso multifuncional.

Para atender as crianças, a UMEI Monteiro Lobato apresenta a seguinte estrutura física (Quadro 10):

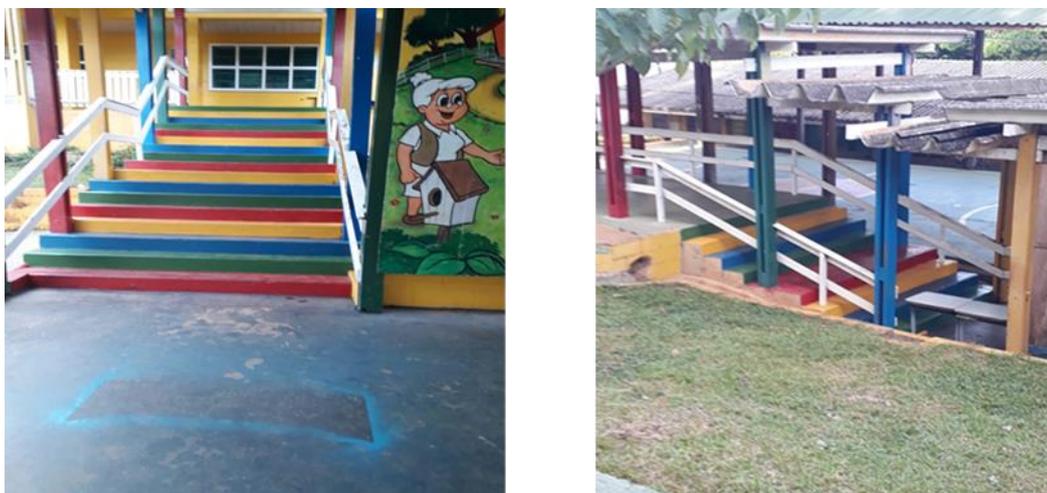
**Quadro 11** - Dependência Físicas da UMEI Monteiro Lobato

Salas de aulas	7
Sala de diretoria	1
Sala de professores	1
Laboratório de informática	1
Sala de recursos multifuncionais para o AEE	1
Cozinha	1
Parque infantil	2
Banheiro funcionários	1
Banheiro adequado à educação infantil (sem adaptação)	10
Sala de secretaria	1
Banheiro com chuveiro	2
Refeitório	1
Dispensa	1
Pátio coberto	1
Piscina pequena	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa de Campo, 2018

A estrutura física da escola revela-se com aspectos positivos para atender o alunado, ou seja, há bom espaço físico. No entanto, vale ressaltar que o município recebeu prédio pronto da Eletrobrás, tendo sua construção na década de 1980. Ainda assim, observamos e destacamos a falta de acessibilidade que existe na escola, o que não condiz com o modelo de escola inclusiva, como mostra a Figura 2.

**Figura 2** - Escadas de acesso a SRM e sala comum



Fonte: Maria Vânia Quirino dos Santos, acervo pessoal, 2018.

A Figura 2 mostra dois lances de escada, um que dá acesso à sala de recursos multifuncionais e a outra, a um bloco de sala regular, demonstrando que o espaço físico da escola não é acessível; existem apenas duas rampas, uma que fica na entrada da escola e outra que leva ao primeiro bloco de salas de ensino regular. Para ter acesso às outras dependências, é necessário subir de um a dois lances de escadas, uma vez que a escola foi construída em terreno íngreme, o que contraria a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que considera a acessibilidade como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, Art. 3º)

Para Oliveira (2010), a educação infantil tem o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para o público-alvo do AEE, e as DCNEIs preconizam que as escolas devem “preparar o espaço físico de modo que seja funcional e possibilite locomoções e explorações” para essas crianças.

De acordo com Plestsch (2009, p. 54), uma educação inclusiva deve atender a “condições estruturais como: físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros”, elementos capazes de contribuir com a promoção do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, dando condições não só de acesso ao ensino, mas também de permanência e de continuidade dos estudos, de acordo com cada necessidade específica, contribuindo, desta forma, para a promoção social e escolar do aluno com deficiência.

Neste sentido, o Plano Municipal de Educação prevê, na meta 2:

Melhorar a qualidade do atendimento das crianças da Educação Infantil  
ESTRATÉGIAS:

[...] 8. **Elaborar, analisar e executar no prazo máximo de dois anos, padrões mínimos de infraestrutura**, estabelecendo normas e critérios para promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, tanto de creches como pré-escolas públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias, e das necessidades do processo educativo [...] 19. **Promover a inclusão** e a permanência de crianças com necessidades educativas especiais através de programas psicopedagógicos específicos, condições de acessibilidade e atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais (TUCURUI, 2012, grifo nosso)

Sendo assim, percebemos que, mesmo com o Plano Municipal de Educação e com a previsão legal para a criação de espaços acessíveis, a UMEI apresenta essa falta de acessibilidade pelo fato de ser um prédio construído na década de 1980 para atender as crianças cujos pais trabalhavam na construção da usina hidrelétrica de Tucuruí, e que nos anos de 1990 foi passado para administração municipal. Todavia, tal situação não exime o poder público de fazer adaptações arquitetônicas e/ou estruturais para tornar a escola mais acessível. Tal omissão mostra, até certo ponto, descaso do poder público em adequar as estruturas da UMEI ao considerarmos, por exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual preconiza que a acessibilidade é direito de “todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (BRASIL, 2015).

A falta de acessibilidade limita a autonomia das crianças com mobilidade reduzida, porém o “êxito da proposta de inclusão escolar não depende apenas da transformação ou reforma da escola, como frequentemente se apresenta”, como afirma (PLETSCH, 2009, p. 55). Portanto, argumentamos que depende, sobretudo, de uma transformação social e atitudinal, na qual reconhecer a pessoa com deficiência, como sujeito de direitos e deveres, torna-se primordial, pois possibilita ver o aluno com deficiência de modo humanizado, respeitando suas diferenças de forma diferente e individual.

Apesar disso, a UMEI Monteiro Lobato tem uma estrutura física e sanitária-ambiental consideravelmente boa. Possui um abastecimento de água pública filtrada, a coleta de lixo é pública e periódica, garantindo uma situação ambiental saudável. As salas são climatizadas, oferecendo um ambiente agradável e propício para o ensino, porém, conforme a pesquisa de campo, a falta de manutenção nos equipamentos de refrigeração, parte elétrica e hidráulica acaba por dificultar o trabalho pedagógico.

#### **4.3 A organização do Atendimento Educacional Especializado na UMEI Monteiro Lobato**

Nesta subseção, analisaremos nossa primeira categoria, ou seja, a organização do Atendimento Educacional Especializado na UMEI Monteiro Lobato, que foi definida, com base nos dados coletados por meio das técnicas de observação, da entrevista com a professora da sala de recursos multifuncionais e da análise do PDI.

Compreende-se, na organização do AEE, os pressupostos estabelecidos na Resolução 4/2009. Desse modo, trataremos da organização do AEE na UMEI Monteiro Lobato, analisando

como se dá a sua institucionalização no PPP da escola, a SRM como local prioritário do AEE e o professor responsável pelo AEE na SRM.

Falando primeiramente de documentos, a Resolução 4/2009, que institui as diretrizes do AEE, diz que este deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais e também deve estar previsto no PPP da escola. Durante a nossa pesquisa de campo, procuramos a Coordenação Pedagógica da UMEI Monteiro Lobato para conhecermos o seu PPP. No entanto, a coordenação nos informou que o PPP da UMEI está sendo reestruturado e o vigente é antigo, não sendo utilizado como documento de referência para as ações pedagógicas da unidade escolar.

Sobre este aspecto, Ferreira e Ferreira (2004) assim escrevem:

Embora a existência de um projeto pedagógico próprio possa ser um aspecto importante para favorecer a inclusão do aluno com deficiências na escola e na sala regular, o que temos percebido é que esse projeto é mais uma peça burocrática que foi construída pela força da lei, num sistema educacional que não desenvolveu autonomia pedagógica nem autonomia administrativa, por efeito de políticas centralizadoras que, portanto, não capacitou educadores na elaboração de projetos, nem na atualização destes ao administrar o processo educacional (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 32).

Concordamos com os autores, pois, apesar da importância do PPP para definição e direcionamento das ações e metas acadêmicas, não só da Educação Inclusiva, mas também de todo projeto pedagógico da escola, o PPP ainda é visto como um documento de cunho obrigatório, de caráter político, muitas vezes permanecendo engavetado e desatualizado, e sua utilização é para fins burocráticos, como pudemos constatar pela fala da coordenação.

Por conta disso, não foi possível verificar se o AEE está inserido no PPP da escola. Assim, conclui-se que as ações da professora da SRM se dão somente a partir das orientações da Coordenação de Educação Inclusiva, que, por sua vez, segue as orientações da PNEEPI (BRASIL, 2008).

Vimos acima que há uma carência dos documentos legais e necessários que garantam a articulação da educação especial com o ensino regular, porém, do ponto de vista estrutural, a UMEI Monteiro Lobato possui uma SRM, como mostrado no Quadro 10, local prioritário para o atendimento educacional especializado. Nesta, há uma professora com curso de especialização em Educação Especial nas áreas de Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e AEE, que já atua há 11 anos na área de educação especial, segundo informações obtidas na entrevista realizada no dia cinco de agosto de 2019.

Dessa forma, podemos inferir que está sendo cumprido o que preconiza a Resolução 4/2009, ou seja, “professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009a).

No que diz respeito à estrutura física, o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) diz que a SRM tem como um de seus objetivos “assegurar o pleno acesso do aluno público-alvo do AEE no ensino regular em condições com os demais alunos” e, para isso, deve “disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino”. Constatamos que a escola pesquisada possui uma SRM de tamanho razoável. Na Figura 3, mostramos dois espaços. A primeira, mostra o lado em que estão os armários, onde são guardados os materiais pedagógicos, parte desses obtidos pelo MEC no processo de implantação da sala. A segunda figura mostra a mesa de atendimento individual do aluno com deficiência. Vale ressaltar que na SRM ainda há um notebook e uma impressora.

**Figura 3** - Espaços da SRM



Fonte: Maria Vânia Quirino dos Santos, acervo pessoal, 2019.

Conforme a Resolução 4/2009, as SRMs devem dispor de “espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2009a). Desse modo, durante a observação realizada na SRM, podemos inferir que, além dos materiais pedagógicos provenientes da implantação da sala, há uma grande variedade de jogos confeccionados pela professora da SRM, feitos com materiais recicláveis, como mostramos na Figura 4, para atender à necessidade educacional especial do aluno que recebe o AEE.

**Figura 4 - Jogos confeccionados pela professora da SRM**



Fonte: Maria Vânia Quirino dos Santos, acervo pessoal, 2019.

Durante a pesquisa de campo, realizada no período de agosto a novembro de 2019, e com a análise realizada nos PDIs dos alunos matriculados na sala de recursos multifuncionais, foi identificado que os alunos com NEE da unidade estão compreendidos em: sete alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seis alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dois com Síndrome de Down, um com paralisia cerebral e dois com hidrocefalia.

Desses alunos, temos os alunos com TDAH, que não são público-alvo da política nacional de inclusão, conforme a PNEEPEI de 2008. Entretanto, segundo colocações da Coordenação de Educação Inclusiva do município, esse atendimento realizado faz parte de uma política social e pedagógica, pois, oferecendo o atendimento educacional especializado a essas crianças, há uma melhora no desenvolvimento pedagógico e social desses alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e a permanência deles na escola.

Para atender os alunos da sala de recursos multifuncionais, o atendimento educacional especializado, segundo dados colhidos em entrevista, está organizado da seguinte maneira:

*Aqui na unidade Monteiro Lobato, o AEE está organizado no contraturno[...], duas vezes na semana, 45 minutos e com atendimento individual pelo fato de eu trabalhar com crianças que não têm muita facilidade de trabalho, de um atendimento em grupo[...] estou com o número considerável de alunos, tenho 18, mas está sendo atendimento individual, porque desses 18, 7 crianças são com autismo. Esse atendimento é realizado de acordo com a especificidade de cada criança, cada criança apresenta uma necessidade e por isso tenho que trabalhar individualmente com a criança na sala de recurso (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

Ao analisarmos trecho da entrevista, inferimos que a organização do AEE atende às diretrizes de institucionalização do atendimento educacional especializado, oferecendo atendimento de “modo individual, uma vez que trabalhar em grupo com alunos de

*especificidades bem diferentes não seria viável*” (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal). Bem sabemos que esse atendimento pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos de alunos com especificidades semelhantes (BRASIL, 2001). Desse modo, por meio da coordenação de educação inclusiva, as escolas municipais convencionaram que o AEE será individualizado para melhor desenvolvimento do aluno com deficiência.

O AEE ocorre duas vezes por semana, no contraturno do aluno e com carga horária definida de 45 minutos por atendimento, conforme as diretrizes para o AEE da SEMED-Tucuruí. No entanto, há um atendimento que é realizado no mesmo turno da aula da sala comum, por conta das condições financeiras da família, contudo, não há diminuição do tempo de duração da aula na SRM.

Para organizar as atividades, a professora da SRM possui hora atividade, tendo a sexta-feira livre para o planejamento das ações que são desenvolvidas na SRM, também há ciclo de estudo e planejamento pedagógico a nível de coordenação que ocorre a cada 15 dias, onde a assessoria pedagógica de inclusão organiza momentos de estudos por tipo de deficiência.

A rede municipal de ensino ainda oferece uma professora mediadora para acompanhar o aluno com deficiência na sala comum. Essa professora é contratada pela prefeitura municipal para atuar na educação especial do município, no entanto nem sempre tem a qualificação necessária para assumir essa função. Para suprir essa necessidade a coordenação da educação especial oferece capacitação em horário alternativo.

