

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSO E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Autor: Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC Email: divin.faetec@gmail.com

Resumo:

O trabalho se insere no recorte de uma tese sobre o plano educacional individualizado (PEI). A pesquisa pauta-se nos referenciais das metodologias de cunho qualitativo, foi realizado um estudo de caso e apresentado os resultados da aplicação do PEI com um estudante do m deficiência intelectual no âmbito de uma sala de recursos de uma escola de ensino comum. A partir da individualização do ensino foi elaborado um modelo para aplicação do PEI com ênfase nas habilidades de comunicação oral, alfabetização e conceitos matemático. Apresenta-se por opção de recorte os resultados na área da comunicação oral. Foi evidenciado ao longo do estudo que, na medida que a estudante desenvolvia maior autonomia na comunicação oral, a expressão de seus sentimentos, desejos, opiniões favoreceram seu desenvolvimento acadêmico. As considerações apontam que no cotidiano escolar, a dificuldade de expressão oral de alunos com deficiência intelectual pode ser interpretada indevidamente como uma entraves de cunho pedagógico, sendo assim esta é uma área que deve ser considerada nas ações do Atendimento Educacional Especializado tendo como viés o PEI para atendimento às especificidades deste alunado.

Palavras-chave:

Plano Educacional Individualizado, Sala de recursos, Deficiência intelectual.

Introdução

Nas últimas duas décadas vivenciamos o movimento pela inclusão escolar, nesta perspectiva a escola contemporânea precisa se modificar para receber todos os estudantes, independente de apresentarem por exemplo uma necessidade educacional especial oriunda de uma deficiência. De acordo com os documentos orientadores nacionais sobre a política educacional inclusiva, os estudantes, público alvo da Educação Especial, devem estar matriculados em turmas do ensino comum e possuem o direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE no turno inverso ao de sua escolarização (BRASIL, 2008, 2009, 2011). Esta modalidade de atendimento acontece, de forma prioritário no cenário nacional nos espaços denominados salas de recursos, um espaço dotado de equipamentos e materiais específico no qual os estudantes são atendidos por um professor especialista. Neste trabalho, recorte de uma tese de doutorado, apresentamos uma proposta de AEE por meio do atendimento pedagógico na sala de recursos para estudantes com deficiência intelectual, tendo como fio condutor uma estratégia denominada Plano Educacional Individualizado.

Ao investigarmos a legislação nacional sobre a implantação do Atendimento Educacional Especializado -AEE na modalidade de

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

sala de recursos, é possível encontrar orientações sobre os objetivos deste serviço, assim como diretrizes para operacionalização nas escolas. Entretanto, não há instruções claras sobre como o mesmo deve ser realizado no cotidiano escolar para favorecer o processo de inclusão dos alunos com base em um trabalho colaborativo com todos os profissionais envolvidos neste processo (BRASIL, 2000, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011).

Em países da Europa e nos Estados Unidos, o trabalho pedagógico com alunos da Educação Especial é embasado a partir da elaboração de um plano educacional individualizado - PEI, sendo essa proposta parte integrante da legislação educacional (IRIS, 2006; CORREIA, 2008; PORTUGAL, 2008; TANNUS-VALADÃO, 2010, 2013). A diretriz nestes países é que seja elaborado um plano individualizado com metas relativas à vida escolar do aluno, e o mesmo é montado pela equipe escolar com a colaboração da família. Este plano é constantemente reavaliado com o objetivo de acompanhar o percurso acadêmico do estudante, favorecendo seu desenvolvimento e inserção social.

Dentre as atribuições do professor especialista que atua no AEE, destacamos aquelas que estão diretamente relacionadas à sua atuação na sala de recursos. Conforme consta no segundo parágrafo do artigo 10 da Resolução nº 4, para realizar o atendimento na sala de recursos é preciso que seja feito, para cada aluno o plano de AEE, o qual deve ser realizado em articulação com os professores do ensino comum, incluindo a participação da família, e em interface com demais serviços setoriais (BRASIL, 2009). Vale ressaltar que, embora a lei proponha essa articulação, ela não sistematiza de que forma este trabalho colaborativo deve ser realizado no cotidiano escolar.

Cabe destacar, também, que as atividades desenvolvidas com os estudantes no espaço da sala de recursos, de acordo com as proposições legais (BRASIL, 2008, 2009), devem diferenciar-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas às que acontecem no âmbito do ensino comum. Cabe ao professor da especialista proporcionar um atendimento individualizado a cada um dos estudantes, de acordo com as suas peculiaridades e necessidades. Assim como é este docente quem decide o conteúdo, tempo e periodicidade destinado o atendimento.

