

INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E MÚLTIPLA:

Educação Especial no Espaço da Escola Especial

APRENDIZAGENS

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

EJA

AVALIAÇÃO

INCLUSÃO SOCIAL

ENSINO FUNDAMENTAL

CURRÍCULO

EDUCAÇÃO ESPECIAL

SISTEMAS DE APOIO

RESPEITO

CICLO DE VIDA

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

EDUCAÇÃO INFANTIL

NOVO PROJETO ÁGUIA

FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Rua Cristal, 78 – Bairro Santa Tereza – Belo Horizonte – CEP 31010-110
Tel.: 31 – 3291-6558/6498 – E-mail: fapaesmg@apeminas.org.br



DIRETORIA EXECUTIVA

Presidente	Sérgio Sampaio Bezerra
Vice-presidente	Maria Alice Magalhães Lima
1ª Diretora secretária	Ana Paulina de Abreu
2ª Diretor secretário	Sandro Cataldo da Mota
1º Diretor financeiro	Milton Gontijo Ferreira
2º Diretor financeiro	João Bosco Pinto Monteiro
Diretora social	Maria das Graças de Oliveira Ancelmo
Diretores representante das pessoas com deficiência	Marilda Francisca dos Santos Alisson Vinicius da Silva Pinto

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Conselheiros regionais:

Alto Paranaíba I	Ana Maria Agostini
Alto Pranaíba II	Maria de Lourdes Silva Rodrigues
Campo das Vertentes	Terezinha do Carmo de Carvalho Vida
Centro I	Débora Gontijo Labory
Centro II	José Antônio Vicente de Souza
Centro IV	Armando Cândido Gomes Alves
Centro V	Girlene Gomes Ferreira
Centro Oeste I	Isamim Couto G. Coelho
Centro Oeste II	Zélia Terezinha de Souza
Centro Oeste III	Maria Celeste de Paulo
Circuito das Águas I	Wilson de Cássio Couto
Circuito das Águas II	Elane Medeiro do Espírito Santo
Circuito das Malhas	Conceição Aparecida Munhoz
Noroeste Mineiro	Maria Aparecida Aguiar Adjuto
Médio São Francisco	Maria Saturnina Saraiva Brasil
Norte I	Lenir de Abreu
Norte II	Cirilo Figueiredo Monção
Sudoeste I	Maria Paula Aliberti Rodrigues dos Reis
Sudoeste II	Jorcelina Aparecida Ferreira
Sul I	Regina Maris Muniz Zanetti
Sul II	Maria Rozilda Gama Reis
Triângulo Mineiro I	Maristela Feldner de Barros Cunha
Triângulo Mineiro II	Vilma Paula Machado
Vale da Eletrônica	Rita Helena Rezek Nassar
Vale do Aço I	Maria da Glória Camilo de Oliveira Eisenberg Meyer
Vale do Aço e Rio Doce	José Modad Barbosa
Vale do Suaçuí	Claúdia Braga de Medeiros
Vale do Jequitinhonha	Eunice Maria Tanuare Jardim
Vale do Mucuri	Stela Maris Pimenta Rodrigues
Vale do Piranga	Cláudia Helena Martins da Silva
Zona da Mata I	Lúcia Helena Gesteira Couto de Freitas
Zona da Mata II	Márcio Rocha Damasceno
Zona da Mata III	Lívia Luz de Oliveira
Três Vales	Maria das Dores Rocha

CONSELHO FISCAL

(Efetivos)

Dr. José Slaib
Maria Abadia de Oliveira
Luíza de Marilac Hosken Vieira Teixeira

(Suplentes)

Milton José Machado
Márcia Ribeiro de Oliveira
Regina Célia Vieira Jorge Loiola

CONSELHO CONSULTIVO

Eduardo Barbosa
Luiza Pinto Coelho

EQUIPE TÉCNICA

Procuradoria Jurídica	Maria Tereza Feldner
Secretária Executiva	Darci Fioravante Barbosa
Núcleo Administrativo-Financeiro	Henrique Mendes
Equipe de Apoio Administrativo	Ricardo Diniz
	Ronildo Nogueira
	João Bosco Pinto de São Miguel
Núcleo de Comunicação Institucional	Maria Cristina Xavier
Núcleo de Captação de Recursos	Cleonice Simão
Núcleo de Relacionamento com as Filiadas (Sala de Soluções)	Bruna C. Morato Israel
Núcleo de Acompanhamento e Monitoramento	Jarbas Feldner Helena Milagres
Núcleo de Autogestão, Autodefesa e Família	Luciene Carvalhais Alisson Vinicius
Núcleo de Ações de Aprendizagem	Júnia Ângela de Jesus Lima
Gerência de Educação Física, Desporto e Lazer	Ótávio Oswaldo Pignolato Filho
Gerência de Arte - Educação	Idelino Alves Júnior
Núcleo de Trabalho, Emprego e Renda	Marli Helena Duarte
Núcleo de Gestão de Informações e Coordenação da Unidade Mineira da UNIAPAE	Alberth Sant'Ana Costa da Silva

Organização/Autora

Júnia Ângela de Jesus Lima

Colaboração

Darci Barbosa
Marli Helena Duarte Silva
Sérgio Bezerra Sampaio

Revisão

Maria Cristina Xavier

Editoração Gráfica e Normalização

Alberth Sant'Ana Costa da Silva

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	6
1	INTRODUÇÃO	7
2	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONHECER PARA PROMOVER A AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA.....	9
2.1	Significando a Deficiência intelectual	9
2.2	Definição de Deficiência Intelectual.....	10
2.2.1	<i>Concepção da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID).....</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Modelo Teórico Multidimensional</i>	<i>12</i>
2.2.3	<i>A Estrutura de Avaliação Multidimensional</i>	<i>17</i>
2.2.4	<i>Sistemas de Apoio</i>	<i>18</i>
2.3	Processo de Avaliação e Planejamento de Apoio.....	21
2.3.1	<i>Avaliação dos Apoios</i>	<i>22</i>
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MOVIMENTO DAS APAES TENDO COMO PERSPECTIVA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NACIONAL E A ESCOLA ESPECIAL.....	23
3.1	Organização da educação escolar	23
3.1.1	<i>Educação Infantil</i>	<i>23</i>
3.1.2	<i>Ensino Fundamental.....</i>	<i>24</i>
3.2	Educação especial	24
3.2.1	<i>Educação especial no Movimento Apaeano.....</i>	<i>27</i>
4	REESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL DAS APAES.....	29
4.1	Objetivo geral.....	29
4.2	Objetivo específico.....	29
4.3	O currículo	29
4.4	Metodologia.....	32
4.5	Organização da escrituração escolar	33
4.6	Organização didática pedagógica e curricular	34
4.7	Organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	39
4.7.1	<i>EJA: anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo inicial e intermediário).....</i>	<i>39</i>

4.8	Considerações importantes acerca da organização da Escola Especial das Apaes.....	40
5	AÇÕES DE APOIO COMPLEMENTAR À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL MATRICULADA EM ESCOLAS COMUNS	41
6	PROPOSTA CURRICULAR	42
6.1	Educação Infantil.....	42
<i>6.1.1</i>	<i>Proposta pedagógica para Educação Infantil.....</i>	<i>42</i>
6.2	Ensino Fundamental	43
<i>6.2.1</i>	<i>Diretrizes da proposta curricular</i>	<i>43</i>
<i>6.2.2</i>	<i>Metas gerais para o aluno.....</i>	<i>43</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERÊNCIAS	46
	APÊNDICES	48

APRESENTAÇÃO

O objetivo desse documento é apresentar uma proposta norteadora de reorganização da escola especial das Apaes, tendo em vista as necessidades do público alvo, os avanços da educação inclusiva e da legislação.

A ressignificação da escola especial da Apae deve ter como estratégias pedagógicas: “o que ensinar”, “quando ensinar” e “para que ensinar”, ou seja, a intenção é determinar os objetivos; os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; colocando-os na mesma categoria de importância para facilitar a construção de repostas educativas dos alunos com deficiências intelectuais e múltiplas que necessitam de apoios extensivos e generalizados dentro de uma mesma programação curricular.

Em termos de estrutura, esta proposta é constituída por uma introdução e pelos capítulos indicados a seguir:

Capítulo 1- *Deficiência intelectual: conhecer para promover a autonomia e a independência*: este capítulo trata da caracterização do público com deficiência intelectual e múltipla que necessita de apoios extensivos e/ou generalizados e que, por isso, deve ser atendido nas escolas especiais das Apaes.

Capítulo 2 - *Educação especial no Movimento das Apaes*: traz a perspectiva da organização da educação escolar nacional e da escola especial.

Capítulo 3: Reestruturação da Escola Especial da Apae apresentando a organização dos níveis de ensino considerando as faixas etárias dos alunos nos ciclos de aprendizagem;

Capítulo 4: Ações de apoio complementares à pessoa com deficiência intelectual matriculada nas escolas comuns.

Capítulo 5: *Proposta curricular*, de forma interdisciplinar descreve a organização dos conteúdos das áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar.

Capítulo 6: Por fim fazem-se algumas considerações finais.

1 INTRODUÇÃO

A mais recente trajetória dos estudos sociológicos em educação se divide em duas fases: a fase que vai até os anos 60, denominada de **otimismo pedagógico**, quando a educação é concebida como fator de democratização, distribuição de renda e melhoramento da natureza humana; e a fase sucessiva, dos anos 70, denominada de **pessimismo pedagógico**. Nesta, a educação passa a ser vista com desilusão e cinismo e passa a ser percebida como um processo de manutenção do poder estabelecido. Essas duas fases correspondem basicamente a dois paradigmas – o **consenso e o conflito** (GOMES, 2005).

Segundo esse autor, o paradigma do consenso basicamente vê a sociedade como um conjunto de pessoas e grupos unidos por valores comuns que geram um consenso espontâneo. O paradigma do conflito vê a sociedade como um conjunto de grupos em contínuo conflito, onde uns estabelecem dominação sobre os outros. A educação é considerada como um instrumento de dominação e reprodução da estrutura de classes.

Nos tempos atuais, com o advento da globalização, o paradigma do conflito perde força, e passa-se a dar importância econômica à educação, por suas ligações com a produção, com a tecnologia e, por conseguinte, com as próprias perspectivas de competitividade e prosperidade de cada país.

Esse novo paradigma **agrava a questão** da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e múltipla com maior comprometimento em escolas comuns de ensino.

Paralelamente a isso, movimentos organizados de pessoas com deficiência começam a expressar claramente os anseios, dessas pessoas e de suas famílias, ao acesso à formação, ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades que promovam uma vida plena. Passam a exigir ambientações educacionais que favoreçam o amplo desenvolvimento das pessoas com deficiência para que elas atinjam uma vida autônoma e independente.

Dentro deste contexto, o Brasil tem sido amplamente influenciado por um desfile de tendências teóricas, em geral elaboradas em outros países, e que vão desde a cópia servil à reelaboração e aplicação profícua das contribuições estrangeiras, sem considerar as

características e o percurso histórico do sistema educacional brasileiro e da relação da sociedade brasileira com a deficiência. É claro que o Brasil não é uma ilha isolada, mas pode articular-se ativa ou passivamente com o mundo ao seu redor.

Diante dessa reflexão, e com o advento da educação inclusiva, que garante o acesso das pessoas com deficiência a qualquer escola da rede pública, nasce a necessidade de reestruturação arquitetônica da prática pedagógica e dos demais serviços ofertados pelo sistema de ensino brasileiro. Entendemos então que o Brasil deva articular-se ativamente com o mundo na construção de um sistema educacional inclusivo.