De acordo com Mousinho et al. (2010), com o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular e falta de formação nessa área de alguns professores, houve a necessidade de se colocar um profissional especializado para acompanhar o professor da sala comum durante o período da aula, surgindo assim a figura do mediador escolar, também conhecido como “facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional” (MOUSINHO et al., 2010, p. 93), o mediador escolar é o que mais especifica a função de acompanhar o aluno na sala comum. Para os autores, mediador escolar

é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (MOUSINHO et al., 2010, p. 94).

A presença da professora mediadora deve atender às questões de comportamento, limitação de locomoção e nas atividades pedagógicas, de modo que acompanha o aluno no período em que ele está na sala regular, junto com o professor regente e nos espaços comuns da

escola. No entanto, a professora mediadora fica também responsável por verificar o PDI do aluno com deficiência na SRM, para fazer as adaptações necessárias para a aula na sala comum, como podemos observar no planejamento da Figura 6.

A entrevistada afirma que *“na educação infantil, o trabalho consegue fluir melhor, até com relação ao trabalho em conjunto com o professor da sala comum, ou com professor mediador, porque é uma escola pequena e a gente consegue de certa forma ter uma comunicação”* (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).

Dessa forma, de acordo com as contribuições de Mousinho et al. (2010), sustentamos o argumento de que a presença do professor mediador auxilia no processo de ensino-aprendizagem *“atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios seja aplicada às novas aprendizagens”* (MOUSINHO et al., 2010, p. 94).

Desse modo, o AEE na escola está organizado da seguinte forma:

**Figura 5 - Organização do AEE**



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a pesquisa de campo, 2019.

O professor mediador tem uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem da criança que necessita do NEE, pois contribui para a permanência do aluno nas atividades diárias da escola, auxiliando o trabalho do professor da sala comum.

Com a intenção de colaborar com a professora da sala comum e com o mediadora, a professora da SRM elaborou uma ficha de planejamento relacionando as experiências (tema da aula), as flexibilizações curriculares, áreas a serem estimuladas, adaptações, avaliação, como mostra a Figura 6.

Figura 6 - Planejamento semanal das professoras mediadoras

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL MONTEIRO					
Planejamento Semanal das Professoras Mediadoras					
Nome da criança: _____		Professora Responsável: _____			
Turma: Pré II		2º Bimestre - período avaliado			
DIAS DA SEMANA DATA	Segunda-feira 27/07/2019	Terça-feira 28/07/2019	Quarta-feira 29/07/2019	Quinta-feira 30/07/2019	Sexta-feira 31/07/2019
EXPERIÊNCIA C-QUE?	Aprendendo as cores da bandeira do Brasil.	Conhecendo e aprendendo sobre a copa o Mundo.	Dialogando sobre a copa do mundo na Rússia.	Transformando impressões da mão em imagens de um fogu.	Mexendo e remando corpo.
LEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA QUE?	Identificar e selecionar as cores da bandeira do nosso país.	Conhecer o maior evento de futebol da história do mundo.	Relatar o acontecimento no país da Rússia.	Usar a criatividade na transformação de uma fogueira jurina.	Aprimorar as habilidades corporais por meio musicais e passos e dança jurina.
ÁREAS ESTIMULADAS	Estimular o tato, coordenação motora e cognitivo.	Percepção de informação, articulação e ditação.	Estímulos auditivos, interação com o meio social.	Coordenação motora fina, que envolve o controle das mãos e dedos, percepção e agilidade.	Linguagem corporais movimentos orofac auditiva. Através d estimulação de gestos musical.
ADAPTAÇÕES COMO?	Panos em diversas cores de TNT, barbante.	Recurso áudio visual, conversa informal e repetições de palavras, calendário.	Roda de conversa, conversa informal.	Tinta guache de cor vermelha e amarela, palitos de picolé, caderno de desenho.	Dança, músicas.
AVALIÇÃO	No chão da sala foi disponibilizado diversos panos de TNT, a criança foi desafiada a reconhecer as cores e pronunciá-las, logo após fizemos recortes em tiras para colar e amarrar no barbante para enfeitar o pátio.	Conversa informal sobre o acontecimento que irá começar no mês de junho, a criança foi instigada a pronunciar os meses e ordenar as datas por meio do calendário, logo após assistimos vídeos relacionados a copa e o	Fiz roda de conversa indagando a criança a participar da rodinha, relatando a aula anterior sobre a copa. Após preparar a criança para as aulas das professoras de área específica.	Ainda com rejeição a tinta, com um pouco de dificuldade ao tocá-la, fizemos a pintura do mesmo e logo depois e fizemos na folha de caderno, em seguida transformamos em uma bonita fogueira, colocando palitos de	Primeiramente por a criança na sala aula, colocando a músicas uma por para ouvirmos e compreender a letra passos. OBS: AL AUSENTE.

Fonte: Maria Vânia Quirino dos Santos, pesquisa de campo, 2019.

Esse planejamento é montado pela professora mediadora semanalmente, de acordo com as necessidades educativas especiais que identificadas pela professora da SRM. Essa iniciativa ajuda na condução da aula na sala comum.

Como o mediador escolar não recebe hora-aula para o seu planejamento, a professora da SRM, de acordo com o horário disponível, passa orientação de como trabalhar com o aluno com deficiência, além de material informativo sobre a deficiência desse aluno que está na sala comum.

Dessa forma, o mediador escolar elabora o seu planejamento, ou seja, “*ele verifica qual acessibilidade curricular para ele melhor aplicar com aquela criança com deficiência*” (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal). Constatamos, dessa forma, a desarticulação que existe no AEE da escola, pois não há incorporação ao PPP de ações político-pedagógicas que favoreçam a elaboração conjunta das estratégias de inclusão, com destaque para a construção do PDI, que deve contar com a colaboração do professor da sala comum. Entendemos que a professora mediadora acaba por fazer o trabalho de inclusão que deveria ser realizado pela professora da sala comum.

Além de contribuir com o planejamento da professora mediadora, a professora da SRM trabalha com várias documentações além do PDI, como fichas de frequência, relatório anual e portfólio, que são instituídos pela Coordenação de Educação Inclusiva do município para a organização do AEE na SRM. Segundo a entrevistada,

*Eu trabalho ainda com várias documentações, como mensário, as fichas de frequências da criança, o PDI, um relatório anual que tem da criança e que é entregue para os pais. Trabalho também com o portfólio, que é uma forma*

*de avaliação. Eu tiro foto de cada atividade que eu faço, a cada atendimento utilizo um jogo, e vou trabalhando, vou tirando fotos e monto um portfólio por semestre. Eu já fiz a parte do primeiro semestre, já sentei com os pais e mostrei como foi que essas crianças reagiram a essas atividades (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

A professora da SRM trabalha, também, com o mensário (ANEXO B), que é uma ficha de acompanhamento mensal dos alunos que recebem o AEE. Essa ficha foi montada pela Coordenação de Educação Inclusiva e contém as áreas que estão sendo estimuladas, as atividades desenvolvidas e avaliação. Com essa ficha, é possível uma visualização mais rápida do que está contido no PDI, possibilitando uma avaliação periódica do desenvolvimento do aluno, verificando se os objetivos e metas estão sendo alcançados.

O mensário acaba sendo um resumo das ações contidas no PDI, que foi elaborado para facilitar as atividades pedagógicas da professora da SRM, nos revelando que o PDI é extenso dificultando o seu manuseio nas atividades diárias da SRM e o mensário, facilita o acesso das informações contidas no PDI de forma mais instantânea, a construção dos relatórios individuais dos alunos e a mudança de estratégias de um mês para outro, garantindo maior efetividade das ações realizadas por ela.

*Nós trabalhamos com um mensário, que é um documento que é colocado todas as atividades que eu trabalho com os alunos durante um mês, eu vou acrescentando toda a atividade, vou colocando as áreas de conhecimento que vão ser estimuladas nas crianças, além disso, eu faço um relatório de observação, como essas crianças vêm se desenvolvendo. Esse relatório é individual, vou observando cada criança, como elas estão reagindo a cada atividade que eu trabalho, a cada jogo, a cada adaptação que foi realizada. Então se a criança tá reagindo de forma positiva ou não; se não tiver, aí eu tenho que reformular e rever as atividades e criar novas estratégias para que essa criança venha a começar a participar, interagir e realizar essas atividades. E esse documento é um documento que é corrigido pela assessoria de inclusão, e muita das vezes eles dão sugestões relacionadas a alguns alunos que eu possa ter alguma dificuldade de lidar. Esse documento fica arquivado na sala de recurso multifuncional (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

Como observamos na fala da professora, ela trabalha com alguns documentos, entre eles o PDI e os relatórios individuais dos alunos, constrói jogos e brinquedos pedagógicos, faz atendimento aos pais e professores que procuram orientação e atende oito alunos diariamente com o AEE, tendo a sexta feira a disponível para fazer o seu planejamento, tudo isso em uma carga horária de quarenta horas semanal, evidenciado uma sobrecarga de ações realizadas pela professora da SRM uma vez que está sozinha no atendimento das demandas pedagógicas e administrativas da SRM.

Entretanto, para a professora da SRM, o trabalho de inclusão que vem sendo realizado na educação infantil flui bem melhor do que em outro nível ou etapa de ensino. Ela descreve:

*Eu já trabalhei no fundamental 1, mas na educação infantil, o trabalho consegue fluir melhor, até com relação do trabalho em conjunto com o professor da sala comum ou com professor mediador porque é uma escola pequena e a gente consegue de certa forma ter uma comunicação melhor. Eu consigo saber o que está acontecendo lá na sala comum, e o professor regente também têm um pouco do conhecimento do que eu faço dentro da sala de recurso. Então a gente consegue melhorar o trabalho da sala de recurso sem dúvida, porque, de certa forma acontece uma parceria, que eu não percebi no fundamental 1. Do 1º ao 5º ano era muito difícil, porque são muitos professores, muita troca de professor também, é muito complicado. Na época que estava trabalhando com o fundamental 1, em 2015, não tinha aceitação do meu trabalho. Na educação infantil, eu já vi mais facilidade, os professores estão mais dispostos a aprender e a lidar com AEE (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

Na fala da professora da SRM, entendemos que os professores da educação infantil estão mais sensibilizados e aceitam com mais facilidade o processo de inclusão, que deve envolver vários agentes, como pais, professores, técnicos, entre outros, para um processo educativo que é inacabável e contínuo (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Dessa forma, essas primeiras subseções nos revelaram que a educação especial no município de Tucuruí tem uma base sólida, que foi construída ao longo do tempo e com o passar dos anos, com a implementação de novas políticas de educação, vem solidificando a educação inclusiva.

Em que pese a ausência do PPP, o sistema municipal de educação oferece educação especial na perspectiva inclusiva aos alunos com necessidades educativas especiais, com profissionais qualificados. No entanto, é importante levar em consideração e concordar com Plestsch (2009), segundo o qual, para haver educação inclusiva, é preciso haver estrutura: física, de recursos humanos e financeiros. Em razão disso, ter só parte dessas estruturas não é suficiente para uma educação inclusiva.

#### **4.4 O processo de construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para alunos com deficiência da UMEI Monteiro Lobato**

Por conta dos dados coletados por meio da observação e da análise do PDI, emergiu a segunda categoria de análise, qual seja: o processo de construção do PDI.

O PDI recebe várias denominações, PEI, Plano de AEE e PAEE, como visto em seção anterior, com o PDI sendo adotado pela Secretaria Municipal de Educação. Nos estudos realizados, observamos a existência de características comuns relacionadas ao processo de construção desses planejamentos. Destacamos, entre as existentes, a necessidade do preenchimento de formulários com dados sociais, escolares e familiares.

Essa característica já foi constatada em trabalhos anteriores sobre o assunto, por exemplo, nos estudos de Costa (2016), Poker et al. (2013) e Poker, Martins e Giroto (2015), que também ressaltam a utilização desse tipo de formulário para coletar informações sobre o aluno com deficiência que necessita do AEE na sala de recurso multifuncional.

Desse modo, o processo de construção do PDI da SRM da UMEI Monteiro Lobato tem seu início antes do período letivo. Para isso, a professora da SRM agenda um dia e horário com os pais das crianças matriculadas na SRM, para o conhecimento e diagnóstico das necessidades educativas especiais desses alunos. Esse procedimento integra o início da construção do PDI, momento no qual é preenchido um questionário padrão para a educação infantil municipal (Anexo A), composto por identificação do aluno, informações pessoais, quadro geral de saúde e dados familiares. Isso é feito para que, por meio das inquirições obtidas pela diagnose realizada com informações de cunho social, escolar e familiar, possa-se posteriormente partir para a anamnese e construir o PDI, conforme recorte abaixo:

*Para a construção do PDI, a gente começa a realizar através das primeiras pesquisas, eu vou colher dados, informações desses alunos [...] esse processo começa no início do ano a partir de todas as informações. Também a gente tem anamnese, que é construída com os pais da criança, que é marcado um dia antes de iniciar os atendimentos. Eu faço os agendamentos de cada aluno, então eu marco uma reunião com cada pai por horário. Cada pai vem e a gente começa a construir anamnese do aluno; os pais passam informações que são essenciais também para a construção do PDI (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

A fala acima apresenta um procedimento que é imprescindível para o processo de construção do PDI, pois conhecer a realidade particular de cada aluno com deficiência é fundamental para elaborar um plano de ensino que auxilie no atendimento às necessidades educacionais individuais do aluno, convergindo para uma educação de fato inclusiva.