Nas salas de recursos multifuncionais, como já ocorria com as salas de recursos tradicionais, os alunos são atendidos no turno contrário ao da escolarização individualmente ou em pequenos grupos, conforme necessidades específicas contidas no plano de AEE, o qual deve ter

[...] identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas, avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno (BRASIL, 2010, p.70).

De acordo com o exposto, o plano do AEE é bem amplo e se refere à estrutura geral do atendimento a um determinado aluno. Destacamos o fato de que esse aluno passa a maior parte do tempo na turma comum, sendo atendido na sala de recursos apenas duas ou três vezes por semana por algumas horas. A atuação do professor de AEE é de caráter pedagógico, sem viés terapêutico, cabendo-lhe fazer a interface com os profissionais da área clínica quando necessário.

Nesse sentido, esta investigação busca contribuir com novas possibilidades de atendimento para alunos com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar. Apresentamos uma proposta de aplicação de um PEI no contexto do atendimento em sala de recurso na escola comum. Tannús-Valadão (2013, p.53) define este instrumento como “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”, seja em escolas ou classes especiais ou em turmas de ensino comum.

Metodologia

O estudo insere no contexto de uma tese sobre o Plano Educacional Individualizado-PEI, apresentamos aqui os dados referentes ao resultado da sua aplicação com uma aluna com deficiência intelectual na sala de recursos. A metodologia empregada pautou-se nos referenciais qualitativos, por meio de um estudo de caso nos pressupostos da pesquisa-ação (CHIZZOTTI, 2006; THIOLENT, 2011). O estudo justifica-se pela necessidade de se investigar ações e práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

A literatura brasileira aponta diversos estudos pautados na abordagem metodológica da pesquisa-ação que objetivavam intervir em situações do cotidiano escolar para favorecer o processo de inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Entre esses, podemos citar Capellini (2004); Glat e Pletsch (2011); Mascaro (2012); Menezes (2012); Redig, (2014).

A pesquisa teve como *locus* uma escola estadual de Ensino Fundamental da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, rede de escolas vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. Os

participantes focais foram: uma professora de Sala de recursos e uma aluna com deficiência intelectual que no início da pesquisa frequentava uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental nesta escola. O estudo aconteceu durante os anos de 2014 até 2015.

De acordo com os pressupostos da pesquisa-ação, a investigação foi realizada de forma cooperativa, pois a escola se abriu como campo de pesquisa para que a proposta do PEI pudesse ser avaliada como um caminho para resolver a situação específica, no caso uma forma de sistematização do AEE na unidade.

A investigação desenvolvida por meio desta estrutura de colaboração permitiu contínuas revisões durante as três etapas da pesquisa, tanto no que era desenvolvido na formação continuada da professora quanto no desenvolvimento das atividades elaborar e aplicar o PEI.

Cabe pontuar que cada etapa da pesquisa demandou fontes diferentes de coleta de dados. Segundo Thiollent (2011) a metodologia selecionada vai influenciar diretamente na seleção de cada técnica que o pesquisador precisará utilizar para responder o seu problema. Após a delimitação do problema e investigação da literatura sobre o tema, para implementar a pesquisa, foram utilizadas neste estudo técnicas de: análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas, registro de notas e diários de campo.

De acordo com Lüdke e André (2013), a análise documental permite a complementação de informações obtidas por outras técnicas. Neste estudo foi utilizado a análise de documentos referentes a vida acadêmica da aluna participante.

A observação, segundo Lüdke e André (2013, p.30), ocupa um lugar de destaque na realização de investigações no âmbito da escola. Para as autoras, “quando associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Indo mais além, destacam que a observação permite descobrir aspectos diferenciados em um problema. No caso desta investigação, as observações da aluna durante a realização das atividades eram relevantes para demonstrar aspectos relacionados ao seu desenvolvimento que não estavam evidentes em relatórios ou relatos de pais ou professores.

A entrevista semiestruturada é uma técnica utilizada com bastante frequência nas pesquisas educacionais, pois, embora siga um roteiro previamente elaborado, permite interagir com os entrevistados de maneira a aprofundar questões relacionadas ao estudo que emergem no momento da realização. Utilizamos esta técnica para colher informações prévias sobre a aluna participante, a partir de entrevistas

semiestruturadas com a professora e com o pai da aluna. Realizamos uma entrevista individual com cada participante, com a duração aproximada de 45 minutos. As entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas para posterior análise.