Nesse novo cenário do sistema educacional inclusivo, cabe ao Movimento Apaeano redefinir o papel das escolas especiais das Apaes, e para tanto parte das seguintes definições:

- Educação escolar é uma dimensão fundante do exercício da cidadania, que visa à participação de todos nos diferentes e múltiplos espaços da sociedade (CURY, 2002), ou seja, a educação escolar inclusiva e/ou especial promove a inclusão social das pessoas.
- As escolas especiais das Apaes precisam se reorganizar quanto à definição de seu público como sendo as pessoas com deficiência intelectual e múltipla que necessitam de apoios generalizados ou extensivos.

A seguir conheceremos esse sujeito, que no nosso entendimento, necessita da escola especial para o desenvolvimento de sua autonomia e independência e para a sua inclusão nos diversos espaços sociais.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONHECER PARA PROMOVER A AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA

Darci Fioravante Barros Barbosa¹

2.1 Significando a Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual está inserida em sistemas categoriais há séculos, figurando como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental. Essa compreensão pode ter contribuído para a manutenção de preconceitos e pode ter influenciado os pensamentos e atitudes discriminatórias acerca da deficiência intelectual, como se verifica em nossa sociedade. Denunciar o estigma da loucura e da incompetência associados a esse fenômeno é imperativo para estudiosos da área, pesquisadores e profissionais que atuam na intervenção.

Coerente com a prática classificatória e categorial, a deficiência intelectual tem sido identificada como uma condição individual e inerente – restrita à pessoa. Essa posição encontra fundamento nas perspectivas organicistas e psicológicas, atribuindo-se pouca importância à influência dos fatores socioculturais.

Mas, a concepção de deficiência intelectual proposta pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - (AADID) foi qualificada como uma mudança de paradigma (VERDUGO, 1996), dadas às importantes modificações que ocorreram frente às propostas anteriores. Descartou-se a concepção estritamente psicométrica, de que a deficiência intelectual é inerente e restrita ao indivíduo e destacou-se o papel que o ambiente desempenha, sinalizando que a pessoa com deficiência intelectual deve ser entendida pela interação que estabelece com o ambiente em que vive.

Em lugar de diagnosticar e classificar as pessoas com deficiência intelectual e com essa informação determinar os tratamentos e serviços de que necessitam, deve-se realizar uma avaliação multidimensional, que se baseia na interação da pessoa com os contextos em que ela se desenvolve e, baseando-se nessa avaliação do indivíduo e do ambiente em que vive, determinar os atendimentos e serviços de que ela necessita para o desenvolvimento de sua

¹ Fisioterapeuta. Superintendente da Apae de Belo Horizonte

autonomia e independência. Essa nova concepção ressalta a grande importância dos apoios e propõe um sistema de classificação deles baseado na intensidade da necessidade das pessoas com deficiência intelectual (limitado, intermitente, extenso e pervasivo ou generalizado), no lugar de valorizar os níveis de inteligência (leve, moderado, severo e profundo), como era feito anteriormente.

A deficiência intelectual é uma condição complexa. Seu diagnóstico envolve uma abordagem multifatorial e a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos – biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais, que **se** interagem no tempo **durante** a vida do indivíduo e entre gerações – de pais para filhos. Os fatores *biomédicos* se relacionam com os processos biológicos, como transtornos genéticos ou nutritivos; *os fatores sociais* se relacionam com a interação social e familiar, como estimulação e capacidade de resposta do adulto; *os fatores comportamentais* se relacionam com os comportamentos potencialmente causais, como atividades prejudiciais ou abuso materno de substância, como droga e álcool; *os fatores educacionais* estão relacionados à disponibilidade de apoios educacionais adequados que promovem o desenvolvimento cognitivo e as habilidades adaptativas.

Assim, o conhecimento da etiologia da deficiência intelectual em um determinado indivíduo deve consistir na procura de todos os fatores de risco que podem resultar no funcionamento prejudicado desse indivíduo e também no desenvolvimento de programas efetivos para a prevenção da deficiência intelectual.

O registro do diagnóstico destina-se a finalidades diversas, como elegibilidade para intervenção; benefícios e assistência previdenciária; proteção legal; acesso às cotas de emprego e outras. Desse modo, como instrumento clínico e legal, o diagnóstico está incorporado às práticas sociais.

2.2 Definição de Deficiência Intelectual

2.2.1 Concepção da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento² (AADID)

² Anteriormente denominada de Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

Sediada em Washington, a AADID vem liderando o campo de estudo sobre deficiência intelectual, definindo conceituações, classificações, modelos técnicos e orientações de intervenção em diferentes áreas. Dedicar-se à produção de conhecimentos, que tem publicado e divulgado em manuais, contendo avanços e informações relativas à terminologia e classificação.

O atual modelo proposto pela AADID consiste numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência intelectual, agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação a seus modelos anteriores e define a deficiência intelectual como:

deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos (AAMR, 2006, p.20).

Depreende-se da definição que a deficiência intelectual não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento e que no processo de diagnóstico, devemos observar os três critérios:

- (a) limitações significativas no funcionamento intelectual;
- (b) limitações significativas no comportamento adaptativo;
- (c) manifestação durante o período de desenvolvimento do indivíduo, portanto, na infância ou adolescência.

Para aplicação da definição proposta, deve-se considerar cinco premissas essenciais:

- I. As limitações no funcionamento devem ser consideradas no contexto do ambiente comunitário, típicos dos iguais na idade e cultura.
- II. A avaliação de qualidade tem de considerar a diversidade cultural e lingüística, assim como as diferentes formas de comunicação e os aspectos sensoriais, motores e comportamentais.
- III. As limitações de um indivíduo sempre coexistem com suas capacidades.

IV. A descrição das limitações tem o propósito de desenvolver um perfil de apoios necessários.

V. O funcionamento da pessoa com deficiência intelectual geralmente melhora, se lhe são oferecidos apoios personalizados apropriados por um período.

2.2.2 Modelo Teórico Multidimensional

O modelo teórico multidimensional da AADID relaciona o funcionamento individual no ambiente físico e social ao contexto geral, aos sistemas de apoio e às cinco dimensões que são descritas abaixo

Dimensão I: Habilidades Intelectuais

A inteligência é concebida como a capacidade mental que inclui raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio de experiência.

A inteligência não é apenas aprender com os livros, uma habilidade acadêmica como a escrita ou a leitura, ou habilidades na resolução de testes. Em vez disso reflete uma capacidade mais ampla e mais profunda para compreender o mundo que nos cerca – captando-o, extraindo sentido das coisas ou pensando o que fazer. E, por isso, o conceito de inteligência representa uma tentativa de esclarecer, organizar e explicar como e por que os indivíduos diferem em suas habilidades de entender idéias complexas, adaptar-se efetivamente a seus ambientes, aprender com a experiência, envolver-se em várias formas de raciocínio e superar obstáculos através do pensamento e da comunicação.

Implicações que devem ser observadas:

- Longe de ser perfeito, o funcionamento intelectual ainda é representado por pontuações de QI, nem sempre obtidas por instrumentos de avaliação apropriados.

- As limitações na inteligência devem ser analisadas considerando as outras quatro dimensões: Comportamento Adaptativo; Participação, Interações e Papéis Sociais; Saúde e Contexto.

Dimensão II: Comportamento Adaptativo

O comportamento adaptativo é definido como o conjunto de habilidades conceituais, práticas e sociais, adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas cotidianas. Limitações no comportamento adaptativo afetam as habilidades e podem prejudicar a pessoa nas suas relações com o ambiente e podem dificultar o convívio do dia a dia.

- (a) *Habilidades conceituais* são relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; conceito de dinheiro; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia;
- (b) *Habilidades sociais* são as relacionadas à competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade, a auto-estima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis; a capacidade de evitar vitimar-se;
- (c) *Habilidades práticas* são as relacionadas ao exercício da autonomia. As atividades da vida diária são exemplos dessas habilidades: preparar alimentos e alimentar-se; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transporte; tomar medicação; manejar dinheiro; usar o telefone; cuidar da higiene e do vestuário; atividades ocupacionais, laborativas e relativas ao emprego e trabalho; as atividades que promovem a segurança pessoal, etc..

Implicações que devem ser observadas:

- As limitações do comportamento adaptativo afetam a vida diária como também a capacidade de reagir bem às mudanças da vida e às exigências do ambiente.
- As limitações do comportamento adaptativo devem ser analisadas considerando-se as quatro dimensões: Habilidades Intelectuais; Participação, Interações e Papéis Sociais; Saúde e Contexto.

Dimensão III: Participação, interações, papéis sociais

Essa dimensão ressalta a importância da participação do indivíduo na vida comunitária. A sua participação e interação com o ambiente serão mais bem determinadas se observarmos diretamente como é o seu envolvimento com o ambiente em que vive e com as atividades cotidianas; como é sua forma de aprender, divertir-se, trabalhar, socializar-se e interagir

Os papéis sociais referem-se a um conjunto de atividades valorizadas como normais para um grupo específico e que podem ocorrer no local de trabalho, no ambiente educacional, na comunidade ou em locais de recreação e lazer.

A participação, as interações e os papéis sociais são bastante influenciados pelas oportunidades disponibilizadas para a pessoa com deficiência intelectual.

O diagnóstico de deficiência intelectual baseia-se na avaliação das interações sociais do indivíduo e nos papéis por ele vivenciados, bem como na sua participação na comunidade em que vive. A observação e o depoimento são procedimentos de avaliação indicados para essa dimensão, tendo em vista a consideração dos múltiplos contextos envolvidos e a possibilidade diversificada de relações estabelecidas pelo sujeito no mundo físico e social.

Implicações que devem ser observadas:

- A participação refere-se ao envolvimento do indivíduo com as situações/pessoas e à execução de tarefas em situações de vida real;
- A falta de participação e de interações sociais frequentemente limita o desempenho de papéis sociais valorizados.

Dimensão IV: Saúde

A Organização Mundial da Saúde³ (OMS) define saúde como um estado de completo bem estar físico, mental e social. As condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa, facilitando ou inibindo suas realizações. O funcionamento das pessoas com deficiência intelectual também pode ser condicionado por estado de saúde, ou pela falta dela. Alguns indivíduos com deficiência intelectual gozam de boa saúde; outros têm limitações importantes de saúde, associadas à deficiência (como epilepsia, paralisia cerebral e transtornos mentais), o que prejudica sua mobilidade e nutrição e pode também restringir severamente suas atividades pessoais e sua participação social.

Nesta dimensão, para a avaliação diagnóstica da deficiência intelectual, é necessário contemplar elementos mais amplos, como os fatores etiológicos e a história de saúde física e mental do indivíduo e de sua família.

Implicações que devem ser observadas:

- Medicamentos, como anticonvulsivantes e drogas psicotrópicas, podem afetar o desempenho podendo apresentar cansaço, fadiga, sonolência que podem afetar a avaliação da inteligência e do comportamento adaptativo;
- A avaliação do comportamento adaptativo pode ser afetada por medicamentos que influenciam as habilidades motoras grossas e finas, ou nas condições motoras dos músculos orofaciais que influenciam as habilidades de comunicação.