Dessa forma, a professora tem uma grande responsabilidade diante de si, pois cabe a ela (ainda que não exclusivamente) criar as condições necessárias para que o aluno com deficiência, seja ela de qual natureza for, supere ou caminhe no sentido de superar muitas das dificuldades postas por sua condição física ou intelectual, ocasionadas por deficiências de ordem intelectual, motora, física, enfim, pelas múltiplas limitações que se apresentam no cotidiano escolar e,

também, fora dele. Assim, na perspectiva da educação inclusiva, a professora deve atuar como facilitadora do conhecimento que é construído e parte do próprio aluno, tal como enfatizam Poker et al. (2013).

Nesse aspecto, o contato com a família é determinante nesse processo inicial de elaboração do PDI. Segundo os recortes destacados acima e as observações realizadas no período de encontro individual com os pais, apontamos que a professora da SRM conduz esse processo de forma ética e com conhecimento técnico, seguindo as normas legais e os pressupostos teóricos existentes, portanto, estando alinhada com papel do professor que é de “facilitador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno” (POKER et al., 2013, p. 17).

Ainda no que diz respeito à participação da família nesse processo inicial de construção do PDI na UMEI Monteiro Lobato, convém destacar que, após esse primeiro contato, os pais agendam os dias da semana e horários mais convenientes para que seja iniciado o atendimento educacional especializado.

Nesse aspecto, a professora da SRM ressalta que o contato individual com cada pai de aluno, proporciona um estreitamento da relação professor/família que é essencial no processo de aprendizagem e inclusão da criança com deficiência. Nesse sentido, Ávila (2015) destaca a importância desse contato inicial com família para a realização da avaliação diagnóstica, que é feita pelo profissional da Educação Especial, pois, através das informações colhidas, o professor poderá traçar estratégias de ensino e aprendizagem em colaboração com professor da sala comum.

As informações colhidas nessa etapa de construção do PDI corroboram com a organização das ações de aprendizagem mais adequadas às diferentes condições e competências do aluno com deficiência, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno para quem necessita do AEE (POKER et al., 2013).

Para Poker, Martins, Giroto (2015), o plano de desenvolvimento individualizado caracteriza-se por ser um roteiro descritivo, dividido em duas partes, em que a primeira delas está direcionada à identificação do aluno, familiares, escolares, de condição geral de saúde, necessidades educativas relacionadas ao desenvolvimento nos aspectos cognitivos motores e psicossociais. A segunda parte relaciona as estratégias formuladas para o Atendimento Educacional Especializado.

No município de Tucuruí, o plano de desenvolvimento individualizado tem um modelo único para todos os alunos, sendo um para a educação infantil e outro para o ensino

fundamental<sup>5</sup>; foi construído pela Coordenação de Educação Inclusiva, juntamente com os professores especialistas que trabalham na SRM, e é dividido em duas partes (Anexo A).

A primeira parte é composta pela identificação pessoal, familiar, social e de saúde do aluno. A segunda parte traz as estratégias pedagógicas, organização do AEE e o processo de desenvolvimento educacional por área a ser estimulada, assemelhando com o modelo apresentado por Poker et al. (2013).

As autoras dividem o PDI em duas partes, sendo a primeira com a identificação geral do aluno e a segunda parte do PDI, subdividida em três eixos. No primeiro eixo, estão relacionadas as ações que serão realizadas para atender às necessidades educacionais especiais do aluno no âmbito escolar, familiar e na saúde. No segundo eixo, há a organização e a composição do atendimento educacional especializado e, no terceiro, são descritas as áreas que serão trabalhadas, objetivos e metodologias adotados para os alunos com deficiência, fundamentados com as informações colhidas na primeira parte.

Constatamos ainda que a proposta de PDI que as autoras apresentam e o PDI usado pela UMEI Monteiro Lobato convergem em um documento com informações que possibilitam obter elementos que valorizam as áreas de desenvolvimento cognitivo, área motora e social do aluno, com proposta metodológica, de materiais e equipamentos, de modo a considerar as necessidades individuais de cada aluno, com uma proposta de trabalho individualizado e de acompanhamento durante o período letivo, o que favorece o processo de inclusão do aluno no ambiente escolar. Assim,

*Na anamnésia, tem uma pergunta sobre a fala da criança. O pai diz se a criança tem um problema na fala, eu vou estar vendo atividade relacionada a trabalhar o estímulo da fala com essa criança. Se a criança tem problemas comportamentais, essas informações vão estar inseridas na parte inicial do PDI. No PDI, também tem informações que eu peguei através dos relatos das avaliações ou relatórios dos profissionais que atende a criança (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

Segundo a professora da SRM, o PDI é construído no início do ano, no primeiro semestre, e revisto no segundo. Esse processo de construção deve contar com a participação não só do professor especialista que trabalha na sala de recurso multifuncional, mas também com a colaboração do professor da sala comum, equipe pedagógica da escola e da família, tal como expresso no bojo legal/normativo (BRASIL, 2009a).

Apesar disso, o que pudemos inferir durante a pesquisa de campo é que a professora da SRM não conta com a participação da professora da sala comum nem da equipe pedagógica da

---

<sup>5</sup> No tange o PDI para o ensino fundamental, tanto o PDI da educação infantil e do ensino fundamental são praticamente idênticos, a diferença consiste na área cognitiva.

escola para a construção do PDI. Nesse caso, para construir o PDI a professora conta somente com colaboração dos pais, com informações verbais durante a primeira conversa e com apresentação de laudos e relatórios, quando existem.

Esse processo de construção não condiz com os pressupostos legais e teóricos de elaboração do PDI, que deve ser construído em colaboração e com a participação dos diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, conforme estudos apontados (GLAT; PLESTCH, 2013; POKER et al., 2013; POKER; MARTINS; GIROTO, 2015; TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2013; MASCARO, 2018).

A UMEI Monteiro Lobato tem público singular, com alguns alunos de renda per capita bem acima da maioria dos alunos. Essa diferença financeira reflete no serviço extraescolar que esses alunos têm, pois são acompanhados por uma equipe multiprofissional fora da escola e, na sua maioria, com serviços particulares.

Desse modo, os relatórios desses alunos, realizados pela equipe multiprofissional, subsidiam a construção do PDI dos referidos alunos e esses apresentam mais informações que os demais, pois os dados trazidos contribui para o enriquecimento de seus PDIs, deixando clara a importância de se ter uma equipe multiprofissional e da colaboração dos demais autores envolvidos no processo de ensino do aluno com deficiência (GLAT; PLESTCH, 2013; POKER et al., 2013; POKER; MARTINS; GIROTO, 2015; TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2013; MASCARO, 2018).

No caso dos alunos que não têm esse acompanhamento particular, o PDI é construído com base nas informações da família, colhidas na avaliação inicial com a professora da SRM, como nos revela:

*Para a construção do PDI, a gente começa a realizar através das primeiras pesquisas. Eu vou colher dados, informações desses alunos nos relatórios, como eu trabalho com aluno que é atendido por multiprofissionais, com fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo, então temos várias informações de relatório e de avaliações. Com esse material, eu começo a montar o plano (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

Com base nessas informações, a professora da SRM inicia a construção do PDI dos alunos, elaborando o PDI para o primeiro semestre do ano letivo com objetivos e metas a serem alcançadas. Para o período seguinte, ela avalia “*verificando as metas alcançadas e elabora o plano para o segundo semestre, podendo ter novos objetivos, metas e estratégias e também contar com as informações vindas da professora da sala comum e da mediadora sobre a rotina e comportamento do aluno com deficiência na sala comum*” (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).

Como não há participação do professor da sala comum nem da equipe pedagógica da escola no planejamento de construção do PDI, a professora da SRM prepara uma apostila com as informações dos alunos que recebem atendimento educacional especializado. Essa apostila é um resumo do PDI, constando nela dados sobre o estado geral de saúde, sobre a vida escolar e social do aluno, além de conter as estratégias que estão sendo utilizadas para desenvolver as áreas de conhecimento.

De acordo com a professora da SRM, no ano de 2019, a apostila foi muito mais sintetizada por falta de recurso, porém, houve uma formação com toda a equipe escolar antes do início do ano letivo. Desse modo, a professora da SRM teve a oportunidade de conversar com os professores da sala comum a respeito de cada aluno com deficiência, colocando as professoras a par das atividades desenvolvidas com base no PDI do aluno. Nessa ocasião, as professoras da sala comum poderiam dar sua contribuição para construção do PDI desses alunos. No entanto, segundo a professora da SRM, não houve nenhuma contribuição da equipe escolar que participou da formação. Sobre este aspecto, ela revela que

*Os professores da sala comum têm acesso às informações do PDI com o resumo que eu faço. Faço uma apostila com informações dos alunos da SRM. Nesse ano de 2019, houve uma formação que eu fiz uma ficha individual com foto de cada aluno e lá estavam as informações das áreas que eu vou estimular na sala de recurso, das atividades que eu vou utilizar, para que o professor da sala comum tenha conhecimento de qual é a deficiência da criança, de quais as atividades que eu vou trabalhar com ela, o que é que eu vou estimular naquela criança, quais são as dificuldades daquela criança. Nessa ficha individual, eles têm acesso também ao laudo da criança, os relatórios anteriores para que eles possam ler e ter conhecimento, e a apostila que são dividida por deficiência, dos alunos que temos, como autismo, TDAH, hidrocefalia, paralisia cerebral. E então, dou essa apostila para cada professor, para que ele venha ter um certo conhecimento de como trabalhar com essa criança na sala comum, acompanhando um pouco do que eu estou fazendo dentro da sala de recurso (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

A nota técnica que normatiza o AEE na educação infantil nos mostra que deve ter “articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2010). Dessa forma, Victor (2015), Braun e Vianna (2011), Tannús-Valadão (2013, 2018) e Glat e Plestch (2013), alinhadas com os documentos regulatórios, dizem-nos que a interação entre os agentes promotores do processo de escolarização do aluno com deficiência é fundamental para a inclusão em uma escola regular.

Para Mascaro (2017), essa falta de articulação da Educação Especial com a escola regular se deve ao fato de essa modalidade ter tido sua efetivação em instituições especializadas

ou em classes especiais por muito tempo, como modelo de educação segregada, sendo essa uma razão para a falta de comunicação entre o ensino comum e a Educação Especial. Concordamos com a autora, contudo, tal prerrogativa não pode ser motivo para a falta de disposição de se mudar de atitude, uma vez que a falta de articulação é uma barreira que deve ser eliminada.

Desse modo, entendemos e concordamos que a comunicação e a colaboração de todos os envolvidos no processo de inclusão é primordial e todos têm sua importância nessa ação. No entanto, é importante destacar que cabe ao professor da sala comum “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial”, e ao professor da SRM, “trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2010).

Para a professora da sala de recurso multifuncional, o PDI – com todas as informações nele contidas – serve para direcionar, norteando as suas ações pedagógicas. Ele é utilizado no preenchimento do mensário, além de conter informações importantes sobre o aluno com deficiência, que são fundamentais para a elaboração do PDI de acordo com as especificidades de cada aluno, considerando as habilidades e as possibilidades de aprendizagem dentro do período letivo. Dessa forma,

*O PDI é utilizado na prática dando as informações para os professores, como já falei, e também eu vou e pego informação dele para construir o meu mensário. Muita coisa que eu vou ler lá, o que o pai falou em relação à criança, como se ela interage ou não. Aí, se tá escrito lá a questão da interação, se pai disse que ela não consegue interagir com outras crianças, então eu vou utilizar atividades de interação, aí vou verificar se aquela criança tem problema com a comunicação. Lá na anamnésia, tem uma pergunta sobre a fala, o pai disse se a criança tem um problema na fala, eu vou está vendo atividade relacionada e trabalho o estímulo da fala com essa criança. Se a criança tem problemas comportamentais, essas informações vão está inserido na parte inicial do PDI (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

Percebemos que o plano de desenvolvimento individualizado, construído pela professora da SRM, mesmo sem a colaboração dos demais envolvidos no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, é um plano utilizado como um instrumento de apoio nas ações pedagógicas da docente, que favorece o desenvolvimento do aluno, alcançando os objetivos específicos de cada um na SRM e na escola como todo, conforme os estudos (GLAT; PLETSCHE, 2013; TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2013, 2018; MASCARO, 2018) nos apontam.

Dessa forma, professora da SRM avalia o uso do PDI na UMEI Monteiro Lobato como um suporte muito bom para o atendimento educacional especializado, uma vez que ele contém

informações determinantes para o processo de inclusão e de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Para ela,

*O PDI, ele é um suporte muito bom para mim na questão do meu atendimento. Ele me ajuda muito, porque eu sigo muito as informações que estão dentro dele. É um norte para a gente a questão de ter as informações daquela criança, o que o pai falou daquela criança, o que os outros profissionais relataram sobre aquela criança, é uma forma de conhecer aquela criança, porque às vezes, por exemplo, tem uma criança que eu preciso trabalhar, e ela tem muita dificuldade de se concentrar, de participar, eu tenho que conhecer os interesses dela. Se eu conversei com os pais e tive informações de algum outro profissional, que falou “olha, essa criança, ela gosta de um carrinho”, ou “ela gosta de uma bola”, ou “ela gosta de brinquedos eletrônicos”, eu já posso usar isso a meu favor para meu trabalho com ela, para que ela possa sentar, para que ela possa interagir comigo e tá trabalhando com uma questão de estímulo. Usar como reforçador para que ela venha estar participando. Eu só vou ter essas informações se eu tiver sentado com os pais ou com outros profissionais, para que eu venha conhecer parte dessa criança antes de começar a trabalhar com ela, para eu ver o que ela gosta e como é que ela age na situação. Então todas essas informações estão dentro do PDI e me ajuda, porque às vezes a gente não consegue fazer uma criança sentar de jeito nenhum para fazer uma atividade na sala de aula. Você fica dias tentando conseguir alguma coisa para chamar a atenção dela, e até você conseguir isso, e sem essas informações, seria bem difícil, porque você pode observar, mas até observar para chegar ao objetivo, eu já perdi muito tempo para perceber o que ela gosta ou não (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

Dessa forma, o PDI constitui uma estratégia que de fato beneficia o aluno com deficiência no favorecimento e nas possibilidades do seu desenvolvimento, dando suporte na ação docente, favorecendo a aplicação de um trabalho individualizado, considerando as especificidades de cada aluno e sua interação social e escolar, além de permitir uma avaliação constante da prática do professor (MASCARO, 2018, GLAT, 2011).