Trabalhamos a coleta de dados, em todas as fases do estudo, nessa perspectiva cíclica, procurando desvelar questões sobre a investigação proposta, no caso o processo de elaboração e aplicação do PEI em uma sala de recursos.

Resultados

Nossa investigação voltou-se para construção de novas possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico no espaço da sala de recursos, que contribuísse para o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual matriculado no ensino comum. Com essa finalidade foi elaborado um modelo de protocolo para a aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Na escola que foi campo do estudo, a não ser nos casos de Conselhos de Classe ou outras reuniões gerais, não havia, de forma sistemática, momentos de encontro entre a professora da sala de recursos e os do ensino comum que atuam com os alunos da Educação Especial com finalidade única de planejar e avaliar as ações do AEE. Neste sentido, foi elaborada uma proposta para que o PEI para atender ao trabalho pedagógico no espaço da sala de recursos, na qual não havia a comunicação sistemática entre as professoras.

A investigação permitiu que a aluna participante do estudo de caso tivesse acesso a processos de elaboração conceitual, a partir de uma reestruturação curricular, realizada pela seleção de metas prioritárias em relação às suas necessidades específicas de aprendizagem, pela utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, e a avaliação se constituindo como mediadora de todo o processo. Os dados apresentados foram fundamentados tanto nos registros de campo da professora, quanto nos da pesquisadora. Os resultados revelaram um crescente desenvolvimento da estudante nas atividades propostas no PEI elaborado para a mesma.

O trabalho de campo com a estudante teve a duração de um ano e meio. Foi um trabalho permeado por diferentes práticas avaliativas para alcançar os objetivos propostos. A meta estabelecida em longo prazo visava favorecer o seu processo de inclusão escolar, tendo como base a realização de atividades voltadas para seu desenvolvimento nas áreas da comunicação oral, leitura e escrita e da matemática.

Cabe esclarecer que, mesmo ainda não tendo alcançado o objetivo do processo de alfabetização, ao final do ano letivo de 2014, a equipe

escolar considerou importante a promoção da aluna para o próximo ano de escolaridade. Entre diferentes fatores que a equipe escolar discutiu sobre a decisão da promoção da aluna, podemos destacar: a) como a coetaneidade com demais colegas da turma; b) evolução na sua inclusão social; c) continuidade do trabalho com o PEI na sala de recursos. Essas foram, portanto, etapas importantes para favorecer o processo de inclusão escolar da aluna (Nota de campo da pesquisadora, 8 de dez de 2014).

Nesse sentido, de considerar a necessidade educacional específica de aprendizagem da estudante, para que avançasse em seu processo de escolarização concordamos com Beyer (2010, p. 65) ao dizer que:

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos bons, médios ou fracos.

Dentre os resultados alcançados com a aluna, ressaltamos a proposta da individualização do PEI elaborado que permitiu entender a aluna como única, pois a construção de estratégias diferenciadas contribuiu para o desenvolvimento acadêmico da estudante, a partir de suas necessidades específicas. Isso ocorreu mediante avaliação na perspectiva mediadora em todos os processos e etapas, ou seja, desde a sua elaboração até a sua aplicação com a estudante. O PEI permitiu uma avaliação individualizada, diferente daquela que acontece de forma tradicional com objetivo de classificar. Apresentamos a seguir os resultados do trabalho pedagógico realizado com Juliana¹; de acordo com cada área do *Inventário de Habilidades* adaptado de Pletsch (2009) que permitiu a avaliação prévia, durante e posterior ao desenvolvimento da pesquisa nas áreas da Comunicação Oral, Alfabetização e Conceitos Matemáticos.

As análises do desenvolvimento da aluna foram realizadas a partir dos seguintes dados: a) os documentos integrantes do protocolo do PEI, em todas as etapas; b) notas e diários de campo da pesquisadora e da professora; e c) análise dos documentos integrantes do protocolo do PEI.

