

Diretriz Curricular da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da AMAUC



Diretriz Curricular da
Educação Especial na perspectiva
da Educação Inclusiva
da AMAUC



Diretriz Curricular da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da AMAUC

Concórdia



2022

Direitos desta edição reservados à AMAUC
(Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense)

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da AMAUC
(Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense)

Realização:

Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC)
Colegiado de Secretários Municipais de Educação
Grupo de Trabalho da Educação Especial e Inclusiva

Diretoria Executiva da AMAUC:

2022

Marcelo Baldissera – Presidente – Prefeito de Ipirá
Olmir Paulinho Benjamini – 1ª Vice-Presidente – Prefeito de Piratuba
Vanderlei Canci – 2º Vice-Presidente – Prefeito de Irani

2021

Leani Kapp Schmitt – Presidente – Prefeita de Ararutã
Marcelo Baldissera – 1º Vice-Presidente – Prefeito de Ipirá
Olmir Paulinho Benjamini – 2º Vice-Presidente – Prefeito de Piratuba
Tarcílio Secco – 3º Vice-Presidente – Prefeito de Presidente Castello Branco

Diretoria Colegiado de Educação:

2022

Luciana Nilson – Presidente – Secretária de Educação de Perituba
Terezinha Matiolo – Vice-Presidente – Secretária
de Educação de Presidente Castello Branco

2021

Neuri Comin – Presidente – Secretário de Educação de Concórdia
Luciana Nilson – Vice-Presidente – Secretária de Educação de Perituba

Coordenação:

Marisa L. S. de Mello - Consultora Educacional
Neusa Maria Poletto Pucci - Assistente Social da AMAUC

Colegiado de Educação da AMAUC:

Vanda Marise Lautert	Alto Bela Vista
Edenice Carina Rauschkolb Patzlaff	Ararutã
Gládis Regina Bizolo dos Santos	Concórdia
Ivan Kohler Schulte	Ipirá
Rosane Lazzarotto Rossetto	Ipumirim
Maria Inez De Bastiani	Irani
Deborah Maria Tombini Sartoretto	Itá
Karla Pezavento	Jaborá
Rosimar Aparecida Guerini Fiorentin	Lindóia do Sul
Luciana Nilson	Perituba
Magrid Auler	Piratuba
Terezinha Matiolo	Presidente Castello Branco
Fabiana Mariani	Seara
Thuane Gandolfi	Xavantina

Revisão dos originais:

Giovana Radavelli

Desenho da capa:

Jorge Adriano dos Santos

Arte da capa, projeto gráfico e diagramação do miolo:

Claudemir Antunes de Oliveira

Produção:

FORMATTO-A Produções Editoriais

Herval d'Oeste - Santa Catarina

✉ formattoa@gmail.com

☎ (49) 99905-0221

Equipe de apoio:

Humberto Dalpizzol – Assessor em Educação do
Colegiado de Educação da AMAUC
Roberto Kurtz Pereira – Secretário Executivo da AMAUC
Fabiola Bassi Bordin - Assessora de Imprensa da AMAUC
Ivanete Terezinha Pereira Grendene – Secretária Administrativa da AMAUC
Tatiana Carla Scalabrin - Assessora INCAPE

Grupo de Trabalho da Educação Especial e Inclusiva:

Aline Kruger	Alto Bela Vista
Geli Lucia Pessi	Alto Bela Vista
Vanda Marise Lautert	Alto Bela Vista
Dirlerte Marlei Berner	Ararutã
Marlene Weimer Wiltgen	Ararutã
Rubia Cristina Patzlaff Kiekow	Ararutã
Ariane Bonatto	Concórdia
Cassia Bortoli Roncaglio	Concórdia
Diones Carmen Robini Del Posso	Concórdia
Dóris Marcon	Concórdia
Rozana Orsolin	Concórdia
Simone Dalbello	Concórdia
Aline Aparecida Faé Inocenti	Ipirá
Andressa Jaine De Oliveira Schwingel	Ipirá
Caroline Berta Blank	Ipirá
Sabrina Nardi	Ipirá
Juciane Raimundi	Ipumirim
Werenise Schach Ludescher	Ipumirim
Elenita Ribeiro	Irani
Evanes De Oliveira Ribeiro Fidel	Irani
Ivania Zenaro	Irani
Elis Cristina Danner Gritti	Itá
Kelly Priscilla Trevisol	Itá
Vanessa Damo Curtarelli	Itá
Elaine Grezele	Jaborá
Gracieli Gubert Mores	Jaborá
Karla Pezavento	Jaborá
Elisângela Balbinoto Vicente	Lindóia do Sul
Marciane Agustini	Lindóia do Sul
Solange Turatti Cittadin	Lindóia do Sul
Luciana Nilson	Perituba
Mariluci Sordi Klein	Perituba
Ana Paula da Silveira	Piratuba
Cleodi Claudio Antonio Fabrin	Piratuba
Kelly Regalin	Piratuba
Clauci Corradi Zanesco	Presidente Castello Branco
Lucimara Frigo Machado	Presidente Castello Branco
Marli Teresinha Dal Bello Franck	Presidente Castello Branco
Ana Paula Trentini Alves	Seara
Ivia Nadia Kobs	Seara
Jonalda Arienti	Seara
Sheila Wilck da Veiga Caron	Xavantina
Thuane Gandolfi	Xavantina

Municípios participantes:

Alto Bela Vista, Ararutã, Concórdia, Ipirá, Ipumirim,
Irani, Itá, Jaborá, Lindóia do Sul, Perituba, Piratuba,
Presidente Castello Branco, Seara e Xavantina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A849d Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense.
Diretriz Curricular da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
da AMAUC / organização Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense.
– Concórdia: AMAUC; Herval d'Oeste: Formato-A, 2022.
80 p. : il.; 30 cm.

ISBN 978-65-87861-11-1

Inclui bibliografia

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Currículos. I. Título.

CDD 371.91

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca Edina Mari Cavichioli – CRB 14-757

Sumário

Apresentação	7
Introdução	9
Capítulo I - Educação especial na perspectiva da educação inclusiva	11
Capítulo II - Profissionais e os serviços especializados em educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas redes municipais de ensino da região da AMAUC	17
2.1 A Equipe Multidisciplinar	19
2.1.1 Diretor Escolar	20
2.1.2 Coordenador Pedagógico	20
2.1.3 Professor da Sala Regular	20
2.1.4 Professor da Educação Especial	21
2.1.5 Professor Bilíngue	21
2.1.6 Intérprete de Libras	22
2.1.7 Profissional de Apoio Escolar	22
2.1.8 Professor de Educação Física	23
2.1.9 Atendimento Educacional Especializado	24
2.1.9.1 Serviço Itinerante	24
2.1.9.2 Serviço Hospitalar	24
2.1.9.3 Serviço Domiciliar	25
2.1.9.4 Sala de Recurso Multifuncional	26
2.1.9.5 Estimulação Essencial	27
2.1.10 Atendimentos complementares	29
2.1.10.1 Fonoaudiologia	29
2.1.10.2 Psicologia	29
2.1.10.3 Psicopedagogia	30
2.1.10.4 Assistente Social	32
2.1.10.5 Nutricionista Escolar	33
2.1.10.6 Ações intersetoriais	35
2.1.10.7 Apoio adequado	36
Capítulo III - Público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ..	37
3.1 Deficiência auditiva	39
3.2 Deficiência visual	39
3.3 Deficiência física	40
3.4 Deficiência múltipla	40
3.5 Surdocegueira	40
3.6 Deficiência intelectual - Transtorno do Neurodesenvolvimento Intelectual	40

3.7 Estudantes limítrofes	41
3.8 Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	41
3.9 Estudantes com altas habilidades/superdotação	42
3.10 Imigrantes	43
3.11 Transtorno de <i>déficit</i> de atenção/hiperatividade (TDAH)	43
3.12 Transtorno específico de aprendizagem	45
3.12.1 Transtorno específico com prejuízo na leitura, na expressão escrita ou na matemática	46
3.13 Estudantes remanescentes de comunidades quilombolas e estudantes indígenas ..	47
3.14 Atendimento Educacional Especializado Específico	47
3.14.1 Deficiência auditiva	47
3.14.1.1 Atendimento educacional especializado para deficiência auditiva	48
3.14.2 Deficiência visual	49
3.14.2.1 Pessoas cegas	49
3.14.2.2 Pessoas com baixa visão	51
3.14.2.2.1 Atendimento educacional especializado para deficiência visual	52
3.14.3 Deficiência física e deficiência múltipla	52
3.14.3.1 Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência física e múltipla	53
3.14.4 Transtorno do neurodesenvolvimento intelectual - deficiência intelectual	54
3.14.4.1 Atendimento Educacional Especializado para deficiência intelectual	56
3.14.5 Estudantes com transtorno do espectro autista (TEA)	56
3.14.5.1 Atendimento Educacional Especializado para aluno com TEA	57
3.14.6 Estudantes com altas habilidades/superdotação	58
3.14.6.1 Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades	60
3.14.6.1.1 Comunicação aumentativa e alternativa	61
3.14.6.2 Diversidades e construção de aprendizagens	61
Capítulo IV - O Currículo	63
4.1 Conteúdos	65
4.2 Os objetivos	66
4.3 Base Nacional Comum Curricular	66
4.4 Adaptações curriculares	68
4.5 Avaliação	68
4.6 Terminalidade específica	69
4.7 Avaliação informal	69
4.8 Avaliação formal	70
4.9 Programa Educacional Individual	70
Conclusão	71
Referências	73

Apresentação

Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense – AMAUC – Aspectos Históricos

Com o objetivo de ampliar e fortalecer a capacidade administrativa dos municípios, promover o desenvolvimento econômico e social das regiões, na década de 1970, com o apoio da Superintendência da Região Sul – Sudesul, surgiram as associações de municípios no estado de Santa Catarina. Em 1976, os municípios de Concórdia, Ipumirim, Seara, Xavantina e Itá uniram-se e formaram a AMAUC - Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense. Foi a 14ª associação de municípios criada no estado.

A AMAUC tem, como órgão superior de decisão, a assembleia geral, composta pelos prefeitos municipais. As decisões tomadas são efetivadas pela diretoria executiva, que conta com a secretaria executiva e um quadro de funcionários que, em sua maioria, são técnicos de áreas específicas.

A AMAUC é formada por 14 municípios: Alto Bela Vista, Arabutã, Concórdia, Ipira, Ipumirim, Irani, Itá, Jaborá, Lindóia do Sul, Peritiba, Piratuba, Presidente Castello Branco, Seara e Xavantina.

As associações de municípios, hoje, seguem um modelo de gestão pautado no movimento municipalista proposto pela Fecam para o Estado de Santa Catarina.

O Movimento Municipalista acredita que, com dedicação, empenho e persistência, é possível transformar a realidade dos municípios, colocando-os em posição de destaque entre os entes federados, com objetivo de fortalecer a gestão pública e dar voz a eles.

O Movimento Municipalista busca, ainda, promover o estabelecimento da cooperação intermunicipal e intergovernamental e ampliar e fortalecer a capacidade administrativa, econômica e social dos municípios, também promover a melhoria da qualidade dos serviços públicos a um custo significativamente menor através do modelo associativista e consorciado. Esse modelo promove a integração dos interesses e das ações dos municípios, principalmente através da discussão técnica e desenvolvimento de ações no âmbito dos colegiados regionais, entre estes inclui-se a gestão municipal da política da educação em interlocução com as esferas estadual e federal.

O Colegiado dos Secretários Municipais de Educação da Região da AMAUC – CO-SEME/AMAUC é um órgão colegiado de decisões, com finalidade de analisar, orientar, promover o planejamento e a execução de ações no âmbito da Educação no Alto Uruguai Catarinense, como forma de desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à educação pública dos municípios integrantes da AMAUC, constituindo-se em instância de integração dos gestores municipais de educação.

Com a representação de todo o Colegiado da Educação da AMAUC, foram realizados encontros mensais nas dependências da AMAUC, com a finalidade de realizar um estudo criterioso da legislação vigente e das mais diversas fontes de publicação teórica que norteiam e embasam a educação inclusiva e elaboração deste documento com objetivo de orientar e subsidiar as secretarias de educação da região da AMAUC para que possam garantir o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da educação inclusiva na rede municipal de ensino através de seus conselhos municipais de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo 58, diz que a educação especial é uma modalidade da educação escolar e que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e, portanto, é preciso elaborar diretrizes que garantam estes direitos, assegurando o pleno desenvolvimento dos estudantes, observando suas habilidades e dificuldades, criando oportunidades através de planos educacionais personalizados com estratégias adequadas e profissionais capacitados para que os estudantes público-alvo da educação inclusiva: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, indígenas, quilombolas, diversidades de gênero, imigrantes, alunos com transtornos específicos de aprendizagem e demais alunos que, por suas condições étnicas, sociais, culturais, cognitivas, intelectuais, físicas, sensoriais, fazem parte do público da educação inclusiva, possam realmente evoluir em sua aprendizagem.

Concluiu-se que a terminologia Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a mais adequada por garantir os direitos dos estudantes a oportunidades educacionais e valorização das diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, organizando as práticas políticas asseguradas nos sistemas de ensino, para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem.

Introdução

A escola inclusiva é um espaço em que todos os estudantes têm possibilidades de aprender de acordo com suas capacidades, participando ativamente de todas as atividades. Nela, as diferenças são respeitadas e asseguram-se os direitos dos estudantes, não só os com deficiência, mas de todos os que, por suas características, possam ser excluídos.

A diversidade humana está cada vez mais sendo destacada e é um desafio para a educação acolher as diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, raciais, entre outras condições que segregam e excluem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar (ROPOLI, 2010, p. 6).

Com objetivo de assegurar que todos os alunos sejam respeitados nas suas necessidades e capacidades, estas diretrizes foram desenvolvidas por uma equipe de representantes do colegiado da educação dos municípios da AMAUC (Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense), iniciando pela avaliação acadêmica realizada no ambiente escolar, feita pelos profissionais da educação, a fim de saber qual o nível de desenvolvimento de aprendizagem e, a partir daí, desenvolver um programa educacional individual personalizado, organizando a adaptação curricular, garantindo a avaliação diferenciada, progredindo e aumentando a complexidade dos conteúdos de acordo com a evolução de cada estudante.

85

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva





A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da SEESP/MEC foi instituída no ano de 2008, com o objetivo de orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da educação especial de forma complementar ao ensino regular. O documento assegura que essa modalidade de ensino não deva substituir a escolarização comum e define a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

Os estudantes públicos da educação especial devem estar em classes comuns, e a oferta do AEE precisa ser planejada e realizada em turno inverso à escolarização.

Por ser uma modalidade de ensino, a educação especial perpassa toda a educação básica, portanto não substitui a escolarização. Assim, os estudantes, público-alvo da educação especial, precisam ser devidamente matriculados e frequentarem o ensino comum, recebendo a complementação da escolarização nos Atendimentos Educacionais Especializados – AEEs, e/ou o apoio adequado, no turno contrário, de acordo com o que preconiza a lei.

A legislação que regula a educação inclusiva está fundamentada na Constituição Federal de 1988, que determina que aconteça em igualdade de condições, respeitando as individualidades, garantindo o acesso e a permanência na escola para todos os alunos da educação especial, preferencialmente no ensino regular, e que a oferta de Atendimento Educacional Especializado seja feita por meio da avaliação adequada e do desenvolvimento de um programa educacional individualizado, a fim de desenvolver a aprendizagem dos estudantes.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, Espanha, teve a participação ativa de representantes de vários países, agências especializadas e organizações não governamentais. Nela, reafirmou-se o compromisso mundial com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, guiando as provisões e recomendações para estruturar ações em educação especial.

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e mencionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB n. 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, institui que o currículo possa ser diferenciado e flexibilizado para os estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial; mas, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mudanças conceituais e estruturais na organização do sistema educacional são instituídas e garantidas. Entre as orientações para essa mudança, estão:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das ações que permite a avaliação do estudante, a construção do plano educacional individual e a organização da escola para a efetivação da inclusão. Está fundamentado nos seguintes documentos:

- Decreto Federal n. 7611/2011 que dispõe sobre a oferta desse atendimento, como também sobre a distribuição de recursos do Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), no que se refere ao cômputo de dupla matrícula dos estudantes, ou seja, a matrícula concomitante no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado;
- Resolução CNE/CEB n. 04/2009 e Parecer CNE/CEB n. 13/2009, que estabelecem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

No caso da educação de surdos, existe a Lei de Libras – Lei Federal n. 10.436/2002 – que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todo o território nacional; e o Decreto Federal n. 5626/2005 – que regulamenta a Lei de Libras, e o artigo 18 da Lei Federal n. 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade).

