UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
CURSO DE PEDAGOGIA

HANNA RODRIGUES DA SILVA

O TRANSTORNO MENTAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma experiência com a esquizofrenia na Educação de Jovens e Adultos em Bragança-PA.

BRAGANÇA
2019

HANNA RODRIGUES DA SILVA

O TRANSTORNO MENTAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma experiência com a esquizofrenia na Educação de Jovens e Adultos em Bragança-PA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Educação – FACED, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Ma. Ana Claudia Ribeiro de Castro

BRAGANÇA

2019

HANNA RODRIGUES DA SILVA

O TRANSTORNO MENTAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma experiência com a esquizofrenia na Educação de Jovens e Adultos em Bragança-PA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA.
Orientadora: Prof.ª Ma Ana Claudia Ribeiro de Castro

Data de aprovação: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA:

_____
Prof.ª Ma. Ana Claudia Ribeiro de Castro - Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

_____
Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel – Examinador Interno
Universidade Federal do Pará - UFPA

_____
Prof. Espec. Johnes Ruan Santa Brígida – Examinador Externo
Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA

Aos meus familiares, meus pais Fernando e Dulcimar, minhas avós amadas Maria e Ester e as minhas tias Derenilce e Cleide que me ensinaram a importância do estudo e foram meu alicerce nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos, que junto comigo, passaram por essa experiência de vida!

Uma caminhada difícil em que por diversas vezes, cansada, pensei em desistir, mas, por ter pessoas que oportunizaram, que percorreram e possibilitaram a minha permanência e a pesquisa, eis que memorizo através desse texto minha gratidão.

Aos que me oportunizaram!

À minha família, meus pais Fernando e Dulcimar, minha avó Maria e tia Cleide, pois sempre muito amorosos e preocupados com meu bem-estar, principalmente por estar longe de casa. E a minha tia Derenilce, por me fornecerem um lar durante os períodos passados aqui.

Aos que percorreram este caminho comigo!

A turma de Pedagogia 2015, todas as conquistas e perrengues que tivemos, a todos os memes gerados e a todas as relações de amizade feitas, aos quais, não posso deixar de nomear as duas meninas/mulheres que viveram isso comigo, Talita e Jennifer.

À minha orientadora Professora Ana Cláudia, que aceitou me guiar na construção deste trabalho de conclusão de curso.

Aos que possibilitaram minha permanência e a pesquisa!

Agradeço à CAPES e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Ao INCLUDERE, por meio da coordenação da Professora Amélia Mesquita e supervisão da professora Dina Ramos, as quais tenho imensa gratidão pelos ensinamentos e apoios dados durante meu aprendizado dentro e fora do projeto.

À escola M.E.F. Prof. Julia Quadros Peinado, seu grupo gestor Iracema, Mateus e Dani, pela confiança que depositaram em nós, bolsistas, e o apoio nas horas mais improváveis.

A turma da 1º etapa da EJA. as alunas Ellen, Franci, Dona Oneide, Marivone e Dona Francisca, obrigada pelo companheirismo das noites na sala de aula.

Por último e mais importante, à Professora da turma Icléia Ribeiro, pelo maravilhoso exemplo de carinho e determinação, ***obrigada querida professora!***

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

(FREIRE, 1996, p. 23)

RESUMO

O direito à educação de pessoas com deficiência tem concedido diálogos em diferentes âmbitos. Neste sentido, o presente trabalho aborda como objetivo geral uma análise sobre a educação de pessoas com transtorno do espectro da esquizofrenia, enquanto relato de experiência resultante do subprojeto PIBID, realizado em uma turma de 1º etapa da EJA, numa escola municipal na cidade de Bragança – Pa. O texto discorre situando a esquizofrenia no cenário educacional bragantino apresentando um levantamento documental do Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado - Moendy Akã, partindo para as argumentações da/para inclusão da esquizofrenia mediante a gestão democrática, a interdisciplinaridade da atuação docente, a intervenção matemática e o papel da família. Considerando assim, que a experiência na EJA frente ao TEE conduziu a um novo olhar ao processo da aprendizagem significativa para este sujeito, nesse sentido, obteve-se como necessidade a alteração das práticas pedagógicas que proporcionou à aluna a assimilação do conteúdo e consequentemente, a sua participação diante da atividade proposta.

Palavras-Chave: Esquizofrenia. Educação Inclusiva. EJA.

ABSTRACT

The right to education for people with disabilities has provided dialogues in different fields. In this sense, the present work addresses as an overall objective an analysis on the education of people with schizophrenia spectrum disorder, as an experience report resulting from the PIBID subproject, carried out in a 1st stage EJA class, in a municipal school in the city of Bragança - Pa. The text discusses situating schizophrenia in the Bragantine educational scenario presenting a documentary survey of the Reference Center in Specialized Therapeutic and Educational Care - Moendy Akã, starting with the arguments of / for the inclusion of schizophrenia through democratic management, the interdisciplinarity of performance teacher, mathematical intervention and the role of the family. Considering, therefore, that the experience in the EJA in relation to the TEE led to a new look at the meaningful learning process for this subject, in this sense, it was necessary to change the pedagogical practices that allowed the student to assimilate the content and, consequently, the their participation in the proposed activity.

Keywords: Schizophrenia. Inclusive education. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Comparação entre os dados do VI CONFINTEA (2016) e o Censo Escolar (2019)	18
Tabela 2 - Agrupamento dos transtornos mentais e comportamentais do CID 10.....	23
Tabela 3 – Tabulação dos laudos diagnósticos com CID 10 do CRATEE	25
Gráfico 1- Resultante da compactação em quatro categorias dos dados obtidos no CRATEE	26
Imagem 1 - Fala da equipe gestora ao dar início a Semana literária na escola...	27
Imagem 2 - Dona França realizando a atividade com o alfabeto móvel.....	29
Tabela 4 - Relação interdisciplinar das atividades na 1º etapa da EJA.....	31
Imagem 3 – Alunos participando da atividade enquanto Dona França permanece sentada.....	32
Imagem 4 – Dona França, realizando a segunda atividade.....	33

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BIREME	Centro Latino-americano e do Caribe de Informações em Ciências da Saúde
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do surdo Brasileiro
CID	Classificação Estatística Internacional de doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRATEE	Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TDH	Transtorno especifico do desenvolvimento das habilidades escolares
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEE	Transtorno do Espectro da Esquizofrenia
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

1.1.ETAPAS METODOLOGICAS 15

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA 17

2.1. EJA E O CENÁRIO DUPLAMENTE INCLUSIVO.....18
2.2. DEFICIÊNCIA X TRANSTORNO: UMA DISCURSSÃO PERTINENTE 19

3. A EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA ESQUIZOFRENIA 20

3.1. A ORIGEM DO CONCEITO 21
3.2. EXPANSÃO E RESTRIÇÃO DO CONCEITO E SUAS INTEFERÊNCIAS NAS DSMS 21
3.3. O DSM-V E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DA ESQUIZOFRENIA 22

4. RESULTADOS E DISCURSÕES 24

4.1. A ESQUIZOFRENIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRAGANTINO..... 24

4.1.1. O ÍNDICE DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM ATENDIMENTO TERAPÊUTICO E EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – MOENDY AKÃ 24

4.2. AS FACETAS PARA/DA INCLUSÃO DA ESQUIZOFRENIA 26

4.2.1. A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA 27
4.2.2. A INTERDISCIPLINARIDADE NA ATUAÇÃO DOCENTE 28
4.2.3. A INTERVENÇÃO MATEMÁTICA..... 31
4.2.4. A FUNÇÃO DA FAMÍLIA NA INTERFACE DE INCLUSÃO 34

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 35

REFERÊNCIAS..... 37

APÊNDICE 41

APÊNDICE A – LAUDOS COLETADOS NO CRATEE NO MUNÍCIPIO DE BRAGANÇA-PA..... 42
APÊNDICE B – PLANO DE AULA 50

ANEXO..... 53

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO DE GRANDE PORTE 54
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO DE PEQUENO PORTE..... 70
ANEXO C - PLANO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA 83
ANEXO D - DIÁRIO DE CLASSE 88
ANEXO E – FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO..... 89

1. INTRODUÇÃO

A formalização de políticas públicas essenciais para a inclusão social de pessoas com deficiência vem ocorrendo nas últimas décadas devido as crescentes discussões no cenário mundial. No aspecto educacional, a ascensão dessas pessoas nos diversos níveis de ensino tem impulsionado novos olhares à diversidade de aprendizagens tecendo mudanças epistemológicas. E é nesta perspectiva que os diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos com deficiência persistem, pois, ainda são visíveis as negligências que este público sofre nos diversos âmbitos sociais e educacionais (FERREIRA, 2009)

Trazer à tona os jovens e adultos com deficiência é contextualizar todo um histórico de militâncias em prol da Educação especial na perspectiva da Inclusão e da Educação de adultos[1], os quais, devido as metodologias segregacionistas foram impedidos de frequentar e participar efetivamente nas escolas durante décadas (SANTOS *et al*., 2019). Pois, apesar da educação de adultos no Brasil ganhar evidência a partir do século XX, as manifestações sobre a educação de pessoas com deficiência ocorrem desde o período imperial (MAZZOTTA, 2011).

No entanto, a validação do compromisso da educação de crianças, jovens e adultos com deficiência ganhou notoriedade a partir da Declaração de Salamanca (1994) ao fundamentar as escolas Inclusivas na premissa de identificar e corresponder as diversas necessidades desses alunos, rompendo com o paradigma do sujeito anormal e incapacitado. Com esse propósito, as escolas providenciariam ferramentas metodológicas afim de superar barreiras sociais e educacionais viabilizando a participação dos sujeitos deficientes no processo educacional (SANTOS *et al*., 2019).

Nesta conjuntura, a educação numa proposta inclusiva consiste na promoção do aprender/educar juntos, tanto os educandos quanto os docentes têm a oportunidade de melhorarem suas habilidades sociais, promovendo o respeito à identidade do outro, pois quando os espaços sociais geram barreiras para interações entre os diversos sujeitos, esta por sua vez, produz uma sociedade deficitária e excludente (SERRA, 2008).

Para Diniz (2007), deficiência não se refere apenas aos que têm impedimentos a longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, mas reconhece também os aspectos sociais enquanto agentes opressores e incapacitantes. Ainda de acordo com o autor supracitado, a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas e forma a diversidade nos estilos de vida que vem a ser plural ao “padrão” instituído pela sociedade. Desta maneira, quando se

[1]A expressão educação de adultos é utilizada com o intuito de se referir a um campo especifico da educação, visto que o termo *Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância* (FREIRE, 2011, p.22).

menciona sobre deficiência cita-se as pessoas em desvantagem social ocasionada pelas suas diferentes lesões (DINIZ, 2007).

Diante disso, o presente texto se configura em um relato de experiência vivenciada enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por meio do subprojeto Interdisciplinar *Formação de Professores Para Uma Escola Inclusiva: Ações Colaborativas entre o Ensino Superior e a Educação Básica em Municípios Paraenses,* como a participação do grupo de estudos sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão – INCLUDERE – Núcleo de Bragança.

A proposta deste trabalho é enfatizar a esquizofrenia no contexto educacional, pois, assim como outros transtornos os sujeitos com este diagnóstico ocupam as salas de aula das redes regulares de ensino. Trata-se de um público minoritário que se configura em um transtorno mental grave incluído no Espectro da Esquizofrenia, o TEE. E apesar de ser um distúrbio tratável, cerca de 50% das pessoas com esquizofrenia não tem acesso ao tratamento adequado e um número ainda menor tem acesso à educação (OPAS/OMS/BIREME, 2014).

À vista disso, se busca analisar como se desenvolveu as práticas didático-pedagógicas com a aluna com TEE, que aqui será chamada de Dona França[2], assim como, de que maneira ela correspondia as atividades propostas na 1º etapa do ensino fundamental da EJA, e quais as contribuições que essa experiência provoca no campo da Educação Inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos.

A prática ocorreu no ano letivo de 2017 com a aluna diagnosticada com esquizofrenia na turma da 1º etapa de ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos na escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Julia Quadros Peinado, no município de Bragança – PA. No viés da interação do ensino superior com as escolas das redes públicas, na finalidade de proporcionar aos licenciandos dos cursos de Pedagogia, História, Letras-língua portuguesa e inglesa, Geografia, Educação física e biologia o contato com experiências inclusivas nas instituições educacionais, colaborando para a construção de práticas inclusivas inovadoras e exitosas além de priorizar pela formação inicial e continuada de professores (UFPA, 2013).

Desta forma, o projeto se distribuía em 20 horas semanais subdivididas em 1) atividades no laboratório da universidade destinadas ao levantamento de leituras e pesquisas a respeito da inclusão e suas perspectivas, para fins de fundamentação metodológica para as sessões de estudos, organização e construção de matérias didático-pedagógicos e na 2) escola de rede

[2] O nome na da aluna será mantido em sigilo a fim de preservar sua identidade.

pública, ao qual, o acompanhamento da turma direcionada se via a presenciar o cotidiano e as particularidades do espaço.

Diante disso, a exposição do texto parte de uma breve retratação dos marcos históricos da Educação Especial e Inclusiva por Mazzotta (2011) e Stainback (1999), dialogando com as mudanças nos aspectos conceituais da temática e suas influências nas políticas públicas inclusivas brasileira. Para abordar a EJA enquanto espaço duplamente inclusivo nos respaldamos em Ferreira (2006, 2009) enquanto autora indispensável nessa discussão, Gadotti (2011) e Haddad (2006) que elencam alguns pontos relevantes em corroboração com documentos destinados ao campo da educação de jovens e adultos, como o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA (2016) que vem apresentando a ascendência do público da educação especial na modalidade da EJA.

Ainda dentro desse segundo diálogo, se traz uma discussão pertinente entre deficiência e transtorno, suas definições a partir dos documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Organização Mundial da Saúde- OMS (1993, 2018) e a IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial (SUS, 2010) fomentando a relevância da educação para os sujeitos com transtornos mentais.

Partindo desse pressuposto, o terceiro ponto expõe a evolução conceitual da esquizofrenia, através da ótica clínica de Kaplan; Sadock (1984) e Elkis (2000, 2012), e as interferências do conceito nos manuais diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, os DSMs.

Para adentrar com o TEE no contexto de educação, primeiramente se apresenta no quarto item, um levantamento realizado no Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado (CRATEE) - Moendy Akã, delineando um panorama de alunos com TEE no município de Bragança – Pa. Em diante, para se conversar sobre as facetas da inclusão escolar de alunos com TEE, se utilizou Jerusalinsky (1997) que discute a função social da escola para os sujeitos com transtornos mentais, Carvalho (2016) e Pacheco *et al*. (2007) dialogando acerca da inclusão escolar sob os diferentes papeis; a gestão enquanto ação democrática para a inclusão com Grosbaum e Davis (2002), a atuação docente na EJA com Freire (1996) e Durante (1998).

Para o relato da prática de intervenção na turma, usa-se Silveira e Ripardo (2010) conforme se demonstra as ações tomadas no percurso da atividade. E ao finalizar os argumentos diante da inclusão da esquizofrenia, se consultou Sanches e Silveira (2011) e Borba *et al*. (2011) ao trazer a discussão do papel social da família para com o aluno com TEE.