A partir da triangulação desses dados, constatamos que ocorreram prioridades em alguns itens de cada uma das três áreas do inventário, a saber: Comunicação Oral, Leitura e Escrita e Raciocínio Lógico Matemático. Por se tratar de um recorte, apresentamos neste trabalho a discussão sobre os resultados relacionados a área da Comunicação Oral do

¹ Nome fictício da estudante participante

inventário. Nesta área foram planejadas e aplicadas atividades na sala de recursos que pudessem auxiliar a estudante a melhorar sua comunicação verbal através do desenvolvimento da oralidade.

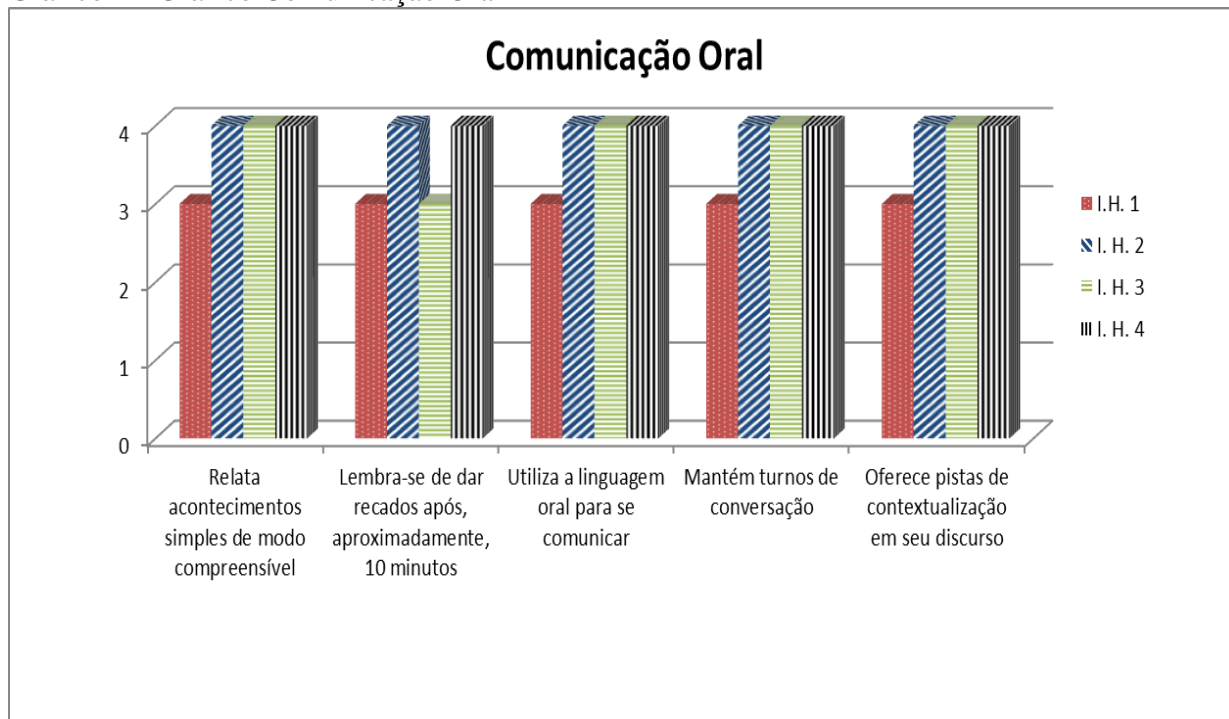
Discussão

Na fase exploratória da pesquisa, detectamos que Juliana apresentava dificuldade para se expressar oralmente, por conta de sequelas da paralisia cerebral, o que representava uma barreira para o processo de interação com colegas e professores.

Durante o desenvolvimento das atividades na sala de recursos estabelecíamos conversas com ela, perguntando, por exemplo, o que havia acontecido na sala de aula ou no fim de semana. A aluna evitava manter a continuidade da conversa, respondendo com poucas palavras como: “nada”, “esqueci”, “legal”, “não lembro” (Diário de campo da pesquisadora, 19/03/2014).

O Gráfico 1 apresenta o seu desenvolvimento na área da Comunicação Oral em cinco itens dessa parte do inventário: a) “relata acontecimentos simples de modo compreensível”; b) “lembra-se de dar recados após, aproximadamente 10 minutos”; c) utiliza a linguagem oral para se comunicar”; d) “mantém turnos de conversação”; e e) “oferece pistas de contextualização em seus discursos”.