Assim, percebemos claramente que o PDI que é construído pela professora da SRM, como um instrumento de auxílio nas ações pedagógicas desenvolvidas, não tem a importância que deveria ter para a professora da sala comum. Isso ocorre apesar de os pressupostos da política de inclusão serem de responsabilidade desse profissional, pois a escolarização do aluno com deficiência ocorre na sala comum, onde o aluno passa a maior parte do tempo e não na sala de recursos multifuncionais. Porém, as diretrizes do AEE não especificam como deve ocorrer essa articulação da professora da SRM com os demais profissionais da escola (MASCARO, 2017).

Acreditamos que cabe à escola uma mudança organizacional das suas ações, no sentido de viabilizar a interlocução entre os professores da sala comum, da SRM e de toda equipe envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o processo de inclusão não se restringe à sala

de recursos multifuncionais – é preciso ter um escola que seja inclusiva como um todo, dos espaços comuns da escola à SRM, pois a falta de articulação entre os promotores do processo de inclusão não contribui para efetivação da aprendizagem.

#### **4.5 Os conhecimentos que estão sendo valorizados pela professora da Sala de Recurso Multifuncional**

A terceira e última categoria refere-se aos “conhecimentos que são valorizados pela professora da SRM” e foi definida com base nas análises de seis PDIs: de um aluno 1 com paralisia cerebral; aluno 2 com transtorno do espectro autista; aluno 3 com síndrome de Down; aluno 4 com transtorno do espectro autista; aluno 5 com transtorno do espectro autista e aluno 6 com transtorno do espectro autista que são atendidos na SRM. Além desses documentos, a análise tem base também na entrevista da professora da SRM.

Com a matrícula do aluno público-alvo do AEE na sala de recursos multifuncionais, a professora da SRM, após o processo de preenchimento do PDI, que foi elaborado por ela com a colaboração dos pais dos alunos, em que foram identificadas as necessidades de aprendizagem (linguísticas, sensoriais, memoriais, motoras).

O PDI é dividido em duas partes, a primeira parte está compreendida na identificação do aluno com dados pessoais, familiares; avaliação geral no âmbito familiar, atividades da vida autônoma social e a socialização; avaliação do aluno com histórico pessoal e condições gerais de saúde.

Na segunda parte do PDI as informações estão direcionadas para a elaboração do plano de ação da professora da SRM com dados escolares do aluno, acessibilidade curricular, pedagógica, organização do AEE, processo de desenvolvimento educacional, áreas trabalhadas e ações necessárias para atender as NEE do aluno, tendo como objetivo trabalhar as função cognitiva e função motora, que são desenvolvidas a partir das interações com o meio que ele vive.

Observamos que no modelo de PDI utilizado (Anexo A) não tem espaço definido para colocar os objetivos e metas a serem alcançadas durante o período de aplicação, deixando de ser registrado a finalidade das ações pedagógicas propostas.

No PDI temos as funções cognitivas e motoras e as percepções: sinestésica, espaciais, visuais, tátil, auditiva, temporal, de comunicação, atenção, compreensão, memória global, formação da comunicação, raciocínio lógico matemático e coordenação motora, vale ressaltar que as percepções que são desenvolvidas não são sinônimo das funções, por mais que ambas

passem por processos de desenvolvimento e alteração ao longo da vida, de acordo com as interações sociais e estímulos que as crianças estiverem expostas.

De acordo com a professora da SRM, os conhecimentos na sala de recurso multifuncional são trabalhados a partir das áreas de conhecimentos:

*Nós trabalhamos as áreas de conhecimento. Então, é um trabalho diferenciado da sala comum. Lá eles trabalham com projetos, aqui eu vou trabalhar as áreas do conhecimento de cada criança, por exemplo, se eu tenho uma criança com déficit de atenção, eu vou trabalhar uma atividade que estimula essa questão da atenção da concentração dela, para que ela permaneça mais tempo sentada, para que ela faça as tarefas. Na sala comum, é trabalhado projeto com conteúdo específicos, aquilo que eles querem alcançar no grupo como um todo. Na sala de recursos, vai se trabalhar as áreas do conhecimento, linguagem, relação interpessoais, afetividade, a memória, atenção e concentração (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

A fala da professora da SRM deixa claro um paralelismo em relação ao que é trabalhado na sala comum e na sala de recursos multifuncionais. Na SRM, os conteúdos são trabalhados por áreas de conhecimentos. Segundo Basseadas, Huguet e Solé (2011, p. 67), essa forma de organização dos conteúdos se dá pelo agrupamento por áreas de experiência que remetem à construção da identidade do aluno e à necessidade de aprendizado integral, para as autoras a “delimitação das áreas ajuda a sistematizar, ordenar e planejar a ação educativa, mas em alguns casos, não supõe que seja trabalhado parceladamente”.

Na sala comum, os conteúdos são organizados e trabalhados por projetos. Para Oliveira (2011, p. 238), “os projetos são organizados segundo tema sobre os quais as crianças vão tecer redes de significações”, reconhecendo a necessidade de a criança ter experiências com objetos e a cultura do seu meio social. Desse modo, ficam claras a independência e a falta de articulação do cotidiano escolar com a SRM, dificultando a participação colaborativa entre o ensino regular e a Educação Especial.

Ainda com base na análise dos PDIs, constatamos que as áreas de desenvolvimento: cognitivas (pensamento e linguagem), motora psicomotricidade (coordenação geral, estática e dinâmica), social (relações intra e interpessoal), afetividade (autoestima e confiança), valores éticos (valores históricos e culturais) e atividades da vida autônoma e social (AVAS), que são desenvolvidas pela professora da SRM, já estão definidas pela Coordenação de Educação Infantil, que estruturou o PDI, com a participação das professoras da SRM. Porém, sua construção e aplicação pela professora da SRM são realizadas de forma individualizada de acordo com as especificidades do aluno.

Desse modo, antes de analisarmos os conteúdos/conhecimentos valorizados pela professora da SRM, Basseadas, Huguet e Solé (2011, p. 61) pontuam que os “conteúdos são ordenados e organizados em torno de áreas curriculares que, na educação infantil, são âmbitos de experiência muito próxima da criança: a descoberta de si mesma; a descoberta do meio social e natural e a interlocução e as linguagens”.

Para Basseadas, Huguet e Solé (2011, p. 61-62), os conteúdos de aprendizagem são entendidos como todos os aspectos que a criança precisa saber. Para tanto, elas falam em três tipos de conteúdo: conceituais – que são conjuntos de objetos, fatos ou símbolos que possuem certas características comuns; procedimentais, que podem ser abertos – conjunto de ações ordenadas para facilitar a resolução de problemas diversos – ou fechados – que são atividades sistematizadas para a aprendizagem, com objetivo de querer que a criança saiba fazer alguma coisa, como recortar, pintar; e os conteúdos atitudinais, que estão relacionado a valores e normas – pretende-se que a criança responda a determinado comportamento perante a sociedade.

No quadro a seguir, mostramos uma síntese dos PDIs analisados. Na primeira coluna, há as áreas de desenvolvimento educacional, e os conteúdos (conhecimentos) trabalhados e valorizados. Nas demais colunas, temos as estratégias pedagógicas elaboradas para o aluno atendido na SRM. Esses dados foram extraídos da segunda parte dos PDIs, no campo que apresenta as informações das necessidades educativas especiais. Como é um PDI único para todos os alunos, as áreas de conhecimentos são as mesmas para todos, mas a sua construção é realizada individualmente e respeitando as especificidades de cada aluno.

Quadro 12 - Áreas de desenvolvimento educacional e atividades propostas

Área de desenvolvimento educacional	Prática pedagógica proposta pela professora da SRM					
	Aluno 1 –Paralisia Cerebral	Aluno 2- Transtorno do espectro autista (TEA)	Aluno 3 - Síndrome de Down	Aluno 4- Transtorno do espectro autista (TEA)	Aluno 5- Transtorno do espectro autista (TEA)	Aluno 6- Transtorno do espectro (TEA)
<p><b>Percepção sinestésica</b>  <b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Historicidade corporal, reconhecimento do corpo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Histórias e músicas com as partes do corpo,</li> <li>Boneco sensorial de balão,</li> <li>Brincadeira pé com pé e mão com mão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades de exploração das partes em frente ao espelho,</li> <li>Pareamento,</li> <li>Cartões com imagens das partes do corpo</li> <li>Músicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Músicas das partes do corpo,</li> <li>Pintura das partes do corpo,</li> <li>Pareamento e sombreamento com as partes do corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso do boneco articulado,</li> <li>Pareamento das partes do corpo,</li> <li>Quebra-cabeça,</li> <li>Recorte e colagem com as partes do corpo,</li> <li>Sombreamento</li> <li>Músicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boneco articulado,</li> <li>Quebra-cabeça,</li> <li>Músicas</li> <li>Pintura</li> <li>Fichas com partes do corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorte e colagem com as partes do corpo</li> </ul>
<p><b>Percepção espacial</b>  <b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>Lateralidade (direito, esquerdo, frente, atrás, dentro, fora, perto, longe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Livro de conceitos em alto relevo,</li> <li>Brincadeiras</li> <li>Músicas</li> <li>Pintura,</li> <li>Colagem diversas, cartões de imagens todas com adaptação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades e jogos adaptados;</li> <li>Músicas</li> <li>Brincadeiras,</li> <li>Cartões com imagens dos conceitos trabalhados do livro dos conceitos espaciais,</li> <li>Pintura, encaixe e pareamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogos e atividades lúdicas,</li> <li>Montando espaços da sala de Aula, organizando diversos objetos em posição que favoreçam a compreensão do conceito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fichas com imagens,</li> <li>Jogos de pareamento,</li> <li>Livro dos conceitos</li> <li>Brincadeiras diversificadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brincadeiras com movimentos,</li> <li>Livro dos conceitos,</li> <li>Músicas, imagens relacionadas às percepções espaciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Livro dos conceitos,</li> <li>Cartões com imagens</li> <li>Atividades e jogos adaptados, estimulando os conceitos trabalhados</li> </ul>
<p><b>Percepção Visual</b>  <b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Figura fundo, Cores, Formas, Contrastes (claro/escuro), Deslocamento de objetos, Distância, Tamanho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração das formas geométricas em alto relevo em vários tamanhos,</li> <li>Sombreamento das formas geométricas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades e jogos de pareamento atividades adaptadas e do lúdico e concreto,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descubra o que falta no desenho, circule os desenhos que estão iguais, jogo,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sombreamento de animais,</li> <li>Pareamento de letras,</li> <li>Colocar canudos em furos pré-estabelecidos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colocar formas geométricas em furos pré-estabelecidos,</li> <li>Caixinha das cores, - Sombreamento de animais,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades e jogos de pareamento</li> <li>Uso de imagens, atividades adaptadas e do lúdico e concreto</li> </ul>

	pareamento das cores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo da memória das cores,</li> <li>• Sombreamento e atividades gráficas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a sombra, ligando as metades dos rostos,</li> <li>• Circule a letra do seu nome, pinte o animal maior,</li> <li>• Faça um x nos brinquedos escondidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pareamento de animais com palitos atividades adaptadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pareamento de cores formas e tamanho</li> <li>• Uso de imagens, atividades adaptadas e do lúdico e concreto</li> </ul>	
<p><b>Percepção auditiva</b> <b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Perceber sons, discriminar sons, compreender mensagens)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixinhas sensoriais, livro de histórias com figuras em alto relevo,</li> <li>• Músicas ilustradas em alto relevo,</li> <li>• Exploração do som dos animais,</li> <li>• Contação de histórias, com sons onomatopeicos,</li> <li>• Músicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir instrumentos musicais com sucata,</li> <li>• Uso de histórias, áudio livro e outras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e imitar sons e ruídos produzidos por animais e fenômenos da natureza,</li> <li>• Brincar de cabra cega,</li> <li>• Tocar instrumentos musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixinhas com imagens e sons,</li> <li>• Instrumentos musicais, como xilofone, tambores e outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dado musical, xilofone,</li> <li>• Caixinha sonoras com imagens, tambores e outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixinhas instrumentos musicais, como xilofone, tambores e outros</li> </ul>
<p><b>Percepção Temporal</b> <b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Dia e Noite)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de cartões de imagens de dia e noite,</li> <li>• Músicas,</li> <li>• Histórias ilustradas</li> <li>• Pinturas com rolo de imagem do dia/noite, Sombreamento de dia/noite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de músicas,</li> <li>• Histórias,</li> <li>• Fichas com imagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar história a vista de figuras, obedecendo a sequência lógica</li> <li>• Organizar a linha do tempo (com fotos principais de sua vida)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de fichas com imagens,</li> <li>• Músicas,</li> <li>• Histórias,</li> <li>• Brincadeiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas com imagens,</li> <li>• Músicas,</li> <li>• Histórias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração de cartões com imagens,</li> <li>• Calendário do tempo,</li> <li>• Atividades gráficas</li> <li>• Pintura, colagem, desenhos e atividades gráficas</li> </ul>