Por fim, nas considerações finais se delineia as aprendizagens tiradas da experiência diante da complexidade que é atuar enquanto educador na EJA, aos desafios em reproduzir uma aprendizagem significativa para esses indivíduos, assim como os impactos sob a formação pessoal e profissional geradas frente as reavaliações e reformulações das práticas didático-pedagógicas realizadas em sala de aula com a aluna com TEE.

1.1. Etapas metodológicas

Minayo (2009) afirma que toda pesquisa se realiza através de ciclos de questionamentos que se complementam ao decorrer das investigações, formando novas indagações. Neste sentido, a metodologia passa ser o guia da investigação, ao qual, partindo da sua sensibilidade e experiência, o pesquisador buscará levantar métodos e técnicas a fim de compreender e/ou responder ao fenômeno (MINAYO, 2009).

À vista disso, a presente pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, visto esta fornecer um leque de possibilidades para a investigação. Dessa forma, ao relatar sobre a experiência com a Dona França, educanda da turma da 1º etapa de ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola M.E.F. Professora Julia Quadros Peinado, se incitou por meio de indagações a respeito da inclusão de pessoas com esquizofrenia nas classes comuns de ensino.

Neste sentido, emprenhou-se por uma investigação do espaço educacional ao qual o sujeito da pesquisa está inserida, que se situa na Rodovia Governador Mendonça Furtado S/N, Bairro Celpa no município de Bragança-Pa, ofertando turmas de 1º a 5º ano/9 nos horários da manhã e tarde, e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos[3] no turno da noite.

Em seus 31 anos de existência, vem buscando atender educacionalmente os sujeitos dos bairros periféricos de sua redondeza, lidando assim com representações significativas de alunos vindos de famílias com problemas sociais, econômicos e emocionais, assim como, distorção idade e série, evasão escolar e repetência.

A coleta de dados se deu primeiramente por investigações e observações mediante a questionários de Adaptações Curriculares de Grande[4] e Pequeno Porte[5]. Para Severino (2007), o questionário consisti em um conjunto de questões, que para este estudo se aportaram sobre a estrutura física e pedagógica através do Projeto político pedagógico, o plano de curso e os

---

[3] 1º, 2º etapas do ensino fundamental e 3º, 4º etapas do ensino médio.

[4] Anexo A – Questionário de adaptação de grande porte. Instrumento de pesquisa que objetiva a identificação de adaptações curriculares desenvolvidas na escola, tendo como fonte de analise: observações, entrevistas e análise documental.

[5] Anexo B – Questionário de adaptação de pequeno porte. Formulário de coleta de dados que visa conhecer e identificar, mediante a organização da prática educativa em sala de aula os ajustes realizados pelo docente, garantindo ao aluno as adaptações especificas para cada deficiência.

laudos dos alunos, os quais se fizeram essenciais, pois, viabilizaram uma mescla de informações através das entrevistas estruturadas e não-diretivas (conversas informais) realizadas com os protagonistas da pesquisa (SEVERINO, 2007).

Visto ser a EJA uma modalidade de ensino que apresenta características distintas e seus alunos possuírem uma ampla experiência de vida, se faz necessária a identificação da turma que é composta em sua matricula inicial de 15 alunos, dentre esses, quatro com deficiência[6] na faixa etária de 19 e 50 anos de idade. Enquanto ferramentas condutoras para esta investigação, se utilizou o plano de observação da turma[7] que propõe conhecer a estrutura pedagógica no contexto da sala de aula identificando as necessidades educativas dos alunos dentro das adaptações específicas, e o diário de classe[8], que nada mais é do que um caderno ao qual anotava o que visualizava e escutava, afim de conhecer o contexto ao qual fui inserida (LAKATOS; MARCONI, 2011).

A escolha do sujeito se deu com a vivência na rotina da turma, ao observar a excentricidade e as especificidades da educanda de 50 anos de idade com o diagnóstico de esquizofrenia, implicando em uma reanalise das metodologias de ensino utilizadas na sala de aula. Que por sua vez, nos conduziu a realização do levantamento da ficha individual do aluno[9] que consiste em um formulário compondo os aspectos sociais e as habilidades educacionais no intuito de compreender suas necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, fez-se necessário uma busca de embasamentos teóricos em periódicos – Portal CAPES, Google acadêmico, acervos da Scielo (Scientific Electronic Library Online), revistas acadêmicas e científicas, a biblioteca entre outros recursos no intuito *de conhecer e analisar as principais contrições teóricas existentes sobre um determinado tema* (KÖCHE, 2015, p.122).

A busca de literaturas veio a ser um obstáculo para a pesquisa, visto o limitado número de produções acadêmicas a respeito do TEE no contexto educacional, o que incentivou ainda mais a construção deste artigo, haja vista que numa perspectiva acadêmica, discursar sobre temáticas pouquíssimo discutidas exibe o tema e estimula outros pesquisadores e docentes de diversas áreas à novas investigações sobre a esquizofrenia no contexto educacional e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

---

[6] Diagnosticadas com CID 10 – F 72.1, CID 10 – I.60 + F 46, CID 10 – F 20.0 + F.71, e a última em processo de investigação.
[7] Anexo C – Plano de observação da turma.
[8] Anexo D – Diário de classe.
[9] Anexo E – Ficha individual do aluno.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Os primeiros movimentos direcionados ao atendimento educacional de pessoas com deficiência ocorreram na Europa se expandido para o Estados Unidos, Canadá e subsequentemente outros países como o Brasil (MAZZOTTA, 2011). Contudo, as escolas nos Estados Unidos do final do século XIX até a década de 1950 não promoviam uma estrutura pedagógica mas o controle desses indivíduos segregando do processo educacional negros e deficientes considerados não treináveis, perpetuando a homogeneização do ensino ao qual pregavam que tais sujeitos só poderiam ter auxílio educacional adequado em locais separados pois, *uma vez que as classes tivessem apenas alunos normais, a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações* (STAINBACK, 1999, p.44)

Desde o período imperial, o Brasil possui decretos que visaram a educação de pessoas com deficiência e partindo para a expansão do atendimento desses sujeitos, desenvolveram a criação de campanhas nacionais[10] que mais tarde, viabilizaram a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (1973). No entanto, os maiores referencias mundiais que ocasionaram mudanças estruturais na educação especial para a perspectiva inclusiva ocorreram a partis dos anos 1990, com a

> Conferência Mundial de Educação para Todos, que renova o direito à educação para todos, independentemente das diferenças individuais. Em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre igualdade de oportunidade é enfatizada a responsabilidade do Estado na educação das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo. Mas é na Declaração de Salamanca, em 1994, que encontramos o movimento da inclusão do portador de necessidades especiais tomando corpo e provocando discussões importantes (SERRA, 2008, p.35).

E são baseadas nessas fundamentações que as políticas públicas inclusivas atuais se estruturam. A Educação especial numa perspectiva inclusiva se propõe como parte integrante do ensino gratuito, o desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos com necessidades educativas especiais, o direito ao exercício à cidadania, a melhoria de sua condição social e econômica, provocando *uma mudança radical no panorama do sistema educacional* (FERREIRA, 2006, p.219). Desta maneira, a inclusão de alunos e alunas com deficiência exige das instituições educacionais um redimensionamento físico e pedagógico, consistindo também em mudanças na percepção e postura acerca da deficiência promovendo subsídios para o acesso e atendimento de qualidade que possibilite a permanência destes sujeitos no âmbito escolar.

---

[10] Campanha para a Educação do surdo Brasileiro -CESB (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1960), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME entre outras (MAZZOTTA, 2011).

2.1. EJA e o cenário duplamente inclusivo

A Educação de Jovens e Adultos se caracteriza como uma educação mediadora vinculada a movimentos sociais em prol da educação de sujeitos impossibilitados de usufruir plenamente de seus direitos legais por não ter acesso ou não concluírem sua educação na idade apropriada (GADOTTI, 2011). Diante disso, Haddad (2006) menciona que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada no ano de 1990 em Jomtien - Tailândia, elencou pontos relevantes como o desenvolvimento das próprias capacidades, qualidade de vida e trabalho digno enquanto rudimentos para políticas de alfabetização de jovens e adultos, entendendo-se que essa modalidade de educação comporia a primeira unidade da educação básica (HADDAD, 2006).

Contudo, tem-se em mente que o cenário a ser destacado são os de jovens e adultos com deficiência cujos quais, se encontram numa condição de múltiplas restrições sejam elas a deficiência, distorção serie/idade, analfabetismo, desemprego e etc. Pois, estes são os

> milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica [...] justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação (UNESCO, 1994).

Ficando a cargo desta modalidade de ensino promover a alfabetização e o aprendizado de habilidades matemáticas à milhões de jovens e adultos com deficiência. Este número é visível quando Santos (2016) apresenta no Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida - VI CONFINTEA BRASIL+6, um panorama da elevação de matrículas de jovens e adultos com deficiência no período de 1998 a 2015. Para corroborar com estes dados, se organizou um resumido gráfico compondo os dados de Santos (2016) com a do Censo Escolar de 2019, gerado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em consonância com as Secretarias Estaduais e Municipais de educação. Considerasse tais resultados na **tabela 1**.

Tabela 1 - Comparação entre os dados apresentados no VI CONFINTEA (2016) com o Censo Escolar (2019)

	VI CONFINTEA (2016)	**CENSO ESCOLAR (2019)**
Ano	2015	2018
Público da Educação Especial matriculados nas salas regulares (%)	81%	92%
Público da Educação Especial matriculados na EJA (Total)	54. 865	130.289

Fonte: Santos (2016), portal.inep.gov.br.

De acordo com o Censo Escolar, o porcentual de crianças e jovens (4 a 17 anos) incluídos nas classes comuns no ano de 2018 tem o total de 92,1%. Balanceando os dados de Santos (2016) com a do Censo escolar, se percebe uma demanda de mais de 10% deste público ascendendo as classes regulares nos últimos três anos. Na EJA, este levantamento copilou em 2015 a matrícula de 54. 865 alunos e em 2018, o resultado do Censo foi de 130.289, neste caso, mais de 75 mil jovens e adultos com deficiência estão compondo as turmas da EJA no País.

Desta maneira, a educação de jovens e adultos com deficiência não se trata apenas de uma modalidade de ensino, mas de igualdade de oportunidades que vai além do âmbito educacional. As informações apresentadas por Santos (2016) e o Censo Escolar de 2019, evidenciam a necessidade de discusões que articulem a Educação de jovens e adultos com a Educação especial, visto serem sujeitos de diferentes contextos econômicos e culturais, possuidores de prévia formação mental que trazem para dentro das salas de aula as marcas da exclusão social.

2.2. Deficiência X Transtorno: Uma discussão pertinente

Dado a este cenário, se pensa em alguns pontos sobre deficiência e transtorno visto que, existem algumas confusões a respeito das nomenclaturas. Dessa forma, embasamo-nos inicialmente na Declaração de Guatemala (1999) que identifica o termo "deficiência" por uma *restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória* (BRASIL, 2001, p.3). Diante disso, Sanches e Oliveira (2011) afirmam que como citado neste documento, de maneira geral, a terminologia contempla e enquadra o Transtorno Mental (SANCHES; OLIVEIRA, 2011).

A substituição do conceito de doença mental para transtorno mental, se deu visto à órgãos, como a OMS (1993), entenderem que

> O termo 'transtorno' é usado [...] de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como 'doença' ou 'enfermidade'. 'Transtorno' não é um termo exato, porém é usado [...] para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais (OMS, 1993, p.05).

Identificando assim,

> Entre os transtornos mentais, estão a depressão, o transtorno afetivo bipolar, a esquizofrenia e outras psicoses, demência, deficiência intelectual e transtornos de desenvolvimento, incluindo o autismo (PAS/OMS, 2018)

A mudança na denominação visa promover a exclusão das narrativas de alienação, perda da razão, demência, deficiência mental, distúrbios e loucura, atribuídos à imagem da esquizofrenia e de outros transtornos (DOLENCSKO, 2018). E no que tange a educação, as

mudanças epistemológicas fomentam reformulações nos dispositivos legais, como mencionado na IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial, assistida pela Lei nº10.216/2001[11], que abrange a educação enquanto partícipe na tríade ao combate à descriminalização e a promoção de políticas públicas específicas que garantam a inserção social às pessoas com transtornos mentais (SUS, 2010).

Apesar das Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, não se dirigirem diretamente ao transtorno mental enquanto público alvo da educação especial, o documento se guarda do mesmo termo "deficiência" da Declaração de Guatemala enquanto identificador do grupo assegurado por ela, provocando compreensões ambíguas a respeito do atendimento.

3. A EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA ESQUIZOFRENIA

A esquizofrenia é uma síndrome clínica heterogênea e se caracteriza por uma desorganização de diversos processos mentais que frequentemente atinge tanto mulheres como os homens entre os 17 aos 23 anos, envolvendo prejuízos nas principais áreas do funcionamento cognitivo e funcional. A(s) causa(s) da doença ainda permanece desconhecida, porém, um dos primeiros indícios do transtorno são a presença de delírios manifestados por mania de perseguição, crenças estranhas e alucinações regulares, principalmente auditivas ou corporais (LOUZÃ NETO; BARROS; SHIRAKAWA, 1999).

Devido as características do seu comportamento incomum, as pessoas diagnosticadas através do CID 10 com esquizofrenia carregam junto ao transtorno os preconceitos e pré-julgamentos impostos historicamente pela sociedade. Os equívocos sobre a doença e a inadequada rotulação de loucura, priva desses sujeitos a promoção do acesso aos ambientes de convivência social, como as escolas.

Entretanto, os diversos estudos no campo clínico sobre a temática culminaram em inúmeras mudanças conceituais, chegando ao que atualmente é tratada como um transtorno mental/psicótico ou como o atual Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V nomeia de Transtorno do Espectro da esquizofrenia – TEE. Diante disso, se traz resumidamente o processo histórico das pesquisas acerca da esquizofrenia que perpassa pelas origens, o período da expansão e o da restrição do conceito, findando na terminologia atual apresentado no DSM-V.

[11] Lei Federal 10.216/2001, que dispõe sobre a Proteção e Direitos das Pessoas Portadoras de Transtornos Mentais.

3.1. A origem do conceito

Elkis (2000) descreve que o processo conceitual sobre a esquizofrenia no campo clínico se deu em três períodos históricos: as origens, o período da expansão e o da restrição do conceito. Para o autor, as primeiras publicações foram feitas partir do século XIX por Haslam, Hecker (1871) e Kahlbaum (1874) contudo, o que hoje é denominado de esquizofrenia se fundamenta *nas diferentes visões de Kraepelin, Bleuler e Schneider, elaboradas entre o final do século XIX e a metade do século XX* (ELKIS, 2012, p.19).

Emil Kraepelin (1856 - 1926) intitulou a patologia de demência precoce, a situando em um grupo variado de síndromes/transtornos psicóticos que anteriormente se acreditava representarem enfermidades separadas (KAPLAN; SADOCK, 1984). No entanto, a esquematização dos sinais em sintomas fundamentais e sintomas acessórios[12] foi realizada por Eugen Bleuler (1857-1939), ao qual as chamou de os "6 As de Bleuler", além de consolidar a nomenclatura esquizofrenia em seu livro Dementia Praecox – o grupo das esquizofrenias de 1911. Essa compreensão influenciou diversos pesquisadores do assunto como o psiquiatra holandês Rümke, e Kurt Schneider na busca da inovação de critérios, classificações e diagnósticos das doenças mentais.