Dimensão V: Contextos

A dimensão contextual considera as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com a qualidade de vida. Os níveis de contextos considerados incluem : (a) *o microssistema* – o ambiente social imediato, incluindo a pessoa, a família e/ou cuidadores (b) *o mesossistema* – os vizinhos, a comunidade ou organizações que fornecem educação ou serviços de habilitação e de apoios; (c) *o macrossistema* – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais. Esses

³ Disponível em: < <http://www.who.int/en/>> . Acesso em: 8 set. 2011.

vários ambientes são importantes para as pessoas com deficiência intelectual porque frequentemente determinam o que os indivíduos estão fazendo, quando estão fazendo e com quem estão, por isso os ambientes podem proporcionar oportunidades e estimular o bem-estar.

Fatores que proporcionam oportunidades:

- *Presença na comunidade:* compartilhamento dos locais comuns que definem a vida comunitária;
- *Escolha:* a experiência da autonomia, tomada de decisão e autocontrole;
- *Competência Social:* a oportunidade de aprender e realizar atividades funcionais e significativas;
- *Respeito:* de ter realmente um lugar valorizado na comunidade;
- *Respeito:* realmente ter um lugar valorizado na comunidade;
- *Participação na comunidade:* a experiência de ser parte de uma rede crescente de familiares e amigos.

Na avaliação multidimensional, são consideradas as práticas, os valores culturais; as oportunidades educacionais e de trabalho e o lazer, bem como as condições contextuais de desenvolvimento da pessoa: condições ambientais relacionadas ao bem estar, à saúde, à segurança pessoal, ao conforto material, o estímulo ao desenvolvimento e as condições de estabilidade no momento presente.

Os fatores ambientais podem influenciar positiva ou negativamente a participação da pessoa como membro da sociedade. Afetam o seu desempenho de atividades, suas funções e a estrutura de seu corpo. Os aspectos positivos do ambiente são encarados como facilitadores do funcionamento; os fatores negativos são encarados como barreiras.

Os fatores individuais constituem a base da vida de uma pessoa, ou seja, a sua identidade, que incluem idade, etnia, gênero, formação educacional, ajustamento, estilo de vida, hábitos, estilos de enfrentamento, origem social e experiências passadas e atuais. Os fatores pessoais podem influenciar o funcionamento do indivíduo, como a sua condição de saúde e também o resultado das intervenções.

Implicações que devem ser observadas:

- A avaliação do contexto, é um componente necessário e integrante para o entendimento do funcionamento da pessoa com deficiência intelectual e do planejamento dos apoios individualizados.
- O contexto deve ser analisado considerando-se as outras quatro dimensões: Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo; Participação, Interações e Papéis Sociais e Saúde.

Face à exposição do modelo teórico multidimensional da AADID, segue abaixo a FIG.1 que esquematiza as cinco dimensões.

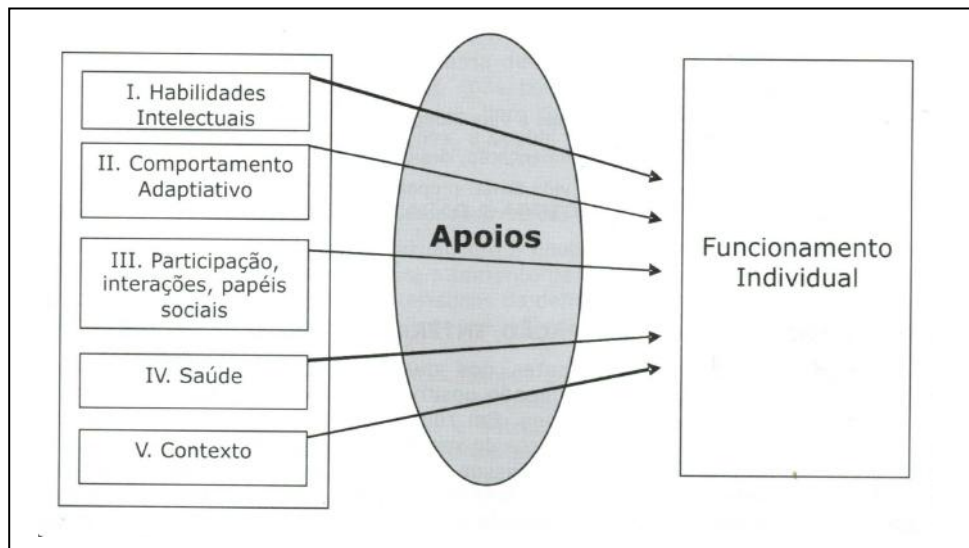


FIGURA 1: Modelo teórico da deficiência intelectual
Fonte: AAMR, 2006, p. 213

2.2.3 A Estrutura de Avaliação Multidimensional

O processo de avaliação é centrado na descrição das capacidades e das dificuldades que a pessoa com deficiência intelectual apresenta nas cinco dimensões. O essencial é obter dados que permitam desenvolver um perfil adequado e os apoios. Os avaliadores também devem indicar os apoios que o indivíduo com deficiência intelectual requer para melhorar sua funcionalidade e para promover sua autonomia e independência nos espaços sociais.

Os seguintes requisitos são recomendados no processo avaliativo:

- (a) a qualidade dos instrumentos de medida, considerando as validades dos testes e a adequação do uso;
- (b) a qualificação da equipe multidisciplinar para a aplicação dos testes e interpretação dos resultados;
- (c) a legitimidade dos informantes selecionados para fornecer dados sobre a pessoa que está sendo diagnosticada;
- (d) a contextualização ambiental e sociocultural na interpretação dos resultados do processo avaliativo;
- (e) a história clínica e social do sujeito;
- (f) as condições físicas e mentais associadas, que possam interferir nos resultados avaliativos das habilidades intelectuais.

Os critérios objetivos, próprios das medidas psicométricas e das escalas de mensuração, são recomendados pela AADID, porém considerados insuficientes para o diagnóstico da deficiência intelectual, em suas publicações mais recentes.

No APÊNDICE A, propomos um Protocolo de Avaliação Multidimensional de Deficiência Intelectual.

2.2.4 Sistemas de Apoio

Os apoios são recursos e as estratégias utilizadas, que visam promover o desenvolvimento, a educação e o bem-estar de uma pessoa com deficiência intelectual, e que melhoram o funcionamento individual. São identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as dimensões das Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo; Participação, Interações e Papéis Sociais; Saúde e Contexto Social. Quando necessários e devidamente aplicados, os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às demandas ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual ao longo da vida.

Segundo sua intensidade, os apoios podem ser classificados em:

- (a) *intermitentes* – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas. Aplicados particularmente em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida das pessoas;
- (b) *limitados* – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente. Destinam-se a apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações voltadas para o atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio limitado até sua finalização;
- (c) *extensivos* – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (por exemplo, diariamente, semanalmente). São recomendados para alguns ambientes (escola, trabalho, lar), sem limitações de temporalidade.
- (d) *generalizados* – são constantes, estáveis e de alta intensidade. São disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida, podendo envolver uma equipe com maior número de pessoas.

O modelo de apoio proposto pela AADID dá sentido ao processo avaliativo, cujo objetivo principal consiste em identificar limitações pessoais, a fim de desenvolver um perfil de apoio adequado, na intensidade devida, perdurando enquanto durar a demanda.

Os apoios podem ser proporcionados pelo pai/mãe, por um amigo, professor, psicólogo, médico ou por ele próprio. Quando se planeja os apoios, é importante definir quem é o responsável por providenciá-los, a sua frequência, a duração e o tipo de apoio (prontidão verbal, assistência física, etc.).

O apoio se aplica a nove áreas fundamentais:

- I. Desenvolvimento humano;
- II. Ensino e educação;
- III. Vida doméstica;
- IV. Vida comunitária;
- V. Emprego/trabalho;
- VI. Saúde e segurança;
- VI. Comportamento;
- VIII. Vida social;
- IX. Proteção e defesa.

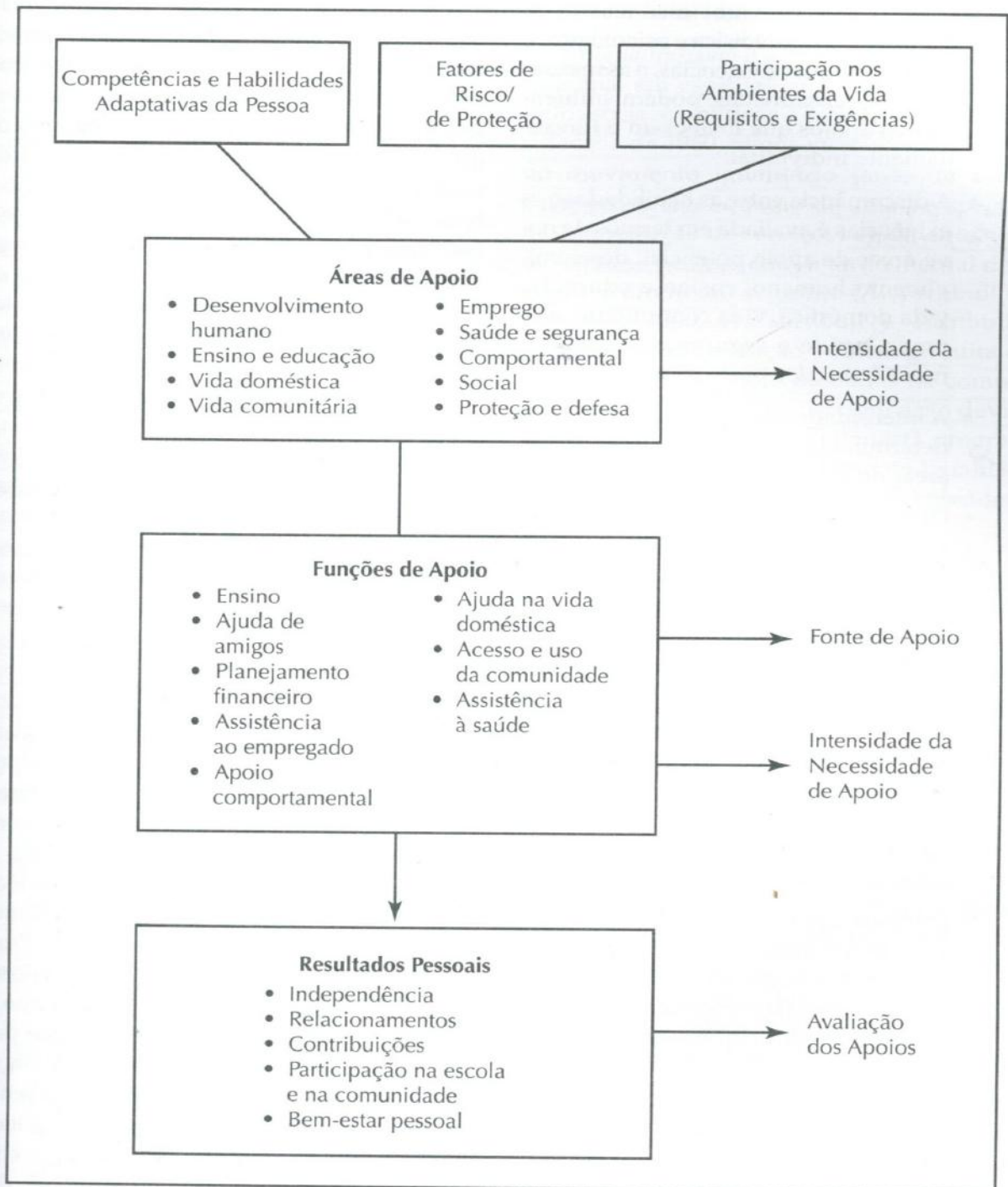


FIGURA 2: Modelo de apoios para as pessoas com retardo mental
 Fonte: AAMR, 2006, p.143

2.3 Processo de Avaliação e de Planejamento de Apoio

O processo de avaliação e planejamento de apoios proposto pela AADID é composto de quatro passos:

Passo 1 - *Identificar as áreas de apoio com a aplicação do protocolo de avaliação multidimensional*

- Desenvolvimento humano, ensino, educação, vida doméstica, vida comunitária, emprego, saúde e segurança, comportamental, social, de proteção e defesa.