<p><b>Percepção Tátil Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Quente, Frio, Áspero, Liso, Duro, Mole, Macio, Molhado, Seco)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de exploração do livro de histórias com figuras,</li> <li>• Pintura na prancha de comunicação,</li> <li>• Bolinhas de gude de água,</li> <li>• Tapete sensorial, - Saquinhos com gel e gelo,</li> <li>• Pintura com dedo,</li> <li>• Estimulação sensorial com a caixa de arroz colorido, tapete sensorial, exploração de gelatina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades para estimular a percepção tátil, como: exploração da caixinha de areia; selecionar cores com bolinhas de gude de água, livro e tapete sensorial, estimulação sensorial com tinta,</li> <li>• Exploração do livro tátil,</li> <li>• Pastas sensoriais e atividades gráficas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa tátil, geleca, dado tátil, bolinha de gude de água, tapete sensorial, vendar os olhos e apalpar vários objetos tentando identificá-los,</li> <li>• Explorar diferentes texturas, liso, áspero, macio, úmido molhado e seco, sentir através do tato diferentes partes do corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas com imagens,</li> <li>• Músicas,</li> <li>• Histórias,</li> <li>• Brincadeiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades para estimular a percepção tátil, exploração da caixinha de areia; selecionar cores com bolinhas de gude de água, livro e tapete sensorial,</li> <li>• Estimulação sensorial com tinta no saquinho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa e tapete sensorial,</li> <li>• Livro sensorial</li> </ul>
<p><b>Concentração Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Dispersão e manutenção da concentração pelo tempo estipulado na atividade proposta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garrafas sensoriais,</li> <li>• Pintura no plano inclinado</li> <li>• Exploração de blocos lógicos e miniaturas de animais</li> <li>• Pintura com balão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar petecas em furos pré-estabelecidos,</li> <li>• Encaixe com números, letras e formas geométricas,</li> <li>• Atividade puxa canudo e perfuração,</li> <li>• Usar com frequência os reforçadores,</li> <li>• Atividades e jogos adaptados que envolvam jogo da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhavo,</li> <li>• Perfuração,</li> <li>• Encaixe,</li> <li>• Colagem de grãos, pintura com cotonete,</li> <li>• Pareamento de números, letras e formas,</li> <li>• Montar peças de bloco,</li> <li>• Jogos de pontuação,</li> <li>• Quebra-cabeças,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a frequência do uso de reforçadores,</li> <li>• Atividades e jogos adaptados a criança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa de botões, colocar canudos em furos pré-estabelecidos,</li> <li>• Pote de cores,</li> <li>• Jogo da memória animais,</li> <li>• Lego sequência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo lata do alfabeto, quebra-cabeça do nome; escrita das letras na areia</li> <li>• Alinhavo com as letras,</li> <li>• Perfuração de letras e números, encaixe,</li> <li>• Pintura diversas,</li> <li>• Montagem de blocos lógicos e outras.</li> </ul>

		memória, alinhavo, colagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfiagem de números e letras</li> </ul>			
<p><b>Atenção</b> <b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Ter foco seletivo e Manter o foco pelo tempo estipulado na atividade proposta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quebra-cabeça em alto relevo,</li> <li>• Encontrando letras escondidas na massinha de modelar.</li> <li>• Jogo das bolas coloridas,</li> <li>• Brincadeira de mímica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades lúdicas e adaptadas,</li> <li>• Pintura de desenho no limite,</li> <li>• Jogo encontre o diferente,</li> <li>• Jogo dos iguais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complete o desenho, risque o desenho diferente, encontre os brinquedos escondidos,</li> <li>• Sombreamento de frutas animais e brinquedos.</li> <li>• Ligue os iguais, pinte a figura diferente, marque a figura que se repete,</li> <li>• Jogo figuras e associação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de reforçadores com atividades lúdicas e adaptadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de reforçadores com atividades lúdicas e adaptadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar objetos em furos pré-estabelecidos,</li> <li>• Pintar desenhos grandes, interligar e ligar imagens,</li> <li>• Atividades gráficas, seguir sequência de cores, - Jogo complete os números formas e tamanho,</li> <li>• Classificação de objetos</li> </ul>
<p><b>Compreensão</b> <b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Comando de atividades e Solicitações do professor)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de atividades lúdicas, para facilitar a memorização e a compreensão de informações faladas e escritas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança compreende os comandos e as solicitações da professora, porém necessita do auxílio de imagens e reforçadores por conta da desatenção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de uma linguagem clara e precisa</li> <li>• Utilização de atividades lúdicas, para facilitar a memorização e a compreensão de informações faladas e escritas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessita do auxílio de imagens e reforçadores para manter a atenção e concentração,</li> <li>• Necessita do auxílio de imagens e reforçadores para manter a atenção e concentração, atividades adaptadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxílio de imagens e reforçadores para manter a atenção e concentração nas atividades propostas,</li> <li>• Uso de reforçadores atividades adaptadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança compreende os comandos e as solicitações da professora com uma linguagem clara e objetiva dando o tempo suficiente para criança processar a informação</li> </ul>

<p><b>Memória Global Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Reconta histórias ou fato, Descreve como vai para a escola ou casa, Cria personagens a partir de uma história)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de fantoches para exploração de histórias, - Áudio livro, brincadeiras de faz de conta,</li> <li>• A criança ainda não usa a fala de forma funcional, se comunica com gestos e imagens,</li> <li>• Conta de história, histórias numeradas,</li> <li>• Brinquedos,</li> <li>• Brincadeiras,</li> <li>• Criar Histórias em que a criança é o personagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança ainda não usa a fala de forma funcional, se comunica com frequência com a pasta de comunicação</li> <li>• Uso de histórias ilustradas e sequenciadas, exploração de livros e estimulação diária da comunicação verbal com apoio de imagem, vocalização de palavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar história ilustrada e numerada, completar trechos de histórias,</li> <li>• Vocalização de palavras, completar trechos de músicas conhecidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias numeradas e ilustradas,</li> <li>• Histórias com encaixes e pareamento da sequência da história</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não usa com frequência a fala de forma funcional,</li> <li>• Uso de imagens ou brinquedos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão criativa para contar histórias,</li> <li>• História dos três porquinhos com os - Blocos de construção,</li> <li>• Desenhos para descrever acontecimentos,</li> <li>• Exploração de fantoches, dedoches</li> <li>• Montar histórias com imagens de livros, pintura, colagem, brinquedos e brincadeiras</li> </ul>
<p><b>Memória Auditiva Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Som das palavras, Lembra de músicas ou trechos de músicas, ritmos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança ainda não usa a fala de forma funcional,</li> <li>• Uso de conversação com a criança, imitando os sons que ela reproduz, dando,</li> <li>• Significados a eles de acordo com o contexto da conversa,</li> <li>• Músicas,</li> <li>• Brinquedos e brincadeiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança ainda não usa a fala de forma funcional, consegue apenas pronunciar as palavras,</li> <li>• Músicas ilustradas, imagens de animais, frutas, brinquedos,</li> <li>• Completar trechos de músicas e histórias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação de história, leitura de poemas, historinhas com rimas,</li> <li>• Música cantada ou brincadeira,</li> <li>• Jogos o que está faltando, palavras malucas,</li> <li>• Era uma Vez um áudio livro e outras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de músicas ilustradas com imagens de animais, frutas,</li> <li>• Brinquedos e outras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram utilizadas músicas ilustradas, imagens de animais, frutas, brinquedos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração de sons de palavras através de imagens, músicas ilustradas e sequenciada,</li> <li>• Exploração de instrumentos musicais,</li> <li>• Bandinha de música, brinquedos com sons, músicas e brincadeiras</li> </ul>

<p><b>Memória Visual Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Agrupamento de objetos por cores, tamanho e formas, Reprodução de memória um desenho simples mostrado anteriormente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa das cores,</li> <li>• Jogo das tampinhas, bolinhas de gude de água,</li> <li>• Pareamento sobreposto</li> <li>• Exploração de blocos lógicos, brinquedos, colocar tampinhas em furos pré-estabelecidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa das cores, jogo das ligas com tampinhas, atividades com as bolas de gude de água,</li> <li>• Pareamento sobreposto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo qual é a cor, jogo da memória de letras, números, formas, animais,</li> <li>• Brinquedos,</li> <li>• Caixa selecionadora e atividades gráficas diversas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa das cores,</li> <li>• Jogo das ligas com tampinhas, bolas de gude de água,</li> <li>• Pareamento sobreposto</li> <li>• Agrupamento usado bolas de gude de água com peças de lego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa das formas geométricas,</li> <li>• Quebra-cabeça com quatro peças, encaixe das letras do nome, alinhavo com as formas,</li> <li>• Perfuração com cores,</li> <li>• Caixa surpresa, Atividades e jogos adaptados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar figuras de frutas por cor, de blocos lógicos por tamanho, interligar e ligar figuras por tamanho e por cor,</li> <li>• Seguindo a ordem das imagens para selecionar por cor, forma e tamanho atividades gráficas diversas</li> </ul>
<p><b>Linguagem oral Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Emendar palavras, Falar coerentemente, Relatar fatos/recados/experiências, Defender seus argumentos e pontos de vista, Participa de atividades orais/conversas coletivas, Compreensão das orientações do professor(a), Falar claramente, Pronuncia corretamente as palavras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de gestos associados a expressões como: tchau, não, sim, vamos, quero dá, alô,</li> <li>• Exploração de músicas, histórias, cartões de imagens,</li> <li>• Brinquedos e brincadeiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens e atividades adaptadas criança quando estimulada falar algumas palavrinhas como “já”, dar, quero,</li> <li>• Exploração de histórias, jogo de vocalização de palavras, história numerada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar de mímica,</li> <li>• Brincar de faz de conta,</li> <li>• Uso de gravuras diversas,</li> <li>• Trabalhar com receitas de culinária oralmente,</li> <li>• Atividade no cantinho de leitura</li> <li>• Exploração de livros de histórias, figuras ou desenhos variados,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens e atividades adaptadas a criança quando estimulada fala algumas palavrinhas como “xixi”, “tigre”, “tia”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração de livros de histórias,</li> <li>• Figuras ou desenhos variados,</li> <li>• Brincadeiras e músicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação de história, histórias sequenciadas e numeradas, completar trechos de músicas e histórias</li> <li>• Exploração de livros, criação de histórias com desenhos, músicas e brincadeiras</li> </ul>

			Brincadeiras e músicas			
<p><b>Linguagem Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Escrever seu nome, Identifica as letras do seu nome, Realiza pseudo-leitura, Escrever letras e/ou números espelhado, Escrever seu nome com modelo, Reconhecer as letras do alfabeto, Escrita espontânea)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades de encaixe, pareamento,</li> <li>Colagem com as letras do nome,</li> <li>Uso de fotos da criança para trabalhar seu nome,</li> <li>Descobrimo letras do alfabeto na caixa de arroz colorido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encaixe,</li> <li>Pareamento,</li> <li>Colagem,</li> <li>Quebra-cabeça das letras do nome,</li> <li>Perfuração,</li> <li>Alinhavo com as letras do alfabeto e construtor gráfico com as letras do nome,</li> <li>Pintura das letras do nome,</li> <li>Bingo das letras do nome</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de bingo do alfabeto,</li> <li>Dominó de nome</li> <li>Pareamento das letras do nome,</li> <li>Dominó das letras do alfabeto,</li> <li>Encaixe e quebra-cabeça das letras do nome,</li> <li>Exploração do alfabeto móvel, pintura vazada das letras do nome,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pareamento das letras do nome, encaixe e pareamento com as letras do alfabeto,</li> <li>Quebra-cabeça com modelo das letras do nome e cobrir o pontilhado da letra do seu nome usando lápis adaptado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pareamento das letras do nome, encaixe e pareamento com as letras do alfabeto,</li> <li>Quebra-cabeça com modelo das letras do nome cobrir o pontilhado da letra do seu nome usando lápis adaptado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pescaria das letras do nome, completar as letras do alfabeto e do nome,</li> <li>Jogo do alfabeto maiúsculo minúsculos</li> <li>Jogo de formar palavras, jogo da adivinhação de palavras,</li> <li>Escrita espontânea com figuras,</li> <li>Jogo desafio das letras, roleta das letras, tabuleiro das palavras e outras atividades gráficas</li> </ul>
<p><b>Raciocínio Lógico Matemático Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Compreender relações de igualdade e diferença, Apresentar capacidade de conclusões lógica, Compreender sequência lógica, Reconhece os numerais, Diferenciar letras e números, Realizar contagem, Relaciona numeral a quantidade, Reconhecer formas geométricas, Ordenar objetos por tamanho,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descobrimo números e letras na gelatina,</li> <li>Pareamento de formas números,</li> <li>Caixa da classificação,</li> <li>Jogo número dos balões,</li> <li>Encaixe em alto relevo das formas geométricas,</li> <li>Descobrimo letras do alfabeto na massinha de modelar,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Potes de números e letras,</li> <li>Rolinho dos números,</li> <li>Pareamento de formas números e cores,</li> <li>Caixa da classificação,</li> <li>Uso da caixinha das cores,</li> <li>Alinhavo de números, letras, cores e formas geométricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo da velha,</li> <li>Sudokus,</li> <li>Dominó de números e quantidade,</li> <li>Jogos de contagem, - Caixinha da classificação</li> <li>Bingo de números, - Alinhavo com números e quantidade, atividades gráficas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pareamento de letras, números, formas e quantidades, - Jogo caixinha dos conceitos,</li> <li>Enfiagem das quantidades,</li> <li>Jogo de encaixe e perfuração de formas, números e quantidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pareamento de letras, números, formas e quantidades,</li> <li>Jogo caixinha dos conceitos,</li> <li>Alinhavo das quantidades.</li> <li>Jogo de encaixe e perfuração de formas, números e quantidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominó de letras e figuras,</li> <li>Pareamento do alfabeto,</li> <li>Jogo das quantidades,</li> <li>Pareamento das frutas e de tampas com números,</li> <li>Caixa brinquê e separe</li> <li>Jogo que letra falta,</li> <li>Pareamento com palavras e figuras,</li> <li>Jogo número/quantidade, bingo letra e figura, jogos dos opostos,</li> </ul>