Essa diretriz tem todo o embasamento legal nos seguintes documentos:

- A Constituição Federal – CF de 1988 que consagra, em seu Art. 205, a educação como direito fundamental de todos e assegura, em seu Art. 208, inciso III, o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), Inciso I do Artigo 53 e III e IV do Artigo 54, em que se assegura, à criança e ao adolescente, o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo – ONU, 2006, aprovada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008, com *status* de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto n. 6.949/2009.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Inciso III do Artigo 4º e os Artigos 58, 59 e 60 da Lei n. 12.796/13 – que altera a Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

- Resolução CNE/CEB n. 04/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.
- Decreto 7.611/11 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- O Decreto 5.296/2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- O Plano Nacional de Educação – PNE – Lei 13.005/2014, em seu Art. 8º, assegura que

[...] os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

É de fundamental importância destacar o inciso 1º desse artigo e o inciso 3º quando ressaltam que os entes federados garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

- A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que a define como uma modalidade que perpassa todas as etapas: modalidades e níveis de ensino, ofertando serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e conhecimentos escolares por meio do AEE.

De acordo com os marcos legais, a educação inclusiva garante o direito de que todos podem aprender, independente das diferenças de idade, sexo, gênero, etnia, língua, deficiência, classe social, condições de saúde ou qualquer outra natureza que possa segregar ou excluir. Organizar e estruturar sistemas e metodologias de ensino que permitam atender a todos, promovendo uma verdadeira educação inclusiva.

Seguindo as orientações desses documentos, os municípios que compõem a AMAUC têm como objetivos:

- A construção de uma escola inclusiva a partir de seu projeto político-pedagógico, na metodologia de ensino, na avaliação e nas ações que favoreçam a construção de práticas que atendam às diferenças;
- A promoção das condições de acessibilidade do ambiente físico, dos recursos didáticos e pedagógicos e da comunicação e informação, provendo, às escolas, dos recursos humanos e materiais necessários;
- O compromisso com o processo de identificação de necessidades específicas das crianças, adolescentes, jovens e adultos, garantindo o atendimento a essas necessidades no âmbito educacional e a articulação com outras políticas de atendimento da saúde, da promoção social, do esporte e lazer.

85

Profissionais e os serviços especializados em educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas redes municipais de ensino da região da AMAUC





O sistema educacional inclusivo deve buscar caminhos e práticas que concretizem a igualdade de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação inclusiva na escola. Os serviços e profissionais que garantem estes direitos são fundamentais para efetivação e concretização destes princípios. De acordo com o Decreto n. 7.611/2011:

Art. 2º - A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

§ 1º - Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

§ 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A Educação Inclusiva exige a disponibilidade de profissionais para atuar com o estudante público-alvo, desenvolvendo estratégias que potencializam os processos de ensino e aprendizagem, respeitando o ritmo de desenvolvimento desse estudante.

2.1 A Equipe Multidisciplinar

Com o objetivo de articular o trabalho entre as diferentes áreas profissionais do conhecimento de forma colaborativa, a fim de promover o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação inclusiva, garantido seus direitos em consolidação com a Política Nacional de Educação Inclusiva, a equipe multidisciplinar deve atuar junto às instâncias colegiadas, aos segmentos profissionais da educação, redes de apoio e à comunidade escolar, avaliando e mediando o processo de inclusão e fazendo intervenções nele.

A equipe multidisciplinar deverá ser formada e constituída pelos sistemas de educação, não deve substituir a ação do professor e, sim, complementá-la. Também não tem a função de fazer diagnóstico clínico, mas escolar-acadêmico para o desenvolvimento de programas de apoio ao estudante e planos educacionais personalizados de acordo com as dificuldades, necessidades e habilidades específicas. Fica a cargo da equipe multidisciplinar:

- a) Entrevistar as famílias no ato da matrícula, levantando o máximo possível de informações.
- b) Avaliar, juntamente com o professor, as capacidades acadêmicas dos estudantes.
- c) Desenvolver o Programa Educacional Individual Personalizado.
- d) Viabilizar ambientes de apoio de acordo com as necessidades educacionais individuais.
- e) Fazer os encaminhamentos necessários a partir das avaliações.
- f) Articular ações multissetoriais.
- g) Organizar e garantir acesso a ambientes de apoio.

- h) Orientar e acompanhar o trabalho dos profissionais de apoio: auxiliar de turma, segundo professor, estagiários e demais profissionais envolvidos no trabalho.
- i) Orientar as famílias dos estudantes público-alvo da educação inclusiva.

A equipe multidisciplinar é formada por vários profissionais que desempenham importantes atividades dentro do contexto da educação inclusiva.

2.1.1 Diretor Escolar

O gestor da unidade escolar deve ser um conhecedor de toda legislação que assegura, ao estudante, o atendimento educacional especializado do qual necessita. Cabe, a esse profissional, zelar pelo encaminhamento, à secretaria de educação, de documentos, ofícios e informações acerca dos estudantes público-alvo da educação especial, bem como auxiliar na articulação entre os profissionais da unidade de ensino e as famílias dos estudantes na perspectiva da educação inclusiva.

2.1.2 Coordenador Pedagógico

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental para promover a articulação entre os profissionais, as famílias e os estudantes público-alvo da educação especial inclusiva com vistas à aprendizagem significativa do estudante. Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico:

- a) planejar, juntamente com profissionais envolvidos no atendimento ao público-alvo da educação inclusiva, o diagnóstico inicial desses estudantes e o acompanhamento durante sua vida escolar;
- b) contribuir na elaboração de estratégias e metodologias com o objetivo de fomentar a ação pedagógica dos profissionais;
- c) avaliar o desenvolvimento dos estudantes da educação inclusiva com os professores de sala regular e especializados;
- d) acompanhar, com o professor especializado da unidade de referência, preferencialmente no contraturno, o desenvolvimento do estudante, as estratégias, conteúdos e atividades realizadas no AEE.

2.1.3 Professor da Sala Regular

O professor de sala regular tem função básica e fundamental, atuando como mediador de todo o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos. As atribuições desse profissional são:

- a) realizar um diagnóstico inicial dos estudantes público-alvo da educação inclusiva, com base nos relatórios dos anos anteriores, a fim de elaborar um plano de ensino a partir da proposta pedagógica da unidade de ensino e das adequações curriculares planejadas, considerando estratégias pedagógicas adequadas que visem ao desenvolvimento das potencialidades do estudante;
- b) planejar e executar suas aulas com o coordenador pedagógico e professor especializado e profissionais de apoio, produzindo materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, que considerem as necessidades educacionais específicas desses estudantes;

- c) avaliar, permanentemente, o desenvolvimento do estudante público-alvo da educação inclusiva e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados na sala de aula regular e nos demais ambientes da escola;
- d) promover a participação dos estudantes público-alvo da educação inclusiva nas atividades da vida diária de forma autônoma;
- e) participar de formações, cursos, seminários, palestras e outras atividades promovidas pela escola, secretaria municipal de educação ou outras entidades, visando ao aprimoramento do seu trabalho junto aos estudantes.

2.1.4 Professor da Educação Especial

O professor do Atendimento Educacional Especializado, para atuar no AEE, precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação de especialista nas áreas de deficiência intelectual/física/múltipla/transtornos globais do desenvolvimento, deficiência visual, deficiência auditiva/surdez e altas habilidades/superdotação. Portanto, o professor para o AEE, conforme Art. 13 da Resolução CNE/CEB n. 04/2009, tem as seguintes atribuições:

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

Os sistemas educacionais podem estipular os prazos de elaboração dos relatórios conforme a realidade e necessidades específicas de cada estudante.

2.1.5 Professor Bilíngue

O professor bilíngue é o especialista formado em Licenciatura Plena em Letras/Libras que tem a indicação legal para articular e orientar ações entre os profissionais do ensino, viabilizando a comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes, possibilitando a aprendizagem por meio de metodologias adequadas, da acessibilidade linguística e curricular.

2.1.6 Intérprete de Libras

O intérprete é um profissional fundamental na escola quando o estudante já se comunica na Língua Brasileira de Sinais. É ele que realiza a tradução de ambas as línguas no contexto escolar para proporcionar, ao estudante surdo, acessibilidade comunicacional.

O Decreto n. 5626/2005¹ respalda a obrigatoriedade da oferta da educação bilíngue para surdos em todas as modalidades de ensino.

Dentro do Plano Nacional de Educação², foi incluída a importância da continuidade do trabalho dentro das escolas bilíngues, bem como a Libras, dentro do desenvolvimento pedagógico com a sua essência linguística.

2.1.7 Profissional de Apoio Escolar

No Artigo 3º da Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015:

[...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Este profissional deverá auxiliar os estudantes em atividades de locomoção, alimentação, higiene, atividades cotidianas do contexto escolar. Para que ele possa auxiliar nas atividades escolares, deve seguir a orientação da coordenação e do professor regente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, em seu Artigo 58, parágrafo 1º, prevê que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996).

A disponibilização deste profissional deve ser garantida após a comprovação, por laudo médico, e a avaliação da equipe multidisciplinar do município conforme a demanda de cada unidade de ensino e as necessidades dos estudantes público-alvo da educação inclusiva para a realização das atividades de alimentação, higienização, locomoção e realização das atividades escolares orientadas pelo professor.

São atribuições do profissional de apoio:

¹ Decreto n. 5626/2005: conforme o inciso II do art.14, cap. IV: “[...] as instituições federais de ensino devem ofertar obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005).

² No Plano Nacional de Educação, item 4, no que se refere a garantias de serviços que visam amplo desenvolvimento da criança surda de forma integral, garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos (as) e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos (BRASIL, 2014).

- a) acompanhar e auxiliar o estudante com deficiência severamente comprometido no desenvolvimento das atividades do contexto escolar, cuidando para que ele tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo, por ele, somente as atividades que ele não consiga fazer de forma autônoma;
- b) atuar como elo entre o estudante, a família e a equipe da escola, bem como escutar, estar atento e solidário a este estudante;
- c) auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene, bem como estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares;
- d) auxiliar na locomoção;
- e) realizar mudanças de posição corporal, quando necessário, do estudante com limitações físicas;
- f) comunicar a equipe da unidade de ensino quaisquer alterações de comportamento do estudante que possam ser observadas;
- g) acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para realização das atividades cotidianas do estudante com deficiência durante a permanência na escola;
- h) auxiliar nas atividades extraclasse, recreativas e escolares de acordo com as orientações da equipe técnico-pedagógica e do professor de educação especial.

Quando estes profissionais auxiliarem os estudantes na sala de aula ou fora dela, em atividades acadêmicas, devem fazer sob orientação dos professores de sala regular, professores especializados, equipe multidisciplinar e coordenadores pedagógicos.

A indicação do tipo de apoio necessário ao estudante ficará a cargo da equipe multidisciplinar. A avaliação da atuação e desenvolvimento das tarefas realizadas pelo profissional de apoio é de competência da equipe multidisciplinar e/ou coordenador pedagógico da unidade de ensino, com participação do professor de sala regular. Portanto, o profissional de apoio não tem a função de substituir o professor.

2.1.8 Professor de Educação Física

A função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados e interferem, de maneira significativa, no desenvolvimento da aprendizagem.

O professor de educação física escolar da região da AMAUC é um profissional que, devido a sua formação, conhece e compreende o funcionamento do corpo humano. Caberá, a ele, avaliar o aluno e, através dos dados obtidos, elaborar e adequar as atividades que serão desenvolvidas e que devem constar no plano educacional individual.

A avaliação motora permitirá saber quais as dificuldades e habilidades dos alunos de acordo com os níveis de desenvolvimento nos seguintes campos:

- Equilíbrio e coordenação;
- Conhecimento e consciência corporal;
- Tônus muscular;
- Lateralidade, estruturação de tempo e espaço;
- Gesto gráfico;
- Relação do corpo no espaço.

2.1.9 Atendimento Educacional Especializado

Em Brasil (2008), relata-se que

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na região da AMAUC será disponibilizado na rede regular de ensino, preferencialmente no contraturno escolar, tendo como objetivo complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, não substitutivo ao ensino comum, nem atuará como reforço escolar, como preconiza a legislação vigente.

O AEE integrará o projeto político-pedagógico das escolas do ensino regular da região da AMAUC, como aponta a Resolução n. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC, 2009), institucionalizando este serviço, trazendo as diretrizes operacionais e organizando a oferta do AEE no contexto escolar.

O AEE deverá contar com professores que possuam conhecimentos específicos de acordo com o artigo 12 da Resolução CNE/CEB n. 04/2009. Com formação específica para a educação especial, para atender às necessidades dos estudantes, é necessário que vários conhecimentos sejam colocados em prática pelo professor. Por exemplo, para atuar com surdos, os professores devem ter fluência em Língua Brasileira de Sinais-Libras.

Será de responsabilidade do professor de Atendimento Educacional Especializado, articulado com o professor que atua no ensino regular, a organização e planejamento do trabalho através da avaliação e a elaboração do plano de atendimento educacional especializado.

O AEE deve funcionar, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular. Na impossibilidade destes locais, ele pode se localizar em um centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente.

Os estudantes que recebem o atendimento educacional especializado são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ainda, cabe ao profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado articular outros atendimentos sempre que verificar a necessidade. São eles:

2.1.9.1 Serviço Itinerante

O serviço itinerante está atrelado ao Atendimento Educacional Especializado no caso do estudante com deficiência e ao professor regente de turma para os demais estudantes; o professor responsável por este atendimento realiza orientação e supervisão pedagógica durante as visitas periódicas a escolas onde não existe este serviço.

2.1.9.2 Serviço Hospitalar

A organização do Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Pedagogia Hospitalar deve dar continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos

estudantes matriculados em centros de educação infantil e escolas de ensino fundamental, quando a condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde impeçam, temporariamente, a frequência/permanência escolar.

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Pedagogia Hospitalar ocorre fora do espaço escolar, devido à condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde da pessoa.

Conforme afirma Fontes (2005, p. 121), “O hospital é, inclusive, segundo definição do Ministério da Saúde, um centro de educação”. Tal prática se caracteriza pelos seguintes objetivos:

- Dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes matriculados nas unidades de ensino, contribuindo para seu retorno e reintegração às atividades escolares;
- Desenvolver currículo flexibilizado com crianças e adolescentes não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola;
- Prover, mediante Atendimento Educacional Especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

Denomina-se pedagogia hospitalar o trabalho especializado, amplo, que vai além da escolarização e visa levar a criança ou adolescente hospitalizado a compreender seu cotidiano hospitalar, por meio de atividades lúdicas de reconhecimento do espaço hospitalar, da sua doença e de si próprio, durante as primeiras semanas de internação. Após esse primeiro momento, caso a criança ou o adolescente permaneça hospitalizado por mais tempo, é que serão apresentadas atividades mais próximas das do cotidiano escolar (FONTES, 2005).

2.1.9.3 Serviço Domiciliar

O serviço de atendimento domiciliar será prestado no domicílio dos estudantes que, por questões clínicas, encontram-se impedidos de frequentar escolas. Estas condições precisam ser devidamente comprovadas por atestado médico, por período igual ou superior a cinquenta dias.

A organização do Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Pedagogia Domiciliar deve dar continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos matriculados em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, quando a condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde impeçam, temporariamente, a frequência/permanência escolar. Este serviço precisa ser regulamentado pelo conselho municipal de educação de cada município.

O atendimento domiciliar dará continuidade ao processo de aprendizagem e contribuirá para o retorno do estudante às atividades escolares e deve ser articulado e orientado pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado em conjunto com a coordenação pedagógica escolar.

Os conteúdos e as atividades a serem trabalhados precisam ser planejados e devidamente organizados no plano educacional individual, a fim de atender o estudante que, por condições clínicas, necessite deste serviço.

Caberá ao coordenador pedagógico das escolas organizar horários e dias de atendimento, bem como manter contato com o professor responsável pelo aluno na unidade de ensino, para que ele possa fornecer as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito domiciliar.

Todo registro pedagógico e acadêmico é de responsabilidade do professor do atendimento domiciliar, ficando também responsável em articular os repasses às unidades de ensino.

