



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**MARTA APARECIDA DE MELLO PEREIRA**

**O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): DAS  
SINUOSIDADES DA ELABORAÇÃO A SUA APLICABILIDADE**

Campo Grande/MS

2020

**MARTA APARECIDA DE MELLO PEREIRA**

**O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): DAS  
SINUOSIDADES DA ELABORAÇÃO A SUA APLICABILIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Camilo Pereira

Campo Grande/MS

2020

P493p Pereira, Marta Aparecida de Mello

O planejamento educacional individualizado (PEI): das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade / Marta Aparecida de Mello Pereira. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.

181p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Camilo Pereira.

1. Planejamento educacional individualizado 2. Educação especial 3. Deficiência intelectual 4. Ensino colaborativo I. Pereira, Ana Paula Camilo II. Título

CDD 23.ed. - 371.9

**MARTA APARECIDA DE MELLO PEREIRA**

**O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): DAS  
SINUOSIDADES DA ELABORAÇÃO A SUA APLICABILIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Paula Camilo Pereira (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Alves Carvalho  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Solange Rodrigues da Silva  
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Dedico este trabalho a minha família: mãe,  
esposo, filhos e neta, por compreenderem a  
necessidade dos momentos de ausências.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado sabedoria para concluir este projeto de Mestrado de forma satisfatória, sem nunca ter permitido o pensamento da desistência, mesmo em momentos difíceis.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevância contribuição para a Educação Especial do nosso município.

A minha orientadora, Profa. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Camilo Pereira, por ter me aceitado como sua orientanda e ter compartilhado comigo suas experiências com muito respeito, dedicação, paciência e carinho.

Ao meu esposo, por entender os momentos de ausência, madrugada adentro, para que este trabalho pudesse ser concluído.

Aos meus filhos, Renan e Vinícius, meus tesouros, por me incentivar direta e indiretamente nesta caminhada.

A minha mãe, por sempre ser o meu espelho com exemplo de fibra, dedicação e responsabilidade.

A minha amiga, Prof.<sup>a</sup> Me. Maria Gorete Siqueira, por me colocar neste projeto de Mestrado.

Às diretoras da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, por contribuir com a pesquisa.

Aos colegas docentes da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos que colaboraram com a pesquisa respondendo ao questionário.

Aos colegas de curso, pelos momentos descontraídos que vivemos.

Aos Professores Doutores do PROFEDUC pelo profissionalismo, pela excelência e contribuição a mim como discente.

Aos membros da banca, Profa. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Alves Carvalho e Profa. Dr<sup>a</sup>. Solange Rodrigues da Silva, pelas riquíssimas contribuições no exame de qualificação e na defesa da Dissertação.

A todos, a minha eterna gratidão.

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,  
mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem  
momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas  
incomparáveis.  
(Fernando Pessoa)

## RESUMO

O presente trabalho busca analisar a elaboração e a aplicabilidade do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes da Educação Especial, que apresentam deficiência intelectual, com foco para os anos finais do Ensino Fundamental, inseridos no ensino comum. O PEI se caracteriza como um instrumento avaliativo, utilizado individualmente para intermediar a aprendizagem dos estudantes, com algum tipo de deficiência, na busca por práticas pedagógicas inclusivas. A partir dessa perspectiva, o recorte espacial constitui-se na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, a qual conta com um número expressivo de professores do Ensino Fundamental II, o que possibilitou uma análise aprofundada da elaboração e da aplicação dessa estratégia, mediante a consideração de que se trata de um trabalho colaborativo que proporciona o desenvolvimento de práticas pedagógicas em parceria com os profissionais da Educação Especial e os profissionais da educação comum, desencadeando estratégias e operacionalização do plano de ação e intervenção do ensino na escola. Esta pesquisa apresenta como recorte temporal os anos de 2012 a 2019, tempo de ação dos professores na Educação Especial na escola em estudo. A pesquisa foi realizada por meio de análise bibliográfica embasada nos seguintes autores: Valadão (2013); Figueiredo (2010); Vianna (2011); Redig (2012); Pletsch (2013); Glat (2013, 2018); Kassar (2015); Baptista (2015); Beloto e Neres (2015); Camargo (2016); Gatti (2017); Capellini (2018); Marin e Braun (2018), entre outros. Também realizou-se uma análise documental com aprofundamento nos estudos sobre as leis que regulamentam as ações na Educação Especial e sobre o Planejamento Educacional Individualizado, e, ainda, como elas se constituem, a partir da aplicação de questionários aos sujeitos em análise, ou seja, os professores, como forma de compreender suas concepções relativas à elaboração e à aplicabilidade desse instrumento de planejamento. O PEI sempre foi elaborado para os estudantes com deficiência no ensino comum, no entanto, ainda se apresenta deficitário o entendimento da relação entre a elaboração, a aplicabilidade e a compreensão daquilo que respeita ao trabalho colaborativo. Desse modo, evidenciamos que as práticas pedagógicas na escola pesquisada apresentam um grande distanciamento do real significado de um planejamento individualizado, ficando muitas vezes como mero cumprimento de uma das exigências documentais estabelecidas pelo Departamento da Educação Especial do município de Campo Grande. Ainda assim, consideramos o PEI um instrumento educacional importante para a Educação Especial, pois é a partir desse planejamento que se visualiza caminhos possíveis a serem seguidos, proporcionando ao professor a ação de repensar suas práticas educativas, tornando-as mais inclusivas.

**Palavras-chave:** Planejamento educacional individualizado. Educação especial. Deficiência intelectual. Ensino colaborativo.

## ABSTRACT

The present work seeks to analyze the elaboration and applicability of Individualized Educational Planning (PEI) for special education students who have intellectual disabilities, focusing on the final years of elementary school inserted in common education. The EIP is characterized as an evaluative learning instrument used individually to mediate the learning of students with some type of disability in the search for inclusive pedagogical practices. From this perspective, the spatial cut-off is constituted in the Municipality School Professor Licurgo de Oliveira Bastos in Campo Grande, in the state of Mato Grosso do Sul, which has a significant number of elementary school teachers II, which allows an in-depth analysis of the elaboration and implementation of this strategy through the consideration that it is a collaborative work that provides the development of pedagogical practices in partnership between special education professionals and professionals of common education, triggering strategies and operationalization of the action plan and intervention in teaching in school. This research presents as a time frame the years 2012 to 2019 time the action of teachers in Special Education in the school under study. The research was carried out through bibliographic analysis based us following authors: Valadão (2013); Figueiredo (2010); Vianna (2011); Redig (2012); Pletsch (2013); Glat (2013, 2018); Kassar (2015); Baptista (2015); Beloto and Neres (2015); Camargo (2016); Gatti (2017); Capellini (2018); Marin and Braun (2018), among others. We also made a documental analysis with deepening studies on the laws that regulate actions in Special Education and Individualized Educational Planning, as well as being constituted from the application of questionnaires to the subjects under analysis, that is, teachers as a way to understand their conceptions related to the elaboration and applicability of this planning instrument. The PEI has always been designed for students with disabilities in common education, however, the understanding of the relationship between elaboration, applicability and understanding that this is collaborative work is still deficient. Thus, we evidence that the pedagogical practices in the researched school present a great distancing from the real meaning of individualized planning, often being as mere fulfillment of one of the documentary requirements established by the Department of Special Education of the municipality of Campo Grande. Still, we consider the P an important educational instrument for Special Education, because it is from this planning that we see possible ways to be followed, providing the teacher with the rethinking of their educational practices making them more inclusive.

**Keywords:** Individualized educational planning. Special education. Intellectual disability. Collaborative teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Representação visual da localidade da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos – 2020.....	84
<b>Figura 2</b> - Representação visual da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos .....	85
<b>Figura 3</b> – Representação visual da Sala de Recursos Multifuncionais: espaços de jogos e brincadeiras.....	97
<b>Figura 4</b> – Representação visual da Sala de Recursos Multifuncionais: espaços de jogos e brincadeiras.....	97
<b>Figura 5</b> – Representação visual da Sala de Recursos Multifuncionais: espaços de estudos e pesquisas.....	98
<b>Figura 6</b> – Representação visual da Sala de Recursos Multifuncionais: espaços de estudos e pesquisas.....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Levantamento de Teses sobre o PEI na BDTD.....	18
<b>Quadro 2</b> - Levantamento de Dissertações sobre o PEI na BDTD.....	19
<b>Quadro 3</b> – Levantamento de Dissertações sobre o PEI na UEMS.....	19
<b>Quadro 4</b> – Levantamento dos artigos sobre PEI na SciELO.....	24
<b>Quadro 5</b> - Sondagem dos aspectos pedagógicos e sociais.....	102
<b>Quadro 6</b> - Ficha de Planejamento Educacional Individualizado (PEI).....	106

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Formação acadêmica dos professores regentes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos.....	118
<b>Gráfico 2</b> - Formação na área da Educação Especial dos professores regentes da Escola do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos.....	119
<b>Gráfico 3</b> - Elaboração do PEI para os estudantes com deficiência na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos.....	120
<b>Gráfico 4</b> - O planejamento do PEI de fato é aplicado para os estudantes com deficiência.....	121
<b>Gráfico 5</b> - Principais elementos considerados quando da elaboração do PEI para os estudantes com deficiência.....	124
<b>Gráfico 6</b> - Organização da escolha dos conteúdos a serem trabalhados com estudantes com deficiência.....	125

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Perfil dos professores regentes que atuam no Ensino Fundamental II na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos.....	116
<b>Tabela 2</b> - Contribuição dos professores que têm acesso à ficha de relatório bimestral e autilizam.....	127
<b>Tabela 3</b> – Contribuição dos professores que conhecem a ficha de relatório bimestral, porém não tem acesso a ela.....	128
<b>Tabela 4</b> - Contribuição dos professores que desconhecem a existência da ficha relatório bimestral.....	129
<b>Tabela 5</b> - Opinião dos professores sobre o que poderia ser feito para que o PEI tivesse uma melhor aplicabilidade.....	133
<b>Tabela 6</b> - Opinião dos professores sobre como aplicar o PEI.....	133

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação APAE - Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

APE - Apoio Pedagógico Especializado AEI - Assistente Educacional Inclusivo BPC - Benefício de Prestação Continuada BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica CF - Constituição Federal

CAPDVMS - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado do Mato Grosso do Sul

CASMS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audi Comunicação CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva

DI - Deficiência Intelectual

DENEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DEE - Departamento de Educação Especial

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica ISMAC - Instituto Sul Mato Grossense para Cegos

LABEN - Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NAAHS - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação NUESP - Núcleo da Educação Especial

NEE - Necessidades Educacionais Especiais ONU - Organização das Nações Unidas

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNE - Plano Nacional de Educação PEE - Plano Municipal de Educação

PAEE - Planejamento de Atendimento Educacional Individualizado PEI - Planejamento Educacional Individualizado

PNEMS - Plano Nacional de Educação de Mato Grosso do Sul PME - Plano Municipal de Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Individualizado PAI - Plano de Atendimento Individualizado REME - Rede Municipal de Educação

SEESP - Secretaria da Educação Especial SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SCIELO - Scientific Electronic Library Online SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NUMA ABORDAGEM TEÓRICA DE ANÁLISE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>34</b>
1.1 A Política de Educação Especial no Brasil: aspectos históricos (1990 –2019).....	40
1.2 Políticas Educacionais Inclusivas no Ensino Fundamental (séries finais) no Brasil: da legislação à ação.....	50
<b>2 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E O SEU APORTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>59</b>
2.1 A Educação Especial e o PEI em Mato Grosso do Sul: o percurso histórico.....	64
2.2 As estratégias pedagógicas na prática cotidiana do professor: a elaboração do PEI como possibilidade para o processo de aprendizagem.....	69
2.3 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM): a importância de um espaço colaborativo com práticas de inclusão escolar.....	78
<b>3 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: DESAFIOS E AVANÇOS NA INCLUSÃO ESCOLAR EM CAMPO GRANDE/MS.....</b>	<b>83</b>
3.1 Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos: contextualização do recorte espacial e os agentes escolares.....	84
3.2 O estudante, o professor e a escola: uma tríade articulada para a inclusão.....	91
3.3 Avanços e desafios do PEI na escola pesquisada.....	107
3.4 O planejamento Educacional Individualizado (PEI): análise dos relatos da pesquisa.....	112
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A. Proposta de Intervenção.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B. Carta convite destinado ao Professor Regente do Ensino Fundamental II para participar da pesquisa.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE C. Roteiros para o questionário com professor regente do ensino comum do ensino fundamental - etapa final (6º ao 9º) .....</b>	<b>167</b>

<b>APÊNDICE D.</b> Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	169
<b>ANEXO A.</b> Parecer Consubstanciado do Comitê de ética (CEP).....	172
<b>ANEXO B.</b> Comprovante de Envio do Projeto à Plataforma Brasil.....	177
<b>ANEXO C.</b> Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.....	178
<b>ANEXO D.</b> Declaração Institucional.....	179
<b>ANEXO E.</b> Declaração de Concordância.....	180
<b>ANEXO F.</b> Relatório Bimestral de Acompanhamento Pedagógico.....	181

## INTRODUÇÃO

Este estudo se vincula à linha pesquisa “Formação de Professores e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e encontra-se alinhado à análise da elaboração e da aplicabilidade do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), pelos professores do ensino comum, para os estudantes da Educação Especial com Deficiência Intelectual (DI)<sup>1</sup>, partindo de uma perspectiva de trabalho colaborativo entre os professores da Educação Especial e os da educação comum, da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Nessa perspectiva, é importante reconstituir a relação entre a temática pesquisada e a trajetória profissional da pesquisadora, que estão diretamente associadas e se constituem como motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa. A trajetória profissional da pesquisadora foi iniciada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no ano de 2004, como professora alfabetizadora, em um turno, e no outro, a pesquisadora se ocupava em cursos na área da Educação, os quais abordavam diversos temas nos seguintes assuntos: Curso de Letramento e Alfabetização, Tipos de Deficiências, Curso de Libras, Como reconhecer e lidar com pessoas com transtornos, entre outros, tudo isso no anseio de aprender e enriquecer o seu currículo.

Sempre acreditando na importância do professor se qualificar, por meio de formações continuadas, a pesquisadora se dedicou ao processo de sua formação profissional, a fim de prover uma relação mais acolhedora entre o professor e o estudante. Segundo a reflexão de Soligo (2003, p. 7), “[...] se a maior virtude de um professor é acreditar na capacidade de aprender de seus alunos, sua maior necessidade, de uma perspectiva profissional, é a formação adequada para poder ensinar a todos.”

Seguindo a perspectiva da formação continuada, a pesquisadora se empenhou nos estudos com a especialização nos cursos de: Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica: supervisão e gestão educacional e Educação Especial com ênfase na formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Alarcão (2007, p. 63), à luz desses preceitos adota a reflexão de que:

---

<sup>1</sup> Segundo a Associação Americana de Retardo Mental (2002), Deficiência Intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos dezoito anos de idade.

[...] o professor como profissional do humano [...], tem uma especial responsabilidade sobre a sua atuação pelo que o conhecimento de si mesmo no que é, no que faz, no que pensa e no que diz, ou o autoconhecimento, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, é mola impulsadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O conhecimento adquirido, por meio de palestras, cursos e especializações, possibilitou a designação desta pesquisadora para desempenhar suas funções como professora na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a partir do ano de 2012 até os dias atuais. Esse período de atuação na escola serviu para fortalecer laços de amizade, companheirismo e troca de experiências com a equipe gestora e com o corpo docente, e esse envolvimento permitiu colocar em prática a pesquisa sobre o PEI. Como observa Bondía (2011, p. 05): “Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, [...].”

A perspectiva de análise para a construção desta pesquisa tem como prerrogativa a experiencialização da autora na temática analisada, ou seja, na Educação Especial e, mais especificamente, no desenvolvimento do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). O interesse pela temática da pesquisa originou-se a partir da minha formação como educadora e atuante na SRM há oito anos. No decorrer da profissão, o interesse se intensificou, haja vista as poucas produções referentes ao trabalho envolvendo o PEI para o Ensino Fundamental, etapa final.

A busca por referenciais que tratassem a respeito do PEI tornou muito importante o levantamento acerca dessas produções, uma vez que delimitou a pesquisa e permitiu manter o foco no objetivo central do projeto de Mestrado. Então, seguindo esse viés, e com a intenção de conhecer as produções acerca do tema, recorreu-se à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), local de acervo digital em que há um agrupamento considerável de Teses e Dissertações nacionais, que possibilitou um levantamento que abrangeu o recorte temporal desta pesquisa.

Outro ambiente visitado foi *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), onde se encontram periódicos e publicações diversificadas em relação ao tema; houve, também, pesquisas na revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Por fim, desenvolveu-se pesquisas junto ao site da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a fim de obter dados que contribuíssem para o desenvolvimento da pesquisa.

No resultado geral, observou-se que existem poucas produções científicas referentes ao tema. De todos os trabalhos levantados foram encontradas duas teses, cincodissertações, e dois artigos, que diretamente contribuíram para as análises de modo mais específico. Esses estudos científicos serviram para referenciar a pesquisa, pois suas temáticas iam ao encontro do objetivo de estudo deste trabalho. Para nos aproximar dos estudos científicos, foram mantidos alguns critérios de leitura nas seguintes partes dos documentos: título, resumo, introdução e considerações finais.

As buscas foram realizadas com as seguintes palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Planejamento Educacional Individualizado; PEI. A partir dessas buscas, elaboramos alguns quadros que refletem o levantamento das pesquisas realizadas nesses acervos digitais.

**Quadro 1** – Levantamento de Teses sobre o PEI na BDTD

<b>Catálogo de Dissertações - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)</b>				
Filtro(s): 2012 a 2019				
Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Planejamento Educacional Individualizado; PEI				
Tese: 4 Seleccionada: 2				
<b>Título</b>	<b>Doutorando (a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores	Gabriela Tánnus Valadão	Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos	2013
O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o estudante com deficiência intelectual: um estudo de caso	Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro	Rosana Glat	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2017

Fonte: BDTD, 2020

**Quadro 2** – Levantamento de Dissertações sobre o PEI na BDTD

<b>Catálogo de Dissertações - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)</b>				
Filtro(s): 2012 a 2019				
Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Planejamento Educacional Individualizado; PEI				
Dissertação: 20 Seleccionada: 5				
<b>Título</b>	<b>Mestrando (a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um estudante com transtorno do espectro do autismo	Debora Mara Pereira	Debora Regina de Paula Nunes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)	Leila Lopes de Ávila	Márcia Denise Pletsch	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2015
Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de estudantes com deficiência intelectual	Érica Costa Vliese Zichtl Campos	Márcia Denise Pletsch	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2016
Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de estudantes com autismo	Daniel da Silva Costa	Carlo Schmidt	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Mey de Abreu Van Munster	Universidade Federal de São Carlos	2018

Fonte: BDTD, 2020

**Quadro 3** – Levantamento de Dissertações sobre o PEI na UEMS

<b>Catálogo de Dissertações - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)</b>				
Filtro(s): 2012 a 2019				
Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado (PEI); Planejamento Educacional Individualizado; PEI				
Dissertação: 1 Seleccionadas: 1				
<b>Título</b>	<b>Mestrando (a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Plano Educacional Individualizado (PEI) e a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual: práticas e processos em cursos	Tânia Mara dos Santos Bassi	Vilma Miranda de Brito	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2019

Fonte: UEMS, 2020

Seguindo a ordem de titulação por ano de apresentação, iniciamos o levantamento pelas teses, seguidas pelas dissertações, e, por fim, dos artigos relacionados à proposta do PEI, tecendo, assim, alguns apontamentos acerca de cada documento analisado e selecionado.

Com base no Quadro 1, a pesquisa de Valadão (2013), contribui para compreender o desenvolvimento do PEI em outros países. Segundo a autora, após pesquisar em diversos países, ficou evidente que o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), mesmo nos países mais desenvolvidos da Europa e dos Estados Unidos, tem enfrentado dificuldades para ser efetivado no que diz respeito à prática, pois há carência de profissionais capacitados, falta estrutura física adequada, como a acessibilidade, e, sobretudo, a adequação curricular que atenda a todos, respeitando as especificidades de cada um. No entanto, na Europa há uma legislação mais consolidada, com políticas e práticas que garantem a implantação e aplicação do PEI para os estudantes da Educação Especial com detalhamento curricular.