Louzã Neto; Elkis (2007) e Valença; Nardi (2015) identificam as contribuições dos estudos de Schneider mediante a publicação de Klinische Psychopathologie (1948) ao permitir uma investigação mais cuidadosa ao se referir a esquizofrenia, os sintomas consistidos em ocorrências delirantes repentinas ou eventuais, perplexidade, empobrecimento emocional entre outros, embasando estudos para o diagnóstico.

3.2. Expansão e restrição do conceito e suas interferências nas DSMs

O período da expansão do conceito se deu principalmente nos Estados Unidos mediante as ampliações conceituais de Bleuler através de autores como Meyer e Sullivan, Hoch e Polatin. Estes pesquisadores desenvolveram seus estudos sobre a esquizofrenia afrouxando seus sintomas, as descrevendo de forma ampla e pouco elaborada. E esta particularidade integrou a segunda edição do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM - II de 1968, onde esquizofrênico passou a ser todo sujeito impossibilitado de corresponder as exigências sociais diárias.

---

[12] Os sintomas fundamentais compõem os distúrbios na associação do pensamento e nos afetos, a ambivalência e o autismo, além de distúrbios da atenção e avolição e os sintomas acessórios, como as alucinações e os delírios (VALENÇA; NARDI, 2015, p.19).

O movimento inverso ocorreu com a publicação de critérios restritos para o diagnóstico no início da década de 1970, levando em consideração sintomas esquematizados de Schneider, Kraepelin e Bleuler, ao quais,

> incluíam a ênfase dos conceitos de Kraepelin no curso do transtorno, exigindo pelo menos seis meses de doença; destacavam os delírios e as alucinações específicos, considerados importantes por Kurt Schneider; e realçavam a importância dos sintomas fundamentais defendidos por Eugen Bleuler (alteração da forma do pensamento e embotamento afetivo) (VALENÇA; NARDI, 2015, p.21)

Esses critérios e os subtipos positivos e negativos apresentados por T. J. Crow (1980) e Andreasen e Olsen (1982), influenciaram o conceito de esquizofrenia daquela década culminando também na reavaliação da sua terceira edição, o DSM-III, que apresentou um enfoque mais descritivo. Diante disso, atualizações nos critérios diagnósticos ocasionados pela visão de Kraepelin, ao qual, se via a necessidade de o paciente apresentar uma 'deterioração a partir de um nível prévio' como um dos sintomas, passou a compor a revisão do DSM-III-R em 1987 (ARAÚJO; NETO, 2014).

A quarta edição - DSM-IV de 1994, apresentou os subtipos de esquizofrenia: paranoide, desorganizada, catatônica, indiferenciada e residual, e no apêndice o transtorno depressivo pós-psicótico, transtorno deteriorante simples e esquizofrenia simples. Essas edições, tanto o DSM-IV quanto o DSM-IV-TR de 2000, passaram por um aumento significativo de informações mais descritivas, diagnósticos claros e critérios mais precisos, tudo isso se deu devido a revisões, pesquisas bibliográficas e testes de campo (ARAÚJO; NETO, 2014).

3.3. O DSM-V e o Transtorno do Espectro da Esquizofrenia

O utilizado atualmente é a quinta versão, o DSM-V (2014), que removeu alguns subtipos da esquizofrenia na justificativa de que tais termos não traziam subsídios confiáveis e específicos para o diagnóstico, mas incluiu os outros transtornos psicóticos e transtorno (da personalidade) esquizotípica e a esquizofrenia ao que direcionou a terminologia: Transtorno do Espectro da Esquizofrenia - TEE. Nela, o TEE, foram definidas cinco áreas de domínios para a classificação diagnóstica, os *delírios, alucinações, pensamento (discurso) desorganizado, comportamento motor grosseiramente desorganizado ou anormal (incluindo catatonia) e sintomas negativos* (DSM-V, 2014, p.87).

À vista disso, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID 10, agrupou a esquizofrenia descrevendo-a em sua sintomatologia psíquica e comportamental sob o CID 10 F00-F99. Em suma, a **tabela 2** demonstra os aspectos do agrupamento dos transtornos mentais e comportamentais do CID 10 (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008).

Tabela 2 - Agrupamento dos transtornos mentais e comportamentais do CID 10

F00-F09	Transtornos mentais orgânicos como as demências;
F10-F19	Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de substância psicoativa;
F20-F29	Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes;
F30-F39	Transtornos do humor como os depressivos e bipolar;
F40-F48	Transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o “stress”;
F50-F59	Síndromes comportamentais;
F60-F69	Transtornos da personalidade;
F70-F79	Retardo mental;
F80-F89	Transtornos do desenvolvimento psicológico, TDH[13] e TGD[14];
F90-F98	Transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência;
F99	Transtorno mental não especificado.

Fonte: http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm.

Dona França, enquanto sujeito desta pesquisa possui o diagnóstico de CID 10 F20.0 - esquizofrenia paranoide, ao qual, a tabela demonstra estar categorizada na casa do F20-F29, os quais adentram a esquizofrenia paranoide[15], hebefrênica[16], catatônica[17], esquizofrenia simples[18] e outras esquizofrenias[19].

Desta maneira, é possível visualizar que assim como os transtornos globais do desenvolvimento – TGD, transtornos do espectro autista – TEA entre outros, a esquizofrenia enquanto transtorno possui suas particularidades de aprendizagem distinta de sujeito a sujeito. E se têm ocorrido inúmeras pesquisas acerca do transtorno global do desenvolvimento ou o TEA, o que impede então, a produção de estudos a respeito do TEE em contextos educacionais? Para a autora, baseada nas contribuições de Dolencsko (2018), os inúmeros empecilhos sociais ainda presentes na sociedade que inibem o comparecimento desses sujeitos nos ambientes escolares, entre eles, o estigma da loucura e a persistente tendência das instituições educacionais em homogeneizar o comportamento dos educandos.

[13] Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares,
[14] Transtornos globais do desenvolvimento.
[15] CID 10 F 20.0
[16] CID 10 F 20.1
[17] CID 10 F 20.2
[18] CID 10 F 20.6
[19] CID 10 F 20.8

4. RESULTADOS E DISCURSSÕES

4.1. A esquizofrenia no cenário educacional bragantino

Ao explanar a experiência educacional com a aluna com TEE na EJA, relacionamos três aspectos discutíveis, a gestão, à docência e a família, enquanto atores basilares, não únicos, para a inclusão escolar de alunos com transtornos mentais no município. Desta maneira, se apresenta primeiramente um índice de indivíduos matriculados no sistema municipal de ensino com o diagnóstico de TEE, afim de salientar que a experiência aqui vivenciada, não é exclusiva da referida escola.

4.1.1. O índice do Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado - Moendy Akã

A cidade de Bragança compõe a Região de Integração do Caeté e Polo Turístico Amazônia Atlântica. Localizada à 210 km de distância da capital Belém do Pará, o município possui a população de 113.227 habitantes e suas principais atividades econômicas são a agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal, pesca e turismo (IBGE, 2010). O sistema municipal de educação possui 137 escolas, sendo 27 urbanas e 107 rurais, composto por Creche e modalidades de Ensino Infantil, Fundamental, Modular e Educação de Jovens e Adultos (BRAGANÇA, 2018).

Objetivando encontrar na rede municipal de ensino alunos com o diagnóstico de TEE, se organizou um levantamento documental junto ao Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado (CRATEE) - Moendy Akã[20], que foi estabelecido especificamente no município mediante a criação do Decreto Municipal nº 499/2014, composta de uma equipe multiprofissional de psicopedagoga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, psicóloga e assistente social, destinada a interação da rede de assistências entre as secretarias de educação, saúde, assistência social e tecnologia assistiva, como está previsto pela Lei nº 13.146, de 2015[21].

O acesso aos dados no CRATEE deu-se início em março de 2019, esbarrando na ausência dos dados específicos, e devido a mudança estrutural do local, tais documentos se encontravam dispostos em caixotes e pastas que impossibilitaram a ideia inicial da coleta, que era elencar o quantitativo de laudos devidamente identificados com CID 10 enviados pelas instituições educacionais do município ao CRATEE no decurso de 2015 a 2018.

Devido a isso, foi possível a catalogação somente dos laudos devidamente identificados do ano de 2018, somando o total de 50 escolas municipais: 12 escolas urbanas e 38 rurais e

[20] Apêndice A – Laudos coletados no CRATEE no município de Bragança – PA.
[21] Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

anexas. Essa quantidade, em comparação com o quantitativo de 137 escolas contidas no município, se fez por primeiro, uma certa quantidade dos documentos enviados pelas escolas ao CRATEE se apresentarem como um resumo no número de alunos com deficiência e não constarem o código CID[22]. Segundo, o descarte dos pareceres na soma devido não serem uma avaliação diagnostica do aluno e sim uma descrição do professor sobre o desempenho da criança ou a solicitação de algum atendimento/avaliação ao CRATEE, e terceiro, os laudos com diagnósticos não fechados ou não identificados, consistindo apenas na requisição médica de acompanhamento profissional e educacional para o educando.

Isto posto, se estruturou as informações em categorias simulares a **tabela 2** do texto que representa o agrupamento dos transtornos mentais e comportamentais do CID 10. Contudo, no contexto a seguir se vê a tabulação dos dados obtidos nos laudos no CRATEE no município de Bragança - PA.

Tabela 3 - Tabulação dos laudos diagnósticos com CID 10 do CRATEE

Laudos registrados com:	Nº de laudos
CID 10 F 20 – 23 e 29	6
CID 10 F 70 – 72	57
CID 10 F 78 – 79	16
CID 10 F 80 – 83	36
CID 10 F 84	23
CID 10 F 88 – 89	2
CID 10 F 90 – 92	11
CID 10 F 98	1
CID 10 F 99	2

Fonte: Silva (2019)[23].
Nota: Informações derivados da coleta dos laudos das 50 escolas analisadas no CRATEE em 2019 agrupada em categorias similares a tabela 2 do texto.

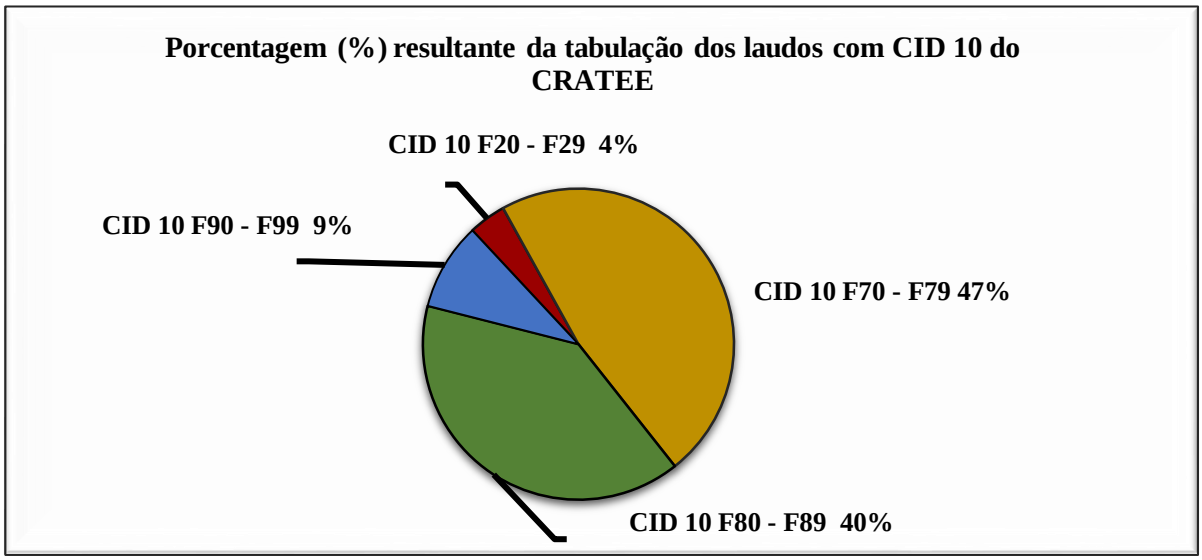
Dos laudos das 50 escolas analisadas, 6 alunos matriculados têm o diagnóstico de CID 10 F20, F23 e F29, visualizando assim um quantitativo minoritário em comparação com os educandos identificados com CID 10 F70 - F79 que totalizam 73 alunos matriculados e CID 10 F80 – 89 com o total de 61 indivíduos nas salas regulares de ensino do município.

Ao compactar tais números em quatro categorias CID 10 F20 – 29, F70 - F79, F80 – 89 e 90-99, assoma-se ao quociente de 47% dos educandos com Transtorno do Desenvolvimento

[22] Alguns desses documentos se apresentavam resumidamente como por exemplo: Escola X (informações) Alunos do/para Atendimento Educacional Especializado: 3 D.I e 1 D.F.
[23] Elaborado pela autora da pesquisa.

Intelectual - DI, 40% com transtornos da comunicação, aprendizagem e do Espectro Autista - TEA e os outros 9% com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade-TDAH, ao que estes compõem o grupo de condições que se manifestam no período do desenvolvimento, o denominado Transtorno do Neurodesenvolvimento, e os 4% restantes é composto de sujeitos do Espectro da Esquizofrenia (DSM-V, 2014).

Gráfico 1 - Resultante da compactação em quatro categorias dos dados obtidos no CRATEE



Fonte: Silva (2019)

O panorama constata a presença desses sujeitos nas salas de aula, o que vem a implicar em diferentes perspectivas de investigação, tanto no acesso e permanência de educandos com TEE quanto ao papel da escola e da família no processo de inclusão do aluno com este transtorno. Assim sendo, como estes sujeitos são vistos pelos docentes e alunos? Considerando que, devido a construção histórico-estrutural de que a loucura não é parte da esfera educacional e a educação inclusiva propor romper com tais paradigmas segregacionistas, quais são então, as competências necessárias para a escola incluir o aluno com TEE?

4.2. As facetas para/da inclusão da esquizofrenia

Pacheco *et al.*(2007) expõe que, para a educação escolar inclusiva ocorra, é necessário uma reforma educacional e melhorias nos programas visando o comprometimento social entre o sistema escolar, os alunos e a família, mediante práticas pedagógicas diversificadas e flexíveis asseguradas por uma administração escolar colaborativa (PACHECO *et al.*, 2007), pois a escola enquanto espaço social, detém extrema importância na estimulação do desenvolvimento de seus educandos em interação com os grupos que nela circulam, os objetos de conhecimentos e de cultura (CARVALHO, 2016).

No que diz respeito a esse papel para os educandos com transtornos mentais, Jerusalinsky (1997) corrobora em enfatizar a escola como um espaço de normalidade pois, *escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito* (JERUSALINSKY,1997, p.91). Outro ponto que o autor apresenta está fomentada no discurso social de barreiras preconceituosas do horror à psicose, para ele, a interação dos sujeitos sem e com o diagnóstico poderão em certa proporção, as vezes mais ou as vezes menos, atenuar à ambas as partes os estigmas sociais a respeito dos transtornos (JERUSALINSKY,1997).

Desta maneira, se elenca, mediante a experiência vivenciada, três aspectos para o processo para/da inclusão de Dona França no contexto educacional da modalidade da EJA na escola M.E.F. Profº Julia Quadros Peinado. Entres os quais são, a gestão numa perspectiva democrática, a interdisciplinaridade da atuação docente, e diante deste trabalho coletivo se projetou a proposta matemática e para finalizar a discussão, o papel da família nesse contexto.