2.1.9.4 Sala de Recurso Multifuncional

Segundo Brasil (2015),

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial n. 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. As Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar à escolarização de estudantes públicos-alvo da educação especial.

As secretarias municipais de educação, por meio do MEC/Secadi, receberam salas de recursos multifuncionais, tipo I³ e tipo II⁴. Nesse serviço, são atendidos os estudantes público-alvo da educação especial, conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Decreto n. 6.571/2008, Resolução do MEC n. 04 de 02/10/2009:

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.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais deve ser oferecido na mesma escola pública comum em que o estudante estuda ou em outra escola pública mais próxima.

³ Salas de recursos multifuncionais tipo I: são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico.

⁴ Salas de recursos multifuncionais tipo II: são constituídas dos recursos da sala tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, *kit* de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

O professor do AEE, que atua nas salas de recursos multifuncionais, deve complementar ou suplementar a formação do estudante por meio de recursos específicos planejados, buscando o desenvolvimento da aprendizagem, a independência e a autonomia, em articulação com os professores do ensino comum, equipe escolar e demais serviços para a elaboração conjunta de planos de trabalho⁵.

Conforme a Resolução n. 04, de 02/10/2009, a organização de atendimento ocorre no contraturno escolar, considerando as peculiaridades de cada aluno, sendo possível atendê-lo em pequenos grupos ou individualmente.

2.1.9.5 Estimulação Essencial⁶

Para as Diretrizes do MEC/SEESP (1995, p. 11), a estimulação essencial “É o conjunto dinâmico de atividades, de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança nos seus primeiros anos de vida experiência significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo.” Destinada a crianças na faixa de 0 a 3 anos que apresentam algum atraso no neurodesenvolvimento ou risco para que isso aconteça.

Deve ter início desde a concepção até os três anos de idade, que é um período de grande aprendizado já que o cérebro, em formação biológica anatômica, desenvolve-se mais rapidamente, constituindo-se de janelas de oportunidades que, quando bem estimuladas, servirão de bases adequadas para o aprendizado futuro. É importante reconhecer que toda essa formação acelerada se dá de acordo com o contexto ambiental em que a criança se encontra. Sabe-se que a biologia é fundamental, mas o que determina como a criança chegará ao final da infância é a combinação dos fatores biológicos e ambientais.

A participação familiar é fundamental para assegurar a constância das atividades mesmo quando as crianças não estiverem na escola.

Com o objetivo de sistematizar e organizar os serviços educacionais especializados oferecidos a crianças na faixa etária de zero a três anos, o Ministério da Educação publicou o documento Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, que tem a finalidade de fundamentar a implantação do programa de estimulação essencial.

Tendo em vista esse quadro panorâmico da situação atual do País em relação aos programas de estimulação precoce, considerou-se necessária e urgente a elaboração de um documento que tratasse das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, para fundamentar a implantação e a atualização adequada dos programas destinados às crianças com necessidades especiais em seus primeiros anos de vida. (BRASIL, 1995).

⁵ Plano de trabalho: consiste na elaboração conjunta do projeto pedagógico, em que a educação especial não é um tópico à parte da programação escolar; estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à educação especial; discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar; desenvolvimento, em parceria, de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula no processo de aprendizagem; formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum.

⁶ Estimulação essencial: atende a criança de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor de forma efetiva, globalizada e preventiva.

O documento revisado e atualizado em 2016 tem como principal objetivo oferecer orientações para equipes multiprofissionais com orientações voltadas às ações de estimulação precoce do desenvolvimento neuropsicomotor, inicialmente priorizando crianças afetadas com a Síndrome Congênita do Vírus Zika, mas também sendo útil a outras condições ou agravos de saúde que interfiram no desenvolvimento neuropsicomotor de crianças entre zero e três anos de idade.

A elaboração do programa educacional individual personalizado, valorizando as habilidades e considerando as dificuldades em todos os domínios e possibilitando as intervenções adequadas e necessárias, deve ser feito no ambiente escolar com a participação do professor. Deve-se iniciar o mais cedo possível a fim de reduzir os riscos e/ou os atrasos no neurodesenvolvimento. Ser realizado em ambientes adequados ou adaptados, contendo mobiliário, material pedagógico e equipamentos apropriados de acordo com a necessidade da criança. Áreas e habilidades a serem consideradas:

- Socialização: capacidade de assimilar e desenvolver padrões de comportamento, normas, regras, valores, condutas, crenças, atitudes e sentimentos coletivos pela comunicação, interação, cooperação na convivência social.
- Linguagem: capacidade de adquirir e desenvolver a linguagem verbal, não verbal, expressiva e receptiva nas diferentes expressões da língua.
- Autocuidado: independência e autonomia nas atividades do cotidiano, tarefas rotineiras adquiridas com a convivência social, capacidade de desenvolver atividades de vida diária que promovam bem-estar: alimentar-se, vestir-se, tomar banho, escovar os dentes, entre outras.
- Cognição: capacidade de absorver, assimilar e processar informações, transformando-as em aprendizagem através de processos mentais como percepção, atenção, associação, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.
- Desenvolvimento motor: desenvolvimento das funções motoras que permitem, à criança, ter consciência de si, do seu corpo, capacidade de explorar o ambiente, possibilidade de mover-se e descobrir o mundo e adaptar-se a ele através dos elementos básicos da motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade.

A partir da avaliação do repertório da criança, o programa de estimulação essencial deve abranger todas as áreas de desenvolvimento com estimulação diária, registro das habilidades já adquiridas, as emergentes e as que precisam de maior atenção por encontrarem-se defasadas.

As atividades podem ser desenvolvidas na própria instituição pelos professores e profissionais de apoio. Sempre carregadas de muito afeto, pois experiências traumáticas e falta de carinho na fase inicial da vida podem modificar os circuitos cerebrais. Elas influenciam decisivamente nas conexões neurais do cérebro infantil e no equilíbrio dos neurotransmissores, causando mudanças capazes de aumentar, de modo significativo, a vulnerabilidade a transtornos psíquicos em fases posteriores. No início da vida, esses estímulos procedem dos pais ou cuidadores. Crianças que têm a sensação de prazer ao serem acariciadas, beijadas, amamentadas, acalentadas, ao ouvirem uma música, receberem a imagem dos pais, irmãos, liberam, através do córtex cerebral, uma dose de dopamina, um neurotransmissor associado ao prazer e bem-estar, o que faz com que tenham satisfação e autoestima; é a base para, posteriormente, lidar melhor com situações negativas, melhora a resistência a doenças e favorece a aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado na região da AMAUC será organizado por cronograma⁷ desenvolvido, orientado e acompanhado pelo professor de AEE e pelo coordenador pedagógico da unidade escolar que o estudante frequenta, com o objetivo de promover a estimulação das áreas do desenvolvimento indicadas pelas avaliações formais de especialistas e as avaliações realizadas pelos professores.

2.1.10 **Atendimentos complementares**

As redes municipais de ensino poderão, ainda, contar com o apoio de outros profissionais, garantindo a educação inclusiva a todos os estudantes.

2.1.10.1 **Fonoaudiologia**

As atuações do fonoaudiólogo educacional devem seguir o que o conselho federal da profissão regulamenta na Resolução CFFa n. 387/2010 – DOU: 14.10.2010.

O profissional de fonoaudiologia educacional deve contribuir para o planejamento educacional, tomando por base o desenvolvimento da comunicação (oral e escrita), audição, voz, estruturas e funções estomatognáticas voltadas ao educando que necessita de atendimentos individualizados em função de suas limitações.

Além de ações conjuntas, assessorias, diagnóstico institucional e de colaborar no processo de ensino-aprendizagem, esse profissional pode promover a reabilitação – essa fora do ambiente escolar – das alterações fonoaudiológicas encontradas nos processos avaliativos. Dentro do ambiente escolar, realiza triagens e avaliações, que podem abranger as diversas áreas da fonoaudiologia, principalmente as envolvidas nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como aplica entrevistas e orientações aos pais e professores. Efetua, ainda, solicitação de exames complementares necessários ao melhor atendimento clínico do educando.

A fonoaudiologia educacional atende a um grupo de educandos com ampla gama de patologias, que não se estendem apenas às neurológicas, psíquicas e sensoriais.

2.1.10.2 **Psicologia**

De acordo com a Lei 13.935/2019, promulgada pelo governo federal, as redes públicas de educação básica deverão contar com o serviço de psicologia para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação por meio de equipes multiprofissionais.

As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Os princípios norteadores da atuação do psicólogo na educação estão regulamentados através de documento escrito pelo Conselho Federal de Psicologia nomeado como “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica”.

Neste sentido, o psicólogo deverá desenvolver ações integradas à equipe, atuando como facilitador do processo de ensino e aprendizagem do educando, do cuidado à sua saúde emocional e do fortalecimento de suas habilidades sociais, através de atendimentos pontuais,

⁷ Cronograma: é uma agenda de atendimento em que deverão constar os dias e horários em que a criança será atendida na estimulação essencial, podendo ser individual ou em grupos.

intervenções de acordo com as demandas do contexto escolar e encaminhamentos realizados conforme as suas necessidades. Salienta-se que, em função da subjetividade do estudante, em algumas situações, preserva-se o espaço de atendimento individualizado, em local apropriado para que ele possa ser ouvido e trabalhado dentro de suas possibilidades.

No contexto escolar, uma das dificuldades mais notadas é o baixo rendimento escolar, em que os *déficits* de desempenho são recorrentemente encontrados, surgindo a necessidade de uma avaliação especializada. Em decorrência disso, a atuação do psicólogo também se pauta na realização da avaliação psicológica, com a devida autorização dos responsáveis pelo estudante, ante as necessidades específicas identificadas no processo ensino-aprendizado. A avaliação é realizada em local apropriado e deve prezar pelo sigilo e qualidade do atendimento, o qual investiga, detalhadamente, as funções cognitivas, emocionais e sociais, para que se possa identificar a origem dos problemas, das dificuldades de aprendizagem, das alterações comportamentais, de *déficits* cognitivos ou, ainda, de outros transtornos do neurodesenvolvimento. A partir do momento em que a avaliação psicológica é realizada, pode-se iniciar com intervenção específica e orientações aos envolvidos neste processo. Quando isso acontece precocemente, é possível trabalhar em seu estágio inicial, proporcionando, à criança, maiores chances de sucesso e evolução devido à plasticidade cerebral.

Na educação especial e inclusiva, o trabalho do psicólogo norteia-se pela promoção de discussões coletivas a respeito do processo de inclusão escolar, em que seja garantido o direito de pertencimento do estudante com deficiência prioritariamente à escola regular, bem como a qualidade de ensino ofertado. O psicólogo focalizará também em propor ações, juntamente com os demais envolvidos no âmbito escolar, visando melhorias nas condições de ensino, o desenvolvimento da prática docente, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender.

Caberá ao psicólogo considerar aspectos da dinâmica do educando e do processo de ensino, para uma leitura que contemple aspectos psicológicos no que se refere à sua interação com a sala de aula e com o professor. Quando solicitado e na medida das possibilidades, cabe ao psicólogo, junto à equipe multidisciplinar, possibilitar reflexões que venham colaborar para um melhor andamento do processo educativo. Com relação aos pais, o serviço de psicologia promove ações individualizadas e em grupo, para conhecer a realidade familiar, orientar quanto às condutas mais adaptativas, assim como sensibilizar para os encaminhamentos necessários.

2.1.10.3 Psicopedagogia

As redes de ensino também podem contar com o profissional psicopedagogo. O psicopedagogo atuará nos processos de inclusão, orientando a família, apoiando os educadores em seu exercício educacional, direcionando formas de alcançar a aprendizagem.

A Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos (NEVES, 1991, p. 12).

Os estudantes que se depararem, no decorrer do processo de aprendizagem, com dificuldades que ultrapassem as diversas estratégias de aprendizagem e de ensino, serão encaminhados para avaliação e intervenção psicopedagógica. Entre os principais objetivos deste atendimento estão:

- a) Compreender as dimensões cognitiva, funcional, afetiva e social do educando;
- b) Investigar e apontar o desenvolvimento, as potencialidades e a funcionalidade do educando em questão, bem como os encaminhamentos necessários para o favorecimento de sua aprendizagem;
- c) Identificar os principais fatores responsáveis pelas dificuldades do educando;
- d) Analisar os dados coletados e fundamentar encaminhamentos que promovam melhores condições, bem como diferentes oportunidades para o seu desenvolvimento escolar;
- e) Desvelar a modalidade de aprendizagem e de ensino do educando;
- f) Levantar hipóteses diagnósticas, direcionando os encaminhamentos e possibilidades de intervenção;
- g) Apontar o obstáculo predominante à aprendizagem.

O processo de avaliação psicopedagógica acontecerá através do encaminhamento feito pelo coordenador pedagógico ou pela equipe multidisciplinar. A atuação psicopedagógica acontecerá de acordo com as seguintes etapas:

- a) Sessões individuais: (instrumentos e técnicas de avaliação) - na especificidade da prática avaliadora do psicopedagogo (esta especialidade da psicopedagogia é exercida pelo pedagogo e/ou professor especializado da rede pública municipal), procura-se compreender como o avaliando efetiva o seu aprender. Assim, investiga-se a estrutura cognitiva e as questões acadêmicas que são relevantes à queixa da aprendizagem do educando. Objetiva-se conhecer a sua modalidade de aprendizagem, seu estilo para o aprender e qual o obstáculo em domínio no momento atual de sua avaliação.
- b) Anamnese: a entrevista familiar é uma investigação criteriosa e detalhada, que tem por objetivo coletar dados significativos sobre a história de vida do educando. Através dela, obtêm-se dados para o levantamento de hipóteses sobre a possível etiologia⁸ do caso.
- c) Entrevista com os profissionais da escola e/ou observação no contexto escolar: o contato com a equipe escolar mostra-se também como um rico recurso para se perceber qual a compreensão que estes profissionais têm do educando em questão, como também para ter um parâmetro entre o que é falado pela família em comparação com o que é mencionado pela equipe escolar. Com isso, é possível fazer um comparativo do comportamento do educando em ambientes diferentes (casa e escola).
- d) Análise com especialistas afins, quando necessário: ouvir outros profissionais que já realizam atendimento com o educando pode ser um recurso importante. Esta é uma parcela do sistema que, juntamente com a família, escola e outras instituições envolvidas no processo, formam a rede de apoio.
- e) Pesquisas: este processo acontece, normalmente, partindo do assunto amplo até o específico, bem como fazendo uma análise do quadro geral, chegando ao quadro do avaliando.

⁸ Etiologia: estudo das causas ou origens de uma condição ou doença.

- f) Análise do caso/interpretação dos dados coletados/levantamento de hipóteses/encaminhamentos: após os dados coletados, faz-se a análise do caso, interpretação e integração dos elementos obtidos nas entrevistas, observação, testes e recursos complementares.
- g) Elaboração do relatório: o relatório é um documento que contempla os princípios necessários para se ter consistência e solidez tanto em âmbito teórico, quanto prático.
- h) Devolutiva para a família e escola: tem como propósito orientar a equipe escolar e sensibilizar a família quanto ao início de uma nova etapa na vida do educando, bem como fomentar a corresponsabilidade entre os envolvidos. Considera-se este como um importante momento para que cada parte deste sistema realize aquilo que é de sua competência, sendo uma condição indispensável para que ocorram avanços na vida do educando.

2.1.10.4 Assistente Social

O assistente social é o profissional devidamente habilitado que acompanha e analisa as condições de vida dos cidadãos brasileiros, orientando-os, indicando caminhos para que tenham acesso às informações e serviços e, com isso, assegurando os seus direitos.

Eles têm a função de elaborar, coordenar e executar planos, projetos e programas, buscando o acesso da população às políticas sociais de saúde, educação, previdência social, habitação, assistência social e de cultura. Por meio da análise de documentos, coleta de dados, estudos técnicos, avaliações e pesquisas, elaboram estudo social quando se fizer necessário.