Gráfico 1 - Gráfico Comunicação Oral

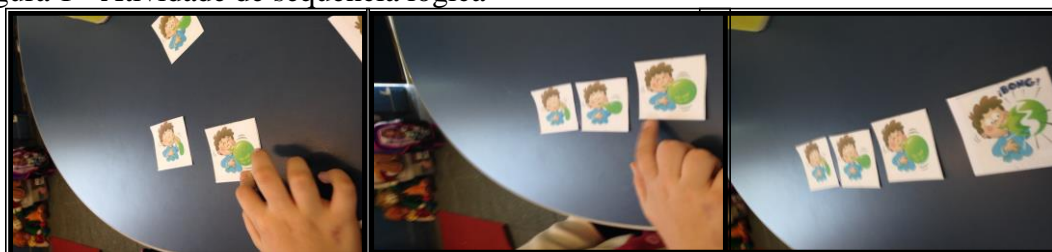


Fonte: A autora

As atividades executadas tinham a finalidade de desenvolver habilidades de comunicação oral, visando melhorar sua interação com colegas e professores, bem como estimulando sua participação nas aulas sala de aula, com perguntas ou alguma solicitação. No desenvolvimento de atividades com este objetivo, era de caráter relevante uma mediação intencional da professora para que a aluna avançasse nessa área. Levamos em consideração a proposição de Bakhtin (1995) de que o domínio da expressão oral possibilita que o sujeito possa se posicionar, assim como entender a enunciação dos outros, e, no caso de nossa aluna com deficiência intelectual, esta habilidade sendo potencializada seria impulsionadora do seu desenvolvimento escolar.

Exemplificamos na figura 1 uma atividade que tinha o objetivo de incentivar que a aluna expressasse seu pensamento através da comunicação oral, ou seja, a professora buscava estimular o desenvolvimento da oralidade. Ao apresentar a proposta, antes mesmo de direcionar a atividade, a aluna era provocada a interagir oralmente por meio de perguntas como: “Este é um menino ou uma menina?” “Vamos dar um nome para ele (a)”? E a partir daí partíamos para organização da sequência lógica da história (Diário de Campo da pesquisadora, 14/07/2014).

Figura 1 - Atividade de sequência lógica



Fonte: a autora, 2014

A aluna realizou a atividade da figura 1 conforme esperado pela professora, ou seja, montar a sequência lógica dos fatos, com ênfase para um relato enriquecido pela sua mediação, da seguinte forma: pós o ordenamento do quadro, a professora continuou fazendo perguntas e escreveu a história no quadro branco, a partir do que a estudante respondia. Em seguida realizou a leitura e solicitou que Juliana também o fizesse. A professora seguia as palavras com o dedo no texto no quadro, e a aluna, apesar de ainda não conseguir ler, ia contando o que conseguia lembrar-se da história elaborada. O objetivo desta atividade era levar Juliana a construir o sentido da função social da escrita ao perceber que seu pensamento poderia ser representado pela escrita.

Os dados no gráfico 1 demonstram a evolução crescente do desempenho de Juliana nos cinco itens trabalhados na área de Comunicação Oral. Esse processo foi decorrente de um trabalho pedagógico planejado de acordo com a necessidade específica de aprendizagem da aluna, possibilitado mediante um acompanhamento sistemático através do PEI. Conforme pontuam Rodrigues e Capellini (2014) o planejamento nesta proposta deve considerar o que se deseja ensinar e, a partir de então, identificar os passos para atingir o objetivo, avaliando o conhecimento do aluno em cada um deles. A partir das informações desta avaliação contínua podemos

[...]organizar condições de ensino, elegendo estratégias específicas e variadas com objetivo de garantir a aprendizagem, que será avaliada sistematicamente durante e ao final do processo, indicando a pertinência da metodologia adotada ou a necessidade de replanejar, ou porque o aprendiz excedeu o esperado ou ficou aquém do mesmo (RODRIGUES; CAPELLINI, 2014, p.188).

Evidenciamos que na medida em que Juliana ganhava maior autonomia na comunicação oral, ela passou a expressar seus sentimentos, desejos, opiniões, relatar episódios do seu dia-a-dia. No cotidiano escolar, há muitos alunos com deficiência intelectual que não conseguem expressar seus pensamentos, manifestar outras dificuldades, que não sejam em relação a execução de uma atividade concreta proposta na sala. Muitas vezes o aluno se nega a realizar alguma tarefa, por alguma razão que ele não sabe explicar, e acaba sendo, erroneamente, interpretado como uma dificuldade de cunho pedagógico.