Classifica de acordo com o critério)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasta sensorial de formas geométricas,</li> <li>• Caixinha sensorial da classificação</li> </ul>					jogo complete os números
<p><b>Coordenação Motora e motora fina</b></p> <p><b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Sentar corretamente, manter-se de pé, uso de caneta, tesoura, mouse, teclado, movimento de pinça)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança só realiza as atividades com materiais adaptados e auxílio da professora,</li> <li>• A criança não senta nem anda, permanece mais deitada num carrinho de bebê e no colchonete apoiada com uma calça adaptada com enchimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança usa giz de cera grosso para pintar, lápis com adaptador e recorta com tesoura adaptada,</li> <li>• Utilização de tesoura, lápis giz de cera adaptados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorte de figuras seguindo contorno,</li> <li>• Pintura com desenhos diversos e colagem variadas,</li> <li>• Atividades com pontilhados, interligar e ligar figuras, construtor gráfico das linhas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de controle motor,</li> <li>• Jogos com prendedores,</li> <li>• Contornos para recorte,</li> <li>• Pintura com giz de cera grosso do desenho ampliados, pintura e contorno com cotonete, pintura com rolinho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de controle motor,</li> <li>• Jogos com prendedores, contornos para recorte,</li> <li>• Pintura com giz de cera grosso do desenho de “os carros”, pintura e contorno com cotonete, pintura com rolinho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de recorte e colagem das formas geométricas,</li> <li>• Jogo de prendedores, pintura de desenho ampliado com barbante, cotonete, esponja</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos PDIs dos alunos da SRM.

Ao analisarmos o Quadro 11, evidenciamos que são seis as grandes áreas de desenvolvimento trabalhadas pela professora da SRM: Cognitiva, Motora (psicomotricidade), Social, Afetividade, Valores Éticos e Atividades da Vida Autônoma e Social (AVAS), sendo todas as áreas trabalhadas pela professora da SRM, com a aplicação de estratégias pedagógicas, priorizando as áreas que mais precisam ser desenvolvidas no aluno com deficiência.

Desse modo, ao agrupar as áreas trabalhadas pela professora da SRM de acordo com os tipos de conteúdo apresentados por Basseadas, Huguet e Solé (2011), alcançamos o seguinte agrupamento: a área cognitiva, que trabalha o pensamento e linguagem; a motora-psicomotricidade, que trabalha a coordenação motora geral, estática e dinâmica; e a AVAS, que trabalha a autonomia da criança – as estratégias desenvolvidas são voltadas para os conteúdos procedimentais, o “saber fazer”.

Para a área social, que desenvolve as relações pessoais, a afetividade que trabalha autoestima e confiança, a área de valores éticos e a AVAS se enquadram nos conteúdos atitudinais que tratam do comportamento da criança com relação às pessoas, às coisas e ao meio social.

O conteúdo conceitual foi identificado mais explicitamente na área cognitiva, nas estratégias de trabalho para desenvolver percepção espacial, conhecimento sobre lateralidade. A professora da SRM trabalhou com a maioria dos alunos o livro de conceitos, possibilitando ao aluno o aprendizado de “saber dizer coisas das coisas”, como afirmam Basseadas, Huguet e Solé (2011, p. 61)

O que percebemos é que os conhecimentos não estão vinculados a um único tipo de conteúdo, no caso da AVAS, que pode ser desenvolvida nos três tipos de conteúdo. Desse modo, o que tem de ser considerado são as estratégias pedagógicas utilizadas para trabalhar nas diversas áreas e conteúdos (BASSEADAS; HUGUET; SOLÉ, 2011), pois o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento do aluno na sua integralidade, já que nessa etapa de ensino é muito difícil identificar separadamente os conteúdos do processo de aprendizagem.

Constatamos que conteúdos são trabalhados com uma diversidade de estratégias, como atividades manuais, jogos (a maioria deles construída pela professora da SRM com materiais recicláveis – Figura 7), músicas, atividades lúdicas, livro de conceito e brincadeiras, entre outras. Isso se dá sem que se perca o caráter educativo e intencional do processo de ensino-aprendizagem e atendendo às necessidades especiais educativas individualmente, isto é,

*No caso individual, é específico por cada criança. Por exemplo, criança com autismo, eles apresentam dificuldade na questão da interação; aí eu vou trabalhar a questão das relações interpessoais e intrapessoal com essa*

*criança, eu vou desenvolver algumas atividades relacionada a isso para que essa criança venha interagir, para que ela venha participar, para que ela consiga participar de tudo que ocorre dentro da sala comum e também comigo aqui na sala de recurso. Eles apresentam a questão comportamental, então eu vou trabalhar a questão comportamental. A gente trabalha com ABA (Análise do Comportamento Aplicada), trabalho com algumas palavras para questão comportamental da criança. Além disso, a criança tem problema na questão da comunicação também. A gente utiliza alguns métodos, como PECS e o TEACCH, são métodos que a gente utiliza. Também tem o método fônico, da boquinha, na realidade, a gente utiliza para trabalhar na alfabetização com essas crianças (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

De acordo com a fala da professora, ela busca elaborar suas atividades de modo que contribua com o desenvolvimento da capacidade de concentração do aluno buscando mantê-lo atento por mais tempo, para isso ela utiliza jogos, brincadeiras e técnicas que são recursos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, no entanto, não devem ser trabalhados de forma espontânea, somente para relaxar as tensões do cotidiano, mas devem ter uma intencionalidade, têm que ter relação com “os conteúdos e habilidades trabalhadas pela criança em seu desenvolvimento no interior de uma cultura concreta” (OLIVEIRA, 2010, p. 235),

**Figura 7 -** Quadro de comunicação/Jogos com material reciclado



Fonte: Maria Vânia Quirino dos Santos, acervo pessoal, 2018.

Dessa forma, os jogos produzidos e aplicados pela professora da SRM têm um objetivo e uma meta a ser alcançada no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, na área que está sendo trabalhada pela professora da SRM, conforme os dados obtidos pelas análises dos PDIs.

A professora da SRM afirma ainda que, trabalhando individualmente com o aluno, ela pode ver e perceber com mais facilidade a especificidade do aluno e focar nas NEE, desenvolvendo atividades específicas.

Segundo os estudos de Cotonhoto (2015), as práticas pedagógicas da educação infantil devem ser elaboradas de forma lúdica para propiciar o desenvolvimento integral da criança, que foi claramente identificado nos planos de desenvolvimento individualizado que foram analisados.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018b).

Assim, podemos inferir que o plano elaborado pela professora da SRM para o aluno com deficiência não dissocia o brincar e o educar. As brincadeiras e jogos sempre têm uma intencionalidade pedagógica, visto que “é importante destacar que a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional” (PLETSCH, 2009 p. 157).

Como observado no Quadro 11, temos os PDIs de quatro alunos com TEA e as atividades pedagógicas propostas, que são trabalhadas de forma diferente com a finalidade de atender às necessidades educativas especiais de cada um, em que “o trabalho pedagógico deve se estruturar com base na diferenciação quando necessário, de modo que a individualização seja a base para o sucesso acadêmico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MASCARO, 2018, p. 14); por mais que sejam utilizados jogos ou brincadeiras iguais, a intencionalidade não é a mesma, como podemos observar nos recortes do Quadro 12 abaixo

<p><b>Percepção sinestésica</b> <b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>(Historicidade corporal, reconhecimento do corpo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pareamento</b></li> <li>• Cartões com imagens das partes do corpo</li> </ul>	<p><b>Pareamento</b> e <b>sombreamento</b> com as partes do corpo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pareamento</b> das partes do corpo,</li> </ul>	
<p><b>Percepção espacial</b> <b>Conhecimento desenvolvido</b></p> <p>Lateralidade (direito, esquerdo, frente, atrás, dentro, fora, perto, longe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura, encaixe e <b>pareamento</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de <b>pareamento</b></li> </ul>	
<p><b>Percepção Visual</b> <b>Conhecimento desenvolvido</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades e jogos de <b>pareamento</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pareamento</b> de letras,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pareamento de cores</b></li> </ul>

(Figura fundo, Cores, Formas, Contrastes (claro/escuro), Deslocamento de objetos, Distância, Tamanho)				formas e tamanho
---	--	--	--	------------------

Nessa perspectiva, a professora entrevistada revela que

*Com as informações de cada aluno, eu vou trabalhar individualmente, porque cada aluno age de uma forma diferente. Mesmo que ele tenha autismo, mas cada um é diferente do outro que tem autismo. Eu tenho vários alunos com autismo, mas eles têm diferenças de comportamento, cada um se comporta de uma forma diferente, age de uma forma diferente. Então, eu tenho que ter atividades direcionadas àquela criança, de acordo com cada especificidade (PROFESSORA DA SRM, 2019, informação verbal).*

Dessa forma, a professora da SRM produz os materiais utilizados (Figura 8) e adaptados ao processo de aprendizagem de acordo com o que ela quer alcançar com o aluno, levando em consideração sua necessidade específica. Na Figura 8, temos a primeira imagem de uma calça adaptada com enchimento para atender ao “Aluno 1”, que a professora utiliza para auxiliar no trabalho de coordenação motora, uma vez que esse aluno não senta nem anda; na segunda imagem, temos o jogo de bingo do alfabeto para trabalhar a linguagem do “Aluno 3”, como pudemos observar no Quadro 11.

**Figura 8** - Materiais criados e adaptados pela professora da SRM



Fonte: Maria Vânia Quirino dos Santos, acervo pessoal, 2018.

Desse modo, pela forma com que as áreas desenvolvimento são trabalhadas, percebemos que a professora da SRM valoriza os conhecimentos de acordo as necessidades educativas

especiais individuais dos alunos com deficiência, na intenção de desenvolver as suas necessidades e ressaltar suas potencialidades na sala de recursos multifuncionais. Todavia, o PDI não consegue alcançar os alunos com deficiência na sala comum por conta tanto da sua própria característica de elaboração e aplicação, que está restrita à SRM (COSTA, 2016), quanto da falta de uma legislação específica que normatize a abrangência do PDI aos alunos com deficiência (TANNÚS-VALADÃO, 2013).

Apesar disso, percebemos que a professora da SRM seleciona suas estratégias com a preocupação de desenvolver as potencialidades dos alunos, complementando a formação e diminuindo as barreiras que são impostas no processo de ensino-aprendizagem, sem fazer do AEE uma aula de reforço escolar (MACEDO; CARVALHO PLETSCHE, 2011), considerando “que as crianças com necessidades educacionais especiais são, antes de tudo, crianças, e devem conviver com as outras em ambientes cotidianos com sua complexidade habitual” (OLIVEIRA, 2010, p. 251). Assim, cumpre seu papel de proporcionar a aprendizagem desses alunos e ainda o faz diante do desafio de articular o AEE com o cotidiano escolar.

## 5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o uso do PDI para a inclusão educacional de alunos com deficiência da UMEI Monteiro Lobato na cidade de Tucuruí-PA. Para alcançarmos nosso objetivo, traçamos três questões que subsidiaram nossa investigação, questões postas em torno: da organização do AEE na UMEI Monteiro Lobato, do processo de construção e aplicação do PDI para os alunos com deficiência e dos conhecimentos que são valorizados pela professora da SRM.

Em nossa pesquisa, numa análise histórica e legal, percebeu-se que a educação infantil, hoje tida como primeira etapa da educação formal da criança, foi conquistada por meio de intensa mobilização social, a princípio como necessidade, pelo fato de as mães terem que trabalhar e não terem onde deixar seus filhos, sendo antes oferecida às famílias mais pobres com caráter meramente assistencialista. Hoje é um direito constitucionalmente assegurado para crianças de 0 a 5 anos de idade, com a finalidade de desenvolvê-las na sua integridade, levando em consideração os princípios indissociáveis de cuidar e educar, ou seja, não mais como caráter assistencial.

No mesmo sentido, a inclusão escolar da criança com deficiência como direito foi também fruto das mobilizações, lutas e discussões pelo direito à educação dessa categoria, que teve sua efetividade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008.

Essa política provocou mudanças conceituais e estruturais na educação, principalmente no que diz respeito à organização (espaço, formação profissional, estrutura física, recursos financeiros) e público-alvo da política inclusiva; essas mudanças foram confirmadas *in loco* quando fomos fazer nossa pesquisa, inferimos ainda que as conquistas sociais, de educação e inclusão foram frutos de intensa lutas e busca dos direitos fundamentais para própria garantia da existência dessa parcela da sociedade.

No que diz respeito à análise de dados, percebemos que a organização da Educação Especial do município se deu a partir do contexto histórico no qual inicialmente foi implementada, levando ao comprometimento da gestão pública com essa modalidade de ensino no que tange à aplicação das políticas nacionais. Vale ressaltar que esse comprometimento depende do governo que está no poder, que implementa as políticas voltadas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Dessa forma, ao olharmos empiricamente os outros municípios e ao percebermos o avanço da política de inclusão no município de Tucuruí, constatamos que este não é fruto apenas

do avanço da legislação, mas do compromisso e engajamento individual e coletivo dos vários atores sociais, entidades de classe, grupos sociais organizados, educadores e gestores.