Entrou em vigor, em 12 de dezembro de 2019, a Lei 13.935 e, a partir desta data, as redes públicas de educação básica devem contar com a atuação do assistente social com objetivo de garantir os direitos à educação dos alunos público-alvo da educação inclusiva definidos pelas políticas de educação, desenvolvendo ações para acesso à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

As atribuições do serviço social na educação inclusiva na região da AMAUC será de acordo com as orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 - versão 2021 na íntegra:

1. Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade;
2. Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos de políticas sociais, bem como do exercício e da defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
3. Contribuir para a garantia da qualidade dos serviços aos estudantes, garantindo o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo, assim, para sua formação, como sujeitos de direitos;
4. Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
5. Contribuir no processo de ensino-aprendizagem de modo a assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
6. Contribuir no fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola;
7. Aprimorar a relação entre a escola, a família e a comunidade de modo a promover a eliminação de todas as formas de preconceito;

8. Intervir e orientar situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar, atendimento educacional especializado;
9. Contribuir com o processo de inclusão e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar;
10. Criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar;
11. Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação;
12. Favorecer o processo de inclusão e permanência do estudante com necessidades educativas especiais;
13. Participar de ações que promovam a acessibilidade;
14. Fortalecer e articular parcerias com as equipes dos conselhos tutelares, Cras, Creas, unidades de saúde, movimentos sociais, dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos estudantes;
15. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda;
16. Viabilizar o acesso a programas, projetos, serviços e benefícios sociais aos estudantes e suas famílias por meio de rede intersetorial no território, fortalecendo a permanência escolar;
17. Realizar assessoria técnica junto à gestão escolar, bem como participar dos espaços coletivos de decisões;
18. Contribuir em programas, projetos e ações desenvolvidos na escola que se relacionem com a área de atuação;
19. Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica.

2.1.10.5 Nutricionista Escolar

O nosso principal órgão, o cérebro, depende do fornecimento correto de energia para funcionar. Pessoas bem alimentadas conseguem raciocinar corretamente, quando o cérebro é bem nutrido com energia durante seu funcionamento. Já, em pessoas que não recebem nutrientes suficientes, o cérebro fica sem substrato energético para funcionar bem, prejudicando a capacidade de raciocínio e envelhecendo rapidamente.

O nutricionista escolar é o profissional responsável técnico que planeja, coordena, direciona, supervisiona e avalia todas as ações de alimentação e nutrição no âmbito da alimentação escolar. Segundo a Resolução CFN n. 465/2010, Artigo 3º, compete ao nutricionista exercer as seguintes atividades obrigatórias:

- I. Realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional, calculando os parâmetros nutricionais para atendimento da clientela (educação básica: educação infantil - creche e pré-escola, - ensino fundamental, ensino médio, EJA - educação de jovens adultos) com base no resultado da avaliação nutricional, e em consonância com os parâmetros definidos em normativas do FNDE;
- II. Estimular a identificação de indivíduos com necessidades nutricionais específicas, para que recebam o atendimento adequado no Programa de Alimentação Escolar (PAE);

- III. Planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar, com base no diagnóstico nutricional e nas referências nutricionais, observando:
 1. adequação às faixas etárias e aos perfis epidemiológicos das populações atendidas, para definir a quantidade e a qualidade dos alimentos;
 2. respeito aos hábitos alimentares e à cultura alimentar de cada localidade, à sua vocação agrícola e à alimentação saudável e adequada;
 3. utilização dos produtos da Agricultura Familiar e dos Empreendedores Familiares Rurais, priorizando, sempre que possível, os alimentos orgânicos e/ou agroecológicos; local, regional, territorial, estadual, ou nacional, nesta ordem de prioridade.
- IV. Propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar, inclusive promovendo a consciência ecológica e ambiental, articulando-se com a direção e com a coordenação pedagógica da escola para o planejamento de atividades com o conteúdo de alimentação e nutrição;
- V. Elaborar fichas técnicas das preparações que compõem o cardápio;
- VI. Planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção, compra, armazenamento, produção e distribuição dos alimentos, zelando pela quantidade, qualidade e conservação dos produtos, observadas sempre as boas práticas higiênico-sanitárias;
- VII. Planejar, coordenar e supervisionar a aplicação de testes de aceitabilidade junto à clientela, sempre que ocorrer no cardápio a introdução de alimento novo ou quaisquer outras alterações inovadoras, no que diz respeito ao preparo, ou para avaliar a aceitação dos cardápios praticados frequentemente. Para tanto, devem ser observados parâmetros técnicos, científicos e sensoriais reconhecidos, estabelecidos em norma do Programa. O registro se dará no Relatório Anual de Gestão do PNAE, conforme estabelecido pelo FNDE;
- VIII. Interagir com os agricultores familiares e empreendedores familiares rurais e suas organizações, de forma a conhecer a produção local inserindo esses produtos na alimentação escolar;
- IX. Participar do processo de licitação e da compra direta da agricultura familiar para aquisição de gêneros alimentícios, no que se refere à parte técnica (especificações, quantitativos, entre outros);
- X. Orientar e supervisionar as atividades de higienização de ambientes, armazenamento de alimentos, veículos de transporte de alimentos, equipamentos e utensílios da instituição;
- XI. Elaborar e implantar o Manual de Boas Práticas para Serviços de Alimentação de Fabricação e Controle para UAN;
- XII. Elaborar o Plano Anual de Trabalho do PAE, contemplando os procedimentos adotados para o desenvolvimento das atribuições;
- XIII. Assessorar o CAE no que diz respeito à execução técnica do PAE.

A Resolução n. 06, de 08 de maio de 2020/ FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação) no Art. 5º descreve as Diretrizes da Alimentação Escolar e, no Capítulo IV, Seção II, Art. 17º, regulamenta as atribuições do nutricionista responsável técnico do PNAE, relativo à elaboração dos cardápios da alimentação escolar.

Art. 17 Os cardápios da alimentação escolar devem ser elaborados pelo RT do PNAE, tendo como base a utilização de alimentos in natura ou minimamente processados, de modo a respeitar as necessidades nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura alimentar da localidade e pautar-se na sustentabilidade, sazonalidade e diversificação agrícola da região e na promoção da alimentação adequada e saudável.

§ 1º Os cardápios devem ser adaptados para atender aos estudantes diagnosticados com necessidades alimentares especiais tais como doença celíaca, diabetes, hipertensão, anemias, alergias e intolerâncias alimentares, dentre outras.

§ 2º Estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação devem receber a alimentação escolar no período de escolarização e, no mínimo, uma refeição no contraturno, quando em AEE, de modo a atender às necessidades nutricionais, conforme suas especificidades.

§ 3º Os cardápios devem atender às especificidades culturais das comunidades indígenas e/ou quilombolas.

§ 4º Cabe ao nutricionista RT a definição do horário e do alimento adequado a cada tipo de refeição, respeitados o hábito e a cultura alimentar.

§ 5º A porção ofertada deve ser diferenciada por faixa etária dos estudantes, conforme suas necessidades nutricionais diárias.

§ 6º Os cardápios de cada etapa e modalidade de ensino devem conter informações sobre o horário e tipo de refeição, o nome da preparação, os ingredientes que a compõem, bem como informações nutricionais de energia e macronutrientes, além da identificação e assinatura do nutricionista.

§ 7º Para os cardápios planejados para as creches, adicionalmente, devem ser apresentados a consistência das preparações e os micronutrientes prioritários dispostos no Anexo IV.

§ 8º Os cardápios com as informações nutricionais de que tratam os parágrafos anteriores devem estar disponíveis em locais visíveis nas secretarias de educação, nas unidades escolares e nos sítios eletrônicos oficiais da EEx.

§ 9º Os cardápios devem ser apresentados periodicamente ao CAE para subsidiar o monitoramento da execução do Programa.

§ 10 Devem ser elaboradas fichas técnicas para todas as preparações do cardápio, contendo receituário, padrão de apresentação, componentes, valor nutritivo, quantidade per capita, custo e outras informações.

Em casos específicos, as unidades de ensino poderão oferecer refeições complementares para suprir necessidade alimentar momentânea.

Conselho de Alimentação Escolar – Responsável pelo controle social do PNAE, isto é, por acompanhar a aquisição dos produtos, a qualidade da alimentação ofertada aos alunos, as condições higiênico-sanitárias em que os alimentos são armazenados, preparados e servidos, a distribuição e o consumo, a execução financeira e a tarefa de avaliação da prestação de contas e emissão do parecer conclusivo (FNDE, 2020).

2.1.10.6 Ações intersetoriais

O processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação inclusiva vem se concretizando nos últimos anos e passa a ser compreendido como compromisso de toda a sociedade. Para a consolidação desta política, as ações municipais não podem estar centradas somente como atribuições da secretaria municipal de educação, mas com o necessário compartilhamento de responsabilidades entre as diversas secretarias que compõem o poder público.

Na esfera municipal, é necessário que um conjunto de ações intersetoriais sejam compartilhadas entre as políticas de educação, saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer, transporte, desenvolvimento urbano, entre outras, a fim de se garantir a inclusão do estudante com deficiência na sociedade e seu pleno direito à cidadania.

Ações articuladas com outras instituições que atendem os alunos público-alvo da educação inclusiva como Apaes, AMAs, Associações para Defesa de Surdos e Cegos, entre outras, servirão para garantir o acesso ao atendimento especializado quando este não é oferecido na rede municipal de ensino. Estas ações precisam ser identificadas e regulamentadas por cada município.

2.1.10.7 Apoio adequado

São os recursos e as estratégias que promoverão o interesse e as capacidades das pessoas, bem como as oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relação no ambiente em que vivem. Favorece a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário. Tipos de apoio que podem ser viabilizados:

- Intermitente - aquele oferecido em momentos de crises e situações específicas de aprendizagem.
- Limitado - reforço pedagógico para algum conteúdo durante um semestre, ou desenvolvimento de um determinado programa.
- Extensivo - sala de recursos ou de apoio pedagógico, atendimento itinerante, atendimento complementar, ajuda de especialistas.
- Pervasivo - para alunos com deficiências múltiplas ou muito agravantes, durante a vida toda e envolve muitos ambientes e equipe de profissionais.

O tipo de apoio adequado ao estudante será selecionado após avaliações e constará no plano educacional individualizado sob a orientação do professor de AEE, professor regente de turma e coordenador pedagógico.

Público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva





De acordo com a Lei 13.146/2015, os estudantes com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Estão incluídas nesta categoria:

3.1 Deficiência auditiva

Aqueles com perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade auditiva, de acordo com os graus abaixo relacionados:

- leve: perda auditiva de 25 a 40 dB;
- moderada: perda auditiva de 45 a 60 dB;
- severa: perda auditiva de 65 a 90 dB;
- profunda: perda auditiva acima de 95 dB.

O deficiente auditivo é aquele que tem algum grau de perda auditiva mesmo que, em algum momento, tal perda se torne total. O surdo é o indivíduo que tem total ausência de audição. A perda pode ter origem congênita ou não.

3.2 Deficiência visual

São aqueles indivíduos que apresentam redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção óptica:

- a) cegueira - acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- b) baixa visão - acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica.

Segundo Dias Sá (2007, p. 15 e 16):

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a conseqüente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão. [...] A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral.

3.3 Deficiência física

Aqueles que apresentam alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paresia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

A falta de um membro, amputação, má-formação ou deformação também são alterações que afetam o sistema muscular esquelético causando um comprometimento no desenvolvimento, sendo considerado deficiência física.

Ainda encontraremos alterações funcionais motoras decorrentes de lesão do Sistema Nervoso e, nesses casos, observamos principalmente a alteração do tônus muscular (hipertonia, hipotonia, atividades tônicas reflexas, movimentos involuntários e incoordenados). As terminologias “para, mono, tetra, tri e hemi”, dizem respeito à determinação da parte do corpo envolvida, significando respectivamente, “somente os membros inferiores, somente um membro, os quatro membros, três membros ou um lado do corpo (SCHIRMER, 2007, p. 22, grifos do autor).

3.4 Deficiência múltipla

Aqueles que apresentam associação de duas ou mais deficiências primárias associadas. Podem ser de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. O que caracteriza a deficiência múltipla é a capacidade funcional de cada um, nível de desenvolvimento, comunicação, interação social e aprendizagem. Todos esses fatores juntos determinam o grau e a intensidade da deficiência.

3.5 Surdocegueira

Aqueles que apresentam perda visual e auditiva concomitantemente. Essa condição leva o aluno surdocego a ter necessidade de formas específicas e singulares de comunicação para ter acesso ao currículo. Essa condição pode ser congênita, quando o indivíduo nasce com a deficiência; ou adquirida, a pessoa nasce com a perda visual ou auditiva e adquire a outra no decorrer da vida.

O aluno com surdocegueira necessita de um atendimento educacional especializado diferente daquele destinado ao cego ou ao surdo, pois esta deficiência tem características específicas, principalmente no que se refere à comunicação, à informação e à mobilidade.

3.6 Deficiência intelectual - Transtorno do Neurodesenvolvimento Intelectual

A deficiência intelectual é um transtorno com início no período de desenvolvimento que inclui *déficits* funcionais, tanto intelectuais, quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

- a) *Déficits* em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica, quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- b) *Déficits* em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social.
- c) Sem apoio continuado, os *déficits* de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- d) Início dos *déficits* intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento, interferindo no desenvolvimento de habilidades básicas como sentar-se, engatinhar, falar, responder ao ambiente, brincar, alimentar-se com as próprias mãos, demonstrar interesses, utilizar os brinquedos.

Atraso global de desenvolvimento - este diagnóstico está reservado a indivíduos com menos de 5 anos de idade quando o nível de gravidade clínica não pode ser avaliado de modo confiável durante a primeira infância. Esta categoria é diagnosticada quando um indivíduo fracassa em alcançar os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas da função intelectual, sendo aplicada a pessoas que não são capazes de passar por avaliações sistemáticas do funcionamento intelectual, incluindo crianças jovens demais para participar de testes padronizados. É uma categoria que requer reavaliações após um período de tempo.

Quando se detecta o atraso global de desenvolvimento, estas crianças deverão receber estimulação essencial num período estipulado pelos especialistas e pela equipe multidisciplinar para posterior reavaliação.

3.7 Estudantes limítrofes

Os estudantes classificados como limítrofes são aqueles que se encontram dentro do transtorno do desenvolvimento intelectual avaliados por testes psicométricos padronizados e que tiveram escores abaixo da média populacional com *déficit* nos domínios conceitual, social e prático.

No início do desenvolvimento, educação infantil, nem sempre apresentam diferenças óbvias quanto aos pares de sua idade; podem demonstrar certo atraso nos marcos de desenvolvimento. As diferenças são mais significativas quando se precisa aprender habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico.

No domínio social, mostram imaturidade na comunicação interpessoal, nos comportamentos adequados à idade, em compreender as demandas sociais, o que pode levá-los ao risco de serem manipulados facilmente.

Nos cuidados pessoais, podem conseguir desenvolver-se de acordo com o esperado para a idade; porém necessitam de apoio em tarefas mais complexas de vida diária.

3.8 Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Caracterizam-se por apresentar *déficits* persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo *déficits* na reciprocidade social, em comportamentos

não verbais, de comunicação usada para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos *déficits* na comunicação social, o diagnóstico do TEA requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Segundo o DSM-5, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

a) ***Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestados de todas as maneiras seguintes:***

- *Déficits* expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
- Falta de reciprocidade social;
- Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.

Reciprocidade emocional

- Aproximação social anormal;
- Falha em compartilhar interesses;
- Dificuldade para desenvolver uma conversa;
- *Déficit* em comportamentos de comunicação não verbal, utilizados em comunicação social;
- Dificuldades no contato visual e linguagem não verbal;
- Deficiência em formar e manter relações sociais.

b) **Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por, pelo menos, duas das maneiras a seguir:**

- Comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns.
- Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento.
- Interesses restritos, fixos e intensos: padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses. Fala estereotipada e repetitiva. Ecolalia. Estereotipias motoras. Uso repetitivo de objetos. Aderência excessiva a rotinas. Padrões rígidos de comportamentos verbais ou não verbais. Resistência a mudanças. Interesses anormais em intensidade de foco. Alterações no processamento sensorial, hipersensibilidade ou hipossensibilidade.

Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. Ou seja, muitos sintomas presentes nem sempre são apresentados devido à dificuldade de reconhecimento na infância (bebês). Variáveis dependentes do ambiente e, frequentemente, associadas à gravidade, nível de linguagem ou inteligência, parecem contribuir mais do que as características do transtorno.

3.9 Estudantes com altas habilidades/superdotação

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica são considerados educandos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, art. 5º, III). Esta definição ressalta duas características marcantes da superdotação, que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse. O superdotado talentoso com altas habilidades é aquele indivíduo que, comparado com os seus pares, apresenta uma habilidade significativa superior em alguma área do conhecimento, podendo se destacar em uma ou mais áreas (PANCHINIAK, 2011, p. 11).