Passo 2 - *Identificar as atividades importantes para a área de apoio*

- Os interesses e preferências do indivíduo;
- Atividades que a pessoa participa ou irá participar;
- Locais em que a pessoa participa ou irá participar;

Passo 3 - *Avaliar o nível ou a intensidade da necessidades de apoio:*

- Frequência;
- Horários de apoio diário;
- Tipos de apoio;

Passo 4- *Escrever o plano de apoio individualizado para atender a necessidade da pessoa*

- Interesses e preferências do indivíduo;
- Áreas e atividades que necessitam de apoio;
- Funções de apoio específicas que lidam com as necessidades de apoio identificadas;
- Ênfase nos apoios naturais;
- Resultados pessoais;
- Um plano para monitorar a provisão de apoios e seus resultados;

2.3.1 Avaliação dos Apoios

O propósito e o foco da avaliação dos apoios devem observar se os resultados pessoais relacionados à independência, aos relacionamentos, às contribuições e à participação escolar e comunitária melhoraram. Deve-se escolher uma ou mais categorias de resultados que sejam importantes para uma determinada pessoa. Este é o primeiro componente para a avaliação do planejamento.

Desta forma, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) mostra-nos que, com os apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento da pessoa com deficiência intelectual, em geral, melhora. Isto significa que, se forem providenciados apoios personalizados apropriados para um indivíduo com deficiência intelectual, o resultado será uma melhora em seu funcionamento. Uma ausência de melhora no funcionamento é um indicador importante para reavaliar o perfil e a natureza dos apoios que foram utilizados.

Assim, ao identificar alguém com deficiência intelectual deve-se sempre beneficiá-lo com os apoios necessários, de forma a contribuir para minimizar o rótulo e maximizar a sua autonomia.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MOVIMENTO DAS APAES TENDO COMO PERSPECTIVA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NACIONAL E A ESCOLA ESPECIAL

3.1 Organização da educação escolar

A educação é organizada em dois níveis; a educação básica e a educação superior. A educação básica, de acordo com a legislação, é formada por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nesse documento só discutiremos as etapas de educação infantil e ensino fundamental, que são ofertadas pelas escolas especiais das Apaes, como descrito a seguir.

3.1.1 Educação Infantil

A educação infantil embora não seja obrigatória, é um direito constituído da criança e tem uma importância fundamental no processo de constituição do sujeito. Essa etapa deve acontecer em creches ou entidades equivalentes e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Lei de diretrizes e bases da educação - LDB, art.29⁴). Divide-se em duas fases uma de 0 a 3 anos creche e outra de 4 a 5 anos pré-escola.

Na educação infantil, a avaliação ocorre mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do indivíduo, não tendo como objetivo a promoção para o acesso ao ensino fundamental. Cabe salientar que a proposta do Plano Nacional de Educação 2012 a 2020 propõe a universalização da educação infantil no Brasil.

⁴ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

3.1.2 Ensino Fundamental

A Lei nº11. 274/2006⁵ amplia o acesso ao ensino fundamental para as crianças a partir dos 6 (seis) anos, perfazendo um total de 9 (nove) anos de percurso nessa etapa, e tem como objetivo a alfabetização e o letramento, a aquisição de conhecimentos de outras áreas e o desenvolvimento de diversas formas de expressão.

Diante disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução nº 7 de 14 de outubro 2010, traçou novas diretrizes e orientações que devem ser observadas pelo sistema de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010).

É importante salientar que nessa etapa há possibilidade de oferta de educação fundamental por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferta de educação para pessoas que não tiveram oportunidade de estudo na idade prevista ou que interromperam seus estudos. A idade mínima para ingresso nessa modalidade de ensino é de 15 (quinze) anos completos, definidos nos pareceres CNE/CEB nº 6/2010⁶; nº 29/2006⁷ e na Resolução CNE/CEB nº 3/2010⁸.

A modalidade EJA tem como centralidade atender as necessidades do aluno promovendo a aprendizagem através de suas vivências e conhecimentos já adquiridos, enquanto o ensino fundamental na idade própria tem como centralidade a alfabetização e o letramento.

3.2 A educação especial

A educação Especial é uma modalidade possibilita a oferta de ensino à pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino; da educação infantil ao ensino superior. A seguir visitamos o processo histórico dessa modalidade no Brasil.

⁵ Lei nº11. 274 de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB nos artigos 30, 32 e 87 dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

⁶ Disponível em: <http://www.nepiec.com.br/lesgiacao/rceb006_10.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2011.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb029_06.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2011.

⁸ Disponível em: <http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/Diretrizes_Operacionais_de_EJA_2010.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2011.

A educação especial surge para atender uma população excluída do processo educacional comum. Houve um tempo em que as escolas públicas só recebiam as crianças e jovens pertencentes a famílias que tinham boas condições financeiras e sociais, eram inteligentes, enfim, a crianças e os jovens “sem problemas”.

Dentre as pessoas não aceitas, estavam as crianças que apresentavam fracasso na aprendizagem e os grupos sociais excluídos, entre eles as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, público prioritário das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) ⁹.

Foi assim que surgiu no Brasil, a partir da década de 70, a educação especial (BUENO, 1993, expandindo-se em classes e escolas especiais, em sua maioria ofertada por organizações sociais, para atender crianças e jovens que não tinham acesso às escolas comuns.

No âmbito da iniciativa oficial, a educação especial organizou-se por meio de propostas curriculares, documentos administrativos e normativos. Vale esclarecer que essa organização oficial foi consolidada por meio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹⁰, “criado com a finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial” (BRASIL, 1973) e houve a publicação da coletânea “*Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*” pelo Ministério da Educação, em 1984.

Posteriormente, com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, traz no seu texto o capítulo V, dedicado à educação especial, onde a garantia ao atendimento educacional especializado está implícito nos três artigos que o compõem. Principalmente no artigo 58, que faz alusão à oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, com a importante ressalva contida no parágrafo 2º: O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

⁹ Organizações sociais que prestam atenção integral e integrada à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

¹⁰ Criado pelo Decreto nº 72.425. BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Brasília, 1973.

Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

Em 2001, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação preconiza no seu artigo 10 que:

os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privada , atendimento esse complementado , sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de saúde, trabalho e assistência social. (BRASIL, 2001, art.10, p.3)

Atualmente, o conceito de educação especial vem passando por importantes mudanças, que estão gerando novos enfoques educativos em muitas partes do mundo. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), falar de necessidades educacionais especiais implica enfatizar como a escola pode compensar as dificuldades do aluno/a enfocando suas possibilidades em interação com a condição educacional que lhe é oferecida. Assim, a escola especial não seria entendida como segregadora, mas inclusiva, uma vez que busca oferecer ao seu alunado um processo de aprendizagem condizente com as suas necessidades, dando-lhe oportunidade de aprender e de participar de todo o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da autogestão e autodefesa para o exercício da cidadania.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹¹, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL. Constituição. Conversão sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, art.24, item 2).

O espaço escolar deve ser preparado de forma a receber o aluno, oferecendo condições próprias para o seu aprendizado, num processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos educacionais especiais, organizados institucionalmente para

¹¹ Disponível em: < <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

apoiar, completar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidade da educação básica (BRASIL, 2001).

Assim o espaço escolar deve ser preparado de forma a receber o aluno oferecendo-lhe condições próprias para o aprendizado, para a troca e interação com os futuros cidadãos.

Neste contexto a educação especial também encontra-se em um processo de reestruturação não devendo ser concebida como um sistema educacional especializado a parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que o sistema educacional deverá dispor para atender á diversidade de seu alunado (GLAT, 2009).

A proposta de educação inclusiva implica num processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais.

Dessa forma, é fundamental que a escola especial, enquanto espaço de educação inclusiva, pense num espaço que permita viabilizar o acolhimento dos alunos e suas diferentes características, físicas, emocionais, sociais e culturais.

3.2.1 Educação especial no Movimento Apaeano

A Federação Nacional das Apaes, no ano de 2001, elaborou uma proposta de organização das escolas especiais das Apaes denominada Apae Educadora: *A Escola que Buscamos*, onde estabelece como ponto de partida a construção de uma escola que tenha compromisso social com todas as pessoas com deficiência intelectual e, além disso, que vise atender às demandas sociais latentes e a sistematizar suas ações pedagógicas dentro de uma perspectiva formal de escolarização para a vida (FENAPAES, 2001).

A Apae, instituição de defesa dos direitos da pessoa com deficiência tem o dever de se comprometer e de contribuir com a construção da educação inclusiva em nosso país. A

educação inclusiva é necessária e fundamental para a inclusão social. Sem o acesso à escola, dificilmente as pessoas com deficiência intelectual e múltipla conseguirão exercer a sua cidadania com plenitude.

As Apaes têm vasta experiência no campo da educação especial para alunos com deficiência, e têm em seus quadros profissionais competentes e experientes, tanto no atendimento escolar, quanto em outras áreas como, promoção da saúde; autogestão, autodefesa e família; assistência social; trabalho, emprego e renda. As Apaes contam com ambientes equipados para dar suporte às necessidades específicas dos alunos que chegam às suas escolas.

Por fim, as Apaes podem disponibilizar seus esforços, sua experiência e recursos para a construção de uma educação que não segregue, que não rotule e que não discrimine, mas que trate as pessoas em sua singularidade, com respeito e dignidade, como prevê a legislação.

4 REESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL DAS APAES

4.1 Objetivo Geral

Reorganizar a escola especial das Apaes, definindo o percurso escolar dos alunos com deficiência intelectual e múltipla que necessitam de apoios extensivos e generalizados respeitando a faixa etária definida pela legislação para cada nível de ensino, com compromisso ético em favor da inclusão social.

4.2 Objetivos Específicos

- Diminuir a defasagem idade-série.
- Aprimorar as práticas e as respostas educativas oferecidas nas escolas especiais das Apaes.
- Promover o desenvolvimento humano e as aprendizagens significativas para autonomia e independência do aluno.
- Dar a conclusão do ensino fundamental.
- Ofertar serviço complementar ao aluno com deficiência intelectual e múltipla.

4.3 O Currículo

O currículo é o instrumento por meio do qual a escola realiza o seu processo educativo. Segundo Silva e Moreira (2006), não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Segundo Verdugo (2006), o currículo para a pessoa com deficiência intelectual e múltipla deve incluir conteúdos distintos dos exclusivamente acadêmicos.

O currículo proposto nessa nova organização não se restringe à oferta dos conteúdos acadêmicos centrados somente na alfabetização e letramento.

Tem como objetivo fundamental, promover o desenvolvimento integral e integrado do aluno com deficiência intelectual e múltipla que necessita de apoios generalizados ou extensivos¹², cabe à escola especial da Apae, utilizar o currículo como seu principal instrumento para a concretização de sua proposta pedagógica.