Seguindo esse contexto, Valadão (2013) adverte que no território nacional a realidade se distancia, uma vez que ainda não há uma legislação vigente no Brasil que legalize a implementação do PEI para os estudantes com algum tipo de deficiência. Dessa forma, fica restrita a utilização do PEI aos municípios cuja administração acredita em sua importância para direcionar os estudos e obter uma avaliação na aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

Em razão deste cenário, Valadão (2013) enfatiza a importância do PEI para todos os estudantes da Educação Especial, e não somente aos que estão matriculados no ensino comum ou no ensino especializado. Ocorre que, como a atual política nacional tem como objetivo favorecer a inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em conjunto com o ensino comum, pode garantir a qualidade na educação desses estudantes.

De acordo com Mascaro (2017) (Quadro 1), a contribuição da pesquisa foi no sentido de entender que uma prática pedagógica bem elaborada pode favorecer a aprendizagem e a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, pois o trabalho pedagógico, a partir da elaboração e aplicação do PEI, é um trabalho promissor no processo de aprendizagem dos estudantes com alguma deficiência intelectual. A autora observa a falta de uma lei, no Brasil, que legitime o PEI para atender o público da Educação Especial, enfatizando, ainda, que uma diretriz organizacional que unificasse a implementação do PEI nas esferas municipais do território nacional tornaria eficaz a sua execução.

Cabe elencar, aqui, que a ideia da autora em pesquisar o ensino comum vai ao encontro da política de inclusão escolar, uma vez que entender a proposta do AEE no ensino comum segue uma tendência que busca eliminar barreiras para o estudante com necessidades educacionais especiais (NEE).

Mascaro (2017) pondera, ainda, que, na atualidade, a escola necessita de uma pedagogia que tenha comprometimento com o ensino e a aprendizagem, reconhecendo as particularidades de cada estudante; considera, também, que a escola deve centrar a sua pedagogia no estudante, percebendo suas necessidades e adequando o ensino de forma que atenda a todos.

A pesquisa de Pereira (2014) (Quadro 2) pontua, por sua vez, que a utilização do PEI é uma forma de operacionalizar o ensino de forma individualizada, pois as ações pontuadas no PEI são direcionadas ao estudante e às suas respectivas especificidades, proporcionando o ensino e a aprendizagem. A autora ressalta que implementar um instrumento que dê subsídio ao professor, e que favoreça a inclusão dos estudantes, se torna uma peça primorosa na educação escolar, pois esse recurso pedagógico possibilita aos professores traçar metas de trabalho que possam ser repensadas no decorrer do ano escolar.

Ainda na reflexão de Pereira (2014), somados todos esses requisitos, está o trabalho colaborativo, o qual tem a capacidade de frutificar as ações pedagógicas. Ao trabalhar em conjunto, as relações estabelecidas entre o professor e os demais participantes do atendimento ao estudante da Educação Especial tornam-se de extrema relevância, favorecendo um ensino rico em práticas educativas. Dessa forma, a autora relata que para alcançar a inclusão é necessário que mudanças significativas aconteçam, por meio do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que contemplem todos os estudantes.

A contribuição de Ávila (2015) (Quadro 2) se configura na apresentação das sinuosidades que a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual enfrenta no dia a dia na escola. Ressalta a autora que o planejamento de ensino, até pouco tempo, era pensado visando os aspectos organizacionais, deixando de lado as especificidades de cada educando. No entanto, com o implemento do PEI, primeiramente na sala de recursos, com o AEE, houve a possibilidade de se oferecer oportunidades mais eficazes para a coleta de dados visando a avaliação do estudante e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

A autora reforça que para trabalhar com PEI na individualidade, a partir de uma base teórica, passando de uma prática vertical para a horizontal, faz-se necessário um trabalho colaborativo, pautado na formação continuada dos professores, por meio de uma construção coletiva de ações multiplicadoras no processo de ensinar e aprender.

Em relação à pesquisa de Campos (2016) (Quadro 2), temos a contribuição sobre a resignificação do PEI no processo de ensino e aprendizagem por meio do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum. Tal posicionamento nos permitiu compreender que um planejamento elaborado em parceria exige um novo olhar,

uma reestruturação nas práticas pedagógicas, a fim de que a inclusão chegue na realidade das escolas brasileiras, e, para isso, há a necessidade de mudanças de posturas frente às ordens sociais, e isso implica em reestruturá-las física, pedagógica, organizacional e filosoficamente. Para a autora, na rede pública de ensino, essa realidade está longe de ser alcançada, pois ainda se vê o estudante com deficiência intelectual prejudicado, naquilo que tange a sua participação e desenvolvimento escolares, por falta de preparo das pessoas que atuam no ambiente escolar.

À luz desses preceitos, Campos (2016) sugere a elaboração do PEI para eliminar as práticas de ensino consideradas arcaicas, mas que, ainda, são desenvolvidas nas escolas brasileiras. Nessa perspectiva, citar o PEI é ressaltar a importância de sua elaboração e execução, pois essa estratégia de trabalho permite uma intervenção que pode auxiliar na inclusão dos estudantes. A autora evidencia, também, que o PEI adquire melhor efetividade caso seja construído de forma colaborativa, pois a união dos professores do ensino comum, juntamente com os apoios pedagógicos e toda equipe escolar, tornam as práticas pedagógicas menos excludentes. Evidência esta da qual compartilhamos.

Costa (2016) (Quadro 2) e Valadão (2013) compartilham a ideia de que a implementação do PEI, em alguns países da Europa e dos Estados Unidos, é bem difundida, inclusive com base legal. É uma proposta de ensino, na visão da autora, que deve ser compartilhada entre gestores, professores, profissionais especializados e pais, os quais são os responsáveis pela avaliação, implementação e acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante.

Nas considerações de Costa (2016) estão ressaltadas as contribuições sobre a importância da implementação do PEI para estudantes com deficiência intelectual. O autor destaca que o trabalho colaborativo pode proporcionar à equipe escolar momentos de reflexão acerca das contribuições em prover o ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, compartilhando responsabilidades.

Segundo o autor, no Brasil, o reconhecimento do PEI como estratégia de aprendizagem está muito longe de ser implementada. No entanto, a legislação tem avançado lentamente na busca pelos direitos das pessoas com deficiência. Diante dessa ótica, devemos lembrar que, na formação acadêmica do educando, há uma equipe que subsidia o trabalho do educador, e que possui responsabilidades nesse processo de ensino, as quais são desenvolvidas por meio de um trabalho coletivo de gerenciamento de recursos e serviços, auxiliando na formação continuada do professor e na sua atuação em sala de aula com todos os estudantes. Tudo isso confere extrema relevância a essa equipe colaborativa.

Desta forma, o autor descreve que o PEI, se construído em parceria, possibilita a aproximação entre as pessoas, elevando o nível de colaboração da equipe, uma vez que permite a participação de vários profissionais da área da educação, o que implica na ampliação da metodologia de trabalho. Os benefícios dessa tarefa coletiva, que envolve as ações de pensar, avaliar e planejar o processo de ensino e aprendizagem do estudante, possibilitam confiança e estímulo aos docentes no exercício de sua profissão.

Pereira (2018) (Quadro 2) pesquisou o PEI na área da Educação Física. Essa área permite as mais variadas vivências e práticas corporais, possibilitando usufruir do esporte em benefício da qualidade de vida. O PEI serviu como um guia, ou plano de ação, para os professores, a fim de especificar as necessidades de cada estudante com deficiência, possibilitando, assim, a elaboração de metas singulares de ensino e aprendizagem.

A autora cita o PEI como um elemento que deve ser estruturado em parceria colaborativa entre os docentes para que os seus desdobramentos alcancem os objetivos elencados no plano. Para ela, trabalhar com o PEI assegura a garantia da inclusão dos estudantes, sendo assim, ele se tornou uma implementação válida para os professores de Educação Física, pois possibilitou adequações de suas práticas pedagógicas, assim como estabeleceu-se em uma forma de assistência para o desenvolvimento do ensino e inclusão do estudante.

Bassi (2019) (Quadro 3) aborda a utilização do PEI como uma estratégia didático-curricular do professor, subsidiando o seu trabalho com estudantes com deficiência intelectual. Nesse sentido, a pesquisa desta autora faz um transcurso pela história das reformas no Brasil desde o ano de 1990, já que este ano foi considerado um “divisor de águas” entre a exclusão e o processo de inclusão. Com as reformas no Brasil, a Educação Especial passou a ser considerada uma modalidade de ensino (LDBEN 9694/96) e, assim, houve mudanças nos discursos relacionados ao processo de inclusão no ensino comum.

De acordo com a autora, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), grandes mudanças se efetivaram para o público com NEE, assegurando a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência e transtornos no ensino comum. No entanto, nesses meandros da inclusão, ainda existem muitas barreiras que prejudicam as ações da escola quando se trata de prover uma educação inclusiva, e esse prejuízo desdobra-se para o âmbito do respeito às diferenças, que deveria ser priorizado, assim como as potencialidades dos estudantes no ensino comum deveriam ser mais valorizadas.

Cabe ressaltar que a autora analisa o PEI para o estudante com deficiência intelectual, com vistas para as suas necessidades, pois o PEI propõe estratégias de ensino com ações voltadas à aprendizagem desses sujeitos, tornando mais compreensível a forma de ensinar. No entanto, o foco do PEI também precisa ser centrado no professor, possibilitando que ele planeje e replaneje suas ações de acordo com as necessidades e possibilidades de aprendizagem do discente.

Bassi (2019) expõe que, embora haja evidência na funcionalidade do PEI, esse instrumento ainda requer muita pesquisa e estudo até que se torne um instrumento didático para atender estudantes pessoas com deficiência intelectual. Esse fato, possivelmente, é decorrente da falta de uma regulamentação do PEI no território nacional. Assim sendo, buscar alternativas pedagógicas para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual, acreditando nas possibilidades de aprendizagem que esse público demonstra, abre caminhos e oportunidades que conduzem o educando a uma formação com aprendizagem efetiva.

#### Quadro 4 – Levantamento de artigos sobre PEI na SciELO

Catálogo de Artigos - Scientific Electronic Library Online (SciELO)			
Filtro(s): 2012 a 2019			
Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Planejamento Educacional Individualizado; PEI			
Artigo: 08		Selecionadas: 04	
Título	Mestrando (a)	Instituição	Ano
Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países	Gabriela Tannús-Valadão	Universidade Federal de São Carlos	2018
O planejamento educacional individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em estudantes com deficiência intelectual: O Caso de Júlio	Tamara França de Almeida Magalhães Roberta Pires Corrêa Érica Costa Vliese Zichtl Campos	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2018
Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo	Debora Mara Pereira Débora Regina de Paula Nunes	Universidade Federal de Santa Maria	2018
Plano educacional individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física	Evelline Cristhine Fontana Gilmar de Carvalho Cruz Luana Aparecida de Paula	Universidade Estadual do Centro Oeste	2019

Fonte: SciELO, 2020.

No que tange aos artigos científicos relacionados nesse levantamento, temos como contribuição a pesquisa de Valadão (2018) (Quadro 4), a qual apresenta, de forma mais sucinta, uma análise sobre normativa do PEI em outros países. De acordo com o artigo da autora, o instrumento PEI teve o início da sua execução em alguns países da Europa e dos Estados Unidos (VALADÃO, 2010), pois nesses lugares existem leis que reconhecem o PEI como documento legal que assegura o desenvolvimento de trabalhos com estudantes com algum tipo de deficiência, como já foi citado anteriormente. A autora conceitua o PEI como uma estratégia pedagógica que propicia a inclusão dos estudantes no ensino comum, quebrando barreira do padrão formal de ensino.

No Brasil, a autora ressalta que com a resolução 04/2009 ficou assegurado o plano educacional individualizado, primeiramente como uma prática para o professor do AEE. Dessa forma, não havia menção de ser um planejamento para ser executado no ensino comum. Ainda na reflexão da autora, o melhor lugar para os estudantes alcançarem a sua escolarização é no ensino comum, lugar em que há socialização, escolarização e serviços especializados que proporcionarão a inclusão escolar.

Segundo as análises do trabalho de Magalhães, Corrêa e Campos (2018) (Quadro 4), a inclusão escolar tomou maiores proporções a partir da Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI, 2008), com a instituição de novos dispositivos legais na área da educação, reconhecendo o direito do estudante com deficiência ter acesso ao ensino comum. Com essa política, houve um aumento na demanda de matrículas de crianças com deficiência no ensino público, em destaque crianças com deficiência intelectual.

Nesse contexto, as autoras constataram que para esse público é necessário um planejamento direcionado, voltado para a singularidade do estudante, pois há necessidade de mediações e estratégias específicas para estimular as funções cognitivas do estudante com deficiência intelectual, a fim de que se estabeleçam relações entre as funções psicológicas superiores (atenção, memória, raciocínio lógico, abstração, entre outros), favorecendo, dessa forma, a aprendizagem.

Diante disso, o PEI, no AEE instituído com o PNEEPI, possibilitou avanços e uma ampla reestruturação da educação, pressupondo articulação entre a Educação Especial e o ensino comum, pois o PEI, para as autoras, é o instrumento que favorece e propicia a ação educativa inclusiva.

Pereira e Nunes (2018) (Quadro 4) contribuem para adensar essa perspectiva inclusiva ao destacar a relevância do uso do PEI como instrumento que promove a acessibilidade

curricular, já que se institui como um recurso pedagógico centrado no estudante, estabelecendo metas escolares para os educandos com deficiência. As autoras entendem o PEI como um mapa educacional que se desenha de forma colaborativa, por meio de ações com os objetivos educacionais a curto e longo prazo, individualizando, assim, o ensino e, conseqüentemente, a avaliação.

O artigo de Fontana, Cruz e Paula (2019) (Quadro 4) colabora com nossas análises quando da abordagem do PEI para o estudante com NEE, o qual surgiu com o intuito de melhorar a educação das pessoas com deficiência. O PEI é um plano que individualiza a aprendizagem possibilitando a inclusão dos estudantes. Nesse bojo, os autores ressaltam a necessidade de um comprometimento, por parte de todos os profissionais da educação, incluindo novas formas metodológicas, pedagógicas e avaliativas no desenvolvimento do trabalho, favorecendo a inclusão de todos os estudantes.

Os autores ainda enfatizam que o PEI possibilita reconhecer o potencial de cada educando, uma vez que cria possibilidades diversificadas de educação, garantindo uma efetivação no ensino e na aprendizagem. Para os autores, a construção do PEI deve ser de forma colaborativa visando um objetivo comum: o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Após a elaboração desses quadros que se circunscrevem como essenciais para a nossa abordagem, uma vez que refletem o “estado da arte”, naquilo que respeita ao tema analisado, destacamos que a relevância deste trabalho se originou da necessidade de compreender como a inclusão<sup>2</sup> escolar acontece no âmbito educacional, mais precisamente dentro de sala de aula, diante dos desafios de atender estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), juntamente com os demais, primando pela qualidade na educação de todos, o que instigou a presente proposta desta pesquisa que se fundamenta na necessidade de auxiliar esses educadores na busca por práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

A Educação Especial, na perspectiva da inclusão, aos poucos tem se deparado com um cenário constantemente em transformação, pois, cada vez mais, crianças, jovens e adultos têm, dentro de suas possibilidades, adquirido o seu espaço na sociedade. No entanto, nada foi por acaso, uma vez que esse avanço social inclusivo se deu somado a muito esforço, lento e gradual, cujo fundamento se baseia na busca por uma educação baseada na integração<sup>3</sup> para se chegar à inclusão. Toda essa transformação positiva envolve vários fatores, dentre eles as

---

<sup>2</sup> Inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 16).

<sup>3</sup> [...] na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. [...] Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MANTOAN, 2003, p. 15 - 6).

práticas pedagógicas diferenciadas e elaboradas pelos professores, que contribuem direcionando e transformando o cenário inclusivo no Brasil.

Desde a década de 1990, novas demandas educacionais foram acrescentadas no Brasil, iniciando, a partir desse período, a construção de uma concepção inclusiva para a educação. “Assim, no início da década de 1990, o movimento em prol da Educação Inclusiva, [...] ganhou amplitude e destaque no cenário educacional.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 29). Dessa forma, a Educação Especial estabeleceu o acesso e a permanência de todos os estudantes na classe comum, visando o avanço no processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma década (1990), a Conferência Mundial de Educação para Todos teve como objetivo primordial estabelecer a igualdade de acesso aos conhecimentos básicos para uma vida digna e uma participação ativa na sociedade. Esse documento “inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica [...]” (MENEZES, 2001, p.1).

Nesse mesmo viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 assegurou ao público da Educação Especial uma educação pública, gratuita e preferencialmente na rede comum de ensino. (BRASIL, 1996). Essas leis, de forma conjunta, fortaleceram e encorajaram a inserção das pessoas com deficiência no acesso ao universo estudantil.

Tal fato ampliou a iniciativa das famílias dos estudantes com deficiência na busca por matrículas na rede pública de ensino, o que resultou no aumento significativo da comunidade escolar do Ensino Fundamental de uma forma geral. Devido ao aumento da demanda de estudantes com NEE nas escolas, as práticas pedagógicas foram se tornando obsoletas, havendo a necessidade de traçar novas metas por meio da implementação de inovações no sistema de ensino. Conforme expõe Pacheco (2007, p. 15): “[...] As práticas pedagógicas numa sala inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional [...]”

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008, se tornou um documento de extrema relevância, pois assegurou a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, bem como orientou as unidades de ensino comum a promover o acesso desses estudantes nas escolas públicas. “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades [...]” (ROPOLI, 2010, p. 6).

O ingresso de pessoas com essas características nas classes comuns do ensino público impulsionou a busca por uma legitimação da inclusão escolar, bem como a concretização de um ensino de qualidade para todos os estudantes. Dessa forma, houve emergência na preparação de propostas que contemplassem ações pedagógicas desenvolvidas para atender as demandas que se apresentavam. É nesse sentido que pesquisar o PEI é uma forma de compreender qual a sua real contribuição para o estabelecimento de uma escola inclusiva.

De acordo com a resolução nº 188, publicada em 5 de novembro de 2018 pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o PEI deve ser elaborado de forma conjunta entre o profissional de apoio, o professor regente e o professor da SRM<sup>4</sup>, de maneira colaborativa, com o intuito de promover a interação desses educadores, visando a formação do estudante na sala de aula comum, de modo a fazer as adequações de atividades que possam permitir que esse educando alcance a aprendizagem. Nessa forma de trabalho, segundo Damiani (2008, p. 214), os educadores “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesse.”

Nesse sentido, Valadão e Mendes (2018, p. 4) descrevem sobre as disposições em comum e a importância de um plano individualizado na Educação Especial: “Esse planejamento assume especificações individualizadas, o que faz dele um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados no processo de escolarização diversificado desse alunado.”

No tocante à implementação do PEI para estudantes da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul, a meta 04 do Plano Estadual de Educação (PEE), de acordo com Bassi (2019, p. 44), recomenda, claramente, a proposta envolvendo a construção do PEI: “[...] o PEE orienta que se deve propiciar aos estudantes com deficiência, uma proposta pedagógica acessível, nas escolas comuns, com a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI).”

É a partir dessa concepção que compreendemos a essência desta pesquisa, e buscamos por possibilidades de intervenções pedagógicas voltadas para as dificuldades apresentadas pelos estudantes, de forma a contribuir com outras e mais probabilidades de aprendizagem na Educação Especial, por isso nos propomos a pesquisar essa estratégia pedagógica voltada aos estudantes com deficiência intelectual, partindo da perspectiva teórica, documental e, mais adiante, empírica.

Assim, destacamos que o objetivo desta pesquisa é analisar a elaboração e a

---

<sup>4</sup> No capítulo II apresentamos uma análise sobre a importância das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de ensino e aprendizagem e na construção do PEI. No capítulo 3 trataremos na prática o uso das Salas de Recursos Multifuncionais na escola em análise.

aplicabilidade do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes da Educação Especial com deficiência intelectual, com foco para os anos finais do Ensino Fundamental, e que estejam inseridos no ensino comum.