Esses alunos podem apresentar habilidades superiores à média que são facilmente observadas:

- Habilidade acima da média em alguma área do conhecimento (não necessariamente muito superior à média);
- Envolvimento com a tarefa (implica em motivação, vontade de realizar uma tarefa, perseverança e concentração);
- Criatividade (pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações, retirar ideias de um contexto e usá-las em outro) (PANCHINIAK, 2011, p. 12).

As altas habilidades nos alunos podem variar em graus de comportamentos de superdotação; estes podem ser desenvolvidos em alguns em certo tempo e sob certas circunstâncias (PANCHINIAK, 2011, p. 12).

3.10 Imigrantes

O censo escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela que, entre 2008 e 2016, o número de estudantes imigrantes aumentou em 112%, saltando de 34 mil para quase 73 mil. Destes, 64% estão matriculados na rede pública de ensino (RATIER *et al.*, 2010).

A Lei 13.445/2017 estabelece os direitos e deveres dos estrangeiros no Brasil. Considera imigrante pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil. Nos direitos aplicáveis aos estrangeiros no Brasil, a Lei 13.445/2017 assegura: “XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (BRASIL, 2017b).

As instituições de ensino da região da AMAUC devem matricular os alunos imigrantes independentemente da situação migratória, assegurando-lhes os mesmos direitos dos demais estudantes.

3.11 Transtorno de *déficit* de atenção/hiperatividade (TDAH)

O transtorno de *déficit* de atenção é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível da atividade.

Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, uma fase probatória, normal na infância. Nem é causado por falta de disciplina ou de controle parental, assim

como não é sinal de algum tipo de maldade da criança. “O TDAH é o transtorno de origem neurobiológica mais prevalente em crianças, afetando 3% a 7% delas; 40% a 60% das crianças afetadas manterão o diagnóstico na idade adulta, em que a prevalência é estimada em 4%” (FARIAS, 2019, p. 27).

Uma das características do transtorno é a dificuldade em prestar atenção. No tipo desatento, a pessoa apresenta, pelo menos, seis das seguintes características:

- Não enxerga detalhes ou comete erros por falta de cuidado.
- Dificuldade em manter a atenção.
- Parece não ouvir.
- Dificuldade em seguir instruções.
- Dificuldade na organização.
- Evita/não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado.
- Frequentemente, perde os objetos necessários para uma atividade.
- Distrai-se com facilidade.
- Esquecimento nas atividades diárias.

Essas características são problemas relacionados à atenção e concentração. Pessoas com TDAH apresentam dificuldades para fixar sua atenção em coisas por mais tempo que outras. Manter a atenção por longo tempo é muito difícil. Também há o tipo hiperativo/impulsivo, que é definido quando o aluno apresenta seis das seguintes características:

- Inquietação, mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira.
- Dificuldade em permanecer sentado.
- Corre sem destino ou sobe nas coisas excessivamente (em adultos, há um sentimento subjetivo de inquietação).
- Dificuldade em engajar-se em atividades silenciosamente.
- Fala excessivamente.
- Responde a perguntas antes delas serem formuladas.
- Age como se fosse movido a motor.
- Dificuldade em esperar sua vez.
- Interrompe e se intromete.

Pessoas com TDAH têm problemas com a capacidade de inibição do comportamento ou controle dos impulsos. Encontram dificuldades em inibir pensamentos que não se relacionem com a tarefa que estão fazendo. Pessoas com TDAH apresentam falhas no discurso autogerido, ou seja, a capacidade de inibir ou retardar respostas para dar tempo de falar consigo mesmo.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, p. 61), “O TDAH começa na infância. A exigência de que vários sintomas estejam presentes antes dos 12 anos de idade exprime a importância de uma apresentação clínica substancial durante a infância” .

O aluno com TDAH na escola tem o desenvolvimento intelectual normal, mas apresenta dificuldades acadêmicas, pois não consegue fazer o que outras crianças fazem, portanto terá notas menores e repetências mais frequentes. Seu nível de habilidade está abaixo do esperado em crianças de sua idade. Quarenta por cento ou mais delas são colocadas em programas de

educação especial. Trinta e cinco por cento repetem, no mínimo, 1 ano antes de atingirem o ensino médio. Por serem desatentas e impulsivas, e como na escola é fundamental manter o autocontrole para se obter sucesso, encontram muitos problemas. Entre 20% e 30% apresentam, pelo menos, um tipo de deficiência de aprendizado: matemática, leitura ou ortografia. A relação positiva entre professor/estudante pode melhorar muito as adaptações acadêmicas e sociais. “No processo de ensino-aprendizagem desse aluno, vários aspectos devem ser considerados: o meio ambiente (da escola, da sala de aula), a estruturação da aula, os métodos de ensino, as tarefas solicitadas (tamanho e quantidade), as avaliações, o reforço, o nível de apoio” (FARIAS, 2019, p. 95).

3.12 Transtorno específico de aprendizagem

Segundo o DSM-5 (2014, p. 68), o transtorno de aprendizagem é caracterizado por dificuldades na aprendizagem e no uso das habilidades acadêmicas que persistem por, no mínimo, seis meses, mesmo tendo intervenções adequadas.

Aparecem nos primeiros anos de escolarização formal e podem ter manifestações específicas em diversas áreas e perturbam o padrão normal de aprendizagem, limitam a evolução, o desempenho e as habilidades que são inferiores às esperadas para a idade cronológica. Essas dificuldades persistem mesmo tendo didática adequada e reforço extraclasse.

As evidências precisam ser comprovadas por testes de desempenho acadêmico individual, psicometricamente apropriados, culturalmente adequados, padronizados e referenciados a critérios.

A história acadêmica precisa ser considerada, os relatórios e avaliações escolares. Todas estas dificuldades não podem ser atribuídas ao transtorno do neurodesenvolvimento intelectual, pois os transtornos de aprendizagem afetam indivíduos com níveis normais de funcionamento intelectual.

O prejuízo acontece na precisão de leitura das palavras, velocidade, fluência e compreensão. Na expressão escrita, observam-se dificuldades na ortografia, gramática, pontuação, expressão escrita. Na matemática, problemas com o senso numérico, memorização dos fatos numéricos básicos, cálculo e raciocínio matemático. As dificuldades nestas habilidades comprometem todo o processo de aprendizagem acadêmica, interferindo em todas as matérias escolares, levando à falta de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada. Essas dificuldades se apresentam na leitura, escrita, compreensão, raciocínio matemático. Elas podem variar de leve a grave.

- **Leve:** alguma dificuldade em um ou dois domínios acadêmicos, que pode ser compensada por intervenções, adaptações e serviços de apoio adequados durante os anos escolares.
- **Moderado:** dificuldades acentuadas em um ou dois domínios acadêmicos, necessitando de um ensino intensivo e especializado durante os anos escolares.
- **Grave:** dificuldades graves em aprender habilidades em vários domínios, necessitando de ensino individualizado e especializado durante a maior parte dos anos escolares.

Foram reunidos, em uma única categoria, os transtornos que antes eram separados: dislexia, disgrafia e discalculia (DSM-5, 2014, p. 67).

3.12.1 Transtorno específico com prejuízo na leitura, na expressão escrita ou na matemática

A dislexia é citada no DSM-5 (2014, p. 67) “[...] como um termo alternativo usado como referência padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso e fluente de palavras, de decodificação e dificuldades de ortografia.” A leitura é uma forma complexa de aprendizagem, simbólica, que necessita ser ensinada. É um processo que envolve a linguagem escrita, atenção, habilidades motoras e vários tipos de memória. “O processo de leitura varia de indivíduo para indivíduo, dependendo de fatores como idade, maturação, sexo, hereditariedade, tipos de língua, instrução, prática e motivação” (RIESGO; OHLWEILER; ROTTA, 2016, p. 153).

O transtorno específico de leitura e escrita é definido com um transtorno neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem *déficits* sensoriais, com suposta instrução apropriada, mas que não conseguem desempenhar, satisfatoriamente, a habilidade da leitura e da escrita. São crianças com potencial na média ou até acima da média, mas que, no período de aquisição da língua escrita, apresentam essas dificuldades e elas são persistentes.

A leitura apresenta-se de forma lenta e trabalhosa, o que faz com que a criança não compreenda o que leu.

Existe deficiência no processo fonológico, em relacionar uma letra a um som. Alguns desses alunos apresentaram histórico de atraso no desenvolvimento da fala, vocabulário pobre e limitado e também dificuldades em reconhecer rimas, o que já é considerado sinal de alerta para o transtorno (RIESGO; OHLWEILER; ROTTA, 2016, p. 153).

No transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na leitura, na precisão de leitura de palavras, velocidade, fluência e compreensão da leitura, as características já aparecem no início da alfabetização, quando a criança não consegue seguir o ritmo da classe, perde o interesse pela leitura e escrita. Elas se acentuam no terceiro ano do ensino fundamental, quando é necessário que o aluno comece a se abstrair (DSM-5, 2014, p. 67).

Na escola, para o aluno com transtorno específico de aprendizagem da leitura, é muito importante que as adaptações pedagógicas aconteçam para que ele consiga progredir em sua aprendizagem. É importante dar atenção especial ao aluno, auxiliar em suas dificuldades, encorajando, perguntando, observando se o material e as atividades são adequados.

O transtorno específico de aprendizagem com prejuízos na expressão escrita (DSM-5, 2014, p. 67) é caracterizado por dificuldades na ortografia, na gramática, na pontuação e na clareza da expressão escrita. Apresentam incapacidade de recordar a grafia da letra. Quando tentam recordar, escrevem lentamente, aglutinam, omitem, invertem, trocam letras e, por vezes, a escrita torna-se ilegível. São incapazes de produzir letras proporcionais e legíveis.

Alguns não conseguem fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias de letras, palavras, frases ou textos. São alunos que demoram para aprender escrever, são lentos, desorganização geral na folha, não percebem as margens e linhas com traços irregulares.

No transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na matemática, há prejuízo no senso numérico, memorização de fatos aritméticos, precisão, fluência no cálculo e precisão no raciocínio matemático. “Discalculia - termo alternativo e faz referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes” (DSM-5, 2014, p. 67). Para

Riesgo, Ohlwweiler e Rotta (2016, p. 202), “A Discalculia é uma dificuldade em aprender a matemática, com falhas para adquirir para conseguir proficiência adequada neste domínio cognitivo, a despeito de inteligência normal, oportunidade escolar, estabilidade emocional e motivação necessária.” Os principais sintomas são:

- Erro na formação dos números.
- Números invertidos.
- Inabilidade para efetuar cálculos simples.
- Inabilidade para reconhecer sinais operacionais.
- Dificuldade em ler corretamente o valor dos números com multidígitos.
- Memória pobre para fatos numéricos básicos.
- Dificuldade para transportar números para o local adequado na realização de cálculos.
- Ordenação e espaçamento inapropriado dos números em multiplicações e divisões.

Todos esses sintomas prejudicam muito o desenvolvimento da aprendizagem e devem estar presentes já no início e perdurarem mais que seis meses.

As dificuldades de aprendizagem são consideradas específicas por quatro razões. Primeiro, elas não são atribuíveis a deficiências intelectuais (deficiência intelectual-transtorno do desenvolvimento intelectual); a atraso global do desenvolvimento; a deficiências auditivas ou visuais, ou a problemas neurológicos, ou motores (Critério D). o transtorno específico de aprendizagem afeta a aprendizagem de indivíduos que, de outro modo, demonstram níveis normais de funcionamento intelectual (geralmente estimado por escore de QI superior a cerca de 70. (DSM-5, 2014, p. 69).

3.13 Estudantes remanescentes de comunidades quilombolas e estudantes indígenas

Os estudantes de comunidades quilombolas são oriundos das populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. Os estudantes indígenas são aqueles provenientes de povos indígenas originários.

Havendo necessidade, os municípios da região da AMAUC poderão criar programas com vistas a atender educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, ou com alguma limitação no processo de desenvolvimento que dificulte o acompanhamento das atividades curriculares, após passar pela avaliação da equipe multidisciplinar.

3.14 Atendimento Educacional Especializado Específico

Para o atendimento educacional especializado específico, são previstas deficiências detalhadas na sequência.

3.14.1 Deficiência auditiva

No Decreto Federal n. 5626/2005, considera-se a pessoa surda “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Essa afirmação aponta para o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural que deve ser aceita sem restrições no contexto escolar. Assim, deve ser oportunizada, aos alunos surdos, que utilizam a Libras para a sua comunicação e ensino, uma proposta educacional que tem como pressuposto que a criança surda adquira a língua de sinais de forma natural como primeira língua e, como segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita. Trata-se de pensar no processo de ensino e aprendizagem como lugar de práticas de linguagem, levando em consideração que surdez torna a comunicação uma experiência visual que, pensada e vivida como uma diferença cultural, determina questões específicas no processo de letramento das pessoas surdas.

Tendo em vista que o processo de aquisição da linguagem acontece da mesma forma em crianças surdas e ouvintes, é importante que as crianças surdas sejam expostas, o mais cedo possível, a um ambiente linguístico em Libras para que adquiram sua língua natural⁹ e possam vivenciar as experiências que uma língua possibilita. É necessário reconhecer o papel que a língua desempenha na produção da experiência, pois ela é a condição necessária para que as experiências possam ser compreendidas e compartilhadas.

Na sala de aula comum, as crianças surdas têm direito a um tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa para a mediação linguística, possibilitando o acesso aos conteúdos acadêmicos através de sua língua natural. Este é um direito do aluno garantido pela Lei Federal n. 10.436/2002, Decreto Federal n. 5626/2005 e Lei Federal n. 10.098/2000, mas, para que as crianças surdas tenham o apoio desse profissional, é necessário que elas façam uso da língua de sinais.

3.14.1.1 Atendimento educacional especializado para deficiência auditiva

O atendimento educacional especializado para alunos surdos, na perspectiva da inclusão escolar, tem por objetivo promover o acesso ao conhecimento escolar em duas línguas: Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. O atendimento educacional especializado, para os alunos surdos, envolve três momentos didáticos pedagógicos:

- a) Trabalho em Libras – todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados em Libras por um professor, sendo este preferencialmente surdo. Nesse atendimento, o professor do AEE planeja as aulas de acordo com os conteúdos abordados na classe do ensino regular. A fluência em língua de sinais e o uso de imagens visuais são requisitos essenciais para a compreensão e formação de novos conceitos.
- b) Ensino de Libras – os alunos terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. A partir da avaliação diagnóstica do professor em relação ao conhecimento linguístico em língua de sinais pelo aluno surdo, o professor promoverá atividades de pesquisa sobre os termos científicos utilizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para que a pesquisa seja bem-sucedida, o acesso a recursos tecnológicos deve ser facilitado ao aluno. Nos anos iniciais, é fundamental que o professor surdo trabalhe com contação de histórias, que promova situações didáticas e lúdicas que favoreçam o processo de aquisição da linguagem e conhecimento de mundo das crianças surdas.

⁹ Conforme Skliar (2005, p. 27), língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo.

- c) Ensino da Língua Portuguesa – são trabalhadas as especificidades dessa língua para os alunos surdos. Neste atendimento, o professor tem o objetivo de promover o estudo e aprendizado da Língua Portuguesa verificando como são atribuídos os significados às palavras e como é a organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceberem a estrutura da língua através de atividades diversificadas. O trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é realizado numa perspectiva da Língua Portuguesa como segunda língua e requer metodologia de ensino que contemple essa especificidade. Lembrando que o Decreto Federal n. 5626/2005 contempla o direito à avaliação diferenciada para o aluno surdo, considerando, nesta avaliação, os aspectos linguísticos de suas produções em segunda língua.

Santos (2005) aponta as seguintes diretrizes para as ações do professor da sala de recursos na educação de surdos:

- Articular, de forma sistemática e permanente, o planejamento coletivo dos profissionais envolvidos na prática educativa com o aluno surdo;
- Esclarecer a família sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola;
- Elaborar e ampliar conceitos científicos desenvolvidos na turma do ensino comum, evitando que a sua sala de recursos se transforme em um espaço de reforço escolar;
- Promover aprendizagem e aprimoramento de leitura e escrita em língua portuguesa;
- Organizar a sala de recursos, garantindo a diversidade de materiais pedagógicos;
- Garantir o desenvolvimento da língua de sinais através da prática pedagógica com o aluno surdo.