O currículo deve propor elementos que facilitem a aprendizagem significativa do aluno com deficiência intelectual e múltipla, elementos que os outros alunos costumam adquirir de maneira espontânea sem ensino formal, mas que para o aluno com deficiência intelectual e múltipla que, necessita de apoios generalizados ou extensivos, deva ser objeto de intenções educacionais explícitas e de atividades pedagógicas metodicamente orientadas (COLL, 2004).

Esses elementos não acadêmicos são o primeiro passo e darão a base necessária às outras aprendizagens. Um currículo que atenda às necessidades dos alunos deve, portanto, ter como centralidade a sua formação nos aspectos não só acadêmicos, mas também os sociais, de comunicação e as atividades práticas da vida diária. Que eles aprendam não apenas estes ou aqueles conteúdos e habilidades, mas que aumentem a capacidade de aprender e de fazer coisas por si mesmos. Que eles atinjam as capacidades gerais próprias da idade de acordo com suas possibilidades de atuar com mais autonomia e independência.

A organização e o planejamento das atividades pedagógicas devem ter objetivos bem definidos, que partem do simples para o complexo, na intenção de que o aluno desenvolva suas habilidades de forma processual, e que ocorram aprendizagens significativas que reflitam na mudança e adequação de comportamentos.

Tudo isso exigirá que a equipe multidisciplinar atue na integralidade das ações visando o melhor desempenho do aluno com deficiência intelectual e múltipla que necessita de apoios generalizados ou extensivos.

Dos porteiros aos dirigentes, a questão da intencionalidade educativa deve ser entendida como o compromisso de todos com a formação de pessoas e cidadãos cada vez mais autônomos e responsáveis. A intencionalidade educativa (o para quê) vai refletir os valores de autonomia,

¹² Apoios extensivos e generalizados são recursos e estratégias que promovem a funcionalidade da pessoa com deficiência intelectual caracterizada por sua Constancia, regularidade, em vários ambientes (escola, trabalho, vida doméstica), não limitado no tempo, e que exige o envolvimento de vários membros da equipe multidisciplinar (AADID, 2006)

independência, solidariedade e responsabilidade, que devem estar implícitos no projeto político pedagógico e no novo projeto curricular (FENAPAES, 2011).

Nessa perspectiva o Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI) é o aporte instrumental importante para o registro e regulação do processo de aprendizagem; a flexibilização do currículo, as estratégias para suprir as necessidades do aluno e deve ter como base a Avaliação Multidimensional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (APÊNDICE A).

É importante ressaltar que flexibilizar o currículo não significa simplificá-lo nem reduzi-lo, mas torná-lo acessível, o que é muito diferente de empobrecê-lo. O processo de flexibilização tampouco pode ser entendido como modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular, pois há aprendizagens imprescindíveis para todos os alunos, das quais não podemos abrir mão. Há saberes que são essenciais. São bases para outras aprendizagens e devem ser mantidos como garantia de igualdade de oportunidades ao acesso de outras informações.

Conforme Perraudeau (2009), a avaliação processual e contínua de caráter formativo¹³ e somativo¹⁴ é parte integrante do currículo. A avaliação deve dar atenção especial ao desenvolvimento de condutas e competências que fomentem adaptação às normas sociais e conseqüentemente à inclusão social. Na análise dos objetivos, devem estar presentes as estratégias e os resultados descritos no PDI para que novos objetivos e novas estratégias sejam traçados sempre que necessário, tornando a avaliação um processo dinâmico, eficiente e condizente com as necessidades do aluno com deficiência intelectual e múltipla.

A família é a parceira imprescindível na elaboração do PDI e na definição da flexibilização do currículo. As expectativas apresentadas pela família serão o ponto de partida para o

¹³ De acordo com Perraudeau (2009), a avaliação processual e contínua de caráter formativo possui componente qualitativo que vai além de quantificar. Possibilita ao professor, em função das respostas dos alunos, reajustar as atividades à sua prática e ação educativa.

¹⁴ Segundo Perraudeau (2009), avaliação processual e contínua de caráter somativo pode ser estabelecida em porcentagem estabelecida como índice de referência para o desempenho dos alunos.

desenvolvimento do currículo. É também a família quem sinalizará os resultados alcançados pelo aluno, relatando se houve ou não mudanças em seu comportamento.

Segundo Buscaglia (2006), para ser bom pai ou boa mãe são necessários habilidade, conhecimento, sensibilidade e sabedoria – qualidades que não facilmente estão ao alcance de todos, por isso, um bom programa de apoio à família é fundamental para obter sucesso na escola especial da Apae. É na família que o aluno manifestará suas primeiras ações de autogestão no exercício de sua autonomia e independência. Assim, desde o início da vida escolar do aluno, a família precisa ser informada sobre todas as ações propostas pela escola para que as mudanças provocadas em seu comportamento (como a capacidade de fazer escolhas, por exemplo) não sejam compreendidas pela família ou vistas de forma negativa, mas que sejam vistas e compreendidas como aprendizagens e desenvolvimento da autogestão.

A família deve realizar um longo e árduo processo de aprendizagem para obter o justo equilíbrio que favorecerá a realização pessoal de cada filho, respeitando as possibilidades, os interesses e as necessidades de cada um em particular, e assim abre oportunidades para os pais desfrutarem das realizações de cada um deles (NÚÑEZ, 2011).

4.4 Metodologia

As atividades pedagógicas propostas devem ser desenvolvidas em uma sequência do simples para o complexo (VERDUGO, 2006). Em cada proposta procura-se incrementar o nível de dificuldade das tarefas, segundo o progresso do aluno. O ambiente tem que ser o mais similar possível ao da situação real de execução das atividades propostas. É fundamental que no decorrer do processo de aprendizagem, o professor promova o interesse do aluno em todas as atividades, com uma didática provocativa que estimule a sequência lógica do pensamento, o que é fundamental também para a execução de tarefas. Cada nova situação deve ser aproveitada para provocar desafios e construir conhecimentos.

A progressão e o grau de dificuldades das atividades pedagógicas, como também a exigência de repostas com qualidade precisam ser perseguidas para que a pessoa com deficiência intelectual e múltipla evolua na sua capacidade cognitiva, evitando-se assim que as atividades sejam executadas de forma automática, sem propiciar desafios. Todos os conteúdos e

habilidades propostos devem ser desenvolvidos levando-se em conta o ciclo de vida da pessoa em questão.

4. 5 A organização da escrituração escolar

A organização da documentação da vida escolar do aluno é um procedimento importante no acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e múltipla que necessita de apoios extensivos e ou generalizados. A documentação vai garantir a efetividade do processo e vai assegurar que o aluno realize o seu percurso escolar obtendo aprendizagens significativas que contribuam na melhoria de sua funcionalidade. É a documentação escolar que garante a efetivação do currículo e que retrata o desenvolvimento progressivo de cada aluno. Essa documentação deve considerar os conhecimentos e os valores culturais que cada aluno possui; deve garantir a ampliação dos conhecimentos de maneira a possibilitar a construção de autonomia, de cooperação, de crítica, de criatividade, responsabilidade e contribuir com a formação do autoconceito, portanto, a formação da cidadania.

Entre o conjunto de documentos escolares que monitoram o percurso escolar do aluno, estará o Protocolo de Avaliação Multidimensional (APÊNDICE A), a Avaliação Pedagógica Inicial, o Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI) e a Avaliação Contínua do Aluno. Esses documentos vão subsidiar o registro de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Além dos documentos já citados, a secretaria escolar deve possuir os documentos que registram a organização da vida escolar do aluno:

- a) Ficha de matrícula
- b) Ficha individual do aluno
- c) Diário de classe
- d) Livros de matrícula
- e) Livro de transferência recebida e expedida
- f) Livro de ata de resultado final
- g) Livro de expedição de histórico-escolar
- h) Histórico escolar.

4.6 A organização didático pedagógica e curricular

A FIG. 3 ilustra a estrutura organizacional da Modalidade Educação Especial no Espaço da Escola Especial, e sua dinamicidade, como modelo orientador para a constituição e funcionamento das escolas das Apaes distribuídas nos municípios.

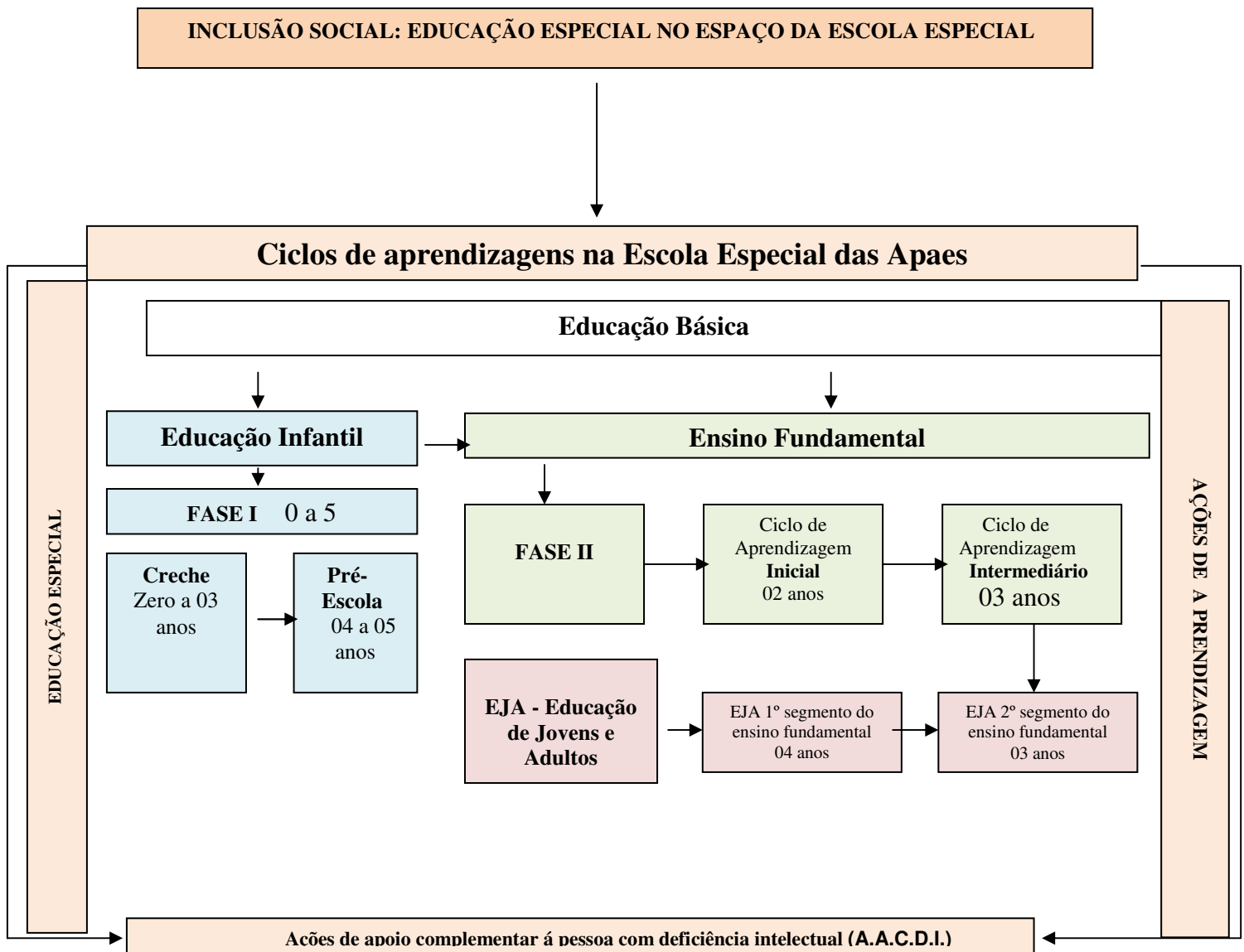


FIGURA 3: Esquema representativo - Inclusão Social: Educação Especial no Espaço da Escola Especial
 Fonte: Adaptado da Estrutura Organização da Apae Educadora (FENAPAES, 2011, p.35)

Com base na FIG.3, acima apresentada, e de acordo com as características e peculiaridades dos alunos, as escolas especiais das Apaes podem atuar nas seguintes fases:

FASE I: Educação Infantil

O plano curricular desta fase será desenvolvido observando-se as habilidades sociais, práticas, e intelectuais e também a base nacional comum: Matemática, Natureza, Sociedade, Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais, Música, Movimento - Linguagem Corporal e Ensino Religioso.