4.2.1. A gestão democrática para uma escola inclusiva

Carvalho (2016) diz que para uma ação escolar inclusiva é preciso de uma gestão que tome a iniciativa em planejar e executar trabalhos colaborativos visando a remoção de barreiras físicas e atitudinais (CARVALHO, 2016). Reforçando essa concepção, Grosbaum e Davis (2002) esboçam que a função da gestão democrática se faz diante do trabalho em conjunto com os professores, propondo a tomada de decisão na construção do projeto político pedagógico, no currículo e na prática docente objetivando a formação educacional de todos alunos (GROSBAUM; DAVIS, 2002).

Diante disso, a referida escola contém uma coordenação pedagógica própria para o turno da noite, ao qual, se empenha em atender os docentes e os educandos da EJA, realizando em conjunto com os professores o acesso as áreas educacionais e aos eventos, como a semana literária que é realizada semestralmente visando o compartilhamento e interação com todos os sujeitos da escola, e a outros espaços como a sala de informática, de leitura e a Educação física.

Imagem 1- Fala da equipe gestora ao dar início a Semana literária da escola.

Fonte: Silva (2019).

Esse planejamento e o empenho dos educadores, respaldados pelo projeto político pedagógico, possibilitou que assim como todos os outros alunos, Dona França também participasse dos eventos escolares, e de todas as outras áreas de convivência no espaço escolar. Vale destacar, que esses momentos de interação social dos alunos têm inúmeras vantagens, pois, ele ajuda no relacionamento dos educandos e o convívio com a diferença do outro (PACHECO *et al.*, 2007).

Entretanto, é importante deixar claro que tanto a proposta de uma gestão democrática quanto a efetivação da escola inclusiva necessitam ainda passar por inúmeras discussões, principalmente a EJA que é totalmente carente neste aspecto. Perante o exposto, a sexta Conferência internacional de educação de adultos - CONFINTEA VI (SUS, 2010) expressa que;

> A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, status econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas (SUS, 2010, p.21)

A escassez de debates sobre a participação, a promoção para o acesso mais equitativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem, o fortalecimento da cultura da aprendizagem e à eliminação das barreiras de exclusão, ainda não se fazem presentes no cenário educacional brasileiro privando milhares de jovens e adultos com e sem deficiência a exercer o direito constitucional à educação de qualidade, práticas de alfabetização, educação da família e à cidadania.

Tais entraves não vêm impedindo a realização do trabalho escolar colaborativo, porém, limita bastante seu alcance para uma educação de qualidade, ao qual prevê entre outros recursos, o assessoramento desses educandos e a valorização dos profissionais desta modalidade de ensino.

4.2.2. A interdisciplinaridade na atuação docente

Segundo Gadotti (2004) a interdisciplinaridade é uma metodologia de trabalho que implica na mudança conceitual de disciplinas curriculares fragmentadas para a interação dos conteúdos enquanto conhecimentos unitários, ou seja, o agrupamento dos diversos ramos do conhecimento visando um assunto ou tema em comum. Desta maneira, as práticas didático-pedagógicas realizadas na turma de 1º etapa do fundamental da EJA, foram organizadas em consonância com as professoras da turma, da sala de informática, sala de leitura e da turma de 2º etapa, tendo sempre o presente auxílio da gestão do turno da noite. Assim, tais atividades priorizaram os saberes dos alunos e a alfabetização, enquanto formação nas habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos pertencentes ao conteúdo curricular da EJA.

Nesse respeito, Freire (1996) concisamente destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos alunos, levar em consideração as necessidades de aprendizagem destes é ponderar o ensino dos conteúdos educacionais relacionando com os conhecimentos socialmente construídos que estes trazem para dentro de sala de aula (FREIRE, 1996). Essa prática se faz inclusiva, pois prima por levar em conta o processo de aquisição da aprendizagem em diferentes perspectivas, e no que refere aos educandos com deficiência da EJA, respectivamente nessa turma pois não se vale generalizar, encontram-se sujeitos em desvantagem de conhecimentos e de experiências sociais, uma vez que diversos fatores socioculturais e econômicos geram inúmeras limitações, como o abandono escolar (CARVALHO, 2016).

Nesse sentido, as práticas em sala de aula que é entendida por todo e qualquer ação ocorrente no espaço e tempo de trabalho relacionado na interação da aprendizagem entre os educadores e educandos, que envolve também, condições organizacionais e curriculares, o trabalho em equipe objetivando uma aprendizagem cooperativa que oportunize aos alunos terem acesso a uma grande variedade de métodos de aprendizagem (PACHECO *et al*., 2007).

Isto posto, se visualizou a situação educacional de Dona França, que apresentou no início do ano letivo uma escrita bem-feita, mas lenta, devido à quebra constante de concentração, o que por diversas vezes levava a duração de uma aula inteira para tirar do quadro o cabeçalho. Visando auxilia-la nesse sentido, a professora organizou um cabeçalho prescrito para que a aluna treinasse a escrita em sua residência, além disso, foram realizados exercícios com o alfabeto móvel para a construção silábica enquanto atividades de sala de aula.

Imagem 2 - Dona França realizando a atividade com o alfabeto móvel.

Fonte: Silva (2019).

Nesse caso, se concebeu que a leitura de dona França ocorria de forma silábica, B+A=BA, B+E=BE e assim por diante, o que incialmente se apresentou como uma aprendizagem mecânica, visto que decorava as sílabas mas não as compreendia, o que é, de acordo com Durante (1998) um processo comum na alfabetização.

> Os adultos apresentam dificuldades parecidas com as das crianças para lidar com o todo e as partes das palavras. Aceitam que as partes da palavra escrita têm relação com a pauta sonora das palavras, apresentam uma análise silábica, utilizando uma letra para cada silaba da palavra, não apresentam dificuldades em dividir as palavras em segmentos, porém, em relacioná-los com as partes

> escritas das palavras em relação ao início, meio e fim (DURANTE, 1998, p.21)

A referida autora destaca vários aspectos do desenvolvimento de jovens e adultos não alfabetizados, entre esses está o desenvolvimento e a aprendizagem enquanto fruto da interação social, à experiência no coletivo (DURANTE, 1998). Interação social que de acordo com Kupfer e Petri (2000) alguns adultos com transtornos psicóticos, como o TEE, tiveram a chance de produzir em períodos de remissão, *algumas suplências de laço que lhes permitiram estudar, aprender uma profissão e eventualmente ter uma circulação social* (KUPFER; PETRI, 2000, p.113).

Devido desconhecermos o espaço de tempo que Dona França passou a apresentar o TEE, ficou perceptível devido ao seu desempenho nas aulas de língua portuguesa, que esta possuía um conhecimento prévio do alfabeto.

> *Dona França consegue desenvolver bem as palavras com duas silabas, já na escrita não faz distinção na separação das palavras e as vezes confunde ou esquece algumas letras (...) tem dificuldades em lembrar das letras C e E, além de confundir o E ("hezinho" como é chamado por ela) com o N, como a mesma diz, por ter o formato parecido* (trecho retirado do Diário de Classe).

Á vista disso, se concentrou um projeto interdisciplinar entre as professoras da turma, da sala de informática, da sala de leitura e da turma de 2º etapa ao qual, focava o trabalho na alfabetização o inter-relacionando com a história, matemática, informática e assim por diante. Para ilustrar o desenvolvimento desse projeto, apresento na tabela abaixo, apenas quatro dessas atividades realizadas durante o ano letivo a modo de exemplificar como se estruturava a dinâmica entre as docentes, que serão identificadas na tabela por PT[24], PL[25],PI[26] e PET[27].

[24] Professora da Turma.
[25] Professora da sala de Leitura.
[26] Professora da sala de Informática.
[27] Professora da 2º Etapa.

Tabela 4 - Relação Interdisciplinar das atividades na 1º etapa da EJA

Disciplina	Atividade	Interdisciplinaridade
Português	A PL trabalha as vogais e consoantes utilizando o Tangram.	Na sala de aula, a PT revisa as vogais e consoantes com atividade no livro didático.
História	A PT trabalha a construção de silábicas compostas do PRAN, PAS, NHAR, CHA, POR, LHAR, VAR e GRI	A PT desenvolve na disciplina de história o texto "A Páscoa", elencando na conversa com os alunos os pontos históricos e sociais enquanto evento religioso e comercial, com a leitura das silabas compostas.
Matemática	A PT introduz os números naturais e cálculo (soma e subtração)	A PI utiliza de jogos com os números naturais enquanto método de ensino da matemática e a inserção dos alunos ao manuseio do computador.
Semana literária	A PT utiliza o alfabeto móvel ao trabalhar uma parodia para o Evento literário da escola.	PT e PET juntam as duas turmas e dividem os alunos em grupos, mesclando-os, objetivando a interação dos conhecimentos na leitura entre eles.

Fonte: Silva (2019).

O trabalho coletivo no ensino traz benefícios múltiplos, como as diferentes visões dos professores sobre as habilidades e dificuldades dos alunos, além do compartilhamento das experiências sob diversos métodos de aprendizagem (PACHECO *et al.*, 2007). Nessa concepção, as práticas das professoras fazem jus ao que Durante (1998) elenca enquanto princípios norteadores para o processo de alfabetização de adultos.

> A abordagem de um tema deve ser planejada de tal forma que propicie interação nos conteúdos, ou seja, o educador deve planejar situações de aprendizagem, considerando princípios/conceitos/fatos, procedimentos, valores/normas/atitudes relacionados ao tema de estudo, para que possam ser adequadamente ensinados e aprendidos (DURANTE, 1998, p.58)

Como visto, a ressignificação dos conteúdos, a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos e sua utilização nas exemplificações com as teorias, além de promover o respeito as necessidades individuais dos alunos, favorece a igualdade na participação e oportunidade nos diferentes processos de ensino-aprendizagem.

4.2.3. A intervenção matemática

Levando em conta as necessidades dos alunos, haja vista que o foco do projeto PIBID não se prende apenas em assessorar os alunos com deficiência, mas em estimular práticas educacionais que, na medida do possível, contribuam para o processo de ensino-aprendizagem de todos os educandos.

Assim, se deu o planejamento e execução da atividade matemática "mercadinho"[28] que foi idealizada a partir da constatação de que os educandos apresentavam dificuldades em materializar a soma e a subtração com os conceitos monetários. Dessa forma, o "mercadinho"

[28] Apêndice B – Plano de aula.

foi um recurso pedagógico para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem, contextualizando as operações matemáticas de acordo com as situações vivenciadas pelos alunos.

O processo de aquisição das habilidades matemáticas para muitos alunos é uma das mais difíceis, devido à complexidade desse ensino. Dessa maneira, é necessário que o docente compreenda os conceitos matemáticos para lançar mão de vários recursos, afim de transformar o conteúdo especifico real em objeto de aprendizagem, favorecendo a escolha de recursos didáticos e avaliações apropriadas para as atividades propostas, além de levar em conta as dificuldades e os saberes dos educandos na sala de aula (SILVEIRA; RIPARDO, 2010).

Dessa maneira, a atividade se realizou da seguinte forma. Foram disponibilizados para cada aluno R$50,00[29] inteiro ou fracionado para realizarem as compras, daí em diante, o comprador (aluno) calcularia a sua compra somando os preços dos produtos e subtraindo com a quantia que tinham em mãos para realizar o pagamento no caixa, ao qual era composta de alunos que iam se intercalando nos diversos momentos entre comprar e pagar.

A ludicidade da atividade dava sequência ao momento de prática voltado para a escrita no livro didático, ao qual trazia a leitura de questões e raciocínio logico. Assim, o "mercadinho" objetivava testar os conhecimentos matemáticos contidos nas experiências vividas pelos alunos e dos adquiridos durante as aulas, já que por diversas vezes, tais vivências não são retratadas nos livros didáticos acarretando na dificuldade em assimilar o conteúdo e na conversão da língua natural para o sistema de escrita (SILVA; VILA NOVA; SOUZA, 2018)

Imagem 3- Alunos participando da atividade enquanto Dona França permanece sentada.

Fonte: Silva (2019).

Porém, a atividade sofreu algumas alterações no seu decorrer, impulsionado pelas interações de Dona França durante a prática da intervenção. Haja vista de a primeira atividade, "mercadinho", chamar bastante a tenção dos alunos da EJA, o mesmo não ocorreu com a Dona França, pois, se negou a fazê-lo e ao ser questionada pela atitude a mesma afirmou não ter dinheiro e nem produtos a serem comprados.

Ao analisar a fala da aluna, se percebeu que sua recusa se deu pelo fato de não compreender o estado fictício do exercício, já que no caso do

[29] Notas de brinquedo

“mercadinho”, o dinheiro e os produtos utilizados na atividade eram lúdicos. A vista disso, a segunda atividade voltada para as questões no livro didático foram realizadas oralmente com ela, para se entender a que ponto Dona França consegue abstrair as informações nas ilustrações, seguiu-se então a interrogação.

> *Dona França, a senhora vai na feira comprar farinha e tem cinco reais na mão, daí encontra a sua filha e ela lhe dá dois reais para senhora comprar quatro ovos pra ela. Agora, quantos reais a senhora tem na mão?* (trecho retirado do Diário de Classe).

Sem titubear, Dona França responde: *sete reais!*

Partindo disso, solicitamos a Dona França que apresentasse no caderno qual das cédulas era a nota de cinco reais e a de dois reais, sendo a mesma ação feita com as moedas, as equiparando com a escrita monetária. As dificuldades em associar e formalizar o cálculo mental com a escrita é uma problemática percebida nos alunos da EJA, devido serem condicionados a fazê-lo no dia a dia (SILVEIRA; RIPARDO, 2010).

Imagem 4 - Dona França, produzindo a segunda atividade.

Fonte: Silva (2019)

Diante do desfecho da intervenção se compreendeu que mesmo retratando uma realidade, a atividade de “faz de conta” não se fez compreensível para Dona França, o que se exigiu uma reformulação da prática para questões correspondentes as vivências da aluna especificamente, como no caso, relacionar a ação com o vínculo familiar que ela possui com a filha. A partir disso, a aluna demonstrou seus conhecimentos oralmente nos fazendo compreender que esta entende e sabe utilizar as regras matemáticas da soma e subtração, contudo o que não assimilava era as representações escritas das informações passadas.

Ressignificar as questões se utilizando dos seus saberes e dos diálogos que a própria aluna utilizava em sala de aula, como os cuidados com os filhos, tencionou tanto ao respeito individual da educanda, quanto este, se reverteu em um efeito favorável na proposta de intervenção, nos fazendo concluir sobre importância de se atender as especificidades da Dona França, não se referindo ao que pode ou não aprender, mas sim, na maneira como esta aprende.