Para as famílias que optarem também pela oralização – ou seja, o treinamento e reabilitação da fala – deverão fazê-lo no turno inverso ao da escolarização com um profissional habilitado – fonoaudiólogo – nas ações realizadas com interface com a área da saúde. É importante salientar que, se um surdo é oralizado, isso não significa que ele esteja alfabetizado, caso contrário às crianças ouvintes estariam alfabetizadas somente por fazerem o uso da língua falada oralmente. Ressalta-se que fazer uso da oralização também não significa que o aluno terá facilidade na compreensão dos conteúdos escolares; ao contrário, corre-se o risco de diminuir o investimento de tempo na aquisição da linguagem necessária para aquisição dos conhecimentos e, no caso do aluno que é surdo, esta linguagem é a língua de sinais.

3.14.2 Deficiência visual

A área da deficiência visual é direcionada às pessoas cegas e com baixa visão. Embora possam parecer semelhantes, são tipos de deficiência muito distintas e envolvem diferentes necessidades dos alunos.

3.14.2.1 Pessoas cegas

É comum que as crianças brinquem, corram, explorem os ambientes ao seu redor livremente, participem de jogos e atividades lúdicas, entre outros. Porém, para as crianças cegas, a falta de visão impossibilita as mesmas condições de comunicação e interação com o

ambiente. Essas crianças, por exemplo, não percebem as cores, os tamanhos e as distâncias e isso cria dificuldades para a movimentação no espaço e para a aquisição de algumas experiências fundamentais. Elizabeth Dias de Sá e Valdirene Stiegler Simão (DOMINGUES *et al.*, 2010) ressaltam que a visão favorece a mobilidade, a localização e organiza as informações provenientes de outros sentidos de forma abrangente e simultânea. Portanto, no caso da criança cega, é importante provocar seu interesse e curiosidade, orientando suas atividades para que possa conhecer e identificar sons, mover e localizar o corpo no espaço, bem como encorajá-la a descobrir o uso e as funções das coisas, usando o tato para identificar os objetos e suas propriedades.

É importante também ter em conta que as pessoas cegas (assim como todos nós) vivem experiências diferentes umas das outras, primeiramente porque cada pessoa é diferente da outra, mas também porque a idade em que ocorreu a perda de visão na criança interfere de modo decisivo na formação da sua particular “biblioteca de experiências vivenciadas”.

No caso das crianças que nasceram cegas ou perderam a visão desde muito cedo, é usual a ausência de imagens mentais visuais, sendo necessário construir imagens e representações mentais através de experiências vivenciadas no mundo ao redor, basicamente experiências corporais: táteis e auditivas. Isso requer investimento de tempo escolar e o planejamento de ações diferenciadas, uma vez que as práticas didáticas tradicionais costumam mobilizar a audição na direção do olhar/ver. Desse modo, para a criança cega, a mediação do professor se torna ainda mais fundamental e a sua falta tende a desencadear comportamentos estereotipados e maneirismos, verbalismos, mutismo, ecolalia (fala sempre utilizando a terceira pessoa ou repetição da fala do outro), com movimentos repetidos e descontextualizados, bem como movimentos rotativos das mãos ou da cabeça, balanço do corpo que, algumas vezes, podem ser confundidos com comportamentos de crianças autistas (DOMINGUES *et al.*, 2010).

O processo de aprendizagem dos alunos cegos se faz a partir dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato e paladar), exigindo o uso de brinquedos e materiais que facilitem a discriminação do tamanho, textura, volume, peso, identificação de sons, desenvolvimento da consciência corporal (despertando a curiosidade, a vontade e a coragem para movimentar-se e participar em atividades coletivas, tanto com autonomia quanto com a ajuda e apoio dos colegas). O trabalho de sistematização da escrita deve utilizar o sistema Braille¹⁰ e a criança cega, na maioria das vezes, terá seu primeiro contato somente no espaço educacional.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, é muito importante que a criança cega aprenda e utilize o Braille para que possa ter acesso à leitura e escrita. Para isso, as atividades escolares devem supor o uso de recursos específicos para leitura e escrita como a reglete com uma punção e o uso da máquina Braille.

É muito mais difícil fazer que a criança cega fique imersa em um ambiente de letramento, de modo que a parte fundamental deste processo passa a ser a interação com os demais colegas: somente no convívio e no diálogo, na realização de tarefas conjuntas, essa criança adquirirá a percepção da escrita e da sua importância como mecanismo de aprendizagem e interação.

As crianças cegas compreendem e interagem com o mundo através de experiências não visuais. Nesse sentido, o professor precisa empregar recursos pedagógicos e metodológicos que favoreçam a compreensão e o acesso aos conteúdos escolares. A falta de experiências

¹⁰ O sistema Braille é um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, inventado na França por Louis Braille, um jovem cego. É constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos.

significativas pode dificultar a elaboração e o desenvolvimento de conceitos. Assim, a discriminação tátil é uma habilidade básica que deve ser desenvolvida na escola, pois, com a possibilidade de manusear objetos, a criança elabora as informações sobre o tamanho, forma, peso, consistência, espessura, densidade, textura, dentre outras.

3.14.2.2 Pessoas com baixa visão

A baixa visão corresponde àquelas pessoas que apresentam o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após tratamento e/ou correção, considerando-se, também, quando a medida do campo visual, em ambos os olhos, for igual ou menor que certo valor.

O trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais (BRASIL, 2007b, p. 18).

Características da pessoa com baixa visão:

- Campo visual reduzido (central ou periférico);
- Diminuição da acuidade visual (para perto ou para longe);
- Alterações de sensibilidade ao contraste na percepção de cores;
- Dificuldades para reconhecer pessoas ou objetos;
- Dificuldades na orientação e mobilidade.

Levando em consideração que a maioria das pessoas com baixa visão faz uso de recursos ópticos, o seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização desses recursos específicos. A inclusão do aluno com baixa visão no ambiente escolar dependerá do conhecimento das possibilidades de trabalho do aluno. Cabe ao professor identificar qual é a distância mais adequada para o aluno enxergar e também qual o tamanho ideal das letras e ilustrações. Também é preciso atenção aos auxílios não ópticos, como as mudanças necessárias no ambiente, mobiliário, iluminação e recursos para leitura e escrita. Portanto, algumas ações são importantes tanto na sala de aula comum, como no AEE, levando em consideração que cada aluno é diferente do outro. Entre as ações estão:

- Luminosidade: verificar a posição que o aluno se senta na sala de aula e a luminosidade do local, pois este é um aspecto importante a se considerar;
- Alguns alunos com baixa visão preferem a luz natural e outros um ambiente mais iluminado;
- Equipamentos: utilizar uma prancheta inclinada para aproximação do material a visualizar, contribuindo com uma postura adequada;
- Contraste: aumentar o contraste utilizando cores fortes nos materiais como o uso de giz branco na lousa escura, cadernos com pautas pretas acentuadas e largas, caneta preta ou azul, lápis com grafite escuro mais grosso;
- Ampliação da fonte: utilizar fontes ampliadas nos livros e atividades em geral;
- Os recursos ópticos se constituem em equipamentos como lupas manuais, óculos especiais, telescópios, entre outros. Estes equipamentos permitem a ampliação do material a ser lido. Lembrando que a indicação deste recurso deverá estar de acordo com a orientação do oftalmologista.

3.14.2.2.1 Atendimento educacional especializado para deficiência visual

Aos alunos com baixa visão, o professor auxiliará a usar os recursos ópticos (lupas de mão, óculos bifocais, entre outros) e não ópticos (mudanças relacionadas ao ambiente, mobiliário e iluminação), bem como a estimulação do resíduo visual com o uso de materiais que tenham cores fortes e contrastantes. A produção de materiais como ampliação de fontes e contraste visual também faz parte da organização do AEE. Sobre o uso das tecnologias para a pessoa com baixa visão – como recursos de ampliação de fonte no computador, entre outros – a orientação do professor é importante para o acesso e participação do aluno.

O professor do AEE tem como um dos seus objetivos ensinar o sistema Braille aos alunos cegos. A necessidade deste sistema deverá ser introduzida de forma gradual em situações cotidianas. Pode-se, por exemplo, criar uma diversidade de jogos que estimulem o tato o mais cedo possível. Assim, a organização e garantia da produção de materiais didáticos acessíveis e específicos são essenciais no planejamento das ações do atendimento educacional especializado. Como sempre, o professor do AEE deve trabalhar junto ao professor do ensino regular para planejar a utilização de estratégias metodológicas que viabilizem o acesso ao conhecimento.

As salas de recursos multifuncionais devem possuir alguns materiais específicos para os alunos com deficiência visual, dentre eles, destacam-se textos escritos com ilustrações táteis, disposição do mobiliário e posicionamento do aluno na sala de aula para favorecer seu deslocamento e ouvir o professor, máquina Braille, reglete, ábaco, livro falado, calculadora sonora, jogos e materiais didáticos etc. Além disso, a construção e confecção de materiais pedagógicos para trabalho com os alunos nas salas de recursos são fundamentais.

Vale destacar que, ao constar no censo escolar a matrícula do aluno com deficiência visual, o MEC encaminha, aos estabelecimentos de ensino, um *kit* de equipamentos para uso do aluno como *notebook*, lupas, telescópios etc. Ainda, os dados do censo escolar garantem, aos alunos, livros digitais acessíveis, de distribuição gratuita, para uso das pessoas com deficiência visual.

Um trabalho específico é o da orientação e mobilidade (OM) para que a pessoa cega possa desenvolver autonomia na locomoção tanto no ambiente escolar, quanto fora dele. Mover-se de forma orientada com sentido, direção e utilizando de várias referências é importante para se chegar ao local desejado e, este, é um trabalho de referência importante no contexto da alfabetização matemática. Destaca-se que o Sistema Braille¹¹ é um sistema de escrita universal idealizado pelo cego francês Louis Braille.

3.14.3 Deficiência física e deficiência múltipla

Em Brasil (2012, p. 10), “A deficiência física caracteriza-se pelos impedimentos nos movimentos e na coordenação de membros e/ou de cabeça, em que a pessoa necessitará de adaptações que garantam a acessibilidade motora, ou seja, o seu acesso a todos os espaços, serviços e instituições)”.

¹¹ Não se deve confundir, nas suas funções, o Braille com a Libras. O Braille é um sistema de escrita que tem como base a língua do país, cada letra equivale a um símbolo de modo que o símbolo para a letra “a” é o mesmo, não importa se em português ou inglês. Já a Libras é uma língua diferente da nossa por não se mostrar na forma falada ou escrita; no entanto, para os surdos, a Libras é a língua natural, é a primeira língua. Para os cegos, a Língua Portuguesa é a primeira língua.

Entre as características apresentadas pelas pessoas com deficiência física, estão os diferentes modos de comunicação oral e escrita e de locomoção, que determinam as providências da escola para prover o acesso ao currículo pelo aluno, utilizando recursos pedagógicos adaptados para sua acessibilidade tanto no que se refere à aprendizagem, quanto à acessibilidade física.

São várias as deficiências físicas no contexto escolar. Entre elas, estão alunos com deficiência física decorrente da paralisia cerebral. Neste caso, a lesão que atinge o cérebro interfere no desenvolvimento motor da criança, podendo comprometer a locomoção, postura, movimento, uso das mãos, a linguagem, entre outras atividades.

É importante que se saiba que grande parte dos alunos que tem deficiência física é beneficiada com modificações no ambiente físico, nos materiais e equipamentos utilizados para a atividade escolar. Ainda, há professores que associam “paralisia cerebral” com “cérebro parado” e, portanto, pensam que estão lidando com pessoas incapazes de raciocinar. Não se trata disso! Ter deficiência física não é sinônimo de apresentar *déficit* cognitivo, e todos os alunos nessa condição podem aprender desde que se estabeleça uma forma de comunicação efetiva. Portanto, métodos especiais de ensino só são necessários para as crianças cujas deficiências físicas sejam complicadas por dificuldades de aprendizagem resultantes de lesões neurológicas.

Para facilitar o acesso à escrita e leitura, muitas alternativas estão disponíveis e podem ser construídas, por exemplo: o uso de pranchas de comunicação, do computador, de lápis e canetas adaptados etc. O professor do AEE, após elaboração do plano de atendimento do aluno, seleciona os recursos necessários para auxiliar nessas dificuldades funcionais e realiza um trabalho articulado com a professora da sala de aula comum. Os recursos utilizados podem ser de alta ou baixa tecnologia¹², mas, primeiramente, é importante que o professor conheça seu aluno e tenha identificado suas necessidades, habilidades e dificuldades.

A acessibilidade física é direito do aluno e é fundamental para possibilitar independência, autonomia e dar segurança no ambiente escolar. Adaptações e modificações na estrutura física dos prédios escolares podem ser necessárias: colocação de pequenos degraus inclinados ou rampas, colocação de corrimão próximo a bebedouros, a assentos dos banheiros e à lousa, remoção de carteiras, de forma a possibilitar a passagem de cadeira de rodas ou facilitar a locomoção de alunos com muletas, modificação no mobiliário, de forma a promover maior conforto a crianças que usam tipoia, órteses e próteses, tapetes antiderrapantes nas áreas escorregadias, portas largas, cantos arredondados no mobiliário.

3.14.3.1 O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência física e múltipla

O aluno com deficiência física requer ações pedagógicas diferenciadas e, para isso, a escola deve organizar seus espaços físicos e pensar na produção de materiais pedagógicos de acordo com as especificidades da criança decorrentes de suas necessidades de comunicação e motora.

O professor do AEE deve elaborar um plano de atendimento destinado aos seus alunos. Este plano também orienta o professor do ensino regular sobre as necessidades e recursos de baixa e alta tecnologia que deverão ser utilizados pelo aluno.

¹² Segundo Sartoretto e Bersch (2010), recursos de baixa tecnologia são os que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados ao aluno que os utiliza na sala comum ou nos locais onde ele tiver necessidade. Recursos de alta tecnologia são adquiridos após avaliação das necessidades do aluno.

Segue uma sugestão, apresentada por Sartoretto e Bersch (2010), com algumas perguntas que podem ser utilizadas para ajudar o professor do AEE a elaborar o seu plano de atendimento:

- Quem é o aluno?
- Quais as principais habilidades manifestadas por ele?
- Quais suas necessidades específicas? (decorrentes da deficiência ou apresentadas pelo ambiente escolar).
- Quais são as barreiras existentes para a participação do aluno e de seu aprendizado nas atividades escolares e que poderão ser eliminadas com a utilização de recursos pedagógicos acessíveis?
- Quais são as necessidades relacionadas a recursos pedagógicos ou de acessibilidade apontadas pelos professores para atingir os objetivos propostos para o aluno?
- Quais são as condições de acessibilidade física da escola e da sala de aula para o aluno? Há rampas, banheiros adaptados, portas alargadas, entre outros?
- Os materiais pedagógicos são adequados para uso do aluno? Há lápis e canetas adequados à condição do aluno, alfabeto móvel, pranchas com letras e palavras, computador, teclados e mouses especiais, acionadores e outros?
- Como é a participação do aluno nas atividades propostas para sua turma?
- Elaborar quantas perguntas forem necessárias para traçar um plano pedagógico destinado ao aluno.

Levando em consideração os dados coletados no roteiro, o professor identifica as barreiras impostas pela deficiência e pelo meio e disponibiliza recursos e estratégias para a participação do aluno, para o seu acesso à aprendizagem e, também, após as adequações, o professor avalia o quanto o aluno conseguiu utilizar os recursos e as estratégias de comunicação nas atividades propostas no ensino comum.

A avaliação do estudante com deficiência física deve levar em consideração a forma de se comunicar deste aluno. O professor deve ter ciência de que, ao adotar um padrão homogêneo de avaliação, ele não estará, necessariamente, levando em conta a aprendizagem do seu estudante e, sim, colocando em destaque as diferenças que este não tem condições de superar. O exemplo mais claro é o do professor que insiste na avaliação escrita ou que, em uma avaliação escrita, adota critérios que o aluno com dificuldades motoras não poderá atingir. Estes alunos podem realizar suas atividades utilizando os recursos da comunicação alternativa ao invés de escrever e, para tanto, o professor do AEE poderá auxiliar neste processo.