Diante desse cenário, a problemática que envolve essa abordagem parte da compreensão de que a construção, assim como a aplicação do PEI, permite ao professor estimular competências importantes em seus estudantes, considerando suas possibilidades e suas habilidades, de modo a adequar suas aulas no nível de conhecimento e interesse que o educando já adquiriu, e como forma de proporcionar um avanço nas práticas educativas. Contudo, durante a pesquisa, nos atentamos a uma questão instigadora dessa abordagem, fato que suscitou a seguinte problemática: o PEI é elaborado e aplicado como recurso pedagógico de aprendizagem ou sua organização fica restrita ao cumprimento das exigências implementadas no sistema educacional?

Embora a perspectiva teórica do PEI seja embasada por um trabalho colaborativo, na prática observa-se que tal prerrogativa não se enquadra totalmente. O termo colaboração envolve dois ou mais participantes, com o intuito de, em conjunto, tomar decisões, planejar e buscar novas estratégias de ensino direcionadas a um objetivo comum. Dessa forma, segundo Peixoto e Carvalho (2007, p. 197):

O processo colaborativo oferece ao participante a possibilidade de: participar de maneira ativa e constante das intervenções do grupo; desenvolver progressivamente sua autonomia e sua capacidade de interagir de maneira eficaz; desenvolver competências, tais como: análise, síntese, resolução de problemas e avaliação. Por outro lado, ela exige do participante que ele: participe do grupo e persiga o objetivo comum; aceite funcionar num quadro de apoio mútuo entre pares; participe da sinergia do grupo para elaborar tarefas complexas por meio da discussão. Contudo, convém destacar que o grupo não é o único motor do trabalho colaborativo. Ele se oferece como um meio de aprendizagem, como fonte de estímulo e de apoio, mas sua esfera de ação não suplanta a do indivíduo [...].

Somam-se a essa abordagem, as análises de Marin e Braun (2013, p. 58) para os quais: “[...] professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipe, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos.” No município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, recorte espacial da pesquisa, a resolução 154/2014 define o público da Educação Especial, assim há a implementação do Plano Municipal de Educação (PME), e, por conseguinte, os estudos para a elaboração de um planejamento são seguidos pela Rede Municipal de Ensino (REME), incorporando o cumprimento da referida meta 04 do PEE prerrogativa que “[...] recomenda a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, favorecendo o

desenvolvimento e a aprendizagem, por meio dos recursos e apoios especializados.” (BASSI, 2019, p. 44).

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande evidenciamos a exigência do PEI para todos os estudantes da Educação Especial com alguma deficiência física, sensorial ou intelectual. Dessa forma, definimos como recorte espacial específico uma escola da rede municipal de ensino. A sua delimitação se deu pelo fato de a unidade de ensino contar com um número expressivo de professores regentes no Ensino Fundamental (etapa final), permitindo uma maior contribuição desses sujeitos na pesquisa.

Esta pesquisa teve como recorte temporal a ação dos professores que trabalharam no contexto da Educação Especial com estudantes com NEE no ensino comum, a partir dos anos de 2012, ano que houve a solicitação de um plano-ação para os educandos que, no contraturno, frequentavam a SRM, até o ano de 2019. Dessa forma, esta pesquisa tem a intenção de contribuir no campo da inclusão, ampliando o entendimento sobre o PEI e sua prática direcionada ao público da Educação Especial.

A metodologia desenvolvida, na primeira fase da pesquisa investigativa, partiu do referencial teórico da Educação Especial frente ao PEI elaborado para os trabalhos em sala de aula como recurso pedagógico aos estudantes da Educação Especial. Concomitantemente, se desenvolveu o levantamento bibliográfico, considerando as leituras clássicas sobre Educação Especial e, mais especificamente, trabalhos científicos que abordam a temática do PEI e do papel dos professores e suas metodologias de trabalho. Marques (2014, p. 33) explica que: “A pesquisa é um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico que conduz à descoberta de novos fatos e das relações entre as leis que regem o aparecimento ou ausência dos mesmos.”

Esse levantamento bibliográfico foi importante, pois proporcionou clareza no decorrer da execução da pesquisa e, assim, pudemos refletir na busca por uma medida de intervenção que pode ir ao encontro dos anseios dos professores e que envolva a realização do PEI e sua forma de implementação.

Junto ao levantamento bibliográfico foi realizada, ainda, uma pesquisa documental a respeito de leis, resoluções, normativas etc., documentos que estão vinculados diretamente com a Educação Especial e com o PEI. Durante as leituras, foi possível conceituar o PEI e comprovar que a sua implantação se iniciou nos Estados Unidos da América e na Europa, locais em que há uma legislação que regulamenta esse instrumento.

Valadão (2010, p. 95) observa que, em âmbito nacional, com relação ao PEI, “[...] não há propostas na legislação de procedimentos ou normas oficiais que sejam claras e assegurem ao estudante com deficiência uma avaliação adequada e um planejamento educacional

individualizado [...]” No entanto, há documentos legais que indicam a necessidade de uma individualização do ensino para favorecer a inclusão.

[...] Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um plano individualizado de ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela, atualizado continuamente, em função do seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. (BRASIL, 2000, p. 24).

Diante da observação da autora, evidenciamos também que, no Brasil, embora não haja uma lei para implementação do PEI, existem diversos teóricos que estudam essa estratégia de aprendizagem, por considerarem uma prática valorosa que proporciona condições de aprendizagem para o estudante com NEE. Mediante esse levantamento, foi possível observar que o planejamento existe, mas com diversas nomenclaturas. Como confirma Valadão (2009, p. 11):

No Brasil, constata-se a existência de dispositivo em algumas leis estaduais e municipais, particularmente no começo dos anos 2000, garantindo o plano educacional que assume nomenclaturas diversas, tais como: plano de desenvolvimento individualizado – PDI - e plano de atendimento individualizado - PAI.

A partir de 2009, na Resolução nº 4, foi implantado o plano de atendimento educacional especializado, um planejamento a ser executado na SRM por um professor especializado, cuja atribuição envolvia: “Elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado a funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.” (BRASIL, 2009, p. 3). Dessa forma, ficou garantida aos estudantes a aplicação de estratégias diferentes de aprendizagem, que traziam como alicerce o currículo formal escolar.

Ainda referente aos procedimentos de pesquisa, temos indicativos de que a escola onde realiza-se a pesquisa conta com um total de 38 professores regentes do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e deste total, 24 professores participaram desta pesquisa, respondendo o questionário. Os docentes dividem-se em 03 professores de cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Língua Inglesa).

Como procedimento de pesquisa, foi apresentada aos professores uma carta convite (Apêndice B) para participação na pesquisa, já que eles contribuíram em nossa análise empírica a partir do preenchimento de um questionário produzido pela autora da pesquisa.

Nessa etapa da pesquisa, objetivou-se observar, mediante as respostas dos professores,

sua experiência de atuação com a proposta do PEI, bem como as concepções da elaboração e da aplicabilidade desse instrumento.

Além disso, foi assegurado pela pesquisadora o direito desses professores participantes serem atualizados sobre a pesquisa e suas etapas de execução, com a utilização de procedimentos éticos para a realização da pesquisa, como a adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado aos professores conforme as normas do Comitê de Ética da UEMS, o qual consta em anexo. Com base nesse procedimento elaboramos nossa proposta de intervenção, a qual é apresentada na defesa desta pesquisa de Mestrado, conforme as normas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação.

Assim, a pesquisa se estrutura da seguinte forma: No capítulo I - “Planejamento Educacional Individualizado: uma estratégia pedagógica numa abordagem teórica de análise para a inclusão escolar” apresentamos os meandros das políticas educacionais direcionadas à Educação Especial, bem como as vertentes oficiais que respaldam tal modalidade. Exibimos um levantamento conceitual acerca do PEI, bem como a sua origem, inclusive das leis que o regulamentam em outros países, mais especificamente no continente americano e na Europa.

Seguindo o raciocínio, nos aprofundamos sobre as concepções do PEI no Brasil, com posicionamentos de teóricos sobre essa estratégia de ação pedagógica de ensino. Também abordamos a política da Educação Especial no Brasil, e seus aspectos históricos desde a década de 1990 até os meandros de 2019. Finalizamos o capítulo apontando as políticas educacionais inclusivas no Ensino Fundamental (séries finais) no Brasil: da legislação à ação, ressaltando as diretrizes curriculares como organizadoras e articuladoras das propostas de ensino.

No capítulo II - “O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o seu aporte na educação inclusiva” apresentamos alguns elementos bibliográficos e teóricos que permitem compreender o PEI na sua origem, uma vez que descreve o PEI como instrumento para a construção de estratégia de ensino e aprendizagem. Esse fato que implica na busca por novas alternativas nas práticas docentes, buscando caminhos exitosos que podem contribuir na aprendizagem de todos os estudantes. Discutimos, também, a base legal de amparo para a constituição do PEI, e a sua importância na construção de estratégias de aprendizagem que sejam articuladas às especificidades do estudante.

Outro recorte pesquisado neste capítulo refere-se às estratégias pedagógicas na prática cotidiana do professor: a elaboração do PEI como possibilidade para o processo de aprendizagem. Essa temática nos mostrou o quanto o PEI é um recurso valioso na operação

das ações para os estudantes com NEE, pois possibilita criar e recriar, planejar e replanejar ações que permitem que o estudante entenda e se aproprie do conhecimento. Por fim, ressaltamos, neste tópico, a implantação das SRM, um espaço onde acontece o AEE visando uma prática educacional inclusiva, colaborativa, não só para os estudantes, mas também para os professores que trabalham na Educação Especial, já que essas experiências podem subsidiar os seus trabalhos.

No capítulo III - apresentaremos as análises da pesquisa na prática<sup>5</sup> (trabalho de campo - questionário), considerando a elaboração e a aplicabilidade do Planejamento Educacional Individualizado para os estudantes da Educação Especial com deficiência intelectual, e estão inseridos no ensino comum, com foco para os anos finais do Ensino Fundamental; também analisaremos os apontamentos resultantes dos questionários. Tal abordagem, associada aos procedimentos metodológicos (teórico e documental) dos capítulos I e II, contribuirá para a elaboração e a apresentação de uma proposta de intervenção.

A proposta de intervenção se constitui em um grupo de estudos, a partir do qual serão estabelecidos ciclos de palestra, que serão ofertadas na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos para os professores do ensino comum, se caracterizando pela elaboração do conhecimento por meio da interação entre os sujeitos. De acordo com a concepção de Vygotsky (1993), a relação interpessoal é um dos fatores que proporciona ao indivíduo o desenvolvimento cognitivo por meio de ações mediadas.

Dessa forma, acreditando que o trabalho colaborativo seja um instrumento influenciador para o crescimento da equipe, já que se constituiu fundamentado na relação com o outro, utilizaremos os momentos de estudos em grupo para promover ciclos de palestras, a fim de incentivar a reflexão acerca da construção do PEI e suas possibilidades no ensino.

Por fim, nesta pesquisa buscamos a reflexão sobre a importância das ações pedagógicas em conjunto, por parte dos educadores, na elaboração e na aplicabilidade do PEI, tendo como premissa a busca de resultados que contribuam com as análises sobre a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Especial, visando a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

---

<sup>5</sup> Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

## **1 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM UMA ABORDAGEM TEÓRICA DE ANÁLISE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

Analisar a Educação Especial e seu processo de inclusão envolvem vários fatores, dentre eles a organização de um planejamento estratégico de ensino voltado para um público que apresenta algum tipo de deficiência. É nessa vertente que compreendemos que um planejamento pedagógico para todos os estudantes “consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e atividades a serem realizadas.” (LIBÂNEO, 2012, p. 470).

Nesse sentido, não podemos deixar de citar que a Educação Especial, por meio da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), deixa de ser um sistema paralelo, perpassando para um novo conceito de Educação Especial:

[...] a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares. (ROPOLI, 2010, p. 6).

É nessa perspectiva de análise, que para compreender os meandros das políticas educacionais voltadas para Educação Especial, necessitamos ter como prerrogativa a vertente oficial que respalda tal modalidade, uma vez que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11).

Trabalhar com estudantes que possuem alguma dificuldade de aprendizagem não é um trabalho fácil, e, no que se refere à pessoa com deficiência intelectual, entende-se a necessidade de preparo específico para esse atendimento. Algumas pesquisas têm indicado a necessidade da busca por melhores caminhos que permitam o acesso ao conhecimento de forma mais aprimorada, sem deixar de valorizar o conhecimento já existente, inserindo esse estudante em um grupo heterogêneo de uma sala de aula, ou seja, cada um com a sua forma de ser e agir, porque, dessa forma, ocorre a valorização desse indivíduo diante da sua especificidade. Na Educação Especial, essa valorização pessoal individualizada é de extrema relevância, pois, conforme afirma Capellini (2018, p. 39):

[...] aponta para a inclusão como um avanço porque em vez de vocalizar a deficiência na pessoa ou procurar nela a origem do problema, enfatiza o ensino e a escola, buscando formas e condições de aprendizagem. Assim, a escola é que deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o estudante obtenha sucesso escolar sem esperar que ele se ajuste aos padrões de “normalidade” para aprender. Neste paradigma a escola é quem deve ajustar-se à “diversidade” dos seus estudantes.

Nos últimos anos, as dificuldades apresentadas pelos estudantes da Educação Especial, para adquirir o conhecimento formal, têm sido um processo complexo, pois ainda há insegurança por parte de alguns educadores em trabalhar com a inclusão. Capellini (2018, p. 231) afirma que:

[...] a formação do professor de todas as licenciaturas precisaria garantir condições para que esses compreendessem o processo educativo de forma global, no qual seriam capazes de avaliar, de planejar atividades que considerassem os alunos cada qual com sua singularidade. [...]. (CAPELLINI, 2018, p. 231).

Pode-se dizer que a insegurança gerada em alguns educadores esteja ligada ao despreparo para enfrentar tais situações, por isso muitos desenvolvem sentimentos piedosos para com o estudante com deficiência; isso dificulta a mediação dos conhecimentos científicos, impedindo o cumprimento da sua função de educador.

Cabe pontuar que, para sanar as dificuldades e inseguranças geradas com a inclusão no ambiente escolar, um dos primeiros caminhos é a busca por meios diferenciados de ensino, que proporcionem ao estudante com deficiência uma aprendizagem que atenda às suas especificidades. Nesse sentido, é no espaço escolar que se busca parcerias.

Sem dúvida, a escola é um ambiente formativo para todos – professores, escolares, gestores, servidores ou familiares – e a contemporaneidade nos coloca frente ao desafio de repensar sua organização e estrutura atual para atender a uma nova perspectiva, a da inclusão escolar. [...] Não é possível fazer meros ajustes, mas pensar em modificações substanciais na forma de ensinar, considerando-se, certamente, que para ensinar bem são necessárias condições adequadas par que o professor possa exercer uma didática que rompa com a ideia padronizada de aprendizagem e estabeleça, para tanto, formas mais ousadas e diferenciadas de ensino. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 15).

Por essa razão, o estudante da Educação Especial necessita de um planejamento específico e individualizado, que promova o alcance da sua aprendizagem com mais significado, e para efetivar essa proposta existe o Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Antes de adentrar ao nosso objeto de análise, ou seja, o PEI, é importante destacar que a iniciativa de seu uso como recurso para a adequação dos conteúdos no ensino comum ainda

é incipiente, no que se refere ao âmbito nacional: “A utilização do PEI é recente no Brasil e ainda temos poucos estudos sobre sua elaboração e aplicabilidade na realidade de nossas escolas.” (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 21).

O PEI originou-se nos Estados Unidos, na França, na Itália e na Espanha, por meio de uma organização individualizada dos processos e percursos educacionais, contemplando os indivíduos que necessitam de leis próprias e específicas sobre o PEI, “haja vista que, nesses países, requisitos legais e regulamentos oficiais garantem esse tipo de procedimento.” (VALADÃO; MENDES, 2018, p. 8).

Valadão (2010, p. 30), em uma de suas pesquisas, evidenciou que nos Estados Unidos e na Europa “o processo de escolarização de pessoa em situação de deficiência prevê o planejamento cuidadoso, particularizado, [...] que define como será organizado o processo e percurso educacional do indivíduo em situação de deficiência.”

Na política educacional americana, o PEI é considerado um documento necessariamente individualizado e indispensável para o estudante com NEE, visando uma educação de qualidade. No contexto estadunidense, o PEI é um documento de trabalho em que há estratégias adaptadas e atendimentos relevantes para o estudante avançar, capacitando-o em suas metas de aprendizagem.

Nos Estados Unidos, o PEI se refere aos aspectos adaptados ou modificados do programa educacional e se centra na prioridade sobre as necessidades, apesar de os estudantes também poderem demandar outras necessidades educacionais que não exigem o mesmo grau de intensidade de planejamento e monitorização. (VALADÃO; MENDES, 2018, p. 8).

Ainda segundo Valadão (2010, p. 38), nos Estados Unidos a educação das pessoas com deficiência se tornou um direito, a partir de 1975, com a aprovação da Lei 94-142, considerado um “Ato para todas as crianças com deficiência.”

Na política educacional francesa, a pessoa com deficiência passou a ter garantido os seus direitos a partir de 1975, por meio da Lei 534. Essa lei “garantiu, [...] o acesso de todos à educação, ao trabalho, aos transportes, aos edifícios, à cultura e ao lazer.” (VALADÃO, 2010, p. 43). No entanto, foi apenas em 2005 que “o governo francês estabeleceu o direito à escolarização das pessoas com deficiência definindo igualdade de direitos, oportunidades, participação e cidadania dessas pessoas na sociedade.” (VALADÃO, 2010, p. 45).

A elaboração do PEI na França se originou de propostas para o estudante com NEE; a elaboração definiu “os procedimentos tanto para a conduta da escolarização e das ações pedagógicas quanto para as ações psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas

[...]” (VALADÃO; MENDES, 2009, p. 8), assegurando, assim, o direito de todas as pessoas com deficiência a ter uma educação escolar.

Na Itália, a inclusão aconteceu, na prática, a partir de 1977, por meio da Lei nº 517, a qual garante “[...] que toda criança e adolescente em situação de deficiência fosse, obrigatoriamente, escolarizada na escola comum.” (VALADÃO, 2010, p. 48). A partir de então, os atendimentos denominados educacionais passaram a acontecer na classe comum, não mais em classes especiais, pois, “na Itália, qualquer tipo de apoio extraclasse era considerado discriminação e, portanto, proibido no país, caracterizando assim um modelo de inclusão mais radical.” (VALADÃO, 2010, p. 48). No país, a inclusão escolar dos estudantes com deficiência aconteceu seguindo um planejamento coordenado, envolvendo diversos serviços considerados essenciais, tais como saúde, assistência social, lazer, cultura, bem como a oferta de um apoio pedagógico para auxiliar no atendimento por turma.

Na Espanha, dos movimentos internacionais propostos pela Unesco em prol da universalização e da equidade da educação para “Todos”, aquele que mais se destacou, naquilo que se refere à pessoa com deficiência, foi a Declaração de Salamanca (1994), um documento elaborado na Conferência Mundial sobre a Educação Especial. Essa declaração forneceu diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social. Entretanto, de acordo com Valadão (2010, p. 52), na Espanha:

A legislação sobre a educação de pessoas em situação de deficiência no ensino regular começou em 1985, com o Programa de Integração Escolar do Ministério da Educação, em caráter experimental, durante um período de cinco anos. Esse programa sugeria a inclusão dos estudantes em situação de deficiência nas classes comuns, incluindo suporte de equipes de orientação educacional e psicopedagógica, recursos materiais e financeiros.

Ainda segundo a autora, considerando esses pressupostos, e baseado nas possibilidades de aprendizagem, o atendimento especializado aconteceu na Espanha por meio do PEI, com adaptações curriculares para todos aqueles que apresentam algum impedimento na aprendizagem.

Diante dos estudos internacionais se discute a prática do PEI, e os Estados Unidos são, sem dúvida, o país mais regulamentado em relação a essa prática, no entanto, ainda existem poucas pesquisas direcionadas para essa estratégia de aprendizagem considerada de extrema relevância, uma vez que, por meio dela, a organização dos conteúdos curriculares acontecem e, a partir daí, contribuem na aprendizagem do estudante da Educação Especial.