Nas escolas especiais da Apae, a Educação Infantil se realizará na primeira etapa da educação básica e será organizada por meio de dois programas:

a) Programa Creche: atendimento educacional e preventivo destinado a crianças na faixa etária de **zero a três** anos. Tem como finalidade precípua promover o desenvolvimento integral e o processo de aprendizagem da criança de modo a ampliar suas perspectivas educacionais, sociais e culturais, bem como a melhoria da qualidade de vida pessoal, familiar e coletivas. A prática educativa deve se organizar de acordo com os conteúdos propostos no referencial curricular para educação infantil.

Para que o atendimento à faixa etária de 0 a 03 anos se caracterize como atendimento de creche, é necessário a organizar uma proposta pedagógica para os cinco dias úteis da semana, tendo, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias de atendimento. Qualquer outro atendimento que não se configure dessa forma, não poderá ser considerado atendimento de Creche.

b) Programa de Educação Pré-escolar: atendimento educacional especializado, preventivo e educativo, destinado a crianças na faixa etária de quatro a cinco anos. Visa proporcionar condições adequadas e favoráveis ao desenvolvimento nas dimensões emocional, cognitiva e social.

Para a criança, o brincar é uma forma de descobrir o mundo e de desenvolver capacidades, como a atenção, a criatividade e a imaginação. O brincar organiza emoções e dá início aos

primeiros relacionamentos, a convivência. A brincadeira, atividade social que cruza os tempos e diferentes lugares, aprendida com um adulto ou com uma criança mais velha, tem fundamental importância na construção do eu e das relações interpessoais da criança. Por sua função humanizadora e cultural, configura-se de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. A criança aprende a brincar assim como aprende a comunicar-se e a expressar seus desejos e vontades.

Para essa fase, os objetivos estabelecidos são para o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu corpo;
- Estabelecer vínculos afetivos e trocas com adultos e crianças;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade;
- Brincar expressando sentimentos, emoções, pensamentos desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita);
- Conhecer algumas manifestações culturais;

FASE II - Ensino Fundamental: anos iniciais

Organizado em dois ciclos de aprendizagem para pessoas com deficiência intelectual e múltipla na faixa etária de **seis a quatorze** anos.

O plano curricular desta fase será desenvolvido observando-se as habilidades sociais, práticas e intelectuais e também a base nacional comum: Linguagem (Português, Educação Física, Arte- educação) Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Educação Artística e, como parte diversificada, a Informática.

a) Ciclo de aprendizagem Inicial, que corresponde ao 1º e 2º ano do ensino fundamental: tem a finalidade de identificar as necessidades pedagógicas, habilidades e potencialidades do

aluno e propor, por meio de variadas estratégias, a introdução ao processo de alfabetização e letramento da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Esse processo se desenvolverá através de um currículo que promova o desenvolvimento das habilidades adaptativas de autonomia pessoal e de competência social, e das habilidades intelectuais gerais.

Neste ciclo, para o desenvolvimento das áreas de conhecimento, propõe-se atividades que ofereçam noções do conhecimento funcional; atividades de leitura – não necessariamente a leitura padrão. Utiliza-se da observação de palavras, textos, rótulos, anúncios, logomarcas, sinais e símbolos que sejam facilitadores da compreensão das tarefas a serem realizadas e que permitam uma compreensão do mundo. Propõe-se conhecer os espaços que o aluno frequenta para observação das características e especificidades. Visita-se, por exemplo, o bairro onde a escola está situada, os bairros onde os alunos moram, o centro da cidade e outros locais da comunidade. Depois dessas visitas, o aluno é levado a perceber, analisar e comparar os diferentes bairros, os tipos de moradia, os acidentes geográficos e os recursos naturais existentes em cada local visitado. Reflete-se sobre os meios de transporte e de comunicação existentes, dando o apoio necessário para que o uso desses meios seja efetivo e que sejam utilizados além das atividades escolares. São exemplos disso: o estudo da correta utilização do transporte coletivo; os trajetos dos ônibus (numeração e leitura incidental); os direitos e deveres do pedestre; regras básicas de trânsito; a faixa de pedestre e ainda o conhecimento do corpo e o conhecimento da natureza. Para favorecer a generalização da aprendizagem, constrói-se, com os alunos, murais, livros e maquetes a partir dos conhecimentos adquiridos em cada visita.

Essas atividades favorecerão a organização do desenvolvimento global do aluno, visando às habilidades necessárias para o processo de alfabetização. O trabalho pedagógico desta proposta baseia-se em um currículo flexível com ajustes que atendam também as necessidades especiais dos alunos. Caso seja necessário, podem ser introduzidos atendimentos especializados na área emocional, cognitiva, psicomotora, fonoaudiológica e fisioterápica.

Atividades complementares de educação física e artes serão utilizadas para trabalhar a percepção do corpo – suas diferentes reações e possibilidades diante de cada atividade realizada.

Duração do ciclo: 02 anos

b) Ciclo de Aprendizagem Intermediária: tem a finalidade de dar continuidade ao processo de aprendizagem do ciclo anterior, por meio de atividades práticas e situações reais adequadas às necessidades e peculiaridades dos alunos. Esta etapa se desenvolverá por meio de um currículo com foco no desenvolvimento das habilidades conceituais, práticas e sociais relevantes para a vida jovem e adulta da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Equivale ao 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. É neste ciclo que se deve flexibilizar o percurso escolar, tendo como base a avaliação do aluno e a resolução 451/2002 do Estado de Minas Gerais, que permite 50% de flexibilização de tempo para os alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Este ciclo propõe a continuidade e a ampliação do processo de letramento e alfabetização para o desenvolvimento do conhecimento básico relacionado à escrita e à leitura de mundo. Propõe-se atividades de domínio da auto-imagem e do autoconhecimento numa perspectiva gradativa: realizar atividades de vida prática diária com um nível maior de independência; adquirir conhecimentos geográficos do espaço em que se vive e de outros espaços; possibilitar o acesso e uso da tecnologia; trabalhar noções matemáticas relacionados ao sistema monetário e às medidas; desenvolver habilidades de comunicação verbal e não verbal para se fazer entender e ser entendido; criar consciência de direitos e deveres de regras sociais (autogestão).

Duração do ciclo: 03 anos

4.7 A organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de educação e dentro dessa nova proposta das escolas especiais das Apaes, deve ser organizada por meio dos dois ciclos de aprendizagem explicitados na seção anterior:

4.7.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): anos iniciais do ensino fundamental (Ciclo inicial e intermediário)

Aqui nos referimos aos alunos jovens e aos adultos com deficiência intelectual e múltipla, com idade acima de 15 anos, que estiverem iniciando ou dando continuidade à sua trajetória escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta modalidade de educação focaliza a dimensão cognitiva, a aprendizagem de valores e atitudes e a melhoria da qualidade de vida. Oportuniza o exercício da autogestão e autodefesa, além de capacitar o aluno no domínio dos instrumentos de letramento, o que permite melhor compreensão do mundo em que se vive e melhor atuação (RIBEIRO, 1999).

4.7.2 EJA: anos finais do ensino fundamental (ciclo avançado e conclusivo)

Os anos finais compreendem ciclos de aprendizagem, o avançado e o conclusivo, para jovens adultos com deficiência intelectual e múltipla, acima de 15 anos, que estiverem iniciando ou dando continuidade ao estudo nos **anos finais** do ensino fundamental.

esta fase também a finalidade de dar continuidade ao processo de aprendizagem do ciclo anterior, por meio de atividades laborais desenvolvidas nas oficinas de formação para o trabalho, que também tratam da inserção social e da melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e de sua família.

A Educação de Jovens e Adultos na escola especial da Apae, nos seus anos finais, se desenvolverá através de um currículo focalizado no desenvolvimento das habilidades necessárias à inclusão sociolaboral e ao desenvolvimento das habilidades intelectuais gerais da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Seja qual for o ambiente, deve haver

articulação entre as habilidades conceituais e as habilidades sociais e práticas, contemplando-se assim a melhoria da qualidade de vida.

4.8 Considerações importantes acerca da organização da escola especial das Apaes

Em todas as fases de organização das ações de aprendizagem oferecidas pela escola especial da Apaes, a Educação Física e as Artes serão oferecidas na dimensão educativa. Essas duas atividades compreendem os aspectos educativos da linguagem em sua abordagem mais lúdica, integrativa, de apropriação do corpo, do movimento e são oferecidas às pessoas em seu percurso escolar, tendo-se em vista que essas linguagens são necessárias ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Segundo Sousa (2003), a educação pela arte proporciona todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual do aluno, como também permitem colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa que robustecem o aluno na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida. A educação pela arte utiliza, sobretudo, os princípios da espontaneidade, da atividade, do ludismo, da criação e da expressividade, em todas as áreas artísticas: expressão musical, expressão dramática, expressão dançada, expressão verbal, expressão plástica, expressão literária, etc.

A educação física deve incluir o movimento e a ludicidade como aspectos educacionais indissociáveis, e deve oferecer oportunidades educacionais adequadas ao desenvolvimento integral e à manutenção da saúde na busca de uma efetiva participação e integração social. Deve oportunizar a todos os alunos, independentemente de suas condições biopsicossociais, o desenvolvimento de suas dimensões cognitivas, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (FENAPAES, 2001).

A educação física e as artes são componentes curriculares com conteúdos, objetivos e com estratégias metodológicas orientadas pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCN) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental.

A estruturação da carga horária (ano, semana, módulos, aulas e dias letivos) das fases I, II, III e da modalidade EJA será detalhada no plano curricular de acordo com as orientações legais.

5 AÇÕES DE APOIO COMPLEMENTAR À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADA EM ESCOLAS COMUNS

Essas ações devem ser organizadas como um centro de apoio complementar de educação integral para pessoas com deficiência intelectual e múltipla que requeiram apoios limitados¹⁵ e que frequentem as escolas comuns. Serão oferecidos recursos e mídias distintas no processo de aprendizagem desses alunos. Esses recursos serão organizados de maneira que os alunos possam praticar, aprender e avançar no seu conhecimento e serão oferecidos nos seguintes espaços:

- Salas de aula como laboratórios de desenvolvimento cognitivo, de habilidades adaptativas e intelectivas
- Salas ambientes para informática, artes em geral, leitura e vídeos
- Espaços para o desenvolvimento de ações de aprendizagem complementar como educação física e artes
- Oficinas de formação para o trabalho

Cada aluno que for indicado para o atendimento educacional especializado complementar deverá, em seu PDI, ter identificados os objetivos gerais e específicos.