4.2.4. A função da família na interface de inclusão

A família tem um papel essencial para o desenvolvimento escolar, haja vista, esta ser um dos espaços mais importantes para produção de identidade social, coletiva e individual, do sujeito (SANCHES; SILVEIRA, 2011). E para os alunos com TEE, a família traz a função de dar assistência para à reinserção social mediante atendimentos específicos (BORBA *et al.*, 2011). No entanto, promover esse processo de auxílio no vinculo familiar não é fácil, devido aos impactos que a esquizofrenia causa aos seus componentes, ocasionando na desestruturação do seu desenvolvimento funcional (ZANETTI; GALERA, 2007), e consequentemente, por não saberem como agir diante das circunstâncias a;

> situação acaba por sobrecarregar as rotinas familiares, implicando mudanças das atividades diárias desse grupo, como os cuidados com a casa, o trabalho, a escola e os cuidados pessoais. A isso, soma-se o quadro de sintomas que o indivíduo poderá apresentar o que significará cuidados intensivos por parte da família, para acompanhamento em consultas, com a higiene, alimentação, sono, medicação e outros (SANCHES; OLIVEIRA, 2011, p.412)

Devido a esses e a outros fatores como o preconceito, a reação tomada é o isolamento social do membro com o transtorno e da família. Nesse ínterim, é entendível a complexidade do convívio familiar de Dona França, ao qual, se teve contato apenas dentro do espaço escolar, pois, uma das suas filhas também é estudante da EJA. E mediante conversas informais ficou explicito que estes não tinham conhecimento do cotidiano de Dona França.

Em um dos momentos de diálogo, perguntei se Dona França fazia uso de algum medicamento, a indagação se fez pertinente devido a aluna apresentar sonolência durante algumas aulas, o que chamou a atenção visto essa atitude não ser ocorrente do seu comportamento, por ser bastante ativa na sala de aula.

Em outra situação, utilizando questões da ficha individual do aluno, as perguntas se direcionaram ao acompanhamento psicossocial, se a referida aluna tem acompanhamento por algum médico ou associação? E a única resposta que recebi em ambas as situações foram;

> *Não sei! (...) não tenho certeza, nunca perguntei, (...) ela mora sozinha* (trecho retirado da ficha individual do aluno).

O vínculo familiar de Dona França é regrado aos filhos, que cresceram, constituíram suas famílias e se dispersaram. É totalmente compreensível a autonomia que Dona França tem de realizar seus afazeres cotidianos, porém a necessidade de cuidados com respeito a atendimento médico e o desconhecimento e controle ao uso de medicamentos que Dona França venha a estar fazendo uso é preocupante pois estes, como foi o motivo da indagação inicial, interferem diretamente no seu desempenho escolar.

Fumegalli (2012) expressa que a escolarização envolve mais do que só o professor, exige o diálogo entre a família, o aluno com deficiência e o corpo escolar, como partes essenciais para a promoção de uma educação que inclua a todos (FUMEGALLI, 2012). A interação escola/professor/aluno/família são essenciais, já que a família é o primeiro grupo que o sujeito está inserido, porém, na EJA, quando se trata de acompanhamento familiar o cenário se diferencia, visto que a maior parte desses sujeitos são os próprios responsáveis por seu desempenho escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência tida na eja evidenciou a complexidade que é atender educacionalmente este público, haja vista que, atuar em uma turma composta por jovens e adultos com/sem deficiência, que por diferentes circunstâncias nunca haviam estado em uma sala de aula ou com pouca escolaridade, não é uma tarefa fácil. Além do que, compreender seus diferentes saberes, suas vivências, suas dinâmicas de trabalho e de vida, me exigiu enquanto educadora, uma nova perspectiva de formação. E um dos maiores desafios foi em buscar reproduzir essas realidades no contexto de disciplinas curriculares, e obter certo domínio do ensino para produzir uma aprendizagem significativa.

Diante de toda essa experiência desafiadora, contudo exitosa, no que diz respeito a minha formação pessoal e profissional, se constata mais uma vez, a relevância da formação inicial e continuada para se exercer à docência na EJA. Enquanto estudante de graduação em Pedagogia a participação no subprojeto interdisciplinar, me forneceu subsídios para exercer a importante relação teoria e prática para a educação inclusiva, além do que, a disciplina e o estágio em EJA se fizeram basilares para tal atuação, tornando-me consciente das práticas metodológicas de ensino para esta modalidade, o que não é habitual nas formações iniciais do graduando.

No entanto, apesar de todo esse arsenal de possibilidades de aprendizado, a experiência tive seus momentos malsucedidos. Os anseios e frustrações providas da ausência de bases teóricas sobre o transtorno mental no âmbito educacional e possíveis metodologias de ensino-aprendizagem para este público, não contribuíram para os momentos de entraves. Mas o lado positivo foi ir em busca e explorar outras perspectivas em desenvolver práticas educativas que atendesse as necessidades, tanto de Dona França como o da turma.

Apesar de toda essa compreensão, o maior aprendizado foi entender que o momento em que o foco não é o transtorno, o que se tem, é apenas uma aluna que possui experiências de vida, assim como quaisquer outros sujeitos em período de aprendizagem, dispostos de habilidades e dificuldades.

As particularidades de Dona França, as quebras contínuas de atenção e os desvairamentos, geraram reformulações nas atividades em sala de aula, assim como também, a maneira de abordar as temáticas numa lógica mais sucinta e contextualizada. Devido a isso, entendi que trabalhar a educação de pessoas com o TEE, exigiu uma ação constante de reavaliação de minhas práticas pedagógicas diante das diferentes interações dos alunos à dinâmica da sala de aula.

O desejo em realizar o levantamento no índice de sujeitos com TEE matriculados nas escolas municipais, se instigou a fim de constatar que outras escolas, em outros contextos, professores vivenciam os alunos com o espectro. Diante disso, indago, quais as ações que essas escolas podem tomar ou estão tomando, afim de promover a inclusão escolar destes alunos? Como estão sendo desenvolvidos as práticas pedagógicas com os alunos com TEE? Quais as necessidades que os docentes sentem ao lidar com alunos com TEE na sala de aula?

As questões sobrevindas, reafirmam que os diálogos abordados neste texto dão abertura à vindouras pesquisas acadêmicas, em diferentes abordagens epistemológicas, tanto no aspecto da atuação e formação docente, quanto referente ao aluno com TEE, à construção de práticas inclusivas e um currículo que visibilize estes sujeitos na condição de educandos das turmas regulares, pois, mesmo estando presentes nas turmas, sofrem em um meio educacional que não (re)conhece suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Álvaro Cabral. NETO, Francisco Lotufo. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, Vol. XVI, no. 1, 67 – 82. 2014. Disponível no site: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

BORBA, Letícia de O. *et al.* **A família e o portador de transtorno mental:** dinâmica e sua relação familiar. Revista da Esc]]ola de Enfermagem da USP 2011; 45(2):442-9. Disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n2/v45n2a19.pdf> Acesso em: 09 jun. 2019.

BRAGANÇA. **Inventário da Oferta Turística do Município de Bragança - PA.** Prefeitura Municipal de Bragança: 2018. Disponível no site: <http://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/inventario_braganca2018dezembro_copia-compressed-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Notas estatísticas: Censo Escolar 2018.** Brasília; DF, MEC/INEP. 2019. Disponível no site: <https://www.portal.inep.gov.br>. Acesso em 07 ago. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 11.ed. – Porto alegre: Mediação,2016

DI NUBILA, Heloisa B, V. BUCHALLA, Cassia Maria. **O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade.** Revista brasileira de epidemiologia [online]. 2008, vol.11, n.2, pp.324-335. ISSN 1415-790X. Disponível no site: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2008000200014>. Acesso em: 05 jun. 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense - Coleção Primeiros Passos, 2007.

DOLENCSKO, André L. **O direito à educação para pessoas com transtornos mentais**: articulação entre as políticas nacionais de educação especial e inclusiva e a saúde. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2018. Disponível no site: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/331493/1/Dolencsko_AndreLuis_M.pdf>. Acesso em 16 jul. 2019.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** DSM – 5 [et al]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2014.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos:** leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ELKIS, Helio. **A evolução do conceito de esquizofrenia neste século.** Revista Brasileira de Psiquiatria. 2000; 22 (Supl I) :23-6. Disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s1/a09v22s1.pdf >. Acesso em: 29 dez.2018.

_____. **O conceito histórico da esquizofrenia.** In: NOTO, Cristiano S, BRESSAN, Rodrigo A. (Orgs.) Esquizofrenia: avanços no tratamento multidisciplinar. 2.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2012.

FERREIRA, Windyz. B. **EJA & Deficiência:** estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. S. (org.) Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas. Recife: UFPE – MEC/SECAD, 2009. Disponível em <https://www.academia.edu/15400096/EJA_and_Defici%C3%AAncia_estudo_da_oferta_da_modalidade_EJA_para_estudantes_com_defici%C3%AAncia >. Acesso em: 29 dez.2018.

_____. **Inclusão X exclusão no Brasil**: reflexão sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo**. Educação de adultos**: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUMEGALLI, R. D. **Inclusão escolar:** O desafio de uma Educação para todos? Dissertação de mestrado, Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí. Rio Grande do Sul. Brasil. 2012. Disponível no site: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/716>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos:** correntes e tendências. In: _____, ROMÃO, José E. (orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2004. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 05 set. 2019.

GROSBAUM, Marta Wolak; DAVIS, Cláudia. **Sucesso de todos, compromisso da escola**. In: VIEIRA, S. L. (Org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HADDAD, Sérgio. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasil.** In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

IBGE, Censo Demográfico. **População no último censo**. 2010. Disponível no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/braganca/panorama>. Acesso em: 03 ago. 2019.

JERUSALINSKY, A. **A escolarização de crianças psicóticas.** Estilos da Clínica, v. 2, n. 2, p. 72-95, 1 jun. 1997. Disponível no site: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v2i2p72-95> Acesso em: 11 ago. 2019.

KAPLAN, Harold I. SADOCK, Benjamin J. **Compêndio de psiquiatria dinâmica**. 3. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KUPFER, Maria Cristina M.; PETRI, Renata**. "Por que ensinar a quem não aprende?** Estilos clin., São Paulo, v.5, n.9, p.109-117, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282000000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 ago. 2019.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de A. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LOUZÃ NETO, Mario R. BARRO, Luiz. SHIRAKAWA, Itiro. **Esquizofrenia: dois enfoques complementares**. São Paulo: Lemos Editorial, 1999.

_____. ELKIS, Hélio (Orgs.) **Psiquiatria básica.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria C.S. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely F. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria C.S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

OPAS/OMS. Organização Pan-americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. **Determinantes Sociais e Riscos para a Saúde, Doenças Crônicas Não Transmissíveis e Saúde Mental**. Folha informativa - Transtornos mentais, 2018. Disponível em:<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5652:folha-informativa-transtornos-mentais&Itemid=839>.

OPAS/OMS/BIREME. Organização Pan-americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde/Centro Latino-Americano e do Caribe de informações em ciências da Saúde. **Dia Mundial da Saúde Mental 2014 tem como tema "Vivendo com a esquizofrenia"**. Notícia, 2014. Disponível em:< https://www.paho.org/bireme/index.php?option=com_content&view=article&id=254:dia-mundial-da-saude-mental-2014-tem-como-tema-vivendo-com-a-esquizofrenia&Itemid=183&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2019.

PACHECO, José *et al*. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANCHES, Antonio C. G. OLIVEIRA, Márcia A. F. **Educação Inclusiva e Alunos com Transtorno Mental:** Um Desafio Interdisciplinar. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Out-Dez 2011, Vol. 27 n. 4, pp. 411-418. Disponível no site: <https://scielo.br/pdf/ptp/v27n4/04.pdf> Acesso em: 01 ago. 2019.

SANTOS, Martinha C. D. **O direito dos Jovens e Adultos com deficiência à Educação ao Longo da Vida.** BRASIL. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Brasília: MEC/SECADI, 2016. p. 318 – 325.

SANTOS, Railda da S. *et al.* **Educação de Jovens e Adultos:** percepções de um aluno com deficiência auditiva. In: MACIEL, Rogerio A. et al. (Org.) Políticas públicas, gestão, formação e práticas: perspectivas contemporâneas sobre a educação de jovens e adultos. 1.ed.- Curitiba: Appris, 2019.

SERRA, Dayse. **Inclusão e Ambiente Escolar.** In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira (orgs.) Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** -23 ed. Ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Hanna R. VILA NOVA, Jennifer. SOUZA, Dina. **Vivências no PIBID:** Experiência vivenciada com uma aluna com esquizofrenia e deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos em Bragança. Anais do XXII Encontro d@s Estudantes de Pedagogia – EPEPe. 2018. INSS: 459-468. Disponível no site:<https://xxiiiepepecameta2018.wordpress.com/anais/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SILVEIRA, Marisa R.A. RIPARDO, Ronaldo B. **Saberes docentes e linguagem matemática.** In: CARVALHO, Alberto J.V. [*et.al*]; orgs., FISS, Dóris M.L. [*et.al*]. Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Organizadora da IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial. **Relatório Final da IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial, 27 de junho a 1 de julho de 2010**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, 2010, 210 p.

STAINBACK, Susan. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf >. Acesso em: 10 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Subprojeto: **Formação de professores para uma escola inclusiva:** ações colaborativas entre o ensino superior e a educação básica em municípios paraenses. FACED, CAPES, DEB - Belém, 2013.

VALENÇA, Alexandre M. NARDI, Antonio E. **Histórico do conceito de esquizofrenia**. In: NARDI, Antonio E. QUEVEDO, João. SILVA, Antônio G. Esquizofrenia: Teoria e clínica. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ZANETTI. Ana C.G, GALERA, Sueli A. F. **O impacto da esquizofrenia para a família**. Revista Gaúcha de Enfermagem;28(3):385-92. 2007. Disponível no site: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4689> Acesso em: 25 jul. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Laudos coletados no CRATEE no município de Bragança-Pa.