Nesse sentido, para um trabalho compreensivo sobre o PEI, é importante entender o conceito que o envolve, o que sugere aprimorar a definição desse instrumento para torná-lo mais aceitável. Para esse objetivo, foi necessária uma revisão de estudos, na intenção de entender como o PEI foi construído conceitualmente, assim como se apresenta na atualidade.

Fernandes (*et al*, 2011, p. 1151) identifica os possíveis uso do conceito:

Essa análise deve ser empreendida quando um conceito, já introduzido, definido e clarificado na literatura de uma disciplina específica, necessita de estudo adicional para movê-lo ao próximo nível de desenvolvimento, de modo a torná-lo aplicável eficazmente na pesquisa e na prática dessa disciplina, ampliando seu entendimento entre aqueles que o utilizam.

A partir de uma perspectiva teórico-conceitual, e dentre as diversas formas de análise conceitual do PEI, destacamos, aqui, as apreciações de alguns autores que pesquisam o tema. Dessa forma, pudemos entender as concepções que cada autor formalizou ao longo de seus estudos, e como essas abordagens contribuem para a pesquisa apresentada.

Costa e Schmidt (2019, p. 104) tratam do PEI considerando a generalização do conceito. Para os autores, a definição do PEI ainda é bastante extensa e obscura, uma vez que “[...] diversas nomeações atribuídas ao PEI envolvem os termos instrumento, recursos, registro, mapa, estratégia, ferramenta, documento ou processo [...]”, deixando de unificar uma nomenclatura que contemple uma abrangência mais ampla.

À primeira vista, Pereira (2014, p. 67) apresenta o conceito do PEI como um recurso individualizado, que favorece uma aprendizagem em diferentes contextos para o estudante, estabelecendo-se como um instrumento que norteia e otimiza o processo de ensino e aprendizagem, bem como “um instrumento de avaliação do desenvolvimento educacional do estudante.” Ele também pode ser compreendido como um recurso pedagógico que se estrutura a partir das demandas do estudante, sendo que sua construção deve ser coletiva, de modo a apontar metas.

Assim, o PEI é entendido pelo autor como um registro daquilo que foi conquistado pelo estudante, bem como daquilo que ainda será desenvolvido, constituindo, dessa forma, um parâmetro para reflexões dos educadores. Pereira (2014, p. 68) delinea o PEI como um mapa que orienta a educação do estudante, contendo informações, metas e estratégias pertinentes e realistas: “Um mapeamento dos avanços e desafios”.

Considerando ideia semelhante a do mapa, Baptista (2015, p. 93, grifos do autor) pontua que “[...] os estudantes com desvantagens variadas, a construção conjunta dos “mapas” será fundamental para que estes possam arriscar-se em novos trechos.”

Lima (2010) assegura que o PEI é um material básico para o aprendizado do estudante, pois excede a esfera do conteúdo formal, envolvendo uma avaliação do ambiente, das influências mútuas, da socialização e do amplo desenvolvimento educacional. Um utensílio de trabalho que respalda o estudante com respostas educativas específicas e adequadas.

Ainda nos conceitos de Lima (2010), o PEI é um instrumento dinâmico, sujeito a constantes atualizações devido às mudanças contínuas do estudante, um material que objetiva apoiar diretamente as necessidades do estudante para o avanço de seu processo de ensino e aprendizagem, provendo adequações curriculares que atendam as demandas dos estudantes, e oferecendo recursos ao professor para que ele desempenhe seu papel de mediador no aprendizado. O autor ainda pontua que o PEI é um documento protocolar na educação de estudantes com NEE, pois garante a igualdade na educação, bem como imprime responsabilidade à escola, a qual deve desenvolver práticas educativas que proporcionem o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, o PEI é um documento que deve ser desenvolvido de forma colaborativa, visando a aprendizagem do estudante.

Nesse sentido é necessário que o professor, juntamente com a equipe escolar busque novos meios para atender a todos os alunos; renovando os métodos e exigindo o apoio de um profissional especialista, enfim, a inclusão não acontece se não houver um envolvimento de todos os segmentos da sociedade, a saber: a escola, a família e o poder público. (CAPELLINI, 2018, p. 237).

Seguindo na mesma linha de raciocínio, Cunha (2012) define o PEI como um instrumento avaliativo que fornece dados para o professor conhecer melhor o estudante. Já Glat (*et al.*, 2012, p. 83) destaca o PEI como um instrumento de “organização e reestruturação curricular”, evidenciando a relação direta entre ele e o currículo, bem como sua finalidade de atuação. Dentro desse contexto, o PEI se configura como um registro escrito, e avaliativo, para os estudantes que necessitam de um ensino adequado para seu modo de aprender, fazendo dele, ainda, uma estratégia diferente para a organização do currículo e para individualização do ensino.

O PEI, nas análises de Glat e Pletsch (2013), se constitui como um instrumento que auxilia na interação entre o estudante e o professor, conferindo relevo ao seu aspecto mediador da aprendizagem. Corroborando as autoras, Magalhães, Cunha e Silva (2013, p. 35) pontuam que: “A ação de mediação da aprendizagem exercida sistematicamente pelo professor terá um papel fundamental, na medida em que se torna o protagonista do processo de inclusão, e não mais o aluno ou suas limitações.”

Glat e Pletsch (2013) consideram o PEI um mapa valioso para o professor, porque indica caminhos da maturidade cognitiva do estudante, facilitando a visualização das condições do discente. Para além disso, ele orienta o professor, de forma objetiva, na condução do desenvolvimento desse educando. As autoras compreendem o PEI como um caminho a ser percorrido para que o estudante avance no seu desenvolvimento cognitivo, e, também, como um sinalizador do que necessita ser reorganizado, pois esse recurso:

[...] pode auxiliar os docentes a planejar ações que possibilitem aos alunos com deficiência participar das atividades e desenvolver aprendizagens escolares, mesmo que com adaptações, a partir das práticas curriculares propostas para a turma em que estiverem matriculados. (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 22).

Valadão (2010, p. 20) descreve o PEI como um recurso de registro que desempenha dupla função: promover e garantir o aprendizado do estudante “em situação de deficiência”, melhorando a sua educação. Ainda na reflexão de Valadão (2010), o PEI é uma forma de produção de documento, com o objetivo de promover e garantir a aprendizagem do estudante com deficiência.

Considerando a utilização de materiais, metodologias, bem como de diferentes noções que proporcionam a elaboração do PEI, ficou estabelecido nesta análise conceitual que ele, embora com diversas nomenclaturas e compreendido mediante diferentes funcionalidades, as quais consideramos complementares, sempre foi utilizado e foi considerado, no decorrer de sua implantação, um instrumento orientador nas ações pedagógicas durante o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com alguma deficiência.

Com base nesse levantamento teórico-conceitual, podemos compreender que o PEI se constitui como um instrumento avaliativo da aprendizagem, utilizado individualmente para intermediar a aprendizagem dos estudantes com algum tipo de deficiência, e na busca por práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, a demanda por políticas de inclusão é primordial para que esse instrumento seja viabilizado, tornando-se uma ferramenta direcionada ao processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência.

### **1.1 A Política de Educação Especial no Brasil: aspectos históricos (1990 – 2019)**

No tocante à Educação Especial e à implementação do PEI para estudantes com algum tipo de deficiência, em especial a deficiência intelectual, recorte do nosso trabalho, sabemos que ainda há demanda de estudos acerca da elaboração e da aplicabilidade desse instrumento,

o PEI, que favorece a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a escola tem a responsabilidade de organizar o currículo, quando a ação permitir, flexibilizando, adequando ou adaptando-o, bem como considerando as necessidades dos estudantes com NEE.

Assim, pensando na flexibilização curricular para atender a diversidade, Fonseca (2011, p. 16) assegura:

Pressupõem que se realizem flexibilização, adequação e/ou adaptação do currículo comum, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos que necessitem desses procedimentos, podendo ser os alunos com NEEs ou não. Tais procedimentos concentram ênfase nas práticas pedagógicas, nas interações pessoais, nos conteúdos e nos objetivos, por meio do repensar a prática pedagógica, não mais centrada nas ações (plano) estáticas do professor, mas sim no desenvolvimento de estratégias que auxiliem os alunos, mesmo com NEEs, a aprenderem os conteúdos ensinados, atendendo, deste modo, as necessidade pedagógicas de todos os alunos.

Corroborando a autora, Zanata (2004, p. 18) argumenta:

A efetivação de um currículo adaptado, aliada a uma prática pedagógica flexível arranjos e adaptações, não se configura em condição única para favorecer o bom aproveitamento e ajustamento social socioeducacional do aluno na escola comum. Porém, sem que isso seja realizado, as possibilidades de insucesso serão inúmeras vezes maiores que as possibilidades de sucesso.

Nesse sentido, para aprofundar e contextualizar esta análise, apresentamos uma retomada histórica sobre a política de Educação Especial no Brasil, analisando, a partir do aspecto temporal, o período de 1990 a 2019, para, *a posteriori*, adentrarmos na temática do Planejamento Educacional Especializado, o PEI.

Desde o início da década de 1990, o Brasil tem vivido um amplo processo de ajuste no sistema educacional. A inclusão ainda se configura de forma dissonante entre a teoria e a prática, “[...] pois o grande desafio é incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas de se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação.” (LIBÂNEO, 2012, p. 131).

Diante dessa afirmação, percebe-se que há muitas discordâncias entre a educação inclusiva nas escolas públicas e particulares, o que denota que a desinformação está gerando a exclusão. A inclusão educacional envolve muito mais que somente escolarizar as pessoas com deficiência, também os seus familiares, os professores e a comunidade em geral necessitam se conscientizar e colocar em prática, no exercício da cidadania, o que os direitos lhes concedem.

A Constituição Federal (CF/88), de acordo com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, empoderou os municípios para catalogar as necessidades de seus cidadãos, delinear metas, e executar recursos e serviços, a fim de atender suas necessidades. De acordo com o artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos aos graus elementares e fundamentais.” (ONU, 1948, p. 14).

Ainda na década de 1990, no tocante ao direito à Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), no Art. 53 (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990) enfatiza que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1990, p. 43).

Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência também tem direito à educação, pois dessa forma:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras<sup>6</sup> de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 06).

Nesse mesmo viés, a Declaração de Salamanca (1994) reforçou o compromisso de uma educação para todos ao reconhecer a urgência de que as pessoas com NEE precisam ter acesso a uma educação voltada para a igualdade de oportunidades, mantendo-se juntas em um mesmo ambiente, com o intuito de prover educação de qualidade na aprendizagem.

O Art. 3º da Estrutura em Ação para a Educação Especial diz, no seu § 7, que um dos princípios primordiais de uma escola inclusiva é:

[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades [...]. (UNESCO, 1994).

Todos esses condicionantes que se instituíram em escala mundial refletiram nas políticas públicas brasileiras. Diante dessa afirmação, foi publicada a Política Nacional da

---

<sup>6</sup> PEC 57/2019 altera as expressões: “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência” por “pessoa com deficiência”. A padronização segue uma definição da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas. (BRASIL, 2019).

Educação Especial (1994), porém não houve uma reformulação das práticas educacionais, a fim de que se voltassem para a valorização do educando, respeitando suas especificidades.

A vertente dessa política foi a integração dos estudantes em sala de aula, nos sistemas do ensino comum que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais." (BRASIL, 1994, p. 19).

Com a inserção de novas demandas relativas às políticas educacionais que pudessem se constituir em consonância com a ideologia mundial que se instalava no mundo na década de 1990, esse paradigma de inclusão foi gradativamente se alterando e começou a se construir uma concepção inclusiva para a educação no Brasil, ainda que, do nosso ponto de vista, uma eficácia plena na prática esteja distante, necessitando de muitas ações que promovam a inclusão de forma mais significativa.

Ao definir os objetivos educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem dispor para os estudantes currículo, recursos e métodos para atender suas necessidades, assegurar a conclusão do Ensino Fundamental, entre outras possibilidades de inclusão. A lei também garante, no Art. 37, § 1º, que todo estudante deva ter “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições devida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996b, p. 30).

Por meio de um escopo geral, que conferiu a implementação de inúmeras políticas educacionais voltadas para Educação Especial, destacamos os principais decretos, leis e normativas que contextualizam essa abordagem histórica. Todas as políticas educacionais são norteadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento que faz menção à Educação Inclusiva e que serviu/serve de referência para outras políticas de inclusão, ocasionando a elaboração de resoluções, decretos, e portarias, para que os princípios da inclusão no Brasil fossem efetivados.

No final da década de 1990, o Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Lei nº 7.853/89. Ele preconizava no Art. 2º que: “Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação [...]” (BRASIL, 1999, p. 1).

No início da década dos anos 2000, com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 2º, o processo de mudança na política educacional determinou que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p. 1).

Este mesmo documento regulamentou a Educação Especial como uma modalidade educacional, assim como o atendimento aos estudantes com NEE na rede comum do Ensino Público, que passou a contemplar as crianças de zero e seis anos (CNE/CEB 2/2001), já previstos na LDB 9394/96 até o Ensino Superior.

Anos mais tarde, a Convenção de Guatemala (1999) foi promulgada em 2001 no Brasil, pelo Decreto nº 3.956/2001, tendo em seu texto o objetivo de eliminar todos os tipos de discriminação existentes contra as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. No entanto, a pessoa com deficiência transita em um mundo em que a desvalorização pessoal é muito grande, especialmente no que diz respeito ao direito de exercício à cidadania.

Nesse interstício, algumas políticas públicas educacionais foram criadas na área da Educação Especial, a fim de assegurar uma formação indispensável para o exercício da cidadania, como por exemplo, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, criado no ano de 2003, que objetivava dar apoio aos gestores e professores, provendo uma transformação inclusiva nos sistemas educacionais.

Como uma alavanca para impulsionar a inclusão escolar, o Decreto nº 5296/04 promoveu a acessibilidade ou mobilidade reduzida às pessoas com deficiência, estabelecendo normas e critérios para que as ações voltadas para a inclusão acontecessem. Nesse conjunto, logo em seguida, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, foi criado com o objetivo de “desenvolver ações que garantissem a acessibilidade para pessoas com restrição de mobilidade e deficiência aos sistemas de transportes, equipamentos urbanos e a circulação em áreas públicas.” (BRASIL, 2004, p. 11).

Em razão da inclusão escolar, foi instituída outra política pública que pode ser citada, o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola. Esse programa tinha como principal diretriz:

[...] a identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência, beneficiárias do BPC, na instituição escolar. Além disso, propõe o desenvolvimento de iniciativas intersetoriais, envolvendo as políticas de assistência social, educação, saúde e direitos humanos, com finalidade de articular ações que permitam a superação das barreiras identificadas. (BRASIL, 2016, p. 4).

Para assegurar uma educação inclusiva, que norteasse o estudante em todos os níveis de

ensino, o Decreto Executivo nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, aprovado na Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, na convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 24 legitimou e garantiu que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem . (BRASIL, 2009, p. 11).

Com vistas à inclusão escolar, o Decreto de nº 6.571/2008, agrupado pelo Decreto nº 7611/2011, também contribuiu para esse processo, ao deliberar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, bem como outros serviços de inclusão escolar. Para alcançar a qualidade no ensino, o serviço do AEE se estabeleceu no ambiente escolar “[...] como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares.” (GOMES, 2016, p. 21).

Enfatizar a qualidade no ensino para todos é uma prática de urgência constante na Educação Inclusiva, e foi assim que, por meio da resolução CNE/CEB 04/2009, se instituiu o AEE na Educação Básica, com o intuito de orientar e organizar um ensino qualificado. No entanto, essa licença foi ratificada com a Resolução nº 04/2010 e, em seu Art. 29, o documento organiza quem é o público da Educação Especial e determina que:

[...] que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010, p. 10).

Dentre tantas regulamentações importantes para o atendimento ao público da Educação Especial, focaremos, aqui, o AEE “como um meio pelo qual o aluno com deficiência possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim seja integrado.” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 27).

Justificamos esse adendo sobre o AEE pelo fato de que ele surgiu dentro de um contexto de avanços em benefício da educação inclusiva no país para auxiliar na educação dos estudantes da Educação Especial, embasado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e fundamentado nas diretrizes estabelecidas pela

Constituição Brasileira (CF/88), surgindo como uma política imposta pela necessidade de ações efetivas direcionadas à garantia da aprendizagem qualificada dos estudantes matriculados no ensino comum. Dentro dessa perspectiva, esse atendimento vem desempenhando um serviço na Educação Especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas." (SEESP/MEC, 2008).

De acordo com a política de inclusão escolar, o atendimento especializado deve acontecer na própria escola onde o estudante está frequentando, para que dessa forma “suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na Educação Especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos.” (ROPOLI, 2010, p. 18).

Assim, Camargo, Gomes e Silveira (2016, p. 21) ressaltam o Atendimento Educacional Especializado e pontuam que: “O AEE constitui hoje um referencial no atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares.”

O AEE se tornou necessário para que os estudantes atingissem os objetivos escolares, como por exemplo, os avanços na aprendizagem. Além disso, na organização da prática pedagógica da escola, a SRM deve manter o seu AEE devidamente respaldado em um plano de ação, o plano de AEE.

O acompanhamento de AEE se organiza a partir a partir de um plano de AEE que o professor deve elaborar com base nas informações obtidas sobre o aluno e a problemática vivenciada por ele através do estudo de caso. De posse de todas as informações sobre o aluno, bem como dos recursos disponíveis na sala de aula, na escola, na família e na comunidade, o professor do AEE elabora o seu plano. (VERDE, 2010, p. 34).

Desse modo, é imprescindível que o professor do AEE proponha atividades para os estudantes, de acordo com as suas possibilidades, e com a intenção de promover o entendimento e a execução das ações planejadas, a fim de obter, por meio da prática com os estudantes, o conhecimento necessário que o conduza à aprendizagem.

A regulamentação do AEE se deu a partir de 1996, com a LDBEN nº 9394/94 e em seu Art. 4º § III fica evidente: “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996). Em vista disso, houve muitas migrações dos estudantes com deficiência das

classes especiais para o ensino comum, tendo em vista a possibilidade de melhoria no atendimento individualizado visando a aquisição de conhecimento.

O AEE é um serviço destinado às pessoas com deficiência que tem sua matrícula vinculada à escola de forma duplicada, naquilo que respeita à questão de recursos para o ensino, como evidenciamos no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB): “Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE).” (BRASIL, 2008, p. 5).

Assim, o AEE oferece esse serviço público e é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, estando legalizado por meio do Programa do Governo Federal denominado Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Esse programa documentou as ações viabilizando a implementação da Sala de Recursos no ano de 2006, com a seguinte definição:

[...] o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibilizará, para os municípios-polo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. (BRASIL, 2005, p. 9).

Dessa forma, Kassar e Rebelo (2013, p. 37) enfatizam que “O poder público passa a fomentar e estimular o acesso ao Atendimento Educacional Especializado de forma complementar e suplementar ao ensino regular [...]” Ainda no âmbito da Educação Especial, o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – “Viver sem Limites”, instituído pelo Decreto nº 7612/2013, promoveu políticas para fomentar a inclusão, determinando acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.

Outra lei que legitima o acesso da pessoa com deficiência, mais especificamente a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na Sala de Recursos Multifuncionais, oferecendo plenos direitos à escolarização, é a Lei 12.764/2012. Essa lei autentica o acesso ao serviço de apoio especializado, uma vez que no seu Art. 1º § 2º regulamenta que “[...] A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (BRASIL, 2012, p.1).

Seguindo os trâmites legais, a Lei nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e determinou que Estados, Distrito Federal e Municípios subsidiassem o atendimento especial às pessoas com deficiência. O ato especificado na estratégia 1.11 da meta nº 1 se refere à educação especial na intenção de:

[...] priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 6).

Nessa mesma perspectiva inclusiva, outra normativa, homologada em 2015, foi a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da pessoa com deficiência. No seu Art. 28 estabeleceu que é obrigação do poder público, e deve ser “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, p. 1).