3.14.4 Transtorno do neurodesenvolvimento intelectual - deficiência intelectual

Entre as várias terminologias já utilizadas oficialmente, deficiência intelectual foi divulgada para substituir o termo deficiência mental após a publicação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual realizada em outubro de 2004. Desde então, essa terminologia tem sido utilizada, fazendo parte de documentos oficiais do governo federal e outros. Nesta perspectiva, a deficiência intelectual passa a ser compreendida como uma interação entre o funcionamento intelectual e as suas relações com o contexto social. Assim, as limitações deixam de ser observadas como dificuldades exclusivas da pessoa deficiente (perspectiva quantitativa da inteligência), passando a ser consideradas como limitações do contexto social.

O aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 9).

De modo geral, os alunos com deficiência intelectual possuem dificuldades específicas de aprendizagem, mas não se pode afirmar que os alunos com dificuldades para aprender possuam deficiência intelectual.

A atenção ao aluno com deficiência intelectual determina práticas pedagógicas questionadoras da reprodução de um padrão didático que reforça práticas infantilizadoras e inviabilizam, a esses indivíduos, a experimentação de novas realidades. Infelizmente, é comum que, ao receber o aluno com deficiência intelectual, o professor não acredite na sua capacidade de aprender, ignorando que o desempenho escolar desse aluno dependerá das oportunidades e possibilidades de ações que o próprio professor pode prover ao aluno. Em geral, por não acreditar na capacidade de aprender desses alunos, a escola limita-se a solicitar atividades de repetição, manipulação de objetos e/ou treino motor; enquanto isso, os outros alunos estão envolvidos em situações reais de aprendizagem. Assim, o grande desafio ao professor é deixar de lado práticas centradas em atividades de repetição e de memorização.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (BRASIL, 2007a, p. 17).

Estes alunos, com deficiência intelectual, como os demais, precisam de atividades cognitivas que os desafiem a buscar soluções, precisam – talvez mais do que os demais – de questões que os insiram “em” situações-problema. As possibilidades de desenvolvimento destes alunos são determinadas, principalmente, pelas oportunidades que a escola é capaz de lhes ofertar, tanto em termos de desafios para suas próprias barreiras, mas também em termos de trabalho cooperativo e em convívio com os demais alunos.

Ao promover situações significativas, os professores possibilitam que a aprendizagem se efetive, contribuindo para o desenvolvimento do aluno. As aprendizagens consolidadas na escola (e fora dela) são fundamentais para a vida social das pessoas com deficiência intelectual.

Ocorre um grave comprometimento no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual quando o professor busca, nos diagnósticos médicos, a “confirmação” da incapacidade como uma forma de “justificar” as dificuldades de aprendizagem que lhe permitirão se ausentar da tarefa pedagógica para com este aluno. A deficiência intelectual não significa a incapacidade para aprender, e é nessa questão, na aprendizagem, que deve se centrar a ação do professor. A grande questão a ser respondida é: como posso favorecer que este aluno possa aprender mais? Na busca pelas respostas, é fundamental não tratar o aluno como um “objeto”, cujos limites já estão estabelecidos por algum tipo impreciso de diagnóstico; é preciso focar nas ações que este ser humano é capaz de alcançar, valorizando o seu desempenho escolar.

3.14.4.1 Atendimento Educacional Especializado para deficiência intelectual

O trabalho do professor de AEE é o de promover situações em que o aluno saia de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para uma postura dinâmica de apropriação do saber. O professor deve contemplar, em seu plano de ação, atividades que favoreçam a interação social e escolar do aluno.

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento (BRASIL, 2007a, p. 27).

O professor do AEE também pode produzir materiais didáticos e pedagógicos que auxiliem na aprendizagem a partir das necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. O uso de recursos de baixa e alta tecnologia também é necessário para diminuir as barreiras que dificultam a aprendizagem do aluno. Vale sempre destacar e repetir a importância do trabalho articulado entre o professor da sala de aula e o professor do AEE.

Faz parte do trabalho do professor do AEE construir o perfil do aluno através do estudo de caso, o qual envolve todos os profissionais que atuam diretamente com ele. A família também pode contribuir com informações sobre o comportamento, comunicação e as formas de interação com o aluno. A partir das informações obtidas, o professor identifica o que mobilizou o encaminhamento dele à sala de recursos multifuncionais.

3.14.5 Estudantes com transtorno do espectro autista (TEA)

A partir de dezembro de 2012, com a promulgação da Lei Federal n. 12.764/12, as pessoas com transtorno do espectro autista passam a ser consideradas como pessoas com deficiência.

O autismo nos coloca ante a situações desafiadoras em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente, cada aluno autista possui suas especificidades, pois as manifestações desse transtorno variam imensamente, tanto em relação ao nível de desenvolvimento, quanto em relação à idade. Para melhor entendermos as características de uma pessoa autista, Belisário Filho (2010) nos sugere prestar atenção a:

- Dificuldade na comunicação quando associada ao desenvolvimento neuropsicomotor;
- Comprometimento em suas relações sociais, como dificuldade de troca de olhar até com pessoas da família;
- Estereotipias motoras. Por exemplo, uma fala estereotipada e balançando os braços em situações diferentes de sentimentos.

Além de dificuldades na interação social (resultando em prejuízos de ordem comportamental, comprometimentos na fala, movimentos corporais estereotipados), as crianças autistas podem apresentar interesse insistente em partes de objetos e por movimentos como o da rodinha dos brinquedos, as pás de ventiladores, entre outros. Caracterizam-se também pela inflexibilidade no seu modo de ser, por rotinas que se repetem diariamente, com forte resistência a mudanças.

É importante destacar que as primeiras experiências da criança autista no ambiente escolar devem estar próximas daquelas com as quais ela está acostumada a viver no cotidiano. Cabe, à escola, criar rotinas de estudo diferentes daquelas que o aluno possa ter em casa e que sejam de não fazer-tarefa, não estudo, não interação e outras. Algumas ações podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da criança autista:

- O aprendizado deve ser realizado a partir de situações reais;
- Valorizar o processo e a singularidade de cada aluno, evitando comparações sem sentido;
- Estabelecer a organização de rotinas para a criança;
- Proporcionar atividades em dupla e em grupos, possibilitando a referência de modos de agir e participação por meio de seus pares;
- Proporcionar ações com envolvimento de outros alunos;
- Dirigir-se verbalmente ao aluno autista durante as atividades em sala de aula;
- Propor práticas e intervenções novas e diferenciadas, considerando a organização do trabalho ao tempo e necessidade dos alunos;
- Pensar formas de avaliação que contemplem a heterogeneidade da sala de aula e não uma avaliação pautada na homogeneidade que contribua para a exclusão.

3.14.5.1 Atendimento Educacional Especializado para aluno com TEA

O aluno autista necessita de apoio educacional especializado. É importante que ele frequente o AEE para complementar sua escolaridade, pois o trabalho com práticas pedagógicas que propiciem seu desenvolvimento sociocognitivo deve ser realizado tanto pelo professor da sala de aula comum, como pelo professor do AEE. Lembrando: estes profissionais devem, sempre, trabalhar de forma articulada.

Conforme disposto na Nota Técnica n. 24/13 – MEC/SECADI/DPEE, o professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem. No trabalho com os alunos, o professor deverá contemplar os itens:

- a) A superação do foco de trabalho nas estereotipias e reações negativas do estudante no contexto escolar para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar.
- b) Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar.
- c) Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados.
- d) Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras.

- e) Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido.
- f) Interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo.
- g) Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, possibilitando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais.
- h) Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais.
- i) Interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico e se fizer necessária a troca de informações sobre seu desenvolvimento.
- j) Flexibilização mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares.
- k) Acompanhamento das respostas do estudante ante o fazer pedagógico da escola para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais ao longo da escolarização.
- l) Aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos.
- m) Planejamento e organização do atendimento educacional especializado, considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista com a elaboração do plano de atendimento, objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação.

Para um bom resultado no trabalho com o aluno com transtorno do espectro autista, deve-se considerar a criação de redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar, o envolvimento e a participação da família, das áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras.

A escola é um espaço muito importante para o aluno autista, para o desenvolvimento de sua interação social. Se estes alunos forem isolados, reforçaremos suas dificuldades.

3.14.6 Estudantes com altas habilidades/superdotação

É comum que os alunos com altas habilidades/superdotação sejam vistos e considerados como pessoas que possuem uma inteligência fora do comum em todas as áreas, só tiram notas boas, têm bom comportamento, são muito dedicados aos estudos. Isso é parte de um mito, como se estes alunos tivessem, biologicamente, uma inteligência “a mais” que as outras pessoas em todas ou em várias áreas do conhecimento.

Os alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Nem sempre o aluno com altas habilidades/superdotação se destaca academicamente; ele pode ter um comportamento agitado e nem sempre obter boas notas na escola. O aluno superdotado faz parte do público-alvo da educação especial e também necessita de estratégias pedagógicas específicas.

Os alunos superdotados nem sempre são identificados durante seu processo de escolarização, ocasionando que algumas características apresentadas não tenham a intervenção necessária e adequada no seu ambiente escolar e familiar, podendo desencadear alguns desajustes emocionais e sociais. Nesse sentido, o processo de identificação do aluno superdotado nem sempre é uma tarefa fácil; o seu comportamento e atitudes, geralmente, não são aqueles esperados e pensados pelos professores.

Baseados em Guimarães e Ourofino (2007), entre alguns traços comuns presentes nos alunos com altas habilidades/superdotação, destacamos os seguintes:

- Alto grau de curiosidade, boa memória, atenção concentrada, persistência, independência e autonomia, interesse por áreas e tópicos diversos, facilidade de aprendizagem, criatividade e imaginação, iniciativa, liderança, vocabulário avançado para sua idade cronológica, riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias), habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas, facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos, habilidade para lidar com ideias abstratas, habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista, interesse por livros e outras fontes de conhecimento, alto nível de energia, preferência por situações/objetos novos, senso de humor, originalidade para resolver problemas.

Tendo em vista as dificuldades para identificação desses alunos, muitas vezes eles passam pela escola sem serem percebidos como superdotados. Em vista de suas características, podem até ser segregados ou mal vistos pelos professores. Uma das coisas que os destacam é a curiosidade, levando-os a fazer muitas perguntas sobre vários assuntos, principalmente sobre aqueles pelos quais possuem mais interesse. Assim, no ambiente familiar, podem ser considerados como insistentes e cansativos; já, no ambiente escolar, as perguntas podem gerar uma situação incômoda, pois podem ser considerados inconvenientes, insistentes e até como aqueles que “querem aparecer” na turma. Isso pelo fato de que é comum que, quando os alunos superdotados perguntam e conversam sobre assuntos de seu interesse, apresentem um bom grau de compreensão e conhecimento.

A partir de Delpretto, Giffoni e Zardo (2010, p. 20), entende-se por “identificação” o conjunto de instrumentos pedagógicos que podem ser utilizados para o reconhecimento de diferentes habilidades dos alunos em diversas áreas do conhecimento, considerando as especificidades das altas habilidades/superdotação. Essa prática de identificação traz o contexto da escola como foco de análise e a observação do professor possibilitando:

- Conhecer diferentes estratégias que alguns alunos usam na resolução de problemas;
- Revelar seus interesses e motivações; e
- Avaliar conhecimentos e estilos de aprendizagem, subsidiando o trabalho educacional.

Para a identificação do aluno, é importante considerar, também, a entrevista com os professores e com a família. Os dados obtidos na entrevista poderão elencar elementos fundamentais, contribuindo para a identificação do aluno e para a elaboração do plano de trabalho no ensino regular e AEE.

Recomenda-se que o aluno superdotado seja matriculado e frequente a sala comum do ensino regular com apoio especializado no contraturno. O trabalho realizado com esse aluno na sala de aula comum, como também no atendimento educacional especializado, deverá contemplar práticas pedagógicas de enriquecimento curricular. No AEE, essas práticas são específicas, de acordo com a área de maior habilidade e interesse do aluno. Referente à avaliação, Delpretto, Giffoni e Zardo (2010) ressaltam três momentos a se considerar:

- Verificar os conhecimentos prévios sobre os conteúdos, suas hipóteses e referências de aprendizagem;
- Verificar como se efetiva o processo de ensino e aprendizagem, o acompanhamento e aprofundamento dos temas estudados;
- Verificar o que os alunos aprenderam em relação à proposta inicial e às novas estabelecidas.

3.14.6.1 Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades

No atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação, é importante a realização do trabalho articulado com a sala de aula comum, a elaboração de um planejamento coletivo, considerando a organização de estratégias e a aplicabilidade de recursos pedagógicos para a aprendizagem deste aluno.

No AEE, o aluno superdotado será atendido na sala de recurso multifuncional destinada a essa necessidade específica. Nesse serviço, o AEE tem por objetivo suplementar a formação do aluno com o planejamento e execução de atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes, conforme disposto no Artigo 07 da Resolução CNE/CEB n. 4/09. Os objetivos do atendimento educacional especializado são:

- Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar;
- Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual;
- Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse;
- Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos;
- Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (DE PRETTO; GIFFONI; ZARDO, 2010, p. 23).

O que se observa é que, de um modo geral, os materiais de leitura utilizados pelas escolas pouco têm a contribuir com o desenvolvimento do talento de crianças com altas habilidades/superdotação. Uma sugestão é o trabalho e o desenvolvimento de projetos, de acordo com a área de interesse e/ou habilidade.

3.14.6.1.1 Comunicação aumentativa e alternativa

A comunicação aumentativa e alternativa é uma área da Tecnologia Assistiva que é utilizada para melhorar a comunicação dos alunos não verbais, sem escrita funcional ou com defasagem entre sua necessidade de comunicação e a capacidade de falar e/ou escrever.

A Tecnologia Assistiva possibilita a comunicação por diversos canais: sons, expressões corporais, faciais, gestos ou demais alternativas que possam ampliar a expressão e a compreensão. Entre os recursos que podem ampliar a comunicação, destacamos: pranchas de comunicação, de alfabetização, cartões de comunicação com símbolos, figuras, fotos, vocalizadores e computadores.

Para a escolha dos recursos mais apropriados, é importante a avaliação cuidadosa das capacidades funcionais do aluno, observando as capacidades físicas, sensoriais, cognitivas, comportamentais e o nível de escolaridade em que se encontra. Esses recursos precisam ser descritos no plano educacional individual e utilizados em todo o contexto escolar.

3.14.6.2 Diversidades e construção de aprendizagens

A diversidade na escola sempre sugeriu grupos idênticos de alunos que aprendem da mesma forma, com as mesmas técnicas. Quando falamos em escolas inclusivas, é necessário refletir sobre o que realmente queremos, se não estamos somente vendo as deficiências e agrupando alunos de acordo com suas dificuldades, ficando de qualquer forma separados dos demais no ambiente escolar.

A escola inclusiva precisa ser um ambiente que valorize as capacidades de seus alunos, de todos os alunos, onde possam aprender o que lhes é útil com conteúdos funcionais, que possam expressar suas ideias, sentimentos, onde participem ativamente, onde suas habilidades sejam valorizadas e as dificuldades atendidas. “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (MACHADO, 2010).

É preciso refletir: será que os apoios oferecidos aos alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem estão realmente auxiliando-os em suas dificuldades e valorizando suas habilidades?

O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? Para responder a essas questões, é necessária uma equipe de trabalho integrada, em que cada profissional saiba o que deve fazer, colaborando uns com os outros, tendo objetivos claros. O professor regente, com ajuda do profissional de apoio, precisa organizar uma proposta curricular diferenciada para conseguir a aprendizagem que se pretende.

85

— CAPÍTULO IV —

O Currículo





As relações que se estabelecem no contexto escolar evidenciam a complexidade da organização curricular coerente. O currículo torna-se a base que estrutura a inclusão do aluno na rede regular de ensino.

Entendemos o currículo como projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis pela sua execução. O currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, e o que, como e quando avaliar. Um currículo é uma tentativa de comunicar com propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado em prática (COLL, 2000).

Quando falamos em currículo, é importante considerar quem faz o planejamento e para quem é feito, pois a organização dele é influenciada por ambos. O professor, quando planeja, é influenciado por suas concepções pessoais, pelos seus valores, por sua história de vida, sua formação, tendo que planejar para alunos com desejos, potenciais, dificuldades e necessidades diferentes uns dos outros. Portanto, falar de diversidade, inclui o professor, o aluno, as famílias e toda a comunidade escolar.