Josefa Alvão	**Especificações**
CID 10 - E 03.1	Hipotireoidismo congênito sem bócio
CID 10 - F 06.7	Transtorno cognitivo leve
CID 10 - F 71	DI
CID 10 - F 84 + F 71	TGD + DI
CID 10 - G 40.9	Epilepsia (não especificada)
CID 10 - G 80	Paralisia Cerebral
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
Comunidade do América	**Especificações**
CID 10 - F 71	DI
CID 10 - G 80.9 + F 72.9	Paralisia Cerebral + DI
Theodomira Lima	**Especificações**
CID 10 - F 71	DI
CID 10 - F 71 + F 80.1	DI + Transtorno Expressivo da linguagem
CID 10 - F 72.1	D.I
CID 10 - F72+F84+ G 80	DI + TGD + P.C
CID 10 - G 40.9	Epilepsia (não especificada)
CID 10 - G 80 + G 80.9	Paralisia Cerebral
CID 10 - G 80. 8	Paralisia Cerebral (outras formas de P.C)
CID 10 - G 80. 8	Paralisia Cerebral (outras formas de P.C)
CID 10 - G 80.9	Paralisia Cerebral
CID 10 - G 80.9 + G 40	Paralisia Cerebral + Epilepsia
CID 10 - G 80.9 + G 40	Paralisia Cerebral + Epilepsia
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
Jorge Daniel Ramos	**Especificações**
CID 10 - F 23	Transtornos psicóticos agudos e transitórios
CID 10 - F 70	DI
CID 10 - F 72	DI
CID 10 - F 79	DI (não especificado)
CID 10 - F 83	Transtornos específicos misto do desenvolvimento
CID 10 - F 84	TGD
CID 10 - F 84	TGD
CID 10 - G 40	Epilepsia
CID 10 - G 40 + F 86	Epilepsia + ?
CID 10 - G 80.9 + G 40	Paralisia Cerebral + Epilepsia

CID 10 - G 80.9	Paralisia Cerebral
CID 10 - G 98	Transtornos do sistema nervoso
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
Simpliciano Medeiros	**Especificações**
CID 10 - F 70	D.I
CID 10 - F 70 + G 40 + F 00 + H 53	DI + Epilepsia + Demência na doença de Alzheimer + Distúrbios visuais
CID 10 - F 70 + G 40	DI + Epilepsia
CID 10 - F 71	DI
CID 10 - F71.1 + F 90 + F 84.0	DI + TDAH + Autismo infantil
CID 10 - F 71.1 + F 90 + F 84.0	D.I + TDAH + Autismo infantil
CID 10 - F 98.9 + F 80.8 + F 91.8	Transt. comportamentais e emocionais + Outros transtornos de desenv. da fala ou da linguagem + Outros transt. de conduta
CID 10 - F 83 + F 79.1	Transtornos específicos misto do desenvolvimento + DI (não especificado)
CID 10 - G 80 + P 37.9 + F 72	P.C + Doença infecciosa ou parasitária congênita + DI
CID 10 - G 80.9 + F 70 + F 81	Paralisia Cerebral + D.I + TDH
CID 10 - Q 04	Malformações congênitas do corpo caloso
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
CID 10 - Q 90 + XX (D.F)	Síndrome de Down + DF
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
CID 10 - Q 90 + Q 21.0	Síndrome de Down + Malformações congênitas dos septos cardíacos
CID 10 - XXX	TEA
CID 10 - XXX	DF + DI + DV
CID 10 - XXX	DA
CID 10 - M 50.9	DF
Cristiano Rosa	**Especificações**
CID 10 - F 23	Transtornos psicóticos agudos e transitórios
CID 10 - F 29	Psicose não-orgânica não especificada
CID 10 - F 29	Psicose não-orgânica não especificada
CID 10 - F 70 + R 46.3	D.I + Hiperatividade
CID 10 - F 71	D.I
CID 10 - F 72	D.I
CID 10 - G 80.8 + F 70.0	Paralisia Cerebral + DI
CID 10 - F 81	Transtorno Especifico do Desenvolvimento das Habilidades Escolares-TDH
CID 10 - F 90.0	Distúrbios da atividade e da atenção
CID 10 - G 80.2	Transtorno receptivo da linguagem
CID 10 - G 80.9	Transtorno não especificado do desenvolvimento da fala ou da linguagem

CID 10 - H 90.4	D.A
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down (não especificado)
Julia Quadros	**Especificações**
CID 10 - F 20.0 + F 71	Esquizofrenia + DI
CID 10 - F 71	D.I
CID 10 - F72.1	D.I
CID 10 - F 81	TDH
CID 10 - F 81	TDH
CID 10 - F 84	TGD
CID 10 - F 84	TGD
CID 10 - F 90.0	Distúrbios da atividade e da atenção
CID 10 - G 80.9	Paralisia cerebral (não especificada)
CID 10 - G 93.4	Encefalopatia não especificada
CID 10 - I 60 + F 46	Hemorragia subaracnóide + X
CID 10 - Q 90.9	Síndrome de Down
CID 10- Q 90	Síndrome de Down
CID 10 - XXX	D.F
CID 10 - XXX	D.I
CID 10 - XXX	D.I
Maricotinha	**Especificações**
CID 10 - C 96	Neoplasias malignas e as não especificadas dos tecidos linfático, hematopoiético e tecidos correlatos
CID 10 - F 81.0	Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares -TDH
CID 10 - F 81.0	Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares - TDH
CID 10 - F 81.0	Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares - TDH
CID 10 - F 90.0	Distúrbios da atividade e da atenção
CID 10 - G 80.8	Paralisia cerebral (Outras formas)
CID 10 - G 80.9	Paralisia cerebral (não especificada)
CID 10 - Q 04 + F 83	Malformações congênitas do corpo caloso + Transtornos específicos misto do desenvolvimento
CID 10 - Q 87.8	Síndromes com malformações congênitas especificadas
CID 10 - Q 90.0	Síndrome de Down (não especificado)
Sementinha do saber	**Especificações**
CID 10 - XXX	D.F
CID 10 - G 80.9	Paralisia Cerebral
CID 10 - G 80.9 + J 40 + G 83	Paralisia Cerebral + Bronquite não especificada como aguda ou crônica + síndromes paralíticas
CID 10 - Q 66.4 + Q 76.3 + F 70.9	D.F + D.I
CID 10 - F 84.0 + F 79.0 + F 90.0	TEA + D.I + Distúrbios da atividade e da atenção

CID 10 - D.F + G 80 + H 54.0 + H 47.7	D.F + Paralisia cerebral + D.V (Cegueira, ambos os olhos + Transtornos não especificados das vias ópticas)
CID 10 - XXX	DA
Claudia Bethânia	**Especificações**
CID 10 - F 70.1	D.I
CID 10 - F 79 + F 84	D.I + TGD
CID 10 - Q 87.3 + G 40 + F 83	Síndromes com malformações congênitas com hipercrescimento precoce + Epilepsia + Transt. Espec. misto do desenvolvimento
CID 10 - XXX	Paralisia Cerebral do tipo Diplegia espástica
CID 10 - XXX	Autismo Leve
América Torres	**Especificações**
CID 10 - E 64.8	Sequelas de outras deficiências nutricionais
CID 10 - E 64.8	Sequelas de outras deficiências nutricionais
CID 10 - G 89	Transtorno do desenvolvimento psicológico não especificado
CID 10 - G 8O.9	Paralisia Cerebral - não especificada
CID 10 - Q 90.9	Síndrome de Down
Primeira Infância	**Especificações**
CID 10 - F 83	Transtornos específicos misto do desenvolvimento

América Lobão	**Especificações**
CID 10 - F 70 + G 40	DI + Epilepsia
CID 10 - F 71.8	DI
CID 10 - F 71.8	DI
CID 10 - F 84.0	TEA
CID 10 - F 84.0	TEA
CID 10 - F 84.1	TEA Atípico
CID 10 - G 80 + G 40	PC + Epilepsia
CID 10 - G 80.9	Paralisia Cerebral não especificada
CID 10 - G 80.9	Paralisia Cerebral não especificada
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
Amigos para Sempre	**Especificações**
CID 10 - F 71 + F 84.1	D.I + TGD
CID 10 - F 71 + XX (D.F)	D.I + DF
CID 10 - F 81 + F 70	TDH + DI
CID 10 - G 80	PC
CID 10 - Q 90	Down

CRECHE - Ana Sousa	Especificações
CID 10 - G 80.9 + G 44 + G 81	P.C + Outras síndromes de algias cefálicas + Hemiplegia
CID 10 - Q 36.9 + Q 35.5	Fenda labial unilateral + Fenda do palato duro com fenda do palato mole
Mickey	**Especificações**
CID 10 - Q 99.9	Anomalia cromossômica não especificada
Augusto Corrêa	**Especificações**
CID 10 - F 29	Psicose não-orgânica não especificada
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
José Mº Machado Cardoso - Tacuandeua	**Especificações**
CID 10 - F 71	D.I
CID 10 - F 80.9	Transtorno não especificado do desenvolvimento da fala ou da linguagem
CID 10 - G 40.9	Epilepsia
CID 10 - Q 04	Outras malformações congênitas do cérebro
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
CID 10 - Q 90	Síndrome de Down
Raimundo Ferreira	**Especificações**
CID 10 - F 71	DI
CID 10 - F 71.9	DI
CID 10 - F 78.1 + F 81.8 + F 84.4 + F 88	DI + TDH + TGD + Outros transtornos do desenvolvimento psicológico
CID 10 - F 79	D.I - não especificado
CID 10 - F 79 + F 82	D.I - não especificado + Transtornos específicos do desenvolvimento motor
CID 10 - Q 90.9 + F 70.1	Down + D.I - não especificado
CID 10 - Z 65.9 + F 79.8	Problemas relacionados com circunstâncias psicossociais não especificadas + DI
Filadélfia - Alto Alegre	**Especificações**
CID 10 - F 80 + F 72	Transtornos Esp. do desenvolvimento da fala e da linguagem + DI
CID 10 - G 80.9 + F 79	Transtornos não especificado do desenvolvimento da fala e da linguagem + D.I
Anésia Rosa	**Especificações**
CID 10 - F 84 + R 46.3	TGD + Hiperatividade
Lúcia de Fátima Miranda - Treme	**Especificações**
CID 10 - F 71	DI

Maria Torres de Sousa	**Especificações**
CID 10 - G 50.9 + H 90	Transtorno não especificado do nervo trigêmeo + DV
Romero da Cunha Guimarães - Vila do Arimbú	**Especificações**
CID 10 - F 71.1	D.I
CID 10 - Q 76.4	D.F-Outras malformações congênitas da coluna vertebral não-associadas com escoliose
Almerinda Alencar da Rosa - Jararaca	**Especificações**
CID 10 - XXX	Paralisia Cerebral
CID 10 - F 84.0 + G 40.8	TEA + Epilepsia
José Mº Monteiro Aires - Stº Antº dos Monteiros	**Especificações**
CID 10 - F 72 + G 40	D.I + Epilepsia
CID 10 - F 84.9	TGD - não especificado
CID 10 - G 80.9 + R 46.3 + F 70	PC + Hiperatividade + DI
Domingos da Costa Sousa - Acarajozinho	**Especificações**
CID 10 - F 71 + G 40.9	DI + Epilepsia
CID 10 - G 80.0	PC
Rita Pinheiro (anexas) Mº Augusta Cesar, Manoel Melo	**Especificações**
CID 10 - E 34.3 + M 95	Nanismo + Outras deformidades adquiridas do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo
CID 10 - F 71	D.I
CID 10 - F 71 + F 84	D.I + TGD
CID 10 - G 40	Epilepsia
CID 10 - G 40 + G 80	Epilepsia + P.C
CID 10 - G 80.9 + F 81	P.C + TDH
CID 10 - G 87.1	Síndromes com malformações congênitas associadas predominantemente com nanismo
CID 10 - Q 30.2	Mania com sintomas psicóticos

Yolanda Pereira da Silva - Itaperaçú - Porto	**Especificações**
CID 10 - F 83 (Deficiência Múltiplas)	Transtornos mistos do desenvolvimento
Bendito Alves de Miranda	**Especificações**
CID 10 - Q 80	D.I
Benjamim	**Especificações**
CID 10 - Q 03 + G 80.9	Hidrocefalia congênita + P.C - não especificada
Maria Lima da Silveira	**Especificações**
CID 10 - F 81 + R 46.3 + F 70	TDH + Hiperatividade + DI
Casa dos Anjos - Cariambá	**Especificações**
CID 10 - F 80.9 + F 84.0	Transtorno não especificado do desenvolvimento da fala ou da linguagem + TEA
CID 10 - G 40 + F 81 + XX	Epilepsia + TDH + XX
CID 10 - G 80.2	P.C
CID 10 - G 81 + G 40	P.C + Epilepsia
CID 10 - N 18.0	Insuficiência renal crônica
José Mº Monteiro Aires - Stº Antº dos Monteiros	**Especificações**
CID 10 - F 79 + 81.0 + F 80.0	D.I + XX + Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem
CID 10 - G 40.9	Epilepsia - não especificada
Florêncio Emilio dos Santos	**Especificações**
CID 10 - G 40.9 + F 81.9	Epilepsia - não especificada + TDH -não especificado
Benedito Pereira da Costa - Bom Jesus	**Especificações**
CID 10 - G 40.3	Epilepsia e síndromes epilépticas generalizadas idiopáticas
CID 10 - M 90.8	Outros transtornos hipercinéticos
João de Sousa Melo – Bom Jesus	**Especificações**

CID 10 - F 80.0 + F 83	Transtorno específico da articulação da fala + Transtornos específicos misto do desenvolvimento
Manoel Gregório	**Especificações**
CID 10 - F 90.5	???
CID 10 - G 80.9 + F70.0	P.C - não especificada + DI

APÊNDICE B – Plano de aula

PLANO DE AULA

Instituição de ensino: Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Júlia Quadros Peinado

Disciplina: Matemática

Professora: Icléia Pereira Ribeiro

Bolsista: Hanna Rodrigues da Silva

Série/ano/ciclo: 1ª etapa da EJA

Tempo de duração da aula: 2 horas e 30 minutos

Desenvolvimento:

A atividade ocorrerá em dois momentos: Reconhecimento das cédulas e escrita fracional.

Disponibilizar cédulas e moedas aos alunos para o reconhecimento das cédulas e a escrita.

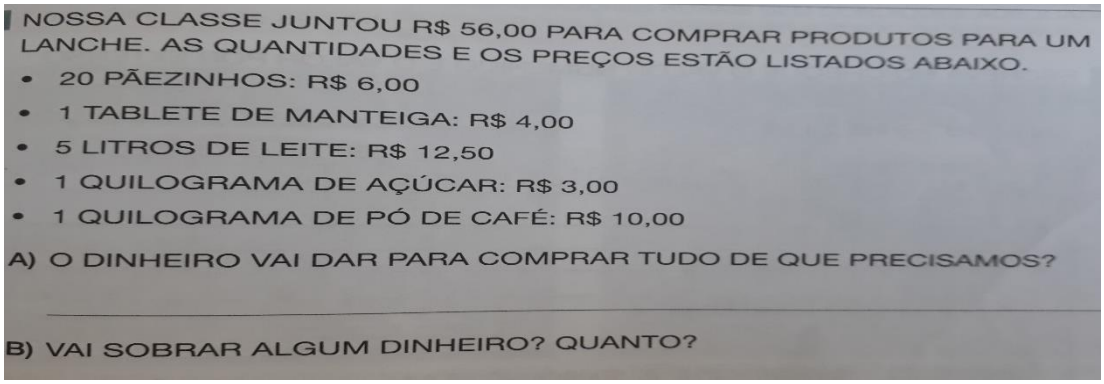
Após, a atividade será somas e subtrações dessas quantias.

Fonte: Livro didático pag. 99

Fonte: Silva (2019)

No segundo momento, em grupo ou individualmente, será colocado em pratica por meio de uma atividade lúdica. Haverá um “mercadinho” e objetos serão colocados para a “compra”. Serão disponibilizados R$50,00 a cada aluno, inteiro ou fracionado, e, ao realizarem a compra, passaram no “caixa eletrônico” e terão de calcular sua compra (somando os preços dos produtos) e (subtrair) com a quantia que tem em mãos.

Algumas questões serão passadas, como:



NOSSA CLASSE JUNTOU R$ 56,00 PARA COMPRAR PRODUTOS PARA UM LANCHE. AS QUANTIDADES E OS PREÇOS ESTÃO LISTADOS ABAIXO.

- 20 PÃEZINHOS: R$ 6,00
- 1 TABLETE DE MANTEIGA: R$ 4,00
- 5 LITROS DE LEITE: R$ 12,50
- 1 QUILOGRAMA DE AÇÚCAR: R$ 3,00
- 1 QUILOGRAMA DE PÓ DE CAFÉ: R$ 10,00

A) O DINHEIRO VAI DAR PARA COMPRAR TUDO DE QUE PRECISAMOS?

B) VAI SOBRAR ALGUM DINHEIRO? QUANTO?