Estabelecendo as normas para o funcionamento da educação pública, e considerando as Leis e Decretos já mencionados, criou-se a portaria nº 243, de 15 de abril de 2016, que reforçou as instituições públicas especializadas no atendimento à pessoa com deficiência, podendo “ofertar o AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma complementar às etapas e/ou às modalidades de ensino, definidas no projeto político pedagógico [...]” (BRASIL, 2016, p. 1).

Essa portaria veio favorecer o acesso do AEE às crianças da Educação Infantil, uma vez que no Art. 58 na LDBEN, Lei nº 9394/96, havia limitação da oferta de um ensino especializado para a faixa etária de zero a seis anos. Em 2018, a LDBEN foi substituída pela Lei nº 13.632 de 06 de março, com modificação na redação do citado artigo. Dessa forma passou a vigorar conforme descrito no artigo a seguir:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 2018, p. 1).

Dessa forma, as crianças da Educação Infantil, grupos 4 e 5 (crianças com a idade de 4 e 5 anos), passaram a ter os mesmos direitos de frequentar a SRM, utilizando, inclusive todos os serviços planejados para o AEE.

Chegando ao ano final do nosso recorte temporal (2019), o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, criado pelo atual Presidente da República, instituiu a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação em substituição à Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta secretaria reforça os direitos das pessoas com deficiência na assistência e apoio educacionais, por meio de ações voltadas para as políticas educacionais, reforçando

[...] o direito à educação das pessoas com deficiência, das pessoas surdas, das populações do campo, dos povos indígenas, das remanescentes de quilombos, das populações em situação de itinerância, dos povos e comunidades tradicionais, bem como estudantes beneficiários de programa de transferência de renda, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2019).

O Art. 34 do referido decreto determina que compete a essa Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência

V - Formular e implementar políticas para apoiar os sistemas de ensino na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições educacionais em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2019).

Para trabalhar com a inclusão escolar, nas redes públicas de ensino, se faz necessário pensar em uma formação pedagógica correspondente para o professor, pois é ele o responsável por empregar todo o seu tempo na elaboração de estratégias diferenciadas, a fim de que a execução do seu trabalho alcance todos os estudantes dentro de uma sala de aula.

Desta forma, Gallo (2008) ressalta a importância de uma educação menor, que é aquela que acontece dentro das salas de aula e que vai além ou aquém das políticas públicas em educação, já que, a partir das práticas cotidianas, o professor pode criar caminhos em pequenos atos, de forma ousada e criativa, produzindo possíveis mudanças.

Em síntese, as políticas educacionais voltadas para a Educação Especial no Brasil tiveram, substancialmente, avanços e conquistas significativas, pois presenciamos nas escolas o acolhimento dos estudantes e o esforço, por parte dos profissionais de ensino, em prover uma educação inclusiva. No entanto, todas essas adequações são, ainda, insatisfatórias, pois os representantes das políticas educacionais deverão se empenhar muito mais para que a inclusão aconteça, por meio de planejamento efetivo das ações públicas, de forma a atender todos que tenham seus direitos garantidos, colocando em prática uma proposta que respeite as especificidades de cada um, e promovendo a equidade na Educação.

## **1.2 Políticas Educacionais Inclusivas no Ensino Fundamental (séries finais) no Brasil: da legislação à ação**

Atualmente, os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil são a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014.

A LDBEN é a política normativa brasileira mais importante, no que se refere à Educação, pois nela estão distribuídas todas as normas para um pleno desenvolvimento educacional de cidadania e de qualificação para o trabalho, ao menos na teoria. É a LDBEN que “[...] centraliza no âmbito federal as decisões sobre o currículo e avaliação [...] descentralização de responsabilidade do ensino fundamental em direção aos municípios [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 162).

Dessa forma, o Estado atribui aos municípios a obrigatoriedade de manter o ensino fundamental. Com a atualização da LDBEN, o Ensino Fundamental, que antes completava seu ciclo em oito anos, passou a ser concluído em um prazo de nove anos.

Referindo-se à educação, a LDBEN normatiza:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1).

Na esfera da Educação Especial, também é recomendável que a educação seja iniciada no âmbito familiar com os elementos básicos para uma boa convivência em sociedade, que será reforçada, posteriormente, na escola. Para os estudantes com NEE o Ensino Fundamental é uma etapa obrigatória da Educação Básica, gratuita, no entanto, não há uma obrigatoriedade para que se cumpra essa normativa. A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou o ensino para nove anos, contudo, possibilitando a todas as crianças um tempo maior de estudos. No entanto, o que vemos são muitas crianças e jovens, com ou sem deficiência, fora da escola.

Entretanto, na reflexão de Libâneo (2012, p. 347), “A oferta do ensino fundamental gratuito estende-se a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” Dessa forma, há a possibilidade do acesso ao ensino fundamental formal até mesmo para os estudantes que, por um motivo particular, deixaram de permanecer na escola.

Percebemos dessa forma que, mesmo que o indivíduo com NEE, ou sem nenhum impedimento, por razões desconhecidas, deixe de frequentar a escola no tempo certo da lei

(dos 6 aos 14 anos), posteriormente, ainda há condições de completar o Ensino Fundamental de forma gratuita, fechando, assim, um ciclo estudantil e abrindo possibilidade para avançar na escolarização, mas nem sempre isso acontece. De acordo com Mantoan (2006):

A igualdade de oportunidade é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoa com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão, mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino [...]. (MANTOAN, 2006, p. 20).

Diante dessa vertente, esse processo de escolarização, que possibilita atender a todos os estudantes, inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência, é orientado pela diretriz curricular, a qual tem como fundamento principal:

[...] garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens. (BRASIL, 2013, p. 70).

No que se refere às DCNEB, elas são preceitos obrigatórios para a Educação Básica (dos 6 aos 14 anos), que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino: “São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 4).

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização. (BRASIL, 2013, p. 109).

Acreditamos que o refinamento da qualidade do ensino comum e a adição dos princípios educativos apropriados para todos os estudantes resultarão, naturalmente, na inclusão escolar. Formalizando essa questão, as diretrizes curriculares passam por adequação para atender o público com NEE, pois o currículo é a chave no dia a dia da escola, naquilo que diz respeito às tentativas de diminuir a desigualdade no acesso à aprendizagem, visto que no Brasil ainda existe uma grande desigualdade educacional.

As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos, negros e outros grupos raciais e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas...[...]. (BRASIL, 2013, p. 109).

Para Mantoan (2006, p. 20), a desigualdade educacional precisa ser reparada como um todo, pois ela é “um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.” Portanto, torna-se imprescindível o acesso aos estudos para que essa realidade possa ser modificada, cabendo à escola compreender, também, que existem diversidades de aprendizagem que podem, muitas vezes, estar associadas, sobretudo, à desigualdade social, por isso a necessidade de se propor ações pedagógicas que sejam eficazes.

Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. (BRASIL, 2013, p. 110).

Ter um currículo que atenda as demandas do Ensino Fundamental é importante na aquisição de conhecimentos, pois articular a base nacional comum e a parte diversificada “[...] possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.” (BRASIL, 2013, p. 113).

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 114).

Ademais, dispor de um currículo adaptado, que atenda os estudantes da Educação Especial, é uma prioridade na educação para a inclusão. Sendo assim, cada disciplina do Ensino Fundamental deve contemplar, em seu currículo, as necessidades da sua comunidade, inclusive o estudante com NEE. Para tanto, cada unidade de ensino deverá elaborar a sua proposta pedagógica denominada Projeto Político Pedagógico (PPP), implementando o currículo escolar, uma vez que “O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.” (ROPOLI,

2010, p. 10).

Nesse documento deve constar todo procedimento para um bom funcionamento da escola, incluindo direcionamentos para adequações na proposta curricular, a fim de contemplar a Educação Especial. Essa proposta deve ser elaborada por meio de uma gestão participativa e democrática, porque para efetivar o intuito de “garantir aos alunos uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão deverão estar articuladas com esse propósito.” (BRASIL, 2013, p. 117).

Outro fator importante no Ensino Fundamental é a avaliação escolar. Teoricamente analisando, o processo avaliativo do estudante deve “ser realizado pelo professor e pela escola”, mesmo porque ela “é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.” (BRASIL, 2013, p. 123).

Dessa forma, cabe a cada professor refletir sobre a forma de avaliação para que os desvios apresentados pelos estudantes do ensino comum, inclusive os com NEE, no decorrer do ano letivo, sejam possibilidades de acertos para novas formas de pensar e aprender. A avaliação deve ser um processo constante, com intuito de formar opiniões e diagnosticar defasagens na aprendizagem: “[...] a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizados pelo professor.” (BRASIL, 2013, p. 123).

No estado de Mato Grosso do Sul, todos os esforços implementados no sistema educacional inclusivo estão respaldados no PNE, e é nessa vertente que se enquadra a política para Educação Especial. Por conta desse plano, os municípios se beneficiaram com a sua sanção, no entanto, deve haver um monitoramento do cumprimento das metas, a fim de identificar os avanços ou fragilidades no seu implemento. Nas palavras de Januzzi (2014, p. 32):

[...] monitoramento constitui um processo sistemático e contínuo de acompanhamento de uma política, programa ou projeto, baseado em um conjunto restrito – mas significativo e periódico – de informações, que permite uma rápida avaliação situacional e uma identificação de fragilidades na execução, com o objetivo de subsidiar a intervenção oportuna e a correção tempestiva para o atingimento de seus resultados e impactos.

Legalizado pela Lei 13.005/2014, o PNE é um planejamento que tem como objetivo principal a melhoria da educação, consistindo em um conjunto de 20 metas, as quais visam a melhoria de aprendizagem e do ensino nas instituições escolares. Das 20 metas que o PNE

estabeleceu para o ensino público, destacam-se para os anos finais do Ensino Fundamental e para a Educação Especial as metas 2 e 4, conforme descritas a seguir:

[...] a meta 2 - universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos até o último ano de vigência deste PNE (2024); [...] meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados; [...]. (SAVIANI, 2018, p. 26).

Assim, cabe ao Estado, a partir de ações do Governo Federal, estabelecer o Ensino Fundamental público e o ensino para Educação Especial com garantia de vagas e infraestrutura capaz de subsidiá-los.

Outro documento de caráter normativo, que está em discussão, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017 como “[...] um documento normativo [...] com o intuito de definir a base de conteúdos escolares para o currículo das diferentes etapas da educação básica brasileira.” (GALUCH; CZYZEWSKI; SILVA, 2019, p. 119).

Na BNCC são determinadas etapas e modalidades da Educação Básica, cujo objetivo principal é nortear a aprendizagem de todos os estudantes. No tocante à inclusão de pessoas com deficiência, a BNCC apresenta papéis complementares que asseguram a aprendizagem de todos os discentes, incluindo aqueles com NEE, definindo ações que se materializam mediante um conjunto de decisões baseadas no currículo. Dentre as ações na BNCC para a Educação Especial, destacamos:

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (BRASIL, 2017, p. 15).

Essas disposições necessitam, do mesmo modo, ser respeitadas e incluídas na organização de currículos e nas propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino, inclusive para a Educação Especial.

A BNCC foi legitimada, e com a sua homologação

[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC,

passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p. 18).

Dessa forma, estados e municípios teriam como prazo limite, para a implantação da BNCC, o final de 2019 até o início de 2020. Assim, as orientações pedagógicas contidas na Base se pautarão nas habilidades para todos os estudantes, ou seja, o saber e o saber fazer, para que tenham conhecimentos que os conduzam às competências.

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), [...]. (BRASIL, 2017, p. 11).

As escolas da Rede Municipal de Educação (REME) do município de Campo Grande-MS, após a homologação da BNCC no ano de 2017, começaram a se organizar por meio de estudos, a fim de readequar o currículo. Da mesma forma, o Departamento da Educação Especial (DEE) disponibilizou formação continuada para todos os professores que atuam nas escolas com estudantes de NEE, com o intuito de prover estudos orientados pelos textos da BNCC, para que nos planejamentos fossem trabalhadas as habilidades e competências, requisitos exigidos na base.

Os encontros, denominados “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática”, eram bimestrais durante o ano letivo de 2019. Dessa forma, os professores da Educação Especial passaram, neste ano de 2020, a trabalhar, nas escolas municipais, seus conteúdos de acordo com a BNCC, adequando os seus referenciais curriculares às exigências deste documento.

Até que se chegasse a um cumprimento da Lei, essa medida legal gerou grandes controvérsias, pois segundo Oliveira e Fragella (2019, p. 26):

[...] as discussões que ainda hoje se desenvolvem em torno da BNCC, em que se busca pensar em meios de nela intervir para sua melhoria, nos parece extemporâneas e fadadas ao fracasso. Isto porque a compreendemos como reconhecível com a busca de uma educação democrática, pública, laica, gratuita e de qualidade social para todos, [...]. (OLIVEIRA; FRAGELLA, 2019, p. 26).

Sendo assim, pensar uma BNCC que atenda a todos em sua totalidade pode ser uma interpretação um tanto ousada, uma vez que:

[...] uma base curricular só se sustenta e se atualiza a partir de seus movimentos tradutores e transcriadores, assinala-se a impossibilidade de pensar uma BNCC que se efetive plenamente e em sua totalidade. Isso implica pensar os sujeitos, os saberes e os conhecimentos a serem ensinados se renovam, resistem, persistem, se inscrevem em um mundo que é plural e imprevisível. (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2019, p. 41).

Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (meta 4), também a Educação Especial foi contemplada pelos mesmos direitos e deveres, conforme versam as metas estabelecidas pelo PNE: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino.” (BRASIL, 2010, p. 5).

Logo, a inclusão escolar pretendida na BNCC se destina para o atendimento à pessoa com deficiência na unidade do Ensino Fundamental desde a Educação Infantil. Dessa forma, a educação inclusiva tem sido largamente acolhida, no entanto, é pouco discutida, fato que pode prejudicar essa inclusão, ocasionando a sua redução a um grupo exclusivo, conforme destacado a seguir:

[...] Um desses aspectos é a centralização do discurso em torno de um grupo específico, especialmente, os “alunos com deficiência”, o que fere uma especificação do discurso e uma situação bastante paradoxal, tornando a educação inclusiva “seletivamente inclusiva”. (MENDES; PLETSCH, 2019, p. 260, grifo das autoras).

Outrossim, lidar com a diversidade, dentro de sala de aula, no Ensino Fundamental, substancialmente na etapa final, torna-se uma tarefa complexa, pois requer um desdobramento maior por parte dos profissionais, professores do 6º ao 9º ano, em trabalhar com o currículo padronizado. Na citação a seguir, Mendes e Pletsch (2019, p. 258) discorrem sobre tornar o currículo flexível: “Quando a situação se refere aos anos finais do ensino fundamental, o quadro se mostra ainda mais preocupante [...]. As dificuldades de flexibilização curricular são maiores e as escolhas dos docentes frente a isso, mais complexas.”

E a ideia de padronizar o currículo, para atender o estudante da Educação Especial, citado na BNCC pode dificultar a inserção de práticas pedagógicas inclusivas. Sobre esse alinhamento do currículo em uma sala de aula, Moreira (2008, p. 54) corrobora que “[...] nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças”. Para tanto, é necessário reflexões acerca dos objetivos da educação para os sujeitos com deficiência, bem como a respeito do tipo de profissional para o atendimento educacional especializado, incluídas as formações que esses educadores têm em seus currículos.

Sendo assim, para ter profissionais capacitados no atendimento ao estudante com deficiência, em qualquer nível de ensino, é importante o apoio da Educação Especial, no

sentido de se reorganizar para atender às necessidades que os educandos trazem para o contexto escolar, conforme as estratégias da meta 4 do PNE, descrita na Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014:

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno [...]. 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; (BRASIL, 2014).

Peroni (2014, p. 187), ao analisar o PNE, destaca que:

[...] fica ainda a expectativa no processo de construção de uma Sistema Nacional de Educação, que articule políticas educacionais de democratização do acesso e do conhecimento escolar em nível nacional sustentando os avanços necessários na área da educação.

É nesse sentido que, por meio da Declaração de Salamanca (1994), todos os direitos que a Lei propicia ao cidadão forçaram a escola a rever seus paradigmas, e se remodelar, para atender o público da Educação Especial, contudo, embora a escola tenha procurado se reorganizar na prática pedagógica dos docentes para dar conta do seu papel social, ainda necessita de muita reflexão e ação.

Nessa nova organização escolar, com o intuito de buscar caminhos que permitissem o acesso ao conhecimento e à valorização do cidadão, surgiu a implantação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), objeto de análise desta pesquisa. Considerado uma proposta de organização curricular, o PEI norteia a intervenção pedagógica do professor, assim como desenvolve as possibilidades ainda não consolidadas do discente. Sendo assim, o PEI:

[...] descreve, essencialmente, o nível atual de desempenho do aluno e os objetivos educacionais de curto e de longo prazo, pareados com o currículo destinado ao ensino regular. O alcance dos objetivos escolares é favorecido pelo uso de formas alternativas e individualizadas de ensino e avaliação, que se adéquam às especificidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do educando [...]. (PEREIRA; NUNES, 2018, p. 941).

Nesse viés, o PEI se tornou uma das alternativas importantes na ação do professor, uma vez que, por meio desse recurso pedagógico, é possível planejar e replanejar estratégias

diferenciadas para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual. Por essa razão, um planejamento individualizado pode promover uma adequação do conteúdo, buscando alcançar todos os estudantes de uma sala de aula.

Logo, é necessário que as estratégias dialoguem de forma crítico-reflexiva entre o currículo e a prática pedagógica, os quais são oferecidos aos educandos com deficiência, visando a aquisição de conhecimentos na escolarização formal. É nessa perspectiva que, no Brasil, o Planejamento Educacional Individualizado vem sendo empregado como uma estratégia importante para “[...] elaborar, implementar e avaliar adaptações curriculares que favoreçam a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares de ensino, norteando as ações pedagógicas dos professores.” (VIANNA *et al.*, 2011, p. 2827).

Embora o PEI se apresente, ainda, de forma incipiente, e até mesmo insuficiente, no Brasil, inclusive na literatura brasileira, observa-se que esse instrumento tem múltiplas funções que direcionam para caminhos diversos, voltados para a aquisição da aprendizagem pelos estudantes da Educação Especial, uma vez que atingir os objetivos de aprendizagem demanda várias possibilidades de ensinar, as quais ocorrem por meio de uma ação pedagógica em conjunto entre o professor regente e os demais integrantes da equipe da Educação Especial que atuam na escola.

Para Baptista (2013, p. 46), “[...] os desafios são imensos, pois se trata de qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos de ação pedagógica.” Nessa perspectiva, embora no Brasil ainda não haja uma lei que regulamente o PEI, podemos considerá-lo como um instrumento educacional importante para a Educação Especial, pois é a partir desse planejamento que se visualiza caminhos possíveis a serem trilhados, proporcionando ao professor a ação de repensar suas práticas educativas, tornando-as mais inclusivas.

Dessa forma, é mister a execução de políticas públicas direcionadas à formação continuada para a implementação do PEI. Assim sendo, cabe a responsabilidade ao poder público, aos diretores escolares, e ao próprio professor, criar momentos de estudos para que tenham condições de repensar suas práticas educativas, tornando-as mais efetivamente inclusivas.

Nesse sentido, apresentaremos no capítulo seguinte alguns elementos bibliográficos e teóricos que permitem compreender o PEI na sua gênese, uma vez que evidenciar o PEI na construção de estratégia de ensino e aprendizagem implica na busca por novas alternativas no desenvolvimento das práticas docentes, buscando caminhos possíveis que contribuam para a aprendizagem de todos os estudantes.

## **2 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E O SEU APORTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Este capítulo objetiva discutir as bases legais brasileiras que amparam o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), bem como sua importância enquanto um instrumento de planejamento estratégico voltado para os estudantes da Educação Especial que apresentam Deficiência Intelectual (DI). Esta análise tem por finalidade, também, evidenciar que o PEI se constitui como fundamental no processo de ensino e de aprendizagem mediante estratégias de planejamento em sala de aula, as quais se dão na prática cotidiana do fazer pedagógico.

Dessa forma, os movimentos de luta pela Educação Especial foram ganhando força e culminaram, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, com o Congresso de Educação para Todos, que tinha como propósito “a irradiação do analfabetismo, e a universalização do Ensino Fundamental tornarem-se objetivos e compromissos oficiais do poder público, perante a comunidade internacional.” (BRASIL, 1990, p. 2).