¹⁵ Conforme definido no capítulo 2 deste documento

6 PROPOSTA CURRICULAR

6.1 Educação infantil

A LDB (1996) e, sobretudo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCN, MEC, (1999), **dizem** como prioridade que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que pensam o mundo de um jeito muito próprio. No processo de construção do conhecimento, estabelecem relações com as outras pessoas e com o meio em que vivem, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”.

Hoje a Educação Infantil constitui um segmento importante do sistema educacional do país, reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Diante dessa realidade, é fundamental repensar o fazer na Educação Infantil, buscando nesse contexto uma aprendizagem mais significativa, construída a partir dos conhecimentos prévios da criança, respeitando as suas fases maturacionais, como um ser que relaciona consigo, com os outros e com a natureza.

6.1.1 Proposta Pedagógica para a Educação Infantil¹⁶

- a) A proposta pedagógica, base indispensável que orienta as práticas de cuidado e educação das instituições de Educação Infantil e a relação com suas famílias, deve ser concebida, desenvolvida e avaliada pela equipe docente, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos referidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as normas do respectivo sistema, em articulação com a comunidade institucional e local.
- b) Tal proposta, em suas práticas de educação e cuidado, deve integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças; deve respeitar a expressão e as competências infantis, garantindo a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento.
- c) O Regimento Escolar, documento normativo da instituição de educação infantil, de sua inteira responsabilidade, deve sustentar a execução da proposta pedagógica, e será encaminhado ao órgão normativo do sistema de ensino, para efeito de análise, cadastramento e arquivo.

¹⁶ Proposta formulada de acordo com o Parecer CNE nº 4/2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011

6.2 Ensino fundamental

A LDB 9.394/96 tem na cidadania o seu eixo orientador e se compromete com valores e conhecimentos que viabilizam a participação do aluno na vida social. A Resolução nº7 de 14 de outubro de 2010, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos no seu artigo 11 e o primeiro parágrafo, relata que:

A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. (Artigo,11)

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (Parágrafo 1º) (BRASIL, 2010).

6.2.1 Diretrizes da proposta curricular

- a) O posicionamento em relação às questões sociais e visão da tarefa educativa como intervenção intencional no presente;
- b) A inclusão de temas socioculturais no currículo transcende o âmbito das diversas disciplinas e corresponde aos temas transversais, preconizados pelos PCNs para o ensino fundamental e que se caracterizam por urgência social, abrangência nacional, e possibilidades de ensino e aprendizagem no ensino fundamental para favorecer a compreensão da realidade social. Será trabalhado na forma de;
- c) Ética, diversidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação afetivo-sexual, trabalho e consumo e temas locais, sempre que possível serão desenvolvidas temáticas que evidenciem os contextos da comunidade onde a escola está inserida.

6.2.2 Metas gerais para o aluno

- domínio de corpo de conhecimentos acadêmicos;
- aquisição de habilidades para a vida de trabalho; aquisição de capacidade de tomar decisões e posições a partir de análise;

- aquisição de habilidades de síntese e aplicação de conhecimentos;
- compreensão e uso de tecnologias; formação de juízos de valor a partir da vivência no ambiente social;
- aquisição de leitura de mundo e letramento e sempre que possível o uso competente dessas habilidades;
- cooperação individual e coletiva em situações particulares, locais e globais;
- compreensão de direitos e deveres e direitos de cidadania.

6.2.3 Atividades contempladas pela proposta curricular

A proposta curricular deve valorizar ainda as seguintes atividades:

- eventos cívicos e comemorativos;
- viagens de integração e socialização além de possibilitar a generalização de aprendizagens;
- visitas a exposições, mostras culturais e eventos.

As práticas de avaliação serão, primordialmente, observacionais, com ênfase na avaliação **qualitativa, sobre a quantitativa** independente do critério de atribuição de conceitos. Os professores utilizarão fichas individuais de acompanhamento e observação, com itens a serem preenchidos e condizentes com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais desenvolvidos.

Vale destacar que o Plano Curricular e da Educação Infantil, o Plano Curricular de Ensino Fundamental - anos iniciais, Plano Curricular Ensino Fundamental - anos finais e Educação de Jovens e Adultos correspondem, respectivamente aos APÊNDICES B, C, D, E. Já o formulário de sugestão para a elaboração do Histórico Escolar é o APÊNDICE F.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta levou em consideração o contexto externo e interno em que atualmente estão inseridas as escolas especiais das Apaes, principalmente com o advento da educação inclusiva que consisti numa conquista para as pessoas com deficiência.

Diante disso, esta proposta tem como centralidade a definição do público que deverá ser atendido pelas escolas especiais das Apaes, bem como a definição do percurso escolar dos alunos com deficiência intelectual e múltipla nessa escola especial com vistas à conclusão do ensino fundamental para a promoção da sua autonomia e independência.

Acreditamos que só a união de todo o corpo docente com uma gestão participativa e atuante, possibilitará a transformação do ensino na escola especial da Apae, tornando-o um ensino de qualidade, onde o aluno compreenda os conceitos, se envolva no processo do ensino e da aprendizagem e construa novos conhecimentos que sejam favoráveis à sua autogestão.

Igualmente importante será uma revisão epistemológica dos conteúdos e das metodologias que impliquem numa melhoria qualitativa da didática do professor em sala de aula. Não esqueçamos que a cristalização de determinadas práticas devem ser objeto de permanente atenção e estudo, no sentido de não se tornarem defasadas ou mesmo obtusas.

Entendemos que assim atenderemos as aspirações e expectativas do movimento apaeano mineiro quanto à sua atuação educacional, com uma prática que tem como objetivo primeiro a inclusão social do aluno com deficiência intelectual e múltipla.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Magda França Lopes (Trad.). Porto Alegre 10. ed., 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: MEC, dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 8º, Item V. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BUSGLAIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

COLL; César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. 2. ed., v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cad. Pesqui.* n. 116, São Paulo, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext Acesso em: 10 set. 2011

GOMES, Candido Alberto. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: EPU, 2005.

NÚÑEZ, Blanca. *A criança com deficiência, sua família e seu professor*. Vitória: Federação das Apaes do Estado do Espírito Santo/Grafita, 2011.

VERDUGO, Miguel Angel. *Programa de Orientación al Trabajo: Programas Conductuales alternativos*. Salamanca, 1996.

VERDUGO, Miguel Angel. *P.H.S – Programa de habilidades sociales: programas conductuales alternativos*. 3. ed. Salamanca Amarú Ediciones, 2006.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração: segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993 *apud* GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã*. Rio de Janeiro: Unigranrio, nov., 2006, p. 13-30. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

FENAPAES – Federação Nacional das Apaes. *Política de atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla*. CARVALHO, Erenice Natália Soares de;

CARVALHO, Rosita Edler; COSTA, Sandra Marinho (Orgs.). Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2011.

FENAPAES – Federação Nacional das Apaes. *APAE Educadora: a escola que buscamos - proposta orientadora das ações educacionais*. Ivanilde Maria Tíbola (Coord.). Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2001.

GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. (Questões atuais em Educação Especial).

PERRAUDEAU, Michel. *Diferenciar e avaliar*. Porto Alegre: Artmed, 2009

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, ano 20, n. 68, dez., 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006 *apud* ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Escola e Currículo: a discussão necessária. *Suplemento Pedagógico Apase – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo*, Ano IX, n.24, outubro, 2008, p.11-13. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes>> . Acesso em: 20 nov. 2011.

SOUZA, Alberto. *Educação pela Arte e Artes na Educação: musica e artes plásticas*. 3.ed. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2003. (Coleções Horizontes Pedagógicos).

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em:< http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf. Acesso em: 3 nov. 2011.

APÊNDICE A**AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
(Adaptado da AAMR, 2006)

DATA: ____ / ____ / ____

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

DN: _____ Idade: _____ Telefone: _____ cel: _____

End: _____

Pai: _____

Mãe: _____

1 HABILIDADES INTELLECTUAIS (Raciocínio, a resolução de problemas, o planejamento ou a aprendizagem com a experiência)

Potencialidades: _____

Dificuldades: _____

2 COMPORTAMENTO ADAPTATIVO**2.1 Conceitual** (habilidades acadêmicas e de comunicação, Linguagem Receptiva, Linguagem Expressiva, Leitura e Escrita, Manejo de Dinheiro, Matemático, e Autodirecionamento).

Potencialidades: _____

Dificuldades: _____

2.2 Comportamento *Adaptativo Social* (Interpessoais, Responsabilidade, Auto-estima, Credulidade, Ingenuidade, Seguir Regras, Obedecer Leis, Vitimização, Respeito).

Potencialidades: _____ _____ _____ Dificuldades: _____ _____ _____

2.3 *Habilidades Comportamentais Adaptativas Práticas* (AVD -comer,transitar, usar o banheiro, vestir-se); AVP (preparo das refeições, cuidado com a casa, transporte, tomar remédios, manejo do dinheiro, uso do telefone, Manter o ambiente seguro).

Potencialidades: _____ _____ _____ Dificuldades: _____ _____ _____

3 PARTICIPAÇÃO, INTERAÇÕES, PAPÉIS SOCIAIS (Eventos, Interação familiar, amigos, escola e comunidade, trabalho , lazer, recreação, vida espiritual).

Potencialidades: _____ _____ _____ Dificuldades: _____ _____ _____

4 SAÚDE (Física, Mental, Etiologia)

Potencialidades: _____ _____ _____ Dificuldades: _____ _____ _____

5 CONTEXTO SOCIAL (Considerando o ambiente em que o indivíduo vive)

5.1 *Ambiente Imediato* (pessoa, família, apoiador direto)

Potencialidades: _____ _____ _____ Dificuldades: _____ _____ _____

5.2 *Comunidade, Vizinhos* (lar comunitário, serviços residenciais)

Potencialidades: _____ _____ _____ Dificuldades: _____ _____ _____

5.3 *Sociedade* (cultura, país, sociopolítica)

Potencialidades: _____ _____ _____ Dificuldades: _____ _____ _____

DIAGNÓSTICO

(Definir as áreas que a pessoa com deficiência necessita de apoio)

INDICAÇÕES

(Propor os atendimentos de acordo com os apoios que a pessoa com deficiência necessita)

APÊNDICE F

Componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96¹⁷, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: (CNE resolução Nº7/2010 art.14 e 15)

I Linguagens

Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte; e Educação Física;

ÁREAS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
a) Língua Portuguesa;	<p>O objetivo maior da disciplina de português é propiciar aos alunos espaços facilitadores de sua comunicação com as pessoas. Esta comunicação pode ser verbal ou não verbal, apoiada por gestos, sinais, gravuras ou símbolos.</p> <p>Dessa forma o professor deve intensificar o trabalho com toda a turma; a leitura de mundo; a observação de palavras; textos; rótulos; anúncios; logomarcas; sinais e símbolos que sejam facilitadores da compreensão das tarefas a serem realizadas; facilitar a compreensão pelo aluno do que lhe é solicitado pelo meio. Assim, todos os espaços e atividades tornam-se oportunidades para a comunicação e, portanto, para o estudo da língua portuguesa..</p> <p>O momento da avaliação é excelente para análise do comportamento e da produtividade da turma. Realiza-se uma reunião semanal, e esta permite aos alunos a vivência da comunicação de sentimentos, idéias, pensamentos, a organização dos fatos em seqüências, a fluência verbal e a desinibição ao falar em público.</p>
b) Educação Física	<p>Essa disciplina, através das atividades físicas, contribui com o processo de construção da cultura corporal, desenvolve a consciência e a expressão corporal, de maneira criativa, lúdica e prazerosa, permiti a compreensão sobre a natureza e sua importância como acessibilidade no mundo que está inserido.</p> <p>A educação física promove a construção de valores e atitudes (justiça, liberdade, autonomia e respeito, cooperação, fraternidade, participação, criatividade e igualdade);</p> <p>Essa disciplina é, portanto, uma linguagem indispensável durante todo o percurso escolar desse indivíduo, desde a Educação Infantil até a fase III. Oferece oportunidades educacionais para o desenvolvimento integral, manutenção da</p>