Em nossa análise de dados, pudemos percebermos a fragilidade da organização escolar, pois, ao analisarmos AEE da UMEI Monteiro Lobato, não foi possível verificar a previsão do AEE no PPP da escola, visto que a escola não nos disponibilizou o documento, pois está sendo reestruturado e no momento não é utilizado para fins pedagógicos. A falta desse projeto, que deve ser construído com participação de toda comunidade escolar, reflete-se na desarticulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela professora da SRM e pela professora da sala comum, por mais que o atendimento da SRM seja diferenciado para atender às necessidades educativas especiais dos alunos, com ações pedagógicas que favoreçam a inclusão de todos os alunos em todo ambiente escolar e não restritamente na SRM.

O PPP deve institucionalizar o AEE na escola, prevendo a SRM, o cronograma de atendimento e o plano do AEE, como estabelece a Resolução nº 4/2009, devendo ser construído conjuntamente com a participação de toda a comunidade escolar, refletindo em um trabalho colaborativo, o que não foi percebido durante a pesquisa.

Apesar disso, o AEE na UMEI Monteiro Lobato encontra-se de acordo com o que é preconizado pela PNEEPEI de 2008, Resolução 4/2009 e demais legislações que regulam e normatizam o AEE, sendo ofertado na SRM, na própria escola do ensino regular, no contraturno do aluno com professora especializada em Educação Especial e sendo responsável pela elaboração do PDI, que é construído com as informações repassadas pela família. O atendimento é realizado duas vezes por semana, com carga horária de quarenta e cinco minutos diários, estando de acordo com as diretrizes municipais.

Respondendo à nossa segunda questão de investigação – o processo de construção e aplicação do PDI –, percebemos que, dentro das suas possibilidades e limitações, a professora constrói o PDI dos alunos da SRM, comprometida com o processo de inclusão e de aprendizagem deles.

Desse modo, compreendemos que a elaboração do PDI, que é uma ferramenta utilizada para atendimento educacional especializado, não deve se restringir à participação da família junto à professora da SRM, como ocorre na UMEI Monteiro Lobato, mas deve contar com a participação de todos os atores que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Acreditamos que o PDI das crianças da educação infantil deve ser construído com bases que favoreçam o desenvolvimento da criança pequena, sem desvincular o brincar e o educar e

respeitando as especificidades individuais de cada aluno. Porém, o mesmo deve ser estendido para além das paredes da SRM.

Entendemos que a construção e aplicação do PDI no processo de inclusão deve ocorrer com práticas educativas em todo ambiente escolar. No caso, essas ações têm que estar previstas no PPP da escola, sinalizando um compromisso de toda a escola com a efetivação do planejamento, elaboração e execução do PDI.

Os dados nos revelaram ainda que o uso do PDI está restrito à SRM, utilizado pela professora que ali atua para o planejamento das ações pedagógicas que são aplicadas na própria SRM. No entanto, sabemos que, como instrumento que auxilia as ações da professora da SRM, o PDI pode também colaborar com o planejamento da professora da sala comum na construção do plano de aula para o aluno com deficiência que está na sala comum. Isso literalmente não é o que ocorre, pois a escola não disponibiliza um tempo para a interlocução entre a professora da SRM e da sala comum – reflexo da desarticulação que ocorre a partir da organização do AEE na UMEI Monteiro Lobato.

Dessa forma, deve existir uma articulação entre espaço e tempo das ações pedagógicas e das pessoas envolvidas no processo de inclusão, para evitar que a SRM vire um espaço segregador, como define Contonhoto (2015), e a sala comum vire um espaço de socialização.

A terceira questão de investigação se refere ao conhecimento valorizado pela professora da SRM. De acordo com a PNEEPI, a sala de recurso multifuncional deve diferenciar suas ações pedagógicas da sala comum, sendo que o atendimento é de caráter complementar ou suplementar, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e a independência desse aluno. Desse modo, percebemos que a professora da SRM não prioriza conhecimentos/conteúdo específicos e sim as áreas de desenvolvimento que são definidas pela Coordenação de Educação Inclusiva quando elaborou o formulário do PDI.

Essas áreas de conhecimento têm como objetivo desenvolver o aluno na sua integralidade, de modo individual e respeitando as NEE, proporcionando ao aluno com deficiência o desenvolvimento de suas habilidades a curto, médio e longo prazo, de acordo os objetivos pedagógicos estabelecidos de modo complementar ou suplementar ao ensino regular. Dessa forma, a professora não prioriza um tipo único de estratégia para as áreas de conhecimento. A sua prática depende do objetivo específico que ela pretende alcançar com o aluno.

No que diz respeito a atividades da vida autônoma e social (AVAS), área prevista no PDI e que é desenvolvida com os alunos na SRM, demonstra a preocupação da educação

inclusiva do município de proporcionar aos alunos com deficiência o desenvolvimento de habilidades e atitudes que servirão para vida em sociedade.

Apesar disso, percebemos que ainda falta melhor interlocução entre o professor da sala comum e o da sala de recurso multifuncional. Essa ausência é reproduzida na elaboração do PDI, que acaba sendo feito de acordo com as necessidades do aluno na SRM, e não para a inclusão nos ambientes comuns da escola. O PDI deve auxiliar não só a professora da SRM, mas também o processo de ensino-aprendizagem e as práticas educativas do ensino regular.

Chegamos assim à conclusão de que o PDI é um documento que, embora seja bem elaborado – com a identificação pessoal do aluno, análise das necessidades educativas especiais para a efetivação do AEE pela professora da SRM, a previsão da professora mediadora na sala comum e da sua importância como instrumento de auxílio para o processo de inclusão –, e construído sem interlocução com a sala comum.

Em razão dos resultados dessa pesquisa, sugere-se a reconstrução ou a atualização do PPP da escola, no qual pelo menos seja garantida a participação da maioria da comunidade escolar, pois acreditamos que desse modo haverá um compartilhamento das responsabilidades e comprometimento das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola no processo de inclusão, uma vez que o aluno com deficiência não é aluno somente da sala de recurso multifuncional, mas da escola. Essa mobilização para atualização do PPP poderá refletir na responsabilização do professor da sala comum na construção colaborativa do PDI. Sugerimos ainda a promoção de eventos que visem à sensibilização para a importância do trabalho colaborativo, contribuindo para a efetivação do processo de inclusão, e que os eventos da Educação Especial Inclusiva do município sejam ampliados para todos os profissionais da educação, não se restringindo apenas aos professores que atuam na educação Especial. É necessário também verificar junto à SEMEC - Tucuruí e aos órgãos competentes a possibilidade de melhorar a acessibilidade da escola.

As ponderações apontadas sobre o uso do PDI na inclusão educacional de pessoas com deficiência na UMEI Monteiro Lobato mostram que o AEE está bem organizado, mas demarcam algumas fragilidades no seu processo de elaboração, execução e avaliação do PDI, como a falta de interlocução dos atores responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e a falta de tempo para o planejamento comum do PDI, indicando a necessidade de formação e sensibilização no trabalho colaborativo para que se reflita em práticas mais inclusivas para todos, podendo conduzir a futuros estudos.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos. O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos **Revista Fórum Identidades**, Aracaju, ano 5, v. 9, p. 4-11, jan./jun. 2011.

AVILA, Leila Lopes de. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2002-2012)**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

AVILA, Leila Lopes de; PLETSCHE, Márcia Denise. Planejamento educacional individual e propostas curriculares: um estudo sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual na rede municipal de duque de Caxias/RJ. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência: configuração nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 17-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Campinas: Edições 70, 2016.

BASSEADAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 8.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990].

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos: 1993 a 2003**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999].

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC, [2001].

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** 4. ed. Brasília: MEC, SEE, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006b.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2007].

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, [2009a].

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, [2009b].

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, [2009c].

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011].

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013a.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013b].

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015].

BRASIL. **Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018.** Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, [2018a].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Ed. UFRRJ, 2011. p. 22-32

BREAKWELL, Glynis M. et al. **Métodos de Pesquisa em Psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Daniel da Silva. **Plano Educacional Individualizado: Implicações no Trabalho Colaborativo para Inclusão de Alunos Com Autismo**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COTONHOTO, Larissy Alves. O currículo como possibilidade de aprendizagem para crianças com deficiência na educação infantil. **Revista Científica Doctum**, Caratinga. v. 1, n. 1, p. 1-18, 2015.

CONDE, Patricia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa: projetos de pesquisa**. São Paulo: Pensa, 2014.

DISABLED PEOPLES' INTERNATIONAL (DPI). Declaração de Sapporo. Sapporo, Japão, 18 de outubro de 2002. **USP**, [on-line], 2002. Disponível em: <tinyurl.com/ybmpso6c>. Acesso em: 27 jun. 2019.

DRAGO, Rogerio. **Inclusão na educação infantil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FERRAZ, Carolina Valença et al. **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas Públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados; Campinas, 2004. p. 32

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Rev. Bras. Educ.[online]. 2013, vol.18, n.52, pp.101-119. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.

GLAT, Rosana et al. **Inclusão de Pessoas com Deficiência e outras Necessidades Especiais na Escola e no Trabalho**. São Paulo: [s. n.], 2011.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva para alunos com Necessidades Especiais: Processos Educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2013.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIR. Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019. Brasília Inep 2019. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado em 15/04/2019

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagem qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Leticia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. (Org.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro. Edur, 2011. p. 34-45

MARTINS, Ronaldo Meireles. **A educação profissional e Tecnológica de alunos com deficiência visual no IFPA Campus Tucuruí: história de vida dos egressos**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

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

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 205, p. 12-22, jun. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. Inclusão Escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 96-108, jan. 2000.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAS GERAIS. Orientação SD nº 01/2005 - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, p. 1-8, 9 abr. 2005. Disponível em: <[tinyurl.com/y8ceb4zt](http://tinyurl.com/y8ceb4zt)>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOTTA, Vânia Cardoso et al. Plano Nacional de Educação 2014: o lugar da democracia, da escola pública e da autonomia institucional. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015. **Anais...** São Luís: UFMA, 2015.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

OBSERVATÓRIO PNE. A plataforma. **Observatório PNE**, [on-line], [2018]. Disponível em: <tinyurl.com/yaqgo3zv>. Acesso em: 17 dez. 2018.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PINTO, Gicele Holanda da Silva Pinto. **Prática docente na perspectiva da educação infantil inclusiva: o que a práxis revela?** 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Org.). **Educação Especial e Inclusão reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

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

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Marília: Cultura Acadêmica; São Paulo: Oficina Universitária, 2013.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: ponto de vista do professor especialista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 55-72, jan./jun. 2015.

RODRIGUES, Irene Elias. **A inclusão de pessoas com necessidades especiais no processo educativo escolar: uma experiência inversa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TUCURUÍ (Pará). **Lei Municipal no 8.226, de 21 de julho de 2008**. Dispõe sobre a organização e implantação do sistema municipal de educação de ensino e dá outras providências. Tucuruí: Câmara Municipal, [2008].

TUCURUÍ (Pará). **Lei nº 9.748/2012, de 10 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Tucuruí: Câmara Municipal, [2012].

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **UNICEF**, [on-line], [1990]. Disponível em: <tinyurl.com/yan7wxk4>. Acesso em: 20 dez. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994. MEC, [on-line], [1994]. Disponível em: <tinyurl.com/gssnf5s>. Acesso em: 20 dez. 2019.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TANNUS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018.

VICTOR, Sonia Lopes. Avaliação da aprendizagem: educação especial na educação infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.

WIGGERS. Verena. Conceitos de Educação e de Educação Infantil: Uma Análise A Partir das Publicações Acadêmicas Relacionadas à Matemática. **Poiésis**, Tubarão, n. esp., p. 102 - 120, jan./jun., 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman. 2015

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista

Objetivo da pesquisa: Analisar o uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência da Unidade de Educação Infantil Monteiro Lobato no município de Tucuruí-PA.

### 1- IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.

FORMAÇÃO INICIAL:

Magistério ( ) sim ( ) não

Curso Superior: ( ) sim ( ) não: Qual?

Pós-graduação ( ) sim ( ) não: Qual?

#### 1.1 EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR:

Tempo de experiência como professora da educação infantil:

Tempo de experiência como professora da educação especial:

Tempo de experiência como professora da SRM:

Atua há quanto tempo na atual escola:

#### 2- EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UMEI MONTEIRO LOBATO:

a) Como está organizado o Atendimento Educacional Especializado na UMEI Monteiro Lobato?

b) Descreva o funcionamento regular do Atendimento Educacional Especializado realizado na UMEI Monteiro Lobato?

c) Qual a sua avaliação do Atendimento Educacional Especializado com crianças da Educação Infantil?

d) Descreva como você promove a construção do Plano de Desenvolvimento Individualizado das crianças com deficiência da UMEI Monteiro Lobato?

e) Após a construção do PDI das crianças, como ele é utilizado?

f) Que conhecimento você considera mais relevante para integrar o desenvolvimento do PDI?

g) Qual é sua avaliação do uso do PDI no Atendimento Educacional Especializado da UMEI Monteiro Lobato?

## ANEXO A - PDI DA SEMEC/TUCURUÍ



# Coordenação de Educação Especial Inclusiva.

## Plano de Desenvolvimento Individual

ALUNO (A): \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

1. IDENTIFICAÇÃO	
Nome completo:	
Data de nascimento:	
Endereço:	
Cidade:	
Telefones:	
<b>MOTIVO DO ATENDIMENTO:</b>	
DADOS FAMILIARES	
Nome do pai:	Idade:
Escolaridade:	Telefones:
Profissão/ocupação:	
Local de trabalho	
Nome da mãe:	Idade:
Escolaridade:	Telefones:
Profissão/ocupação:	
Local de trabalho:	
Responsável:	
Endereço:	
Telefones:	
Grau de parentesco:	
3.2 INFORMAÇÃO GERAL	
3.1 ÂMBITO FAMILIAR	
Reside em casa: ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Alvenaria ( ) Madeira	
Quantos cômodos?	
De quantas pessoas é constituída a família?	
Número de irmãos:	
Com quem o aluno tem mais afinidade?	