Fonte: Livro didático p.101

Objetivos gerais:

- Compreender a importância as operações matemáticas.
- Contextualizar as operações de acordo com as situações vivenciadas pelos educandos.
- Criar recursos pedagógicos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Apontar a relevância de saber as operações matemáticas, entre a soma e a subtração, uma vez que estas estão inseridas no cotidiano, sendo necessário operacionalizá-las, tendo em vista que são utilizadas constantemente.
- Caracterizar as operações dentro da realidade desses alunos, enfatizando as atividades desenvolvidas por eles, considerando-se que a maioria do público encontrado na EJA é trabalhador informal, atuantes na comercialização de produtos.
- Elaborar jogos didáticos de Matemática que podem ser utilizados em sala de aula, com a finalidade de facilitar o ensino, tornando a aprendizagem significativa e motivando os alunos, e também reduzir as dificuldades encontradas por estes na disciplina de matemática.
- O objetivo do jogo é demonstrar e testar os conhecimentos matemáticos contidos nas experiências de vida do aluno, além dos já adquiridos durante as aulas anteriores.

Conteúdo programático:

- As operações matemáticas: adição e subtração.

Recursos didáticos:

- Livro didático
- Quadro magnético
- Caderno
- Papel A4
- Cola
- Tesoura
- Cédulas de dinheiro (brinquedo)
- Mercadinho de EVA e papelão

Critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem

Tal atividade foi preparada pensando na subjetividade de cada aluno da classe, onde eles próprios poderiam avaliar sua aprendizagem, vendo seus “acertos” e “erros” de forma positiva, tendo compreensão do seu próprio desenvolvimento até o fim do semestre escolar, assim como Hoffmam (2014) descreve;

> o momento de correção passará a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vieram sendo construídas pelos alunos e não como resultados definitivos.

Devido essa compreensão, o processo de avaliação foi gradativo e individual. Devido a turma ser mista, no sentido de haver alunos em várias etapas de aprendizagem, essa avaliação se faz mais eficaz e inclusiva.

Referências bibliográficas

- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma pratica em construção da pré-escola à universidade.** 33. Ed.- Porto Alegre: Mediação,2014.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de adaptação de grande porte

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE BRAGANÇA
FACULDA DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO – NÚCLEO BRAGANÇA

PROGRAMA DE INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PROJETO INTERDISCIPLINAR DE BRAGANÇA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS MUNICÍPIOS PARAENSES

INSTRUMENTO DE PESQUISA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE GRANDE PORTE

BRAGANÇA-PA
2014

FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS

OBJETIVOS:

- ✓ Identificar as adaptações curriculares de grande porte desenvolvidas pela escola;
- ✓ Conhecer a estrutura física e pedagógica da escola;
- ✓ Verificar como se dá o uso dos recursos materiais específicos;
- ✓ Verificar como esses instrumentos são organizados dentro do ambiente escolar;
- ✓ Conhecer como se desenvolve o trabalho entre a sala de Recursos Funcionais e a Sala de aula Regular.

FONTE DE PESQUISA

- ✓ Observação
- ✓ Análise documental: PPP, PDI, Plano de Curso
- ✓ Entrevista;

PARTE I – INFORMAÇÕES REFERENTES À ESCOLA

Nome da Escola:	
Ano de fundação:	
Endereço:	
Cidade:	Bairro:
Telefones:	
Etapas de Ensino que atende:	
Turnos de funcionamento:	
Número de alunos por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno:_____	

Número total de alunos:	
Número de professores:	Coordenadores Pedagógicos:
Funcionários de apoio:	Secretária:

Ano/ série	Turno	Turma	Nº alunos/ turma	Nº alunos em situação de deficiência

PARTE II – INFORMAÇOES DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Turno	Ano/Série – Turma	Laudos Apresentados

Obs.: Para facilitar o preenchimento do quadro acima, coloque somente as siglas abaixo:

Deficiências visual (DV), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DM),

-Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

- **Autismo Clássico (AC)**
- **Síndrome de Asperger (SA)**
- **Síndrome de Rett (SR)**
- **Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose infantil) (TDI)**
- **Transtornos Invasivos em Outra Especificação (TIOE)**
- **Alunos com altas habilidades e Superdotação (AH/S)**

PARTE III - ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Rampas: SIM ( )	NÃO ( )
Onde:	
Banheiro adaptado: SIM, ( )	NÃO ( )
Quantos:	
Corrimão/ barra de apoio: SIM ( )	NÃO ( )

Quantos/onde:
Alargamento de portas: SIM ( ) NÃO ( ) Onde:
Piso tátil: SIM ( ) NÃO ( ) Onde:
Sinalização: SIM ( ) NÃO ( ) Quais:
Mobiliário adequado: SIM ( ) NÃO ( ) Quais:
Elevadores: SIM ( ) NÃO ( ) Onde:

3.1. INFORMAÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	
EQUIPAMENTOS/MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	
( ).....Microcomputadores	( ).....Soroban
( ).....Laptop	( ).....Guia de Assinatura
( ).....Estabilizador	( ).....Kit de Desenho Geométrico
( ).....Scanner	( ).....Calculadora Sonora
( ).....Impressora laser	( ).....Memória Tátil
( ).....Teclado com colmeia	( ).....Material Dourado
( ).....Acionador de pressão	( ).....Esquema Corporal
( ).....Mouse com entrada para acionador	( ).....Bandinha Rítmica
( ).....Lupa eletrônica	( ).....Memória de Numerais l
( ).....Mobiliários	( ).....Tapete Alfabético Encaixado
( ).....Mesa redonda	( ).....Software Comunicação Alternativa
( ).....Cadeiras	( ).....Sacolão Criativo Monta Tudo
( ).....Mesa para impressora	( ).....Quebra Cabeças - sequência lógica
( ).....Armário	( ).....Dominó de Associação de Ideias
( ).....Quadro branco	( ).....Dominó de Frases
( ).....Mesas para computador	( ).....Dominó de Animais em Libras
( )..... Cadeiras	( ).....Dominó de Frutas em Libras

( ).....Impressora Braille – pequeno porte ( ).....Máquina de datilografia Braille ( ).....Reglete de Mesas ( ).....Punção	( ).....Dominó tátil ( ).....Alfabeto Braille ( ).....Kit de lupas manuais ( ).....Plano inclinado – suporte para leitura
Há espaço específico para a SRM: SIM ( ) NÂO ( )	
Iluminação adequada: SIM( ) NÃO ( )	
Ventilação: SIM ( ) NÃO ( )	
Tamanho da sala:	
Como os recursos estão organizados: prateleiras ( ); armários ( ); mesas ( ); caixas ( ) Descrever o espaço: _____ _____ _____ _____ _____ _____	

PARTE IV - ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

4.1 GESTÃO

Qual tipo de gestão escolar:

_____

_____

_____

_____

A escola possui:

Conselho escolar: SIM ( ) NÃO ( )

Como funciona:

Conselho de classe: SIM ( ) NÃO ( )

Como funciona:

Associação de pais: SIM ( ) NÃO ( )

Como funciona:

4.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Quem participa da elaboração:_____

_____

_____

_____

_____

_____

Quais os princípios de ensino:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Quais fundamentos de ensino:

_____

_____

_____

_____

_____

Quais as principais metas:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

O PPP da escola contempla os alunos em situação de deficiência:

SIM ( ) NÃO ( )

De que forma:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Está previsto o trabalho colaborativo com os professores da SRM e da sala regular:

SIM ( ) NÃO ( )

Como acontece? _____

_____

_____

_____

_____

Os professores da classe regular têm formação continuada específica ao tema da inclusão?

SIM ( ) NÃO ( )

Quais/quantos:

_____

_____

_____

_____

Os professores da sala de recursos multifuncional têm formação especializada?

SIM ( ) NÃO ( )

Em quê?

_____

_____

_____

_____

Aos professores da sala de recursos multifuncionais é oferecida formação continuada?

SIM ( ) NÃO ( )

Com que periodicidade:

_____-

_____

_____

_____

_____

_____

Quais os temas:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Quem define o tema e período:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Quem coordena as formações:

_____

_____

_____

A escola tem ações que garantam a interdisciplinaridade:

SIM ( ) NÃO ( )

De que forma?

A escola tem ações que garantam a transsetorialidade (parcerias)?

SIM ( ) NÃO( )

Obs.:

4.2 TRABALHO ENTRE A SALA DE RECURSOS E A SALA REGULAR

Os materiais pedagógicos são adequados? Há lápis e canetas á condição do aluno, alfabeto móvel, pranchas com letras e palavras, computador, teclados e mouses especiais, acionadores, órtese de mão funcional para escrita e digitação, ponteiras de boca ou cabeça?

Os recursos selecionados e colocados à disposição dos alunos estão atingindo os objetivos educacionais aos quais foram propostos?

A utilização dos recursos está sendo acompanhada pelo professor do AEE, para a realização das adequações necessárias?

_____ _____ _____
Quais barreiras existem á participação e ao aprendizado do aluno nas tarefas escolares e que poderão ser eliminadas com a utilização de recursos pedagógicos acessíveis? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
4.4 Planos e/ou Projetos de Ensino
Adaptação de Objetivos (observado no plano de ensino)
Possibilita a eliminação de objetivos básicos: SIM ( ) NÃO ( )
Possibilita a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos, como forma de favorecer que alunos com deficiência possam conviver regularmente, em sua vida escolar, com seus pares, beneficiando-se o máximo possível das possibilidades educacionais disponíveis: SIM ( ) NÃO ( )
ESSA DECISÃO DEVE SER SEMPRE DETERMINADA PELA ANÁLISE CRÍTICA DE COMO A ESCOLA PODERÁ MELHOR CUMPRIR COM OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS A QUE SE PROPÕE, ALIADO AO QUE FOR DE MAIOR BENEFÍCIO PARA O ALUNO EM QUESTÃO:
Decisão tomada coletivamente pela equipe: SIM ( ) NÃO ( )
Decisão tomada pelo professor responsável: SIM ( ) NÃO ( )

Adaptação de Conteúdos (observado no plano de ensino)
Adaptação de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos: SIM ( ) NÃO ( )
Eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinadas pelas adaptações de objetivos já realizadas: SIM ( ) NÃO ( )
Decisão tomada pelo professor responsável: SIM ( ) NÃO ( )
OBS:_____ __ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática
Há adaptação de Método de Ensino e Organização Didática: SIM ( ) NÃO ( )
Organização diferenciada da sala de aula: SIM ( ) NÃO ( )
Existe um número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar: SIM ( ) NÃO ( )
OBS:_____ _____ _____

_____ _____ _____ _____ **-Trabalho cooperativo entre os professores da educação regular e especial**:
O Professor de educação especial apoia o aluno com deficiência na sala comum: SIM ( ) NÃO ( )
O educador "itinerante" na unidade escolar, permanece disponível para assessorar os professores nas dificuldades encontradas para a administração do ensino na diversidade: SIM ( ) NÃO ( )
Estabelecimento de pequenos ajustes nos objetivos de ensino, na didática, nos processos e procedimentos de avaliação, garante o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao ensino na sala regular: SIM ( ) NÃO ( )
O alun@ com deficiência recebendo ensino individualizado em sala de recursos, no horário inverso: SIM ( ) NÃO ( )
O professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa dá apoio ao professor da classe comum e aos alunos surdos nela matriculados: SIM ( ) NÃO ( )
OBS: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Adaptação de Sistema de Avaliação

Há indicação de conteúdos ou processos ainda não apreendidos pelo aluno que devem ser retomados em nosso processo de ensinar: SIM ( ) NÃO ( )
Há Garantia da homogeneidade etária das turmas de alunos: SIM ( ) NÃO ( )
Possibilidade de se adaptar o sistema de avaliação: SIM ( ) NÃO ( )
OBS: _____ _____ _____ _____ _____
Adaptação de Temporalidade
A há justes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série: SIM ( ) NÃO ( )
Alunos com necessidades educacionais especiais tem um Plano Individualizado de Ensino: SIM ( ) NÃO ( )
Aluno com necessidades educacionais especiais vivencia sua escolaridade juntamente com seus pares: SIM ( ) NÃO ( )
OBS: _____ _____ _____ _____

ANEXO B – Questionário de adaptação de pequeno porte

FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS

OBJETIVOS:

- ✓ Verificar se está ocorrendo a efetivação de ajustes que cabem ao professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades a todas as instâncias do currículo escolar;
- ✓ Conhecer como se organiza a prática educativa da professora da EE;
- ✓ Identificar as necessidades educativas das crianças dentro das adaptações específicas para cada deficiência.

PARTE I –INFORMAÇÕES DO PROFESSOR E DA TURMA PESQUISADA

Professor	Formação/ Experiência Profissional	Situação Funcional	Turma	Número de Alunos	Quantidade de alunos em situação de deficiência:	Observação

PARTE II – AJUSTES GERAIS QUE CABEM AO PROFESSOR REALIZAR

2.1 A seguir, alguns dos ajustes gerais que o professor pode promover para atender as necessidades especiais de alunos em situação de deficiência.

Solicita ajustes nas condições ambientais, para a participação do aluno em situação de deficiência na sala de aula? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Solicita ajustes nas condições físicas, para a participação do aluno em situação de deficiência na sala de aula? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Solicita condições materiais, para a participação do aluno em situação de deficiência na sala de aula? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Favorece melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____

_____
_____

Favorece a autonomia do aluno na participação nas atividades escolares?

( ) SIM ( ) NÃO.

Obs:_____
_____
_____
_____
_____

Há adaptações de materiais de uso comum em sala de aula? ( ) SIM ( ) NÃO.

Obs:_____
_____
_____
_____
_____

Adota sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação?

( ) SIM ( ) NÃO.

Obs:_____
_____
_____
_____
_____

Há práticas que favoreçam a eliminação de sentimentos de inferioridade ou de fracasso?

( ) SIM ( ) NÃO.

Obs:_____
_____
_____
_____

O professor busca conhecer as potencialidades e dificuldades do aluno? ( )SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
O professor garante que suas ações conduzam o enriquecimento da aprendizagem de todo a grupo de forma equitativa? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Como está organizado o plano pedagógico do professor comum e quais são os objetivos educacionais e atividades propostas à turma? Resposta:_____ _____ _____ _____ _____
Quais as necessidades relacionadas a recursos pedagógicos ou de acessibilidade apontadas pelo professor para atingir os objetivos propostos para o aluno? Resposta:_____ _____ _____ _____ _____

PARTE III –NECESSIDADES ESPECIAIS E ADAPTAÇOES ESPECÍFICAS

3.1 Para adaptação relativa a alunos com deficiência visual e baixa visão.

Posiciona o aluno de forma a favorecer sua possibilidade de ouvir o professor? ( ) SIM ( ) NÃO Obs:_____ _____ _____ _____ _____ _____
A organização da sala facilita a locomoção e o deslocamento do aluno, para evitar acidentes, quando este precisa obter materiais ou informações do professor? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Dá explicações verbais sobre todo o material abordado em sala de aula de maneira visual; ler, por exemplo, o conteúdo que escreve na lousa? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _ _____ _____ ____
Oferece suporte físico, verbal e institucional para locomoção do aluno, no que se refere à orientação espacial e à mobilidade? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____

_____
Utiliza recursos e materiais adaptados, tais como: pranchas em braile ou alto-relevo, lupa e material didático ampliado (baixa visão), livro falado, equipamento de informática, materiais desportivos como bola de guizo, materiais tácteis, etc? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____

3.2 Para atender as necessidades especiais comuns em alunos com deficiência auditiva.

Posiciona o aluno na sala de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____
Utiliza escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____
Utiliza os recursos e materiais adaptados: treinador de fala, tablado, softwares educativos, solicitar que o aluno use a prótese auditiva, etc? ( ) SIM ( ) NÃO.