¹⁷ Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2011.

	saúde, participação efetiva e integral na sociedade.
<p>c) Artes</p>	<p>Nessa linguagem, o professor deve levar o aluno a desenvolver processos criativos. <i>Fazer e agir</i> com independência e autonomia “intelectual” (no sentido da arte, inteligência artística) e física.</p> <p>Atividades que favorecem “o fazer e o agir”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viver uma experiência e saber avaliá-la, segundo seus valores pessoais - Produzir imagens, sons, movimentos, ferramentas, etc. e significá-los - Organizar o espaço, o mundo, os desejos, as vontades e as angústias em material criativo - Compartilhar sua expressão e os símbolos pessoais com a coletividade - Reconhecer o material <p>Apreciar Arte</p> <p>Atividades que favorecem a apreciação das artes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visita a museus, galerias, cinemas, teatros, acervos culturais, bibliotecas, etc. - Ouvir/ver o que existe, o que já foi/está sendo produzido na cultura e estimular a observação - Conseguir identificar/diferenciar os elementos que compõem uma obra de arte - Saber ler um código cultural – compreender seu significado - Generalizar aquilo que se ouve/vê/sente através da arte (como parte do comportamento adaptativo) - Reconhecer e valorizar as produções de sua cultura e de outras. Contato com outros espaços e outras pessoas, vivência em vários contextos, interpelação e socialização <p>Contextualizar a prática</p> <p>Atividades que favorecem a contextualização da prática da arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão: posicionamento - Reconhecimento do tempo e do espaço em que está - Relação com aspectos mais amplos e históricos (generalização) - Relacionamento a(s) prática(s) com a(s) realidade(s) <ul style="list-style-type: none"> - Perceber o que a cultura está produzindo e caminhar junto com esta cultura, identificando seu pensamento estético - Perceber/identificar a forma de produção estética do seu grupo com deficiência relevância desta produção. <p>Estas ações devem promover:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O encontro da produção individual e do grupo com o coletivo - Utilizar o Festival Nossa Arte, legitimamente, como uma ferramenta para aquele encontro - Ações compartilhadas com outros grupos e pessoas da comunidade - Estímulo e instrumentalização àqueles que querem se profissionalizar.
<p>d) Língua estrangeira</p>	<p>É importante entender a aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo dinâmico e significativo do qual o aluno participa ativamente, questionando, relacionando e comparando os conhecimentos linguísticos com os da própria língua materna e, principalmente, fazendo uso do seu conhecimento de</p>

mundo para desenvolver estratégias de aprendizagem e assumir uma postura crítica em relação ao que está sendo aprendido. Nesta perspectiva, a motivação constitui-se fator primordial para envolver o aluno e engajá-lo no processo de aprender a aprender.

O computador pode ser utilizado como um recurso para o ensino da língua estrangeira. Com a ajuda de ferramentas de buscas (www.google.com; www.yahoo.com), é possível encontrar *sites* relacionados aos assuntos estudados e discutidos em sala de aula. Outro ponto a mencionar, é que o aluno deve tornar-se também capaz de pesquisar no meio virtual, fazendo uso da língua estrangeira, de modo que possa ter ampliadas as suas oportunidades de interações reais em contextos autênticos de comunicação. Além disso, sua competência tecnológica estará sendo desenvolvida.

II Matemática

Segundo Busenos (2004), a matemática promove a construção da cidadania, na medida em que, a partir de seu currículo, discute as diferenças socioculturais, as contradições do trabalho, entre outras questões, fazendo com que o aluno adquira a capacidade de compreender as diversas informações da mídia, e as compare com a nossa realidade. Para que o aluno tenha a capacidade exercer a cidadania, tem que saber lidar com a linguagem e com as novas tecnologias, e é neste aspecto que a matemática colabora, pois a mesma ajuda na criatividade, no trabalho coletivo, na assimilação rápida de novas informações, na autonomia, proporcionando, enfim, destreza no raciocínio, o que leva o indivíduo a adaptar-se a novas situações e a pensar criticamente, **tomando** decisões.

Os conceitos de números, quantidades, contagem, noções de volume, peso, conceitos espaciais, temporais e monetários são trabalhados de forma prática, através de vivências com materiais concretos, através da compra de produtos utilizados nas oficinas ou para confecção de receitas na aulas, ensinando o aluno a usá-los em suas necessidades do dia a dia. Utiliza-se da calculadora com o objetivo de facilitar o conhecimento de números e quantidade, facilitando a aplicação de conteúdos e eliminando o uso da escrita formal na aplicação dos conhecimentos matemáticos.

Há um razoável consenso no sentido de que os currículos de Matemática para o ensino fundamental devam contemplar o estudo dos números e das operações (no campo da Aritmética e da Álgebra), o estudo do espaço e das formas (no campo da Geometria) e o estudo das grandezas e das medidas (que permite interligações entre os campos da Aritmética, da Álgebra e da Geometria).

O desafio aqui apresentado é identificar, dentro de cada um desses vastos campos, que conhecimentos, competências, hábitos e valores são socialmente relevantes. E, por outro lado, em que medida realmente contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, na construção e coordenação do pensamento lógico-matemático, na criatividade, na intuição, na capacidade de análise e de crítica, que constituem esquemas lógicos de referência para interpretar fatos e fenômenos.

Um olhar mais atento para nossa sociedade mostra a necessidade de acrescentar a esses conteúdos aqueles que permitam ao cidadão “tratar” as informações que recebe cotidianamente, aprendendo a lidar com dados estatísticos, tabelas e gráficos, a raciocinar utilizando idéias relativas à probabilidade e à combinatória (PCNs)

III Ciências da Natureza

Tem o objetivo de estimular os alunos a perceberem e valorizarem os recursos naturais disponíveis. Em atividades extraclasse os alunos mantêm contato com a natureza e aprendem a lidar com os recursos naturais de forma saudável e cuidadosa.

A horticultura e a jardinagem são excelentes alternativas para os alunos aprenderem a preparar pequenos canteiros, a plantar mudas e sementes de plantas medicinais e ornamentais comuns no ambiente domiciliar. Apreendem também a dividir o lixo de maneira organizada e responsável. Há também a possibilidade de aprenderem a lidar com pequenos animais, que podem ser trazidos à escola para visitas.

VI Ciências Humanas

a) Conhecimento do corpo	<p>Nessa disciplina os alunos estudam desde as noções simples de identidade e conhecimento de partes do corpo, até o nível de autonomia para cuidar de sua alimentação, higiene, vestuário e locomoção. Nessa área de conhecimento podemos também trabalhar os conteúdos relativos à Educação Sexual: identificação da anatomia sexual, namoro, relacionamento humano, casamento, amizade, doenças sexualmente transmissíveis e doenças venéreas.</p>
b) História	<p>As fases da vida e as necessidades e características de cada uma delas podem ser estudadas nesta disciplina, com ênfase nas mudanças que ocorrem na adolescência e na história de vida de cada aluno. O professor deve estimular os alunos a buscarem informações de sua própria história de vida com seus familiares, com o objetivo de obterem consciência de que têm uma deficiência, de que têm potencialidades e talentos. Deverão ainda perceberem-se como membros de uma família que também tem uma história. É preciso que os alunos se situem como adolescentes e não mais como eternas crianças.</p> <p>Podem também estudar a história da escola, a história do Movimento Apaeano e a história de sua cidade, e ainda a importância de cada uma dessas instâncias, inclusive para se informarem sobre o que representa a defesa dos direitos das pessoas com deficiência.</p> <p>O professor deve promover visitas a museus locais públicos e a pontos turísticos e, após as visitas construir maquetes, livros e murais com os conhecimentos adquiridos, pois</p> <p style="padding-left: 40px;">“partindo da idéia de que o conhecimento histórico nos dá a conhecer o nosso passado, construímos nossas identidades presentes e decidimos como agir. Essas decisões, sejam sobre as representações que fazemos a nós mesmos e dos que nos cercam, sejam sobre os caminhos que queremos trilhar, individual e coletivamente, são mediadas por informações fornecidas pelo conhecimento histórico, principalmente no interior da escola”¹⁸.</p> <p>Nessa fase os alunos devem, portanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprender a conhecer e a construir conceitos de tempo, espaço, passado, história e fonte para serem capazes de fazer interpretações que viabilizam a compreensão

18 ENSINAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL? PRA QUÊ?

Disponível em: <<http://atividadesdeeliana.blogspot.com/2010/04/ensinar-historia-nos-anos-iniciais-di.html>>. Acesso em 13/11/11

	<p>dos atos, pensamentos e sentimentos dos homens através dos tempos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer, comparar e relacionar as semelhanças e as diferenças, a permanência, as transformações, as relações sociais, culturais e econômicas e modos de vida. - fazer uso de instrumento de busca, de fontes de informação e de ferramentas de veiculação da informação em diferentes gêneros e suportes. - criticar (atribuir valor) ações individuais e coletivas de grande significado social.
<p>c) Geografia</p>	<p>As visitas ao centro da cidade e aos bairros incluem ainda o conhecimento e o uso adequado de locais públicos como: igrejas, bancos, lojas, prefeitura, hospitais, postos de saúde, supermercados, etc..</p> <p>Nas atividades comunitárias, os alunos são levados a perceber pontos de referência que facilitam a sua locomoção na cidade.</p> <p>A geografia deve ser trabalhada de maneira que favoreça aos alunos a noção de ocupação e o conhecimento funcional dos espaços utilizados por eles. Propõe-se, então, estudar o espaço escolar – suas características e especificidades, o bairro onde se situa a escola, os bairros onde moram os alunos e o centro da cidade. Este estudo, essencialmente prático, confere aos alunos a noção de <i>cidade</i> que é progressivamente construída.</p> <p>As atividades para o conhecimento dos espaços devem ser diversificadas, como por exemplo, compra de materiais, visitas a casas dos colegas, a espaços turísticos, a espaços culturais, participação em eventos culturais, esportivos, atividades de lazer, pesquisas etc..</p> <p>Dessa maneira, é possível levar os alunos a perceber, analisar e comparar os diferentes bairros, os tipos de moradias, os acidentes geográficos e os recursos naturais existentes em cada local visitado ou identificado. Nesses momentos pode-se ainda estudar os meios de transporte e de comunicação, apoiando os alunos para que o uso dos mesmos seja efetivo e se generalize para além das atividades escolares.</p>
<p>V – Ensino Religioso</p>	
<p>A inclusão de atividades significativas amplia os vínculos afetivos e, principalmente, confere a possibilidade de realizar tarefas de maneira mais prazerosa. O desenvolvimento de práticas didáticas envolvendo atividades lúdicas, projetos e trabalhos interdisciplinares, possibilita a participação efetiva do aluno no processo de construção do seu próprio conhecimento, criando, deste modo, possibilidades de situações concretas de interações discursivas por meio da leitura, da escrita, da fala e da compreensão oral. O professor assume o papel de facilitador e de mediador das situações de todo o processo de aprendizagem, contribuindo para a formação de aprendizes mais autônomos, incentivando-os a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos.</p>	