Quantas refeições realiza diariamente?
Participa de algum programa do Governo Federal? Qual?
Observação:

<b>3.2 ATIVIDADE DE VIDA AUTÔNOMA E SOCIAL (AVAS)</b>
Participa de atividades de vida diária? ( ) Sim ( ) Não
Quais?
Tem organização e cuidado com seu material de uso pessoal? ( ) Sim ( ) Não
Obs:
<b>3.3 SOCIALIZAÇÃO</b>
Sabe esperar sua vez? ( ) Sim ( ) Não Obs:
Utiliza palavras de cortesia? ( ) Sim ( ) Não Obs:
Conversa sobre assuntos diversos? ( ) Sim ( ) Não Obs:
O aluno frequenta outras atividades/atendimentos ( ) Sim ( ) Não Especifique:
O aluno vai à escola acompanhado? ( ) Sim ( ) Não
Com quem?
Interage com as pessoas próximas à sua casa?

<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Com quem?
Tem preferência de pessoas para se relacionar? <input type="checkbox"/> de sua idade <input type="checkbox"/> mais velha <input type="checkbox"/> mais nova <input type="checkbox"/> sexo oposto <input type="checkbox"/> não tem preferência
Tem acesso a atividades socioculturais/recreação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Obs:
Qual a expectativa dos pais em relação ao seu filho?
<b>4. AVALIAÇÃO DO ALUNO</b>
<b>4.1 HISTÓRICO PESSOAL</b>
A gravidez foi aceita pelos pais?
Houve alguma ocorrência anormal durante a gravidez, parto ou pós-parto?
Qual o tipo do parto (natural, fórceps ou cesariana)?
Durante o parto, o bebê chorou?
Desenvolvimento motor (engatinhar, sentar, ficar em pé e andar)?
Perceberam alguma alteração na fala?
Houve algum tipo de convulsão ou trauma?
Como é o seu momento de sono?
Como é o desenvolvimento afetivo emocional (aceitação, ansiedade e autoestima)?
Apresenta curiosidades sexuais? Quais?
<b>5. CONDIÇÕES DE SAÚDE GERAL</b>
O aluno possui laudo médico: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual o diagnóstico?

Tem outros problemas de saúde ou de comportamento? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais?
Faz uso de medicamentos controlados? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais?
O medicamento interfere no processo de aprendizagem? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em quê?
Tem alergia? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, a quê:
Existem recomendações da área da saúde? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, quais?

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pai ou Mãe e/ou Responsável

Tucuruí-PA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**INFORMAÇÃO ESCOLAR**

Nome da instituição de origem:

Nome da escola (1ª matrícula) atual:

Endereço da escola:	
Telefone:	
Ano de ingresso:	
Idade com que entrou na escola:	
Série:	
Nº de alunos na turma:	
Turno: ( ) Manhã ( ) Tarde	
Nome da escola (2ª matrícula) SRM:	
Endereço da escola:	
Telefone:	
Ano de ingresso:	
Idade com que iniciou o AEE:	
Turno: ( ) Manhã ( ) Tarde	
( ) É assíduo ( ) É pontual ( ) É interessado	
Obs.:	
Tem irmãos que estuda na escola? ( ) Sim ( ) Não	
Nome:	Idade:

## 7. ACESSIBILIDADE CURRICULAR

### 7.1 ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA:

Recursos de Tecnologia Assistiva (TA):

Tem professor mediador? ( ) Sim ( ) Não
Existe hora pedagógica para os professores do AEE? ( ) Sim ( ) Não
Como?
( ) Confeção de material pedagógico
( ) Formação Continuada
( ) Estudo de caso
( ) Desenvolvimento de projetos
( ) Grupos de estudo
Outros:
A família do aluno participa das atividades de interação proporcionada pela Escola?
O aluno participa das diversas atividades escolares/extraclasse Sim ( ) Não ( ). Quais?
Obs:
<b>ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b>
• <b>Tipo do Atendimento Educacional Especializado</b>
( ) Sala de recursos multifuncionais
( ) Mediador em sala de aula regular
( ) Outros: _____
• <b>Frequência semanal</b>
( ) 1 Vez por semana
( ) 2 Vezes por semana
Outros: _____
• <b>Tempo de atendimento</b>
( ) 45 Minutos por atendimento
Outros: _____
• <b>Composição do atendimento</b>
( ) Atendimento individual
( ) Atendimento grupal
Outros: _____
<b>Observações:</b>
<b>8. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL</b>
<b>PERÍODO:</b> INICIAL: ____/____/____ FINAL: ____/____/____

COLOQUE: <b>S</b> (SIM) OU <b>N</b> (NÃO)	
<b>FUNÇÃO COGNITIVA:</b>	
Percepção Sinestésica	<input type="checkbox"/> Domina e/ou aponta partes do corpo em si
	<input type="checkbox"/> no outro
	Avaliação 1º semestre:
	Avaliação 2º semestre:
Percepção Espacial	Lateralidade dominante:
	<input type="checkbox"/> Direito
	<input type="checkbox"/> Esquerdo
	<input type="checkbox"/> Frente
	<input type="checkbox"/> Atrás
	<input type="checkbox"/> Dentro
	<input type="checkbox"/> Fora
	<input type="checkbox"/> Perto
	<input type="checkbox"/> Longe
	Avaliação 1º semestre:
	Avaliação 2º semestre:
Percepção Visual	<input type="checkbox"/> Figura fundo
	<input type="checkbox"/> Cores
	<input type="checkbox"/> Formas
	<input type="checkbox"/> Contrastes (claro/escuro)
	<input type="checkbox"/> Deslocamento de objetos
	<input type="checkbox"/> Distância
	<input type="checkbox"/> Tamanho
	Avaliação 1º semestre:
	Avaliação 2º semestre:
Percepção auditiva	<input type="checkbox"/> Percebe sons
	<input type="checkbox"/> Discrimina sons

	<input type="checkbox"/> Compreende mensagens
	Avaliação 1º semestre:
	Avaliação 2º semestre:
Percepção Temporal	<input type="checkbox"/> Dia
	<input type="checkbox"/> Noite
	Avaliação 1º semestre:
	Avaliação 2º semestre:
Percepção Tátil	<input type="checkbox"/> Quente
	<input type="checkbox"/> Frio
	<input type="checkbox"/> Áspero
	<input type="checkbox"/> Liso
	<input type="checkbox"/> Duro
	<input type="checkbox"/> Mole
	<input type="checkbox"/> Macio
	<input type="checkbox"/> Molhado
	<input type="checkbox"/> Seco
	Avaliação 1º semestre:
	Avaliação 2º semestre:
Concentração	<input type="checkbox"/> Dispersa com facilidade
	<input type="checkbox"/> mantém a concentração pelo tempo estipulado na atividade proposta
	Avaliação 1º semestre:
	Avaliação 2º semestre:

Atenção	<input type="checkbox"/> Tem foco seletivo
	<input type="checkbox"/> Predileção por determinadas atividades. Quais?
	<input type="checkbox"/> mantém o foco pelo tempo estipulado na atividade proposta
	Avaliação 1º semestre:
	Avaliação 2º semestre:
Compreensão	<input type="checkbox"/> Comando de atividades
	<input type="checkbox"/> Solicitações do professor
	Avaliação 1º semestre:

	Avaliação 2° semestre:
<b>MEMÓRIA</b>	
Memória Global	<input type="checkbox"/> reconta histórias ou fato
	<input type="checkbox"/> Descreve como vai para a escola ou casa
	<input type="checkbox"/> cria personagens a partir de uma história
	Avaliação 1° semestre:
	Avaliação 2° semestre:
Memória Auditiva	<input type="checkbox"/> Lembra o som das palavras
	<input type="checkbox"/> Lembra de músicas ou trechos de músicas
	<input type="checkbox"/> Lembra de ritmos
	Avaliação 1° semestre:
	Avaliação 2° semestre:
Memória Visual	<input type="checkbox"/> faz agrupamento de objetos por cores, tamanho e formas
	<input type="checkbox"/> reproduz de memória um desenho simples mostrado anteriormente
	Avaliação 1° semestre:
	Avaliação 2° semestre:
<b>LINGUAGEM</b>	
Formas de Comunicação:	<input type="checkbox"/> Sistema Braille <input type="checkbox"/> LIBRAS <input type="checkbox"/> Prancha de comunicação <input type="checkbox"/> Oralmente <input type="checkbox"/> Outros
Obs:	

Linguagem oral:	<input type="checkbox"/> Emenda palavras <input type="checkbox"/> Fala coerentemente <input type="checkbox"/> Relata fatos/recados/experiências <input type="checkbox"/> Defende seus argumentos e pontos de vista <input type="checkbox"/> Participa de atividades orais/conversas coletivas <input type="checkbox"/> Compreende as orientações do professor(a) <input type="checkbox"/> Fala claramente <input type="checkbox"/> Pronuncia corretamente as palavras
Avaliação 1° semestre:	
Avaliação 2° semestre:	

<b>LINGUAGEM</b>
<input type="checkbox"/> Escreve seu nome. <input type="checkbox"/> Identifica as letras do seu nome. <input type="checkbox"/> Realiza pseudo-leitura. <input type="checkbox"/> Escreve letras e/ou números espelhados. <input type="checkbox"/> Escreve seu nome com modelo. <input type="checkbox"/> Reconhece as letras do alfabeto. <input type="checkbox"/> Escrita espontânea
Avaliação 1° semestre:
Avaliação 2° semestre:
<b>RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO</b>
<input type="checkbox"/> Compreende relações de igualdade e diferença. <input type="checkbox"/> Apresenta capacidade de conclusões lógicas. <input type="checkbox"/> Compreende sequência lógica. <input type="checkbox"/> Reconhece os numerais. <input type="checkbox"/> Diferencia letras e números. <input type="checkbox"/> Realiza contagem. <input type="checkbox"/> Relaciona numeral a quantidade. <input type="checkbox"/> Reconhece formas geométricas. <input type="checkbox"/> Ordena objetos por tamanho. <input type="checkbox"/> Classifica de acordo com o critério.

Avaliação 1º semestre:
Avaliação 2º semestre:
<b>FUNÇÃO MOTORA</b>
<b>Postura</b>
Senta corretamente ( ) com apoio ( ) sem apoio
Mantém-se de pé ( ) com auxílio ( ) sem auxílio
Avaliação 1º semestre:
Avaliação 2º semestre:
<b>Coordenação Motora Fina</b>
<p>Uso da tesoura:</p> <p>( ) Com adaptação</p> <p>( ) Sem adaptação</p> <p>Utiliza caneta/lápis:</p> <p>( ) Com adaptação</p> <p>( ) Sem adaptação</p> <p>Movimento de pinça:</p> <p>( ) Rasga papel</p> <p>( ) Faz colagem de grãos</p> <p>( ) Faz bolinhas de papel</p> <p>( ) Pinta de acordo com os limites do desenho</p> <p>Utiliza mouse:</p> <p>( ) Com adaptação</p> <p>( ) Sem adaptação</p> <p>Utiliza teclado:</p> <p>( ) Com adaptação</p> <p>( ) Sem adaptação</p>
Avaliação 1º semestre:
Avaliação 2º semestre:
<b>Locomoção/movimentação</b>
( ) Anda corretamente
( ) Anda sobre linha ou marcação

<input type="checkbox"/> Anda independente
<input type="checkbox"/> Anda com apoio. Qual? _____
<input type="checkbox"/> Corre
<input type="checkbox"/> Pula
<input type="checkbox"/> Chuta
<input type="checkbox"/> Desvia de obstáculos
<input type="checkbox"/> Sobe e desce escada
<input type="checkbox"/> Senta
<input type="checkbox"/> Semiajoelha
<input type="checkbox"/> Mudança decúbito
<input type="checkbox"/> Engatinha
<input type="checkbox"/> Controle de cabeça

Avaliação 1º semestre:

Avaliação 2º semestre:

### 9. ÁREAS TRABALHADAS

<input type="checkbox"/> Cognitivo (pensamento e linguagem)
<input type="checkbox"/> Motora-psicomotricidade (coordenação geral, estática e dinâmica)
<input type="checkbox"/> Social (relações intra e interpessoal)
<input type="checkbox"/> Afetividade(autoestima e confiança)
<input type="checkbox"/> Valores éticos (valores históricos e culturais)
<input type="checkbox"/> AVAS

### 10. AÇÕES NECESSÁRIAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO

#### ESCOLA

Ações existentes	
Ações que precisam ser desenvolvidas	
Responsáveis	

#### FAMÍLIA

Ações existentes	
Ações que precisam ser desenvolvidas	

Responsáveis	
<b>SAUDE</b>	
Ações existentes	
Ações que precisam ser desenvolvidas	
Responsáveis	

---

Assinatura do Professor da Sala de Recurso Multifuncional

**ANEXO B - FICHA DE ACOMPANHAMENTO SEMANAL DOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS**



**ESTADO DO PARÁ**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**Coordenadoria de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social**



**FICHA DE ACOMPANHAMENTO SEMANAL DOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS REALIZADOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_ **PROF. SRM:** \_\_\_\_\_ **PERÍODO:** \_\_\_\_\_

Estudante	Área a ser estimulada	Atividades Desenvolvidas	Avaliação

\_\_\_\_\_  
**Assinatura Professor(a) da SRM**