Em 1994, na cidade de Barcelona, na Espanha, ocorreu mais um evento em defesa da Educação Especial, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Na Declaração de Salamanca foram registradas suas conclusões de garantia ao acesso à escola por todos.

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem receber e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tantos estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (BRASIL, 1994, p. 61).

Nos Estados Unidos da América as mobilizações dos pais dos estudantes com algum tipo de deficiência, e que buscavam um ensino de qualidade que atendesse as necessidades educacionais especiais dos filhos, era uma constante. Dentre essas necessidades, o que mais se primava era pela qualidade na educação e, para isso, eram necessárias algumas adequações nos conteúdos para que os estudantes obtivessem bons resultados.

No cenário brasileiro pensar sobre as questões da Educação Inclusiva e a implantação do PEI é uma questão complexa, mas indispensável, pois o tema inclusão vem assumindo várias vertentes nos diferentes contextos educacionais. A criação de uma política educacional que assegure a todos os cidadãos o direito à Educação Básica, com garantia ao acesso e permanência na escola, tem gerado mudanças de paradigmas. Para Souza e Prieto (2002, p.

124):

[...] o princípio norteador é a crença da possibilidade e desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos.

E para que essa educação chegue a todos, é necessária uma proposta de ensino em que cada um seja contemplado nas suas diferenças, conforme dispõe a Constituição Federal (1988) em seu artigo 205: “A educação é direito de todos [...] visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Se é uma educação para todos, então há a necessidade de um planejamento que seja pertinente a todos. Em vista disso, ainda em nosso país, a inclusão se configura com uma certa discordância entre a teoria e a prática, pois muitos pais ainda não se sentem confiantes em matricular seus filhos com deficiência no ensino comum.

Diante disso, percebemos que uma inclusão escolar envolve muito mais que as pessoas com deficiência, alcança também os seus familiares, os professores e a comunidade. E quando a escola convive com a comunidade adquire oportunidade de ampliar as trocas de conhecimentos, criando uma ampla visão de mundo, permitindo condições de se adaptar ao estudante. Esse conhecimento, por meio da troca de experiências, é o que torna nossas vivências significativas. Nesse viés, Bondía (2011, p. 05) ressalta que:

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar.

Agrega-se, ainda, de acordo com Freire (1995, p. 06), que:

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marca, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

A inclusão escolar só acontece em sua totalidade se os participantes dela, dentre eles, o governo, os professores, os pais e os próprios estudantes se empenharem na tentativa de minimizar as discriminações, de forma que cada um participe, e de acordo com as suas possibilidades provendo o bem comum. Para tanto, as leis entram nesse cenário como uma

alavanca no processo inclusivo, necessitando serem cumpridas e fiscalizadas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) dispõe de ações a serem aplicadas por 10 anos, por meio de diretrizes e metas para a educação brasileira. As 20 metas foram aprovadas e implementadas para serem interligadas aos planos estaduais e municipais. A meta 04, aquela que apresenta as exigências para a educação, garante a oferta da educação inclusiva de forma articulada entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e esse serviço especializado é um trabalho amparado por lei, que especifica suas ações na conjuntura de “um serviço da educação especial destinado aos alunos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o qual deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 16). A par desses preceitos, entendemos que os trabalhos educativos com estudantes que possuem deficiência exigem ações estruturadas, que considerem as particularidades de cada educando.

Com a Declaração de Salamanca, todos os movimentos de direito ao cidadão forçaram as escolas a rever seus paradigmas, e se remodelarem, para atender o público da Educação Especial, logo, a escola precisou, de forma urgente, se organizar com relação às práticas pedagógicas dos docentes para dar conta do seu papel social. A Educação Especial é, de acordo com o Art. 58 da referida LDBEN (1996), “a modalidades de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996). Ademais, a escola pública é esse lugar preferencialmente da rede comum de ensino.

Prover a educação é um dever, em primeira instância, do Estado, e, em seguida, da família. Nesse contexto, o Estado deve fornecer condições para que os cidadãos tenham educação escolar gratuita, entretanto, essas condições nem sempre ocorrem de forma homogênea, e, nesse aspecto, Sanfelice (1989, p. 33) ressalta que “não é possível, no princípio de pedagogia formal, tratar igualmente toda a multiplicidade de substantivas diferenças que as distintas clientelas incorporam por razões históricas, culturais, sociais ou mesmo físico – mentais.” Dessa forma, podemos entender que nem sempre oportunidades iguais podem significar o mesmo tratamento, portanto, cabe à escola buscar meios para que os estudantes tenham os mesmos acessos de direitos, sempre observando suas necessidades e possibilidades. Para isso, se faz necessário implementar políticas educacionais e instrumentos legais a fim de garantir esses direitos.

Dessa forma, o Art. 208, inciso VII, da Constituição Federal, postula que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, no

Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, alimentação e assistência à saúde." (GUTEMBERG, 1993, p. 113). Outro documento que faz referência à educação como direito de todo cidadão é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA, em seu Art. 53 (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990), enfatiza que “a criança e adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1990). Já no Art. 54 fica assegurado legalmente no § III o “Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, p. 44).

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um documento de amparo legal para as crianças e os adolescentes, que visa proteger a sua infância. Nesse documento ficam claras as várias prioridades, dentre elas, a educação. O ECA (1990, p. 9) expõe que é de “responsabilidade da família [...] garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência.” Quando nos atemos à Educação Especial, recaímos sobre a mesma perspectiva de responsabilidade do Estado e da família, bem como da garantia de políticas que viabilizem educação para aqueles que tem NEE.

Nos últimos tempos, muito se tem falado sobre políticas de Educação Especial no Brasil, e ao fazer menção à Educação Especial, nos reportaremos à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que é referência para outras políticas de inclusão, já que abre espaço para a elaboração de resoluções, decretos e portarias para que os princípios da inclusão no Brasil, e no mundo, fossem efetivados. Essa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem em sua redação como objetivo principal “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas regulares [...]” (BRASIL, 2008, p. 10).

Nesse viés, é necessário um planejamento diferenciado, para que todos tenham sucesso na escolarização, por meio do atendimento educacional especializado. Esse atendimento especializado acontece, especialmente, por meio de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que, por enquanto, ainda é algo novo no Brasil, mas que vem se tornando mais relevante, por conta da contribuição qualitativa que esse recurso traz para a escolarização dos educandos com deficiência intelectual.

Diante de novos paradigmas educacionais inclusivos, o serviço prestado para a Educação Especial pelas escolas propõe aos estudantes caminhos exitosos, por meio de práticas pedagógicas que visam a sua inserção no ensino comum, com igualdade de direitos.

Por certo, se faz necessário desenvolver estratégias diferenciadas para que a aprendizagem se efetive, e por essa razão, se tornou importante a inserção do PEI na prática do professor do ensino comum, como forma de evidenciar as adaptações curriculares, assim como garantir a aprendizagem dos educandos com DI.

Com base nessa constatação, entendemos que adequar um currículo pode auxiliar o estudante no entendimento conceitual dos conteúdos, minimizando as dificuldades de compreensão de determinados assuntos. Corroborando essa hipótese, Capellini (2018, p. 50) pontua que:

[...] as adaptações no currículo podem ser entendidas como estratégia didático-pedagógica que contemple a diversidade em questão e seja capaz de oferecer respostas educativas aos estudantes com deficiência que se encontram distantes de apropriação de conteúdos curriculares para o ano ou ciclo do ensino frequentado, convergindo para a proposição de um plano de ensino que respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagens de todos os estudantes.

Além disso, de acordo com González (2002, p. 162), entendemos que as adaptações curriculares

[...] relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidade educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Se ponto de partida [...] encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.

O PEI faz parte dessas adaptações curriculares por ser uma estratégia de aprendizagem, e, sendo assim, de acordo com as pesquisadoras Pletsch e Glat (2013, p. 18), o PEI é entendido como: “estratégia para contemplar a diversidade do alunado presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de educandos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento (TGD).” Em vista disso, percebemos a relevância dessa estratégia de ensino para os estudantes com deficiência.

A funcionalidade do PEI pode ser uma alternativa importante na ação do professor, uma vez que, por meio desse recurso pedagógico, é possível planejar mecanismos diferenciados, voltados para o trabalho dos educandos com deficiência intelectual: “O PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma.” (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 21).

Por essa razão, estudar sobre as formas de elaboração de um planejamento diferenciado pode permitir uma melhor adequação do conteúdo, alcançando todos os estudantes de uma sala de aula. Como ressalta Valadão (2018), sobre a importância do PEI, “esse planejamento assume especificações individualizadas, o que faz dele um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados no processo de escolarização diversificado desse alunado.” (VALADÃO, 2018, p. 4).

Nessa perspectiva, pesquisas apontam que, na área da proposta de ensino para estudantes com DI, surgem demandas por uma maior sistematização das intervenções. Diante disso, Pletsch, Oliveira e Campos (2018, p. 138) sinalizam que:

[...] a partir da proposta da diferenciação curricular na perspectiva do desenho universal na aprendizagem, entendemos ser possível oferecer para todos os alunos um conhecimento “poderoso”, [...] mas diferenciando os caminhos, os recursos e as estratégias para atender as especificidades (ou demandas necessárias) dos alunos, sejam elas culturais ou em decorrência de uma condição orgânica que a princípio pode impactar no desenvolvimento.

Diante desse quadro, há uma imperiosa necessidade de sistematizar as ações para atender os estudantes com DI, assim como se impõe certa urgência para que se desenvolvam ações voltadas para a implementação do PEI, uma vez que, ainda, não há lei para sua regulamentação, como já destacado anteriormente.

## **2.1 A Educação Especial e o PEI em Mato Grosso do Sul: o percurso histórico**

Em Mato Grosso do Sul, o percurso histórico da Educação Especial no atendimento educacional, conforme pontua Neres (2010, p. 50), iniciou-se pelos seguintes órgãos: “[...] instituições privadas filantrópicas, subvencionadas pelo Estado, como o Instituto Sul Mato-Grossense de Cegos Florisvaldo Vargas (Ismac), em 1957, Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), em 1967, e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, em 1979.”

Destacamos, nesse sentido, o Instituto Sul Mato Grossense para cegos Florisvaldo Vargas (ISMAL), que foi fundado no ano de 1957 e funciona até os dias de hoje; seu público é composto por pessoas com deficiência visual, tendo como objetivo de trabalho desenvolver sua autonomia. A APAE e a Pestalozzi, até a presente data, atendem pessoas com deficiência intelectual, proporcionando-lhes condições de interagir na sociedade, dentro daquilo que venha a ser possível.

De acordo com os referenciais pesquisados no Diário Oficial do estado, a historiografia da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, por meio dos documentos

oficiais e bibliografias, deu-se a partir de 1990, período que o primeiro Plano Nacional de Educação de Mato Grosso do Sul (PNE/MS) do estado foi aprovado. O referido PNE/MS já estabelecia o atendimento às pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, em conformidade com a Lei nº 5692/1971, vigente na época, porém de forma integrada.

Dessa forma, o PNE/MS “propôs a descentralização dos serviços da educação especial, como forma de alcançar a integração/inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular e na sociedade.” (SILVA *et al.*, 2019, p. 36). Mais adiante, no ano de 2006, o decreto nº 12.170, de 23 de outubro, criou os Núcleos de Educação Especial (NUESP), os quais tinham vínculos com a Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Estado de Educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2006). Esse decreto determinava o atendimento às pessoas com deficiência em todos os municípios de Mato Grosso do Sul.

A presença da iniciativa privada na Educação Especial, e nos serviços multiprofissionais, permitiu que os atendimentos se tornassem reais por conta dos investimentos.

A ampliação dos serviços especiais veio atender a necessidade de assistir nas áreas de saúde educação e garantir a ocupação. Engajada na expansão da escola regular, a educação especial passa a oferecer atendimento ao penne com o mesmo objetivo que compra do ensino comum: ocupar o tempo livre das crianças e liberar a família para o trabalho. O estado é o responsável pelo financiamento desses serviços e em sua maioria de caráter público ponto ao lado do setor público temos a criação de instituições particulares especializadas, de caráter filantrópico, que também recebem auxílio financeiro do estado, no que se refere a cedência de pessoal e repasse de verbas a, além de doações, serviços voluntários e organização de eventos beneficentes. (NERES, 1999, p. 53).

Em Mato Grosso do Sul, a Educação Especial, na iniciativa privada, acontecia por meio de instituições especializadas que prestavam atendimento às pessoas com deficiência, ação que ocorria, também, nos centros e núcleos do estado, com atendimento ao público da Educação Especial, e que estavam ligados à Secretaria de Estado de Educação, conforme citação a seguir:

Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS); Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS); Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audi comunicação (CEADA); Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI); e Central de Interpretação de LIBRAS. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 34).

Em 2009, criou-se no estado de Mato Grosso do Sul o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), com o intuito de prestar atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais, bem como prestar atendimento visando à formação continuada do professor em diversas áreas da Educação Especial e Inclusão Educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2009). Em 2011, houve a regulamentação desse decreto. O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), por meio da Lei nº 4621/2014, define metas e estratégias com a intenção do atendimento ao estudante com deficiência, mediante a pretensão de que esse serviço seja universalizado, até o ano de 2022, no ensino comum do estado.

Nesse plano, na meta 04 do PEE, há a recomendação do PEI como uma proposta de ensino acessível para os estudantes com deficiência, evidenciado no texto pela “garantia de sistema educacional inclusivo.” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 33). Atualmente, em Mato Grosso do Sul, a Educação Especial é ofertada em escolas públicas estaduais, em centros especializados e em escolas especializadas.

A Educação Especial na rede municipal de ensino de Campo Grande /MS “teve início no final da década de 1970, na forma de atendimentos itinerantes às escolas como parte integrante do serviço de apoio aos estudantes.” (NERES, 2010, p. 66), entretanto, diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, repetência, e evasão escolar, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) percebeu a necessidade de estabelecer a Educação Especial no município, atitude que “evidencia a preocupação com o fracasso escolar e a educação especial.”

No município de Campo Grande, a Lei nº 5.565/2015 instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) e determinou no Art. 4º que “Caberá aos gestores municipais a adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste Plano Municipal de Educação (PME).” Dessa forma, cabe aos gestores locais a responsabilidade do cumprimento da meta 4 da Educação Especial, e, sendo assim, os educandos com maiores comprometimentos eram encaminhados para as instituições especializadas oferecidas pelo Estado.

Na Política Educacional Inclusiva do município de Campo Grande, o PEI passou a ser exigido no início do ano de 2012, em toda a Rede Municipal de Ensino (REME), por ser considerado uma estratégia de apoio ao professor regente, no que tange a elaboração do planejamento de aula para os estudantes da Educação Especial. O documento norteador dessa implantação é a Resolução nº 188/2018. A partir disso, as 98 escolas municipais foram orientadas a adotar o PEI para os educandos com deficiência ou Transtornos do Espectro

Autista (TEA), pois:

Cabe à escola, de modo coletivo, repensar o processo de ensino. Para materializar a ideia de inclusão escolar na área da deficiência intelectual, incontestavelmente, é necessário transformar o ambiente de ensino e a forma de se apresentar os conteúdos curriculares e, além disso, buscar estratégias, maneiras de acompanhamento da aprendizagem desses alunos, porque possuem igualmente possibilidades de acesso ao conhecimento historicamente construído, o qual se encontra organizado na forma de currículo. (OLIVEIRA, 2013, p. 29).

A Resolução 188, de 05 de novembro de 2018, também dispõe sobre a inclusão do estudante público da Educação Especial na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS:

Art. 2º Considera-se público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

§ 1º Alunos com deficiência são aqueles com impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida a participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade.

§ 2º Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório restrito de interesse e atividades, incluindo nesse grupo alunos com Transtorno do Espectro Autista/TEA, de acordo com a Lei n. 12.764/2012 [...]. (CAMPO GRANDE, 2018).

Diante desse contexto, o documento determina quem é o público da Educação Especial, e quais as necessidades dos educandos com deficiência na tentativa de promover uma Educação para Todos, promovendo a participação e o respeito às diferenças no processo educacional. Antes da implementação do PEI como uma condição no contexto escolar, “[...] os alunos se mantinham alheios às atividades, na maior parte do tempo em silêncio, copiando parcialmente ou não, o que era proposto, tendo como base o livro didático.” (PLETSCH; OLIVEIRA; CAMPOS, 2018, p. 142). Entendendo a inclusão como um processo, Glat (2018, p. 15) assegura que:

As políticas de inclusão escolar e as demandas sobre a Educação Especial que elas geraram atingiram diretamente essa tradição profissional, frustrando expectativas e colocando em questão nossos saberes, já que grande parte dos professores especialistas desconheciam ou estava afastada há muitos anos da realidade do ensino comum.

Na perspectiva da educação inclusiva, as escolas tendem a superar os modelos tradicionais, aos quais os estudantes deveriam se adaptar no sistema de ensino; já nessa nova vertente, quem deve se adequar às necessidades dos educandos são as escolas, propondo um

ensino voltado para a equidade de direitos.

Nesse modelo de escola, Beloto e Neres (2015, p. 37) enfatizam que “uma nova forma de organização pedagógica implica diretamente no reconhecimento das diferenças individuais como ponto de partida para o estabelecimento de estratégias que favoreçam a ação pedagógica e vislumbre o desenvolvimento de todos os alunos.”

A exigência do PEI se fortaleceu pelo fato de que o estudante com Deficiência Intelectual necessita ter a possibilidade de melhorar sua aprendizagem por meio dos conteúdos flexibilizados, de acordo com a sua necessidade, resultando numa maior aquisição de conhecimento. Nesse viés, o PEI se tornou uma alternativa pedagógica que integra a prática do professor do ensino comum, promovendo a aprendizagem e a autonomia do educando da Educação Especial. Embora seja ainda “[...] uma prática pouco aplicada”, de acordo com Glat (*et al* 2012, p. 97), mesmo assim, a ideia do PEI pode ser eficaz na orientação e na organização curricular dentro do processo de ensino e de aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual (DI).

De acordo com a resolução nº 188/2018, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, o PEI deverá ser pensado e elaborado em conjunto entre os professores de apoio pedagógico especializado, denominados Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), Assistente Educacional Inclusivo (AEI) ou Estagiário, professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), perfazendo uma parceria colaborativa, que preza, também, quando for possível, a colaboração dos pais. E para que essa troca aconteça, faz-se necessário compreender a história de vida de cada estudante, a fim de que se possa traçar metas de ensino. Segundo Camargo (2016, p. 19), “[...] o professor precisa conhecer como o aluno aprende para saber como ensinar.”

Da mesma forma, o professor de apoio pedagógico e o professor do AEE têm um papel relevante na Educação Especial, pois de acordo com a Resolução nº 188, no Art. 27, § III, uma das funções deles no ensino comum é

[...] organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno, para a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno. (CAMPO GRANDE, 2018, p. 28).

Para desempenhar a função de professor de apoio pedagógico especializado na Educação Especial, “o profissional dever ter formação que o habilite para o exercício da docência e especialização na área da educação especial, educação inclusiva e atendimento

educacional especializado” (CAMPO GRANDE, 2018, p. 16).

Sendo assim, atuar na sala de aula comum, apoiando pedagogicamente o professor regente no atendimento ao discente da Educação Especial, é uma tarefa indispensável para a equipe da Educação Especial de uma unidade de ensino. Logo, o professor poderá desempenhar o seu papel de educador, tendo condições de elaborar e propor ações educativas inclusivas, por meio de práticas pedagógicas, para trabalhar de forma que ocorra a aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, articular, em parceria, uma proposta pedagógica de trabalho, dentro de uma unidade de ensino, e que possibilite a interação entre os professores regentes, equipe pedagógica e o professor do AEE, pode alavancar o ensino de todos os estudantes, pois o AEE “é a parte integrante do processo educacional [...] e tem como função complementar a formação do educando [...] para a sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem.” (BELATO, 2019, p. 28).

Dessa forma, o AEE pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, proporcionando uma formação escolar diferenciada, por meio de estratégias inovadoras de ensino, complementando o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência.