O currículo trará marcas da cultura a que pertence. Antes de preparar o currículo, é necessário analisar os indivíduos no contexto escolar em que estão inseridos, buscando selecionar objetivos e conteúdos que propiciem aprendizagem significativa.

Refletir sobre as bases filosóficas, ideológicas, princípios, objetivos, práticas pedagógicas é muito importante na elaboração curricular. As estratégias que incluem diferentes modalidades, as formas de organização, de ação, como colocar em prática o que foi programado e pensado, considerando os aspectos especiais e as adaptações curriculares quando forem necessárias.

As concepções do próprio professor são fundamentais para a prática pedagógica. Se pensarmos que o professor tem sua própria história, sua vida pessoal, profissional, formação e prática pedagógica que interferem no seu modo de ser e agir, essa ação pode ser inclusiva ou não. Portanto, quando falamos sobre diversidade no contexto escolar, devemos lembrar que ela se encontra em todas as partes envolvidas e não só no aluno.

4.1 Conteúdos

É necessário enfatizar e destacar a importância dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. O conteúdo pode ser considerado como os conhecimentos que a sociedade confere maior importância num dado momento, refletindo diretamente o que se entende de educação escolar.

O conteúdo escolar é a seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, entre outros, cuja assimilação é considerada essencial para que se produzam desenvolvimento e socialização adequados no aluno.

A finalidade do conteúdo é a integração do aluno com o meio e não apenas conhecer o meio em que se encontra. Deve proporcionar independência e autonomia, garantir situações ideais para o aluno desenvolver suas potencialidades, capacidades cognitivas, afetivas, sociais.

O que importa é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Somente na medida em que se produz este processo de construção de significados e de atribuição de sentido se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica a sua importância: contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e sociabilização (COLL, 1998).

Quanto às escolhas dos conteúdos, elencam-se as diretrizes básicas do ensino, quais os conteúdos que precisam ser apresentados para aquela turma ou aquela faixa-etária, priorizando os conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes. É importante seguir uma sequência gradativa: iniciar pelo mais simples e caminhar para o mais complexo. Apoio complementar e reforço individual, quando necessários. Para a escolha dos conteúdos, é necessário ter objetivos já traçados e avaliação acadêmica do aluno.

4.2 Os objetivos

Os objetivos devem definir as prioridades, buscando o que é mais importante de acordo com os critérios de funcionalidade. Dar ênfase às capacidades, reforçar e valorizar as habilidades e garantir a adaptabilidade. Precisam ser adequados aos conteúdos e incluir todas as áreas de desenvolvimento, pessoal, social e acadêmica.

4.3 Base Nacional Comum Curricular

Sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), encontra-se que

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Considerada como um grande avanço para a educação do país, a BNCC estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais para a educação infantil e ensino fundamental. Será a referência das escolas para elaboração curricular e/ou adequação dos currículos já existentes. Organizada num programa comum de aprendizagem para todos os municípios, estados e a federação.

Pretende-se, com a BNCC, assegurar que todas as competências básicas sejam desenvolvidas, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular coloca 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas integradas aos currículos durante a educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

A BNCC indica que o currículo deve ser orientado para o desenvolvimento dessas competências. Deve-se considerar a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos educandos, desenvolvendo o saber fazer, atuando de maneira funcional na vida cotidiana, no exercício da cidadania e nos espaços de trabalho.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017).

A BNCC busca a educação integral, buscando o desenvolvimento das capacidades globais, não apenas intelectuais. Considera o aluno como sujeito ativo, considerando suas singularidades, habilidades e diversidade. “Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças” (BRASIL, 2017).

A escola passa a acolher as diferenças, a diversidade, valorizando o ser humano que tem direito de aprender. Preza pela igualdade educacional e pelo respeito à singularidade.

4.4 Adaptações curriculares

As adaptações curriculares propostas pelo MEC visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar.

O currículo para uma escola inclusiva precisa ser aberto, flexível, para ser adaptado às particularidades dos alunos, dos ambientes, encontrando várias formas de atender à diversidade. As práticas inclusivas devem constar no Plano Político-pedagógico (PPP) da escola. É ele que fornece o rumo, a direção a seguir. Traça as ações e os compromissos coletivos.

O PPP é o compromisso articulado com interesses reais e coletivos de toda a comunidade escolar, possibilitando a autonomia escolar para flexibilizar e definir as prioridades, favorecendo a diversidade

Todas as modificações necessárias podem ser consideradas adaptações. Podem existir em vários níveis, devem acontecer somente quando a proposta geral não corresponde às necessidades dos alunos. Precisam ser programadas, pensadas após uma avaliação cuidadosa do aluno, com o objetivo de conhecer suas particularidades, determinar em que nível de aprendizagem se encontram, quais as condições funcionais.

As adaptações devem acontecer em todos os ambientes e serem executadas por todos os envolvidos. É preciso saber o que o aluno consegue fazer sozinho, qual seu conhecimento prévio, o aprendizado que já tem e no que ele precisa de auxílio.

Após esta avaliação se pode definir os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos definidos e a seleção do que ensinar.

4.5 Avaliação

O principal papel da avaliação é acompanhar o processo de ensino e aprendizagem para, a partir dela, fazer as intervenções adequadas que resultem no desenvolvimento do estudante. “Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu” (LUCKESI, 2011).

A avaliação dos estudantes, público-alvo da educação inclusiva, precisa ser flexibilizada para atender as suas necessidades de forma ampla, como um processo e não como um fim.

Por ser uma ação pedagógica, o estudante não deve ser o único a ser avaliado, todo o processo de inclusão precisa ser considerado, didática, material, ação pedagógica, apoios disponibilizados, para que se façam, de maneira consciente, as intervenções realmente necessárias, após análise cuidadosa e reflexiva dos resultados obtidos.

Todos precisam se envolver: o estudante, a família, a equipe pedagógica e os especialistas; porém é o coordenador pedagógico que terá a função de articular e acompanhar todo o processo.

Todo estudante precisa passar por uma avaliação inicial. É importante que nela sejam garantidas o maior número possível de informações, vendo não apenas as dificuldades, mas tendo o estudante como sujeito de sua aprendizagem.

Um primeiro contato com a família é necessário para ter informações sobre a história de vida, dados gestacionais, de parto, de desenvolvimento, investigar as demandas familiares, saber as preferências, habilidades, queixas, descobrir as expectativas familiares em relação ao desenvolvimento acadêmico e o futuro escolar de seus filhos. Saber se já existem registros ou avaliações anteriores, formais ou informais, acolhendo as que já foram feitas e traçando caminhos e ações mais adequadas.

A avaliação também precisa ser processual, dinâmica e contar com a participação de todos os envolvidos. Acontece simultaneamente ao processo ensino-aprendizagem, considera todos os fatores ambientais, sociais, culturais, educacionais, emocionais, as necessidades e habilidades de cada estudante, que podem ser minimizadas ou agravadas por estes fatores.

É preciso avaliar também se os conteúdos propostos estão sendo aprendidos pelos estudantes, comparando sempre ele com ele mesmo, ou seja, perceber se houve avanço da primeira para a última avaliação, saber se ele domina aquilo que lhe foi ensinado para definir o que precisa ser retomado e no que se pode seguir adiante.

Reter ou progredir o estudante de ano escolar deve ser uma decisão tomada em equipe e que se considerem quais os benefícios que teria progredido ou permanecendo no ano em que se encontra.

4.6 Terminalidade específica

A terminalidade específica prevê viabilizar, ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresenta resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDB, a terminalidade específica do ensino fundamental. Ela acontecerá por meio da certificação de conclusão de escolaridade. No histórico escolar, deverá constar, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo estudante e os encaminhamentos para a educação de jovens e adultos e para a educação profissionalizante.

4.7 Avaliação informal

Neste tipo de avaliação, são utilizados recursos como a observação do estudante no ambiente de aprendizagem, para ver como ele se comporta, considerando sua aptidão social, aptidões curriculares em relação aos conceitos exigidos de acordo com o ano escolar em que se encontra. As produções do aluno são consideradas; nelas, observam-se as respostas, o padrão de erro e a frequência em que ocorrem. A forma como executa as tarefas permite identificar componentes principais: como realiza, organiza, resolve problemas e estrutura a tarefa, se consegue iniciar sem ajuda e se conclui.

Com a avaliação escolar, é possível saber o conhecimento prévio do estudante que inicia o ciclo ou ano escolar. Até que ponto o estudante cumpriu ou aprendeu metas estabelecidas, capacidades esperadas em determinado nível ou ano escolar.

Avaliações de proficiência podem ser utilizadas, buscando saber sobre conhecimentos formais, quais os conteúdos escolares já adquiridos; porém é importante priorizar a independência e autonomia, garantir conteúdos básicos e essenciais.

A participação dos professores é fundamental para levantar dados sobre estilos de aprendizagem, atenção, comportamento, execução das atividades, comunicação, interação social, entre outros.

Esta avaliação é tão importante quanto às avaliações formais, ela é que levará aos objetivos para intervenção adequada, quais as habilidades que precisam ser aprendidas, as estratégias, orientações, instruções aos alunos e para a equipe de apoio.

4.8 Avaliação formal

Essa é a avaliação feita por especialistas a fim de detectar possíveis interferências no desenvolvimento da aprendizagem. São realizadas através de testes padronizados reconhecidos internacionalmente que darão o diagnóstico e elas são fundamentais para se chegar à capacidade funcional do aluno e, com isso, criar condições possíveis para realização das intervenções.

Considerando as especificidades de cada realidade, caberá, a cada município que compõe AMAUC, gerenciar e regulamentar as formas de avaliação.

4.9 Programa Educacional Individual

O PEI (Programa Educacional Individualizado) é uma possibilidade em que o conteúdo a ser trabalhado passa por um processo de personalização, considerando o que é relevante para cada estudante. Nele, devem conter as metas e estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento, a independência, a autonomia e a aprendizagem.

É de acordo com as informações recolhidas na avaliação que se verifica que tipo de intervenções correspondem às necessidades específicas do estudante, quais os profissionais que irão participar do trabalho e também os tipos de apoio necessários.

O PEI se constrói a partir da avaliação, da obtenção dos resultados obtidos que permitem delinear o caminho educacional adequado.

Os conteúdos básicos e essenciais que permitam ao aluno ter independência e autonomia precisam ter uma estrutura que possa ser seguida, monitorando o que é aprendido e aumentando a complexidade de acordo com a evolução.

Seguir uma estrutura permite este monitoramento - é uma sequência lógica e previsível, que onde quer que o estudante esteja é possível seguir em frente na intervenção. Sugere-se, então, seguir a estrutura linguística da língua portuguesa e a estrutura do raciocínio lógico.

Conclusão

O documento Diretriz Curricular da Educação Inclusiva dos municípios que compõem a AMAUC, tem o objetivo de garantir a inclusão não só do estudante com deficiência, mas também de todos os estudantes público-alvo da educação inclusiva.

É um documento que não só norteará as ações para a educação especial inclusiva, como também servirá de fonte de pesquisa sobre o desenvolvimento da aprendizagem, avaliação, intervenção e a legislação que assegura esses direitos.

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantidas nestas diretrizes, norteiam práticas educacionais inclusivas que respeitam as diferenças e a diversidade, buscando a evolução do conhecimento, a independência, a autonomia e a qualidade de vida dos estudantes público-alvo da educação inclusiva.

As políticas da educação inclusiva nos municípios que fazem parte da AMAUC devem ser viabilizadas com apoio do Conselho Municipal de Educação, respeitando as legislações nacionais e estaduais.



REFERÊNCIAS

BELISÁRIO, José F.; CUNHA, P. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

BRASIL. **A Construção de Práticas Educacionais para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. Vol. 1: Orientação a Professores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2007a.

BRASIL. **Altas Habilidades/Superdotação Encorajando Potenciais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2007b.

BRASIL. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. SEESP/ SEED/ MEC. Brasília/DF, 2007c.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto Federal n. 3.959/2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <Decreto nº 5626 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, 13 nov. 2007. Brasília/DF, 2008.

BRASIL. **Decreto Federal n. 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nova York, 30 mar. 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> . Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Diretrizes de estimulação precoce de crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.** Ministério da Saúde. Brasília. 2016.

BRASIL. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: <L12764 (planalto.gov.br)> . Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em: <L13445 - Planalto> . Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. **Os alunos com deficiência visual:** baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <Decreto nº 5626 (planalto.gov.br)> . Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <L13146 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008a.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>.
Acesso em: 6 fev. 2022.

BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial.** 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2012.

COLL, César. **Os Conteúdos na Reforma:** Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COLL, C. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5.ed. São Paulo: Ática, 2000.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves Giffoni; ZARDO, Sinara Pollom. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Vol. 10. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.** 2010.

DIAS SÁ, E.S. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual.** SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

DOMINGUES, C. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** os alunos com deficiência visual: Baixa visão e cegueira. Brasília: 2010.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** American Psychiatric Association. 5. ed. Artmed: Porto Alegre, 2014.

FARIAS, Álvaro L. P. de, MAIA, D. F., OLIVEIRA, M. A. T. de; PORTO, V.H.C. 2019. **Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação.** *Cenas Educacionais*. 2, 1 (jun. 2019), p. 44-63.

FLEITH, Denise de Souza (org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Volume 1: **Orientação a Professores**. Brasília (DF), 2007.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Governo Federal. Disponível em: . Acesso em: 2 maio 2022.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 2, p. 119-139, 2005.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna. v. 1. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlo. Avaliação da Aprendizagem... mais uma vez. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.61-65.

MACHADO, R. *et al.* A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Vol. 10. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. 2010.

NEVES, Maria A. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 10, n. 21, 1991.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**. 2001.

RATIER, Rodrigo; NADAL, Paula; PELLEGRINI, Denise; LOPES, Noêmia; HEIDRICH, Gustavo. O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. **Revista Nova Escola**. 2010.

RIESGO, Rudimar dos Santos; OHLWEILER, Lygia; ROTTA, Newra Tellechea (Orgs.). **Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Armed, 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **Educação Especial na Perspectiva da Educação Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília. Ministério da Educação da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2010.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora: intervenção, ensino fundamental e educação especial**. 3º ed. ver. Florianópolis: DIOESC, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação rompendo as barreiras do anonimato**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial, Andréia Rosélia Alves Panchiniack (Coord). São José: FCEE, 2011.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHIRMER, R.C. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

SKLIAR, C. **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. 3ª edição. Ed. Mediação – Porto Alegre, RS, 2005.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de *et al.* **O Papel do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. 2. ed. Brasília: PNAE - CECANE, SC, 2012.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado**: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0 - 6 anos. Curitiba: Juruá, 2018.



ANEXO A - ROTEIRO PARA PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A. **Plano de AEE** são as ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno. São específicas do AEE para que o aluno possa ter acesso ao ambiente e conhecimentos escolares de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação do mesmo na escola.

1. Objetivos do plano:

2. Organização do atendimento:

- Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao aluno):
- Tempo de atendimento (em horas ou minutos):
- Composição do atendimento: () individual () coletivo
- Período de atendimento: de _____ (mês) a _____ (mês)
- Outros: _____

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:

4. Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno.

5. Adequações de materiais: liste os materiais que necessitem de adequações para atender às necessidades do aluno (exemplo: engrossadores de lápis, papel com pautas espaçadas, outros).

6. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos: liste os recursos materiais que precisam ser encaminhados para compra e/ou que já existem na sala de recursos multifuncional.

7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais: Ex.: costureira para fazer uma calça com enchimento para trabalhar com a criança, marceneiro para fazer a base de madeira de uma tesoura acessível, terapeuta ocupacional para produzir os talheres acessíveis, entre outros.

8. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

- Professor de sala de aula;
- Professor da Educação Física;
- Colegas de turma;
- Diretor escolar;
- Equipe pedagógica;
- Outros. Quais: _____

B. Acompanhamento e avaliação dos resultados:

1. Indicação de formas de registro

- O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.
- O registro da avaliação do plano deverá ser feito em um caderno ou ficha de acompanhamento.
- No registro, deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar: o que contribuiu para as mudanças constatadas; repercussões das ações do plano de AEE no desempenho escolar do aluno.

2. Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE:

C. Reestruturação do Plano: liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos.

- Pesquisar e implementar outros recursos.
- Estabelecer novas parcerias.



AMAUC



Este documento sintetiza os princípios, os fundamentos e a organização curricular norteadores da prática pedagógica da Educação Especial dos municípios pertencentes à Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense - AMAUC