Conclusões

Concordamos com Fonseca (2014, p.277) que “o acesso ao pensamento simbólico não ocorre do nada, ele suporta-se no pensamento não simbólico (dito mais profundo, emocional, relacional e significativo)”. Daí a necessidade de considerar no processo de aprendizagem do aluno. Daí a necessidade de considerarmos no processo de aprendizagem os aspectos: emocional, psicomotor, imagético, pois tudo envolve a construção do conhecimento (autonomia, linguagem, relações afetivas, memória, etc....).

Destacamos essas questões, pois, frequentemente, enfatizamos alguns aspectos do processo de aprendizagem e não levamos em consideração que o aluno deve ser visto, como um sujeito na sua totalidade, ou seja, como ser cognitivo, afetivo, motor e cultural. O relato abaixo demonstra a evolução do desenvolvimento da expressão oral de Juliana, favorecido pelo diálogo com sua professora:

A aluna logo que chegou apresentou uma aparência de cansada, mostrando que não estava muito bem. Assim que entrou na sala e me viu tirar o material da atividade e colocar sobre a mesa, Júlia respondeu que “-Não!” “_ Hoje eu estou cansada! Não quero!”. Achei melhor não insistir, mas fiquei com uma cara de decepcionada. Júlia percebeu e pediu desculpas: “Desculpa, tá!”. Disse a ela que não precisava pedir desculpas, que eu entendia o quanto estava cansada, e que nem sempre estamos bem. Sendo assim, disse à aluna que desejava que estivesse melhor na segunda. Não fez as atividades propostas. Pintou livremente utilizando giz de cera, hidrocor e ofício (Diário de Campo da professora, 20/03/2015).

Neste episódio, observamos que a aluna já estabelece uma conversa com a professora com relação aos seus sentimentos e interesses, fato que anteriormente não ocorria. Dessa forma, o fato de não realizar o que havia sido previamente planejado, foi devido às condições físicas da aluna no momento da atividade proposta. Esse tipo de situação aparece no comportamento de muitos alunos na escola, no entanto, o silêncio acaba sendo interpretado como preguiça, desobediência e falta de interesse.

Por meio da avaliação das atividades desenvolvidas na área da linguagem, constatamos uma melhor organização do pensamento, pois Juliana passou a relatar situações envolvendo uma sequência lógica temporal (começo, meio e fim), habilidade importante para o processo de alfabetização, no que diz respeito a ordem de letras, dos números e etc. Passou a emitir recados de forma clara (exercitando a memória), apresentou melhoria na comunicação com os colegas, o que favoreceu as relações afetivas na sala de aula e conseqüentemente reforçou sua autoestima e autonomia.

De acordo com Vigostski (1994), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do sujeito. No caso da aluna com deficiência intelectual participante deste estudo foi fundamental trabalhar conceitos acadêmicos com elementos presentes no seu dia a dia, o que tornou significativa a ação pedagógica. Não resta dúvida de que trazer a vivência da aluna para o cotidiano das atividades facilitou a aproximação da aluna ao conteúdo proposto. Tal fato tornou-se possível a partir da aplicação do PEI elaborado na investigação.

A proposta embasada em atividades personalizadas na sala de recursos para demanda de um estudante, foi de encontro, ao que o modelo de funcionamento humano proposto pela AAIDD (2012) ao preconizar que o sujeito terá melhor condições de desenvolvimento conforme os apoios que receber em diferentes áreas de sua vida. No caso do processo de escolarização, o trabalho com o PEI proporciona o planejamento de apoios conforme as necessidades do aluno com deficiência intelectual.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *User's Guide to accompany the 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD, 2012.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. *Projeto Escola Viva*. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Salas de recursos multifuncionais espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL/MEC/CNE/CP. Resolução 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em realizado em 20 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº4*, de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica – na modalidade Educação Especial. 2009.

BRASIL. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 jun. 2013.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORREIA, Luís Miranda. *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IRIS. Improvement Through Research in the Inclusive School. *O PEI e as adaptações curriculares* [on line], 2006. Disponível em: <
http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_PEI_W_PT.pdf. >Acesso em: 10 jul 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2013.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

MENEZES, Adriana Saldanha de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. 160f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 2012.

PLETSCHE, Marcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro*. Diário da República, 1.ª série, N.º 4, 7 de Janeiro de 2008.

REDIG, Annie Gomes. *Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Fundamentos de Defectologia*. Madri: Visor, 1994.