## **2.2 As estratégias pedagógicas na prática cotidiana do professor: a elaboração do PEI como possibilidade para o processo de aprendizagem**

O trabalho didático do professor consiste em elaborar situações de aprendizagem que suscitem nos educandos com NEE o anseio em aprender, de forma que haja envolvimento nas atividades planejadas. Tal necessidade requer, na prática educativa, o desenvolvimento de novas estratégias de ensino que possam fomentar a aquisição de conhecimentos pelos educandos com deficiência intelectual, e se constituir um processo que deve ser constante, norteando a busca por novas ações capazes de promover mudanças substanciais para esses estudantes.

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas a compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Diante dessas considerações, é importante que no trabalho pedagógico do educador

haja a apresentação do PEI como estratégia, a fim de contemplar a diversidade presente nas unidades de ensino.

Com as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos tempos, percebemos que a escola, como uma instituição de ensino, com práticas curriculares educativas desenvolvidas pelos professores, tem se defrontado com inúmeros desafios, dentre eles, destacamos a tarefa da elaboração do PEI, que se constitui como um planejamento para subsidiar a prática pedagógica diferenciada do professor da Educação Especial, visando o estudante com alguma especificidade, como já evidenciado anteriormente.

[...] as práticas curriculares são desenvolvidas de forma coletiva, e não individualizada, pelos diferentes sujeitos presentes na instituição escolar, especialmente professores e alunos, considerando as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar. (PLETSCH, 2014, p. 163).

Dessa forma, pensar uma forma de propor um ensino individualizado, personalizado, a fim de estimular os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem, não significa que defendemos um ensino específico e isolado para o discente com deficiência, mas, sim, intervenções planejadas de ensino que fomentem a aprendizagem. Conforme postulam Marin e Braun (2013, p. 56):

Individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que a sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento.

O PEI tem a necessidade de ser construído ao longo do tempo, seguindo algumas características, envolvendo métodos, técnicas e práticas, explorados como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento, sempre indo ao encontro do currículo formal da escola, bem como visando a escolarização do sujeito. Assim, na reflexão de Glat (2012, p. 84), o PEI se constitui como

Um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem. (GLAT, 2012, p. 84).

No planejamento do PEI, “reconhecemos que elaborá-lo não é tarefa simples, pois requer conhecimento sobre o educando, devendo ser elaborado em equipe, com a participação

preferencialmente da família e, quando possível, do próprio aluno.” (CAMPOS, 2016, p. 63). A ação pedagógica do professor da Educação Especial se materializa a partir da elaboração do PEI, partindo da teoria para chegar até a prática, pensado estritamente no trabalho direcionado a um estudante e suas especificidades. Para Saviani (2003, p. 107):

[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma à prática será transformada medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

Pensar uma forma específica de planejamento requer estudos que justifiquem a ação pedagógica, uma vez que esse trabalho didático é um processo de atuações sistematizadas quando se elabora um plano de trabalho educacional, já que “[...] é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido.” (LUCKESI, 1992, p. 117). Diante disso, a participação do professor na educação contemporânea implica em ações que contribuam para que todos, sem exceção, exercitem suas capacidades de aprender, e para que o docente tenha êxito na ação didática, ele deverá manter o seu conhecimento atualizado.

O PEI, como uma estratégia didática, pode ser elaborado de forma colaborativa, por meio de uma construção sistêmica, com propostas educacionais inclusivas. Assim, o PEI deve contemplar a diversidade de estudantes presentes nas instituições de ensino, e que requerem uma atenção diferenciada na execução das atividades, utilizando propostas inclusivas. Em vista disso, são necessárias mudanças nas práticas pedagógicas, ou seja, de acordo com Pletsch e Glat (2015, p. 19), “a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar.”

De forma teórica, o PEI caracteriza-se por ser uma alternativa de trabalho que tanto distingue como personaliza as metodologias de ensino para um determinado sujeito, sendo caracterizado, sobretudo, como um planejamento individualizado, que permite ser periodicamente revisado e reavaliado. Esse tipo de planejamento é composto por todas as informações do discente, naquilo que se refere aos seus interesses, suas possibilidades, seus conhecimentos como sujeito, suas necessidades e prioridades de aprendizagem.

A individualização e a diferenciação são entendidas como ações contextualizadas que consideram a proposta escolar de todos os alunos e buscam alternativas diferenciadas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma necessidade específica. (SIQUEIRA *et al*, 2013, p. 5).

Conforme pontuam Siqueira (*et al.*, 2012, p. 06), a elaboração do PEI acontece por meio de quatro metas:

A primeira meta consiste em avaliar e conhecer o aluno, ou seja, ter clareza das reais necessidades desse discente, conhecendo sua história, seus interesses, conhecimento adquirido e suas necessidades. A segunda baseia-se em estabelecer metas para aquele sujeito, sendo elas de curto, médio e longo prazo. Terceira tem como fundamento a elaboração de um cronograma com data de início e término do Plano e a quarta e última é organizar os procedimentos para a avaliação [...], podendo ser através de observação do professor e da família, registros etc.

A partir dessas concepções, percebemos que o PEI é um instrumento de planejamento que visa avaliar e promover o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, seja na esfera educacional ou na esfera social. A partir de uma avaliação sistematizada, são construídos caminhos alternativos para alcançar a aprendizagem.

Refletir acerca do desenvolvimento do indivíduo em sala de aula é pensar sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva da inclusão, ou seja, buscando consensos sobre a melhor forma de ensinar e de aprender. O trabalho pedagógico, na inclusão escolar, tem na avaliação o indicativo de metas, que mostram quais caminhos trilhar com os estudantes. Então, a partir de uma avaliação sistematizada, esses objetivos são delineados, pois ela é o elemento chefe do sistema de ensino. Conforme pontua Zabala (1998, p. 220), “é preciso lembrar que avaliar, e avaliar de uma determinada maneira – diversificada tanto em relação aos objetos como aos sujeitos da avaliação, e com caráter não é, exclusivamente, uma questão de oportunidade [...]”

A avaliação do processo de aprendizagem do discente com deficiência intelectual, aplicada pelo professor da sala comum, deve “ocorrer em diferentes ambientes e em diferentes momentos.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 19). Diante dessas considerações, percebemos a avaliação como uma mola propulsora na aprendizagem do educando, uma vez que no PEI fica definido os critérios avaliativos. Portanto, pelo fato de a construção do PEI ser flexível, pode haver ajuste, conforme sinalizado o processo avaliativo: “Sugere-se que os profissionais reflitam sobre os objetivos que os alunos precisam alcançar, discuta-os, e assim monte a sua avaliação diagnóstica sobre o tipo de cidadão se quer formar.” (LIMA, 2016, p. 42).

Segundo Carvalho (2003, p. 149):

A proposta da educação inclusiva não representa um fim em si mesma, como se, estabelecidas certas diretrizes organizacionais, a escola melhorasse, num passe de mágica. Muito mais do que isso, pretende-se, a partir da análise de como tem funcionado o nosso sistema educacional, identificar as barreiras existentes para a aprendizagem dos alunos, com vista às providências políticas, técnicas e

administrativas que permitam enfrentá-las e removê-las. Pretende-se identificar processos que aumentem a participação de todos os alunos, reduzindo-lhes a exclusão na escola e garantindo-lhes sucesso em sua aprendizagem, além do desenvolvimento da autoestima.

Nesse viés, para o professor, prover informações para um educando chegar à autonomia em seus atos, configura-se em um processo de valorização, constituindo aspecto de suma importância na Educação Especial, portanto, essa valorização pessoal é de extrema relevância. Para Baptista (2013, p. 56), “[...] trata-se, portanto de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer visão simplificadoras que separe o estudante com deficiência de seus companheiros de mesma idade.”

Nos últimos anos, inúmeras possibilidades de instruções formativas foram apresentadas aos professores da Educação Especial de Campo Grande, por meio de cursos oferecidos pelo núcleo da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e por meio do Departamento de Educação Especial (DEE), para a aquisição de conhecimentos direcionados aos professores do ensino comum e, também, aos professores da Educação Especial. Sendo assim, a elaboração do PEI pelo profissional de apoio e pelo professor regente, como estratégia educacional diferenciada nas escolas da Rede Municipal de Campo Grande, tem contribuído com o educador no planejamento de uma metodologia diferenciada de ensino.

A resolução municipal de nº 188, de 05 de novembro de 2018, em substituição da 185/2018, dispõe sobre a inclusão do discente público da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande; esta autorização regulamenta a inserção dos apoios pedagógicos que elaborarão o PEI, em caráter colaborativo, com os professores que atuam em sala de aula.

Com a implementação do PEI, e seguindo as orientações legais da Resolução nº 188/2018, o planejamento para o educando da Educação Especial passou a ser construído pelo profissional de apoio: Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), Assistente Educacional Inclusivo (AEI) ou Estagiário, juntamente com o professor regente e o professor do AEE, tendo como base o planejamento do professor titular da sala de aula comum.

[...] o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais diversificadas aliadas ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI) de forma colaborativa entre os professores das turmas comuns com os professores do atendimento educacional especializado, favorece a escolarização de alunos com deficiência, sobretudo, no caso da deficiência intelectual. (PLETSCH; OLIVEIRA; CAMPOS, 2018, p. 139).

Esse planejamento, com ações colaborativas entre os professores, é de fundamental importância no processo de escolarização dos estudantes com NEE, pois ele prioriza atividades que promovem a estimulação cognitiva, contribuindo com o desenvolvimento dos estudantes; mesmo porque, ensinar de forma colaborativa fortalece e dá subsídios para os professores organizarem estratégias pedagógicas que garantam a participação e aprendizagem dos estudantes.

[...] é importante sinalizar que o PEI enquanto proposta pedagógica de intervenção elaborada de forma colaborativa entre docentes da turma comum e do AEE, mas também quando necessário, com a família e o próprio sujeito com deficiência intelectual, não pode ser entendida como a “solução” por si só para a escolarização desses sujeitos numa perspectiva inclusiva. [...]. (OLIVEIRA, 2018, p. 147).

O ensino colaborativo é entendido, aqui, como:

[...] alternativa de trabalho que busca garantir a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, a partir dos enfrentamentos impostos pelo contexto escolar, trazendo as contradições e os limites existentes no cotidiano e as construções possíveis de intervenções pedagógicas. (MARIN; BRAUN, 2013, p. 50).

Essa parceria organizada no ensino colaborativo tem a finalidade de garantir a aprendizagem e a participação do discente no ambiente escolar, instituindo-se como uma forma específica de “cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

Segundo Perrenoud (2001, p. 28), o ensino colaborativo relacionado à prática pedagógica do professor, é uma forma de “organizar as interações e as atividades de modo que cada educando se defronte constantemente com situações didáticas que lhes sejam as mais fecundas.” A partir desses preceitos, entendemos que, no viés da inclusão, a família desempenha um papel importante, contribuindo para o ensino colaborativo, uma vez que ela tem informações particulares dos estudantes, as quais serão relevantes no processo educacional. Essa articulação que acontece entre família, professor do ensino comum, apoio pedagógico e professor da Educação Especial, soma responsabilidades na busca por qualidade na educação. De acordo com Marin e Braun (2013, p. 53), o trabalho colaborativo se tornou “uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, quando há presença de um ou mais alunos com necessidade educacionais especiais que demandam atenção diferenciada.”

Trabalhar com o PEI, como instrumento de aprendizagem, contribui com possíveis intervenções nas dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência no processo de ensino e de aprendizagem na busca por uma inclusão escolar efetiva, voltada para o verdadeiro significado do que realmente é importante aprender. Valadão (2013, p. 53) determina esse instrumento como “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência.”

Nesse sentido, entendemos que a preparação do PEI envolve conhecimento e atitude colaborativa entre os professores do ensino comum, o professor do AEE e os profissionais de apoio, e esse atendimento se inicia na sala de recursos multifuncionais, pois é nesse espaço escolar que os educandos da Educação Especial, bem como os professores buscam o apoio para dirimir suas angústias e necessidades educacionais, desta forma, “[...] o AEE constitui hoje uma referência no atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte ao aluno, ao professor [...] de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares.” (CAMARGO, 2016, p. 21).

Diante dessa afirmação, acredita-se que, na elaboração e na aplicabilidade do PEI, a trajetória pessoal de cada educando da Educação Especial, suas necessidades e sua vida familiar são primordiais para traçar metas de ensino. No entanto, vale ressaltar que o trabalho colaborativo precisa ocorrer na elaboração e na aplicação do PEI, sem o qual não faz sentido o planejamento. Sendo assim, a possibilidade de planejar conjuntamente, envolvendo o professor de sala comum e o professor do AEE, por meio de um trabalho colaborativo, pode fortalecer a parceria entre os docentes, aumentando as ações inclusivas entre os integrantes dos sistemas de ensino no contexto da sala de aula, lugar onde o estudante da Educação Especial permanece por várias horas.

O PEI não deve ser construído na individualidade, mas em parceria. Ele deve seguir um roteiro (Tabela 2) disponibilizado pelo Departamento da Educação, bem como estar respaldado pelo planejamento do professor regente e pelas diretrizes curriculares da unidade de ensino. Sobre o trabalho em parceria, Jesus (2015, p. 101) assegura que:

[...] constitui-se em procurar desenvolver, por meio da mediação do grupo, um processo de trocas intersubjetivas, de conhecimento e atitudes individuais e coletivas, visando desenvolver alternativas de comunicação, participação, realização de tarefas comuns e concretização de soluções na resolução de problemas da escola, considerando o contexto socioeducacional.

Nessa inter-relação, busca-se refletir sobre as reais situações que uma parceria pode proporcionar aos discentes no processo educativo. Então, dessa forma, as instituições de

ensino que capacitam o professor, bem como a equipe gestora da escola em que esse profissional atua, devem viabilizar reflexões acerca das práticas pedagógicas, a fim de que esse educador perceba que qualquer mudança no planejamento pedagógico na escola beneficiará a todos. Assim, entendemos que é a mediação que ajuda no desenvolvimento do educando, porque possibilita que ele desperte para a aprendizagem, por isso a importância da capacitação profissional para todos os envolvidos na educação dos estudantes da Educação Especial. Nessa ótica, Nunes (*et al.*, 2013, p. 67) destaca que:

[...] além da formação dos professores efetivos, é necessário reconhecer o papel do mediador e estender a ele essa formação. No Brasil, a necessidade e a urgência em prover atendimento educacional qualificado ao aluno com deficiência no interior da sala regular, como é preconizado nos cânones da educação inclusiva, fizeram emergir esse novo agente educacional.

Considerando a relevância da Educação Especial, todos os envolvidos com a educação - universidades, escolas, direção, equipe pedagógica e comunidade escolar - precisam recorrer à aquisição de conhecimento sobre os tipos de deficiência, a fim de entender como cada discente se comporta, considerando a deficiência que possui, já que, dessa forma, torna-se mais fácil a proposição de instrumentos de aprendizagem: “Quando o professor percebe a capacidade do aluno em aprender de forma positiva, ele empreende ações positivas.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 15).

Diante dessas considerações, cada um dos responsáveis, direta ou indiretamente pela educação escolar, necessita compreender como cada um aprende, pois são seres singulares, assim, um planejamento individualizado é importante para avançar na aprendizagem, desde que as diferenças sejam respeitadas. Conforme pontua Figueiredo (2010, p.15), “O professor como mediador do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual deve desenvolver estratégias de aprendizagem que favoreçam a apropriação do conhecimento por esses alunos.”

Para prover o ensino para um estudante, é necessário um processo investigativo, em forma de sondagem (Tabela 1), pretendendo estudar o caso, a fim de, posteriormente, ter informações suficientes para a elaboração do PEI, porque “O estudo de caso se faz através de uma metodologia de resolução de problema apresentado pelo aluno pra depois buscar sua solução.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 19). Essa sondagem no processo educativo se torna de grande valia, pois subsidia a construção do PEI, fornecendo indicativos aos docentes para o acompanhamento pedagógico da aprendizagem. A partir da sondagem em sala de aula, e nos demais espaços da escola, se obtém elementos suficientes que, somados às informações

trazidas pela família, resultará no PEI.

A construção do PEI deve ser flexível, de acordo com a especificidade de cada educando, portanto, esse instrumento necessita ser constantemente avaliado, pois as adaptações curriculares nele elencadas envolvem vários aspectos, são eles: cognitivo, motor, linguagem oral, linguagem escrita, raciocínio lógico-matemático e socioafetivo. Todos esses aspectos merecem ser detalhadamente avaliados. Outro aspecto é a avaliação com a família, que se torna importante para o processo de coleta de informações, porque, assim, se torna mais fácil “conhecer o comportamento do estudante no ambiente familiar, quais suas preferências, como se relaciona com os familiares, o que gosta de fazer durante os momentos livres, entre outros.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 33).

Tendo em vista os aspectos apresentados na discussão acerca das estratégias pedagógicas em sala de aula, na prática do professor, e na formação continuada, com vistas a atender os discentes da educação especial para a construção do PEI, percebemos que, para se ter um ensino inclusivo, é fundamental que ocorram a formação, a pesquisa e a parceria entre os envolvidos, para se atingir o educando que necessita de um ambiente acolhedor que favoreça a aprendizagem. Esse ambiente pode ser no chão da escola, onde é possível identificar uma educação nas diferenças e para as diferenças, por meio de uma ação conjunta com todos os responsáveis imbuídos num só pensamento: a inclusão escolar. Dessa forma, segundo Gallo (2002, p. 176), o professor “ao escolher sua atuação na escola, escolherá para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar.”

Logo, ter como complemento de apoio pedagógico a SRM, dentro de uma unidade de ensino, pode contribuir com a prática pedagógica, sendo preciso, também, que esse espaço responda aos objetivos de uma prática educacional inclusiva, dispondo de recursos para que a organização dos serviços do AEE seja preparado e disponibilizado aos educadores, com sugestões de novas ferramentas pedagógicas para a participação efetiva dos discentes.

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. (BRASIL, 2006, p. 14).

Nesse sentido, as SRM têm a função de organizar e definir as ações voltadas para o AEE, demonstrando uma importante característica nesse trabalho, baseado na relação dos princípios da aprendizagem colaborativa entre os profissionais da Educação Especial. Diante

desse contexto, e denotando sua relevância, abordaremos as concepções pedagógicas ofertadas na SRM, um serviço colaborativo, de caráter eminentemente pedagógico, com recursos que deverão estar à disposição das necessidades de aprendizagens dos estudantes que frequentam a escola comum.

### **2.3 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM): a importância de um espaço colaborativo com práticas de inclusão escolar**

A implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como um processo inclusivo para o acesso à educação pública, surgiu como uma alternativa para a superação das desigualdades existentes nas escolas. Dessa forma:

Na sala de recurso multifuncional, o professor de Atendimento Educacional Especializado deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento conceitual do aluno com deficiência intelectual, além de propor situações vivenciais que possibilitem a esse aluno organizar o pensamento operatório. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema que exijam que o aluno utilize seu raciocínio abstrato para a resolução de um determinado problema apresentado pelo professor. (VERDE, 2010, p. 16).

Essas Salas de Recursos Multifuncionais são espaços físicos nas escolas, compostas por mobiliários, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, que visam atender as demandas da Educação Especial, no que se refere à aprendizagem dos estudantes na realização do AEE, de acordo com o CNE/CEB nº 4/2009, Art. 55, que estabelece o AEE na escola comum.

A iniciativa da implantação da SRM em escolas públicas está estabelecida na política de educação inclusiva. Essa demanda organizacional estabelece que:

[...] os princípios para a organização das salas de recursos multifuncionais partem da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, realiza-se em classes comuns do Ensino Regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar. (BRASIL, 2006, p. 07).

Assim sendo, a igualdade de direitos à educação implica em um atendimento, nas escolas públicas, com profissionais qualificados para o desempenho da função de professor na SRM. Logo, cada sala de recursos, em que funciona o AEE, deve ter um professor com formação para docência e com especialização na Educação Especial. Para desenvolver suas atribuições é necessário ter políticas públicas, gestão escolar e parcerias que contribuam para o

bom desempenho dessa função, pois ter a responsabilidade pelo desenvolvimento pedagógico, pela criação de material e pela mediação das ferramentas de interação escolar são pertencas do professor da SRM. No Art. 13 da Resolução 04/2009, estão dispostas as atribuições desse profissional:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Essas funções, se bem estabelecidas, podem ser requisitos importantes para o professor mediar o conhecimento junto ao educando com NEE e, ao mesmo tempo, avaliar sua participação como mediador dos preceitos do currículo escolar. Conforme pontuam Braun e Marin (2018, p. 117, grifo das autoras), “O “bom ensino” é concebido como o que prevê ações educativas, por meio de planejamentos bem estruturados, a partir do conhecimento sobre o estudante, com estratégias diferenciadas e recursos variados, de modo a atender a todos.”