Obs:_____
Utiliza textos escritos complementados com elementos que favoreça sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____
Apresenta referências importantes e relevantes sobre um texto (o contexto histórico, o enredo, os personagens, a localização geográfica, a biografia do autor, etc.) em línguas de sinais, oralmente, ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____
Promove a interpretação de textos por meio de material plástico (desenho, pintura, murais, etc.) ou de material cênico (dramatização e mímica)? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____

3.3 Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com deficiência intelectual.

Posiciona o aluno de forma que possa obter a atenção do professor? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____ _____
Estimula o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal em sala de aula? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____ _____
Encoraja a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e de relações sociais estáveis? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Apresenta atividades que possibilitam a locomoção do aluno com mais autonomia em sua comunidade? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____

_____ _____ _____
Orienta os alunos para a utilização de dinheiro para o uso diário? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Estimula o desenvolvimento de habilidades de autocuidado? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Estimula a atenção do aluno para as atividades escolares? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Estimula a construção de crescente autonomia do aluno, ensinando-o a pedir informações as quais necessita, a solicitar ajuda, a se comunicar com as demais pessoas de forma que estas sejam informadas de sua necessidade e do que esteja necessitando? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____

Oferece um ambiente emocionalmente acolhedor para todos os alunos? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____

3.4 Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com deficiência física

Posiciona o aluno de forma a facilitar-lhe o deslocamento na sala de aula, especialmente no caso dos que utilizam cadeiras de rodas, bengalas, andadores, etc.? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Utiliza recursos ou equipamentos que favoreçam a realização das atividades propostas em sala de aula: pranchas para escrita, presilhas para fixar o papel na carteira, suporte para lápis (favorecendo a preensão), presilha de braço, cobertura de teclado, etc? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____ _____
Utiliza os recursos ou equipamentos disponíveis que favoreçam a comunicação dos que estiverem impedidos de falar: sistemas de símbolos (livro de signos, desenhos, elementos pictográficos, ideográficos e/ou outros, arbitrários, criados pelo próprio professor juntamente com o aluno, ou criado no ambiente familiar, etc.), auxílios físicos ou técnicos (tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos, tecnologia de informática)? ( ) SIM ( ) NÃO.

Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Utiliza textos escritos complementados por material em outras linguagens e sistemas de comunicação (desenhos, fala, etc.)? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

3.5 Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com altas habilidades (superdotação)

Explicita e discuti sobre sentimentos de superioridade, de rejeição dos demais colegas e de isolamento, favorecendo a instalação de um clima mais favorável para a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações sociais estáveis? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Explicita e discuti sobre sentimentos de mágoa e comportamentos de esquiva dos colegas, com o mesmo objetivo do item anterior? ( ) SIM ( ) NÃO.

Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Estimula o envolvimento em atividades cooperativas? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Estimula a persistência na tarefa? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____
Estimula o desenvolvimento de pesquisas? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____

3.6 Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento. (TGD)

• Autismo;

• Síndrome de Rett;

• Transtorno ou Síndrome de Asperger;

• Transtorno Desintegrativo da Infância;

• Transtorno Global do Desenvolvimento

Estabelece rotinas em grupo para ajudar o aluno a incorporar regras de convívio social? ( ) SIM ( ) NÃO.
Obs:
Apresenta atividades do currículo visualmente para ajudar no processo de aprendizagem dos alunos? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____ Ajusta as atividades sempre que necessário e conta com a ajuda do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)? ( ) SIM ( ) NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____ Incentiva a interação e a socialização da criança com os colegas e o(a) professor(a)? ( )SIM ( )NÃO. Obs:_____ _____ _____ _____ _____

ANEXO C – Plano de observação da turma

PLANO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA

OBJETIVOS:

- ✓ Conhecer a estrutura pedagógica da prática educativa no contexto da sala de aula;
- ✓ Identificar elementos da prática educativa que ajudem a potencializar e/ou ressignificar futuras intervenções

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

LOCAL			
NÚMERO DE ALUNOS PRESENTES			
DATA		SESSÃO	
ASSUNTO DA AULA:			

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1 CONTEÚDOS:

Como se organizam?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Que tipos de conteúdo são priorizados?

( ) factuais ( ) conceituais ( ) procedimentais ( ) atitudinais

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Quais os conteúdos são desenvolvidos e de que forma são explorados pelo professor para toda a turma?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2 RELAÇÕES INTERATIVAS

Entre professor e alunos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Entre os alunos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3 ORGANIZAÇÃO DA CLASSE

Forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica de grupo que se estabelecem

( ) grandes grupos ( ) pequenos grupos ( ) individuais

_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____

Se grupos, critérios para organização dos grupos:

( ) afinidade entre os alunos ( ) por gênero ( ) por idade ( ) outros critérios

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4 SEQUENCIA DE ATIVIDADES

Forma de organização dos conteúdos a partir de modelos:

( ) disciplinares ( ) globais

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Forma de estruturação da aula:

( ) sequência didática simples: explanação, atividade de fixação, verificação da aprendizagem

( ) sequência didática complexa: pesquisa, discussões, atividades em grupo, exposições [...]

_____
_____
_____

_____
_____
_____

5 MATERIAIS CURRICULARES

( ) Quadro ( ) Livro didático ( ) TV ( ) Computador ( ) Jogos ( ) Cartazes

( ) Vídeos ( ) Outros – Quais?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO/TEMPO

( ) Espaço/Tempo fixos ( ) Espaço/Tempos flexíveis

Detalhar:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

7 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Tipo de avaliação

( ) Predominantemente qualitativa ( ) Predominantemente quantitativa

Que critérios de avaliação constam no plano de ensino do professor?

Que instrumentos de avaliação o professor utiliza?

ANEXO D - Diário de classe

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS PARAENSES

DIÁRIO DE CLASSE

LOCAL:	DATA:
BOLSISTA:	
SUJEITOS:	SESSÃO:
No DE ALUNOS DA ATIVIDADE:	No DE ALUNOS EM SIT. DE DEFICIÊNCIA.:

- **DADOS DESCRITIVOS**

O QUE SE PROPÔS:
COMO ACONTECEU:

- **REFLEXÕES:**

COMENTÁRIOS E IMPRESSÕES SOBRE O DIA:

ANEXO E – Ficha individual do aluno

FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS

OBJETIVO

- ✓ Conhecer o aluno em situação de deficiência no seu contexto escolar e social, familiar etc.
- ✓ Identificar as habilidades e competência apresentada pelo alun@;
- ✓ Identificar aspectos no aluno que ajudem na definição de futuras propostas de intervenção;

FONTE DE PESQUISA

- ✓ Observação;
- ✓ Entrevista com responsável do alun@; com a comunidade escolar;

Dados pessoais:

Alun@:_____

_____

Pai: _____

Mãe: _____

Responsável: _____

Turma: _____serie/ano: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____/ _____/ _____

Endereço residencial:

Rua/ trav/av._____

Bairro: _____ nº _____

Telefone (residencial): _____ celular: _____

Especificidade do aluno

Tipo de necessidade especial: _____

Possui laudo? ( ) Sim ( ) Não

Faz tratamento? ( ) Sim ( ) Não

Que tipo? Onde? Desde quando? Quais os profissionais envolvidos?

_____

_____

_____

Toma remédio controlado ou específico? Qual? ( ) Sim ( ) Não

_____

Observações do aluno

1- Aspectos psicológicos / personalidade

Frequentemente fica inquieto, levantando-se e saindo do seu lugar? **Sim ( ) ( ) Não**

Controla suas emoções (não grita ou chora com frequência)? **Sim ( ) ( ) Não**

É organizado (a)? **Sim ( ) ( ) Não**

É agressivo? **Sim ( ) ( ) Não**

É desatento? Parece sempre estar sonhando acordado? **Sim ( ) ( ) Não**

Distrai-se com facilidade? **Sim ( ) ( ) Não**

Consegue executar com precisão as atividades com instruções recebidas pelo professor?

Sim( ) ( ) Não

Perde as coisas necessárias para fazer seus trabalhos (ex: lápis, caderno)? **Sim ( ) ( ) Não**

Realiza suas tarefas no tempo previsto? **Sim ( ) ( ) Não**

OBS:_____

_____

_____

_____

2- Aspectos físico-motor

Movimenta-se com equilíbrio em sala de aula (sem derrubar as coisas ou cair sempre ao andar ou correr)? **Sim ( ) ( ) Não**

Anda com normalidade? **Sim ( ) ( ) Não**

Consegue pular vencendo obstáculos? **Sim ( ) ( ) Não**

Possui coordenação motora fina? **Sim ( ) ( ) Não**

Aprende os objetos com precisão? **Sim ( ) ( ) Não**

Pega com precisão no lápis? **Sim ( ) ( ) Não**

OBS:_____

_____

_____

_____

3- Aspectos visuais

Apresenta dificuldade ao copiar do quadro? **Sim ( )** **Não ( )**

A criança tem receita para o uso de óculos de grau? **Sim ( )** **Não ( )**

A criança usa óculos? **Sim ( )** **( ) Não**

Identifica as cores primarias? **Sim ( )** **( ) Não**

A criança tem dificuldade para identificar ou ler letras grandes? **Sim ( )** **( ) Não**

Consegue enxergar bem de perto? **Sim ( )** **( ) Não**

Consegue enxergar bem de longe? **Sim ( )** **( ) Não**

Identifica placas de advertências: silêncio, atenção, perigo ou pare? **Sim ( )** **( ) Não**

Consegue reproduzir (de memória uma imagem simples mostrada anteriormente)?

Sim ( ) **( ) Não**

OBS:_____

_____

_____

_____

4- Aspectos do processamento auditivo central

Apresenta problema de audição? **Sim ( )** **( ) Não**

Consegue atender a comandos simples? **Sim ( )** **( ) Não**

Atende a ordens verbais não acompanhados de gestos? **Sim ( )** **( ) Não**

Reage a barulhos de grandes intensidade (motor de avião, buzina, trovão, fogos, etc.?

Sim ( ) **( ) Não**

Consegue ler e atender aos comandos das questões propostas? **Sim ( )** **( ) Não**

OBS:_____

_____

_____

_____

5- Aspecto social (relação com os outros)

Convive harmonicamente com colegas e funcionários da escola? **Sim ( ) ( ) Não**

Interage com os coleguinhas durante as atividades desenvolvidas? **Sim ( ) ( ) Não**

Interage com a professora durante as atividades desenvolvidas? **Sim ( ) ( ) Não**

Possui autonomia (não precisa que alguém sempre diga o que fazer)? **Sim ( ) ( ) Não**

Vai ao banheiro sozinho? **Sim ( ) ( ) Não**

Abre o lanche sozinho? **Sim ( ) ( ) Não**

É cuidadoso com seus materiais (livros didáticos, caderno e etc.)? **Sim ( ) ( ) Não**

Compartilha com os colegas materiais de uso individual? **Sim ( ) ( ) Não**

Demonstra atitudes curiosa e investigativa na construção do conhecimento? **Sim ( ) ( ) Não**

Dar recado ou realiza uma solicitação do professor? **Sim ( ) ( ) Não**

Solicita ajuda? **Sim ( ) ( ) Não**

Trata a professora e os colegas com cordialidade ou com gesto de carinho? **Sim ( ) ( ) Não**

Olha nos olhos das pessoas? **Sim ( ) ( ) Não**

OBS:_____

_____

_____

_____

6- Aspectos Linguísticos

Fala de forma compreensiva? **Sim ( ) ( ) Não**

Fala muito? **Sim ( ) ( ) Não**

Fala alto demais? **Sim ( ) ( ) Não**

Sempre interrompe os outros ao falar? **Sim ( ) ( ) Não**

Ao conversar fala as coisas de forma coerente? **Sim ( ) ( ) Não**

Conta fatos ou acontecimentos? **Sim ( ) ( ) Não**

OBS:_____

_____

_____

_____

7- Desenvolvimento da Aprendizagem

Consegue escrever de forma legível? **Sim ( ) ( ) Não**

Começa a termina seus trabalhos? **Sim ( ) ( ) Não**

Consegue fazer seus trabalhos sozinhos sem acompanhamento exclusivo do professor?

Sim ( ) **( ) Não**

Consegue resolver problemas que requer o raciocínio lógico-matemático? **Sim ( )** **( ) Não**

Frequenta as aulas regularmente? **Sim ( )** **( ) Não**

Mostra disposição ao realizar seus trabalhos? **Sim ( )** **( ) Não**

OBS:_____

_____

_____

_____

Aspectos cognitivos:

Atenção:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Concentração:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Memória:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Compreensão:

_____

_____

_____
_____
_____
_____

Dados complementares:

● Quais as principais habilidades manifestadas pelo aluno e/ou relatadas por seus familiares?

_____
_____
_____
_____

● Quais as necessidades específicas deste aluno, decorrentes da deficiência ou imposta pelo ambiente escolar?

_____
_____
_____
_____

● Como a família resolve os problemas decorrentes destas necessidades no ambiente familiar?

_____
_____
_____
_____

● Qual a impressão do professor da escola comum sobre o aluno?

_____
_____
_____
_____

● Como é a participação do aluno nas atividades propostas à sua turma da escola comum? Ele participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?

_____
_____
_____

_____

_____

● Quais barreiras existem à participação e ao aprendizado do aluno nas tarefas escolares e que poderão ser eliminadas com a utilização de recursos pedagógicos acessíveis?

_____

_____

_____

_____

AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA OPERACIONAL:

O aluno consegue responder a perguntas objetivas sinalizando o SIM e o NÃO?

Sim ( ) ( ) Não

O aluno consegue utilizar expressões e sinalizações para se comunicar?

Sim ( ) ( ) Não

Ele consegue responder a perguntas objetivas, apontando para objetos que estão no. ambiente?

Sim ( ) ( ) Não

Ele consegue responder perguntas objetivas, apontando a resposta em símbolos gráficos?

Sim ( ) ( ) Não

Ele faz a associação de mais de um símbolo em suas respostas?

Sim ( ) ( ) Não

Ele toma iniciativa na comunicação, ou espera sempre por perguntas?

Sim ( ) ( ) Não

Ele usa criatividade e tenta responder às perguntas cuja resposta não está na prancha, fazendo uso de analogias entre símbolos ou dos símbolos com outras formas de comunicação (gestos, expressões, objetos do ambiente etc.)?

Sim ( ) ( ) Não

Ele faz uso da escrita sempre que o que deseja comunicar não está na prancha?

Sim ( ) ( ) Não

Ele questiona e argumenta?

Sim ( ) ( ) Não

Ele manifesta a ausência de vocabulário e consegue solicitar a atualização do recurso?

Sim ( ) **( ) Não**

Ele participa do planejamento de suas pranchas de comunicação?

Sim ( ) **( ) Não**

ASPECTOS REFERENTES A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

- Quais as habilidades e/ou potencialidades que o aluno já possui, ou está desenvolvendo nas disciplinas escolares?

_____

_____

_____

_____

_____

_____