Por conseguinte, para que as ações destinadas às salas de recursos tivessem êxitos, houve a necessidade de organização espacial, por meio de adaptações na arquitetura das escolas e, posteriormente, adequações dos conteúdos curriculares, assim os objetivos do atendimento dos serviços especializados puderam ser atingidos. Entende-se por serviço especializado “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente[...]” (BRASIL, 2011, p. 2).

Assim, as práticas de inclusão escolar, no ambiente da SRM, devem seguir o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que tem a seguinte redação em seu Art. 29: “A Educação Especial, como modalidade transversal a

todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.” (BRASIL, 2010, p. 19). Diante dessas considerações:

A iniciativa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos. (ALVES, 2006, p. 12).

Diante do exposto, verifica-se que a iniciativa da implantação da SRM, baseada na política da inclusão escolar, prevê recursos específicos para que o AEE aconteça. Dessa forma:

[...] responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre os professores das classes comuns e das salas de recursos. (BRASIL, 2006, p. 12).

A normativa legal mais atual em relação ao AEE é a do Decreto 9465, de 02 de janeiro de 2019, que reforça a permanência desse profissional nas Salas de Recursos Multifuncionais e determina que é preciso:

II - definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando a garantir a escolarização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2019).

Partindo das leis que regulamentam, e da reflexão de que as ações pedagógicas de uma escola inclusiva contribuem para remover as barreiras de aprendizagem para o discente com NEE, o Planejamento do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) da atividade pedagógica na SRM segue os moldes do trabalho colaborativo, envolvendo toda equipe pedagógica da unidade escolar.

O termo colaboração nos remete a uma forma de trabalho em conjunto, em um

processo organizacional de compartilhamento das decisões adotadas de acordo com a necessidade de cada estudante, no que se refere a sua aprendizagem. Damiani (2008, p. 218) enfatiza que “[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.”

Diante dessas considerações, destacamos que as práticas de ensino, planejadas e compartilhadas, visam atender aquele estudante que tem uma especificidade que o impede de aprender. Por essa razão, salientamos a importância do uso da SRM como um espaço onde as experiências são organizadas, a fim de prover práticas de ensino colaborativo que se configuram “como uma proposta de bons resultados no que se refere à aprendizagem de estudantes com deficiência que frequentam o ensino comum.” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 120).

Segundo Bondía (2011, p. 07):

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência.

Nesse viés, o ensino colaborativo construído a partir da SRM, tem a finalidade de envolver a cooperação de dois professores, durante as aulas, para desenvolver as atividades para o estudante com deficiência, compartilhando tomadas de decisões e responsabilidades. Essa afirmação pode ser corroborada pelas explicações a seguir:

[...] o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o estudante com necessidades especiais. O docente do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem. (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

Em síntese, tanto o trabalho colaborativo<sup>7</sup> quanto o ensino colaborativo<sup>8</sup>, têm o seu início na SRM, pois é nesse espaço, destinado ao AEE, que a organização dos serviços dos

---

<sup>7</sup> Segundo Arnaiz (1999) o trabalho colaborativo é aquele em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto.

<sup>8</sup> Segundo Ferreira et al. (2007) o ensino colaborativo consiste numa parceria entre o professor de educação regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo de estudantes.

sistemas educacionais da Educação Especial é subsidiada. Dessa forma, é na SRM que, mediante o esforço colaborativo dos profissionais, as atitudes são transformadas e as estratégias de aprendizagem são planejadas, centradas em um novo fazer pedagógico que favorece a construção de conhecimentos pelos estudantes, auxiliando-os para que desenvolvam o conteúdo curricular e a participação na vida escolar.

À luz desses preceitos, entendemos que o trabalho educativo com estudantes da Educação Especial na SRM também demanda planejamento e estratégias diferenciadas, dessa forma, as ações em conjunto se tornam eficazes, promovendo a busca por avanços na Educação.

Nesse sentido, é importante enfatizar que as abordagens, até o momento aqui referenciadas, sobre a finalidade, a função, o conceito, as legislações etc., que definem, amparam, viabilizam e estabelecem o desenvolvimento de um instrumento estratégico de inclusão, se constituem a partir dos preceitos teóricos e documentais de como o PEI deve ser aplicado na prática cotidiana das escolas. Reiteramos, assim, que o objetivo é analisar a elaboração e a aplicabilidade do Planejamento Educacional Individualizado para os estudantes da Educação Especial com deficiência intelectual, com foco para os anos finais do Ensino Fundamental inseridos no ensino comum.

Diante dessa vertente, no próximo capítulo abordaremos a pesquisa de campo, tendo a escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, da Rede Municipal de Campo Grande, estabelecida como nosso recorte espacial para levantamento de dados sobre a elaboração e a aplicabilidade do PEI, buscando, com isso, investigar as análises aqui tratadas por meio de uma compreensão empírica.

### **3 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: DESAFIOS E AVANÇOS NA INCLUSÃO ESCOLAR EM CAMPO GRANDE/MS**

Considerando que o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) parte da perspectiva de um trabalho inclusivo de colaboração entre os professores do ensino comum, juntamente com os professores especialistas da Educação Especial, o entendemos como um instrumento estratégico, adaptável e flexível às diferentes demandas que podem atender as necessidades educacionais dos estudantes, propiciando a inclusão.

Nessa perspectiva de análise, nos pautamos em autores que discutem a proposta do PEI como uma forma de gestão de recursos e estratégias de ensino. Entre os autores com os quais dialogamos estão Valadão (2013); Figueiredo (2010); Glat (2013); Vianna e Redig (2012); Pletsch e Glat (2013, 2018); Kassar (2015); Baptista (2015); Beloto e Neres(2015); Camargo (2016); Gatti (2017); Capellini (2018); Marin e Braun (2018), dentre outros. Também utilizamos Capellini (2018) para refletir sobre a adaptação curricular, e Oliveira, Fonseca e Reis (2018), Damiani (2009), Porto (2009), Schlemmer (2009), para discutir sobre o trabalho colaborativo.

É com base nessas discussões que o presente estudo foi embasado, por meio do uso dos referenciais teóricos citados, apresentando as correlações com a pesquisa de campo, e, também, analisando os dados coletados por meio de aplicação de questionário. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário semiestruturado, aplicado aos professores regentes das séries finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, o nosso *locus* de pesquisa.

Assim sendo, apresentamos neste capítulo o resultado teórico associado à análise de campo, a qual se constitui, primeiramente, por uma contextualização do recorte espacial e dos agentes escolares, elementos considerados a partir de observações diárias no ambiente escolar analisado.

Mediante essas observações, destacamos algumas reflexões sobre as configurações e o entrelaçamento das práticas pedagógicas, apresentadas nas ações docentes direcionadas para os estudantes com deficiência no ensino comum. Conhecer e analisar as práticas pedagógicas dos docentes foi necessário para, assim, entender a sua organização e as suas vivências no âmbito escolar.

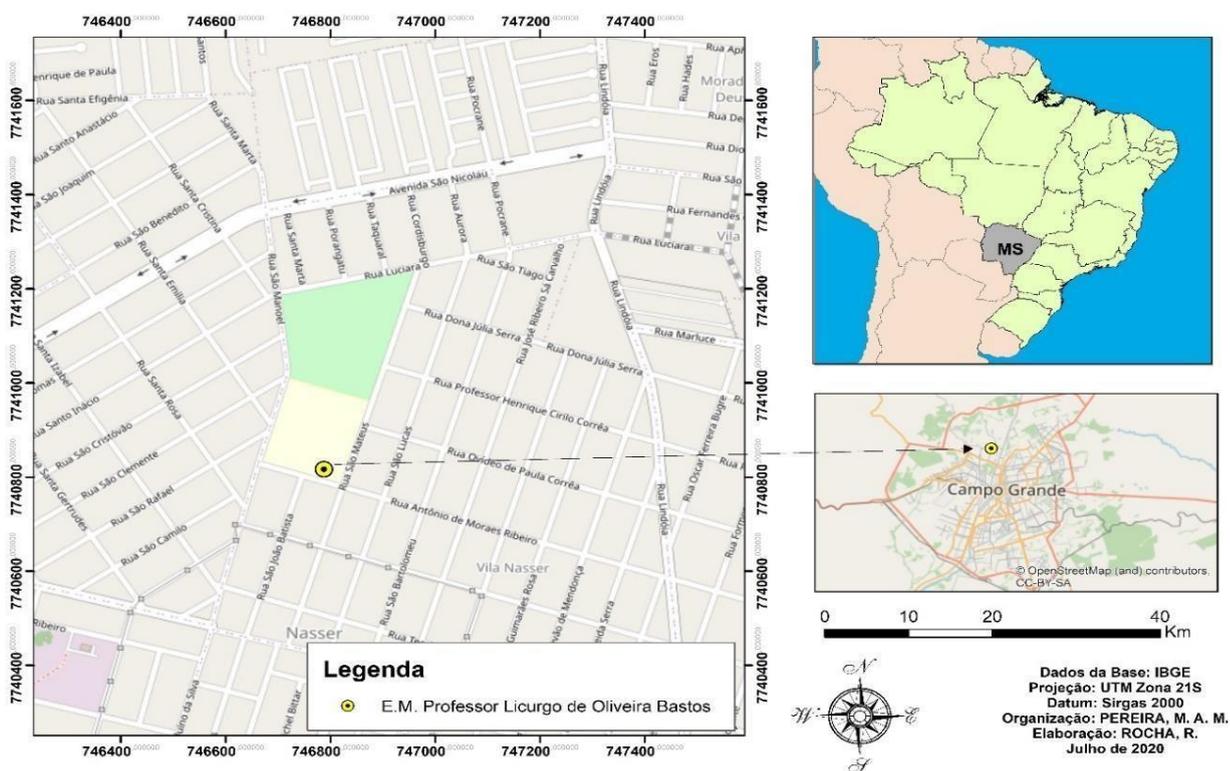
Nessa vertente, iniciamos contextualizando o recorte espacial e os agentes da pesquisa, os professores. Em seguida, evidenciamos como acontece a articulação entre o estudante, o professor e a própria escola. Apresentamos, também, como se organizam os avanços e os

desafios na construção do PEI na escola. A partir disso, exibimos os resultados das análises dos dados coletados durante a pesquisa.

### 3.1 Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos: contextualização do recorte espacial e dos agentes escolares

Esta pesquisa compartilha dos ideais da inclusão dos estudantes que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais e no ambiente do ensino comum, de forma que se construa, permanentemente, um ensino mais igualitário. Nesse sentido, ao refletir sobre a inclusão no âmbito educacional, foi proposto, neste capítulo, a reflexão sobre a elaboração e aplicação do PEI em Campo Grande/MS, com foco de análise em nosso *locus* de estudo, que teve como recorte espacial específico a Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, conforme representação cartográfica a seguir.

**Figura 1** – Representação visual da localização geográfica da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos – 2020



Fonte: IBGE, 2020

Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, é um dos 79 municípios que compõem o estado e conta com um total de 98 escolas municipais, distribuídas nas sete regiões urbanas: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbiruçu, Lagoa, Prosa e Segredo. Essas regiões são

assim distribuídas de acordo com a Lei Complementar Municipal nº 341/2018. (CAMPO GRANDE, 2015).

A pesquisa se contextualizou empiricamente na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos (Figura 02), situada na região do Segredo, no bairro Vila Nasser. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o público frequente na escola é, em sua maioria, uma “população [...] de classe baixa, classe média, cuja base familiar é composta por muitas famílias que acompanham e zelam adequadamente pelos direitos e deveres de seus filhos.” (PPP, 2016, p. 25).

Assim, a comunidade escolar tem, em sua maioria, filhos matriculados nessa escola pública municipal, e luta por uma educação de qualidade, com respeito, reconhecimento e valorização das potencialidades dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem.

**Figura 2** – Representação visual da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020

Toda a organização pedagógica da escola está elencada no Projeto Político Pedagógico, e este do documento, de acordo com Almeida (2018, p. 57), “é o documento norteador de todas as ações da escola [...]”. Sendo assim, a prática e a execução do PPP devem servir de instrumento que contribua para o sucesso do ensino e da aprendizagem de todos.

Embora a pesquisadora tenha vínculo empregatício nessa unidade escolar, ressalta-se o esforço de pesquisa, naquilo que respeita à idoneidade e à imparcialidade. Isso implica dizer que esse vínculo favoreceu não apenas reconhecer os elementos positivos que regem a inclusão e a aplicação do PEI na escola, mas, sobretudo, identificar as mazelas, dificuldades, e limitações que se configuram nesse espaço escolar. Salieta-se, ainda, que as observações elencadas nesta pesquisa refletem exatamente o “olhar” daquilo que se pode pensar para além do que se tem feito.

A escola tem como missão, descrita em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016, p. 18) “assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a permanência, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania.” Nesse viés, participa ativamente de todo o processo que visa a melhoria na qualidade de vida e da comunidade escolar, com uma gestão participativa, por meio da qual cada um se integra para que se desenvolva uma educação de qualidade, possibilitando o acesso e a permanência de todos os estudantes e, ainda, identificando e removendo as barreiras para a aprendizagem.

Nesse contexto, o que se pode destacar é que a escola tem “contribuído com a inclusão dos alunos que fazem parte da modalidade de ensino da Educação Especial, ofertando-lhe um ensino compromissado e envolvente.” (PPP, 2016, p. 47).

Segundo observações de Glat e Blanco (2013, p. 16), em uma análise do ambiente, pontuam que:

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os seguimentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Pensando em um ambiente inclusivo e transformador, a escola foi criada, em 1980, por meio do Decreto nº 4.504, em um arrojado empreendimento envolvendo o Centro Social Urbano (CSU) da Vila Nasser, cujo patrono é o Professor Licurgo de Oliveira Bastos, morador e proprietário de uma vasta área na região, a qual foi cedida para a construção da escola, agrupando-a em um só complexo que comporta “a Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, um centro poliesportivo, posto de saúde, piscina, pista de atletismo, um mini estádio de futebol, quadras de vôlei, basquete, handebol, futebol de salão.” (PPP, 2016, p. 15).

Por muito tempo, o complexo funcionou integrado, servindo à população dos bairros adjacentes. Atualmente, atende 1886 estudantes nos períodos matutino e vespertino, e oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, com os seguintes espaços físicos, como mostra o PPP:

[...] 29 salas de aula; Cozinha: 02; Secretaria: 01; Sala de Mídias: 02; Quadra de Esportes: 03; Quadra de Esportes Coberta: 01; Biblioteca: 01; Banheiro para estudantes: 14; Banheiro Social: 02; Piscina Semiolímpica: 01; Vestiários: 02; Depósito Geral: 02; Depósito de Ed. Física: 01; Depósito da Fanfarra: 02; Laboratório de Ciências 01; Laboratório de Matemática 01; Sala de Vídeo: 01; Laboratório de Informática: 02; Sala da Coordenação: 02; Sala de Professores: 01; Diretoria: 01; Secretaria: 01; Sala de projetos: 01; Sala de Recursos Multifuncionais: 01; Sala de Reforço: 01; Sala de apoio psicopedagógico: 01; Pátio coberto: 03; Pátio aberto: 01; Área de lazer (parque infantil): 01; Estacionamento: 01; Rampa de acesso: 03; Horta: 01 perfazendo um total de 6.738 m<sup>2</sup> de área construída. (PPP, 2016, p. 08).

É importante ainda ressaltar que, como mostra o PPP (2016, p. 6), “o trabalho pedagógico da Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos acontece acreditando que ele seja fruto de um trabalho coletivo e consciente daqueles que buscam seguir todos os preceitos contidos na Constituição Federal vigente.” Nessa perspectiva, todos os projetos desenvolvidos na escola seguem uma linha de ações compartilhadas. Sobre o enfoque da ação compartilhada, colaborativa e/ou participativa, as autoras Damiani, Porto, Schlemmer (2009, p. 07) discorrem: “[...] o trabalho colaborativo/cooperativo em diferentes áreas, níveis e modalidades educativas, partindo da crença no significativo potencial desse tipo de trabalho para qualificar práticas pedagógicas no sentido de que potencializem aprendizagem.”

Seguindo esse viés é que, de acordo com a equipe gestora, se busca fortalecer os laços profissionais, a fim de estabelecer uma aprendizagem significativa, com a implantação de projetos elencados no PPP da escola e destinados às práticas pedagógicas, se respaldando, sempre, na base legal:

[...] a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Estaduais e Municipais, Regimento Escolar, Plano Municipal de Educação, Política de Educação para a Rede Municipal Ensino de Campo Grande. (PPP, 2016, p. 07).

Conforme nossas análises, nota-se que o trabalho coletivo na construção do PPP da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos permitiu uma interação comunicativa entre a equipe gestora, a equipe técnica, os professores, os estudantes e seus responsáveis,

contribuindo com a mudança e o crescimento grupal, uma vez que demonstrou seguir alguns princípios que fazem parte de um trabalho coletivo.

[...] crescimento e respeito mútuo entre os participantes do grupo; valorização dos indivíduos como profissionais e pessoas; socialização de saberes aprendidos pelas experiências e dificuldades; atenção para o processo e estudo e investigação de problemas e para a tomada de decisões individuais e/ou coletivas. (DAMIANI; PORTO; SCHLEMMER, 2009, p. 9).

Nesse sentido, vale ressaltar que a construção coletiva do PPP fortalece e motiva a docência. Nessa linha de raciocínio, Placco e Silva (2015, p. 27) destacam que:

A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico: ficam cada dia mais evidente a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congrega para um trabalho significativo junto aos alunos. E trabalhar em cooperação, integradamente, considerando as possibilidades e necessidades da transdisciplinaridade, não é uma ação espontânea, mas nasce de processos de formação intencionalmente desenvolvido.

Seguindo esse viés, observamos que a escola apresenta ações com a intenção de acolher todos os estudantes, na tentativa de propor uma educação de qualidade, uma vez que as ações se

[...] comprometem na oportunização de uma educação que visa o pleno desenvolvimento das potencialidades do estudante, tornando-o um cidadão capaz de interagir em seu meio, tendo como pressuposto um ensino de qualidade, respeitando sempre os valores culturais. (PPP, 2016, p. 7).

Na busca pela formação dos seus funcionários para o atendimento ao público, a escola compõe o seu corpo docente da seguinte forma: 46 professores no período matutino, que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, e 36 professores no vespertino que atendem o Ensino Fundamental II. Na Educação Infantil, há, no total, 07 salas de aula distribuídas da seguinte forma: 01 turma Grupo 4 (crianças com 4 anos) e 06 turmas Grupo 5 (crianças com 5 anos), totalizando 175 estudantes.

No Ensino Fundamental I, as turmas estão distribuídas da seguinte forma: 06 turmas de 1º ano; 05 turmas do 2º ano; 07 turmas do 3º ano; 06 turmas do 4º ano; 06 turmas do 5º ano, perfazendo um total de 915 estudantes, com idades entre 06 e 10 anos. O Ensino Fundamental II está dividido da seguinte maneira: 06 turmas do 6º ano; 05 turmas do 7º ano; 04 turmas do 8º ano e 04 turmas do 9º ano, totalizando 960 estudantes, com idades entre 11 e 14

anos. Os dois turnos de ensino somam um total de 1.866 estudantes.

Em meio ao público comum está a Educação Especial, que é composta por 63 estudantes com laudo que indica algum tipo de deficiência física, intelectual ou sensorial, bem como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses discentes estão distribuídos nas salas de aula desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Para administrar o recurso físico e o recurso humano, a escola pesquisada tem na sua gestão administrativa uma diretora e uma diretora adjunta, que atuam objetivando atender o processo educacional garantindo o seu funcionamento.

Nesse viés, segundo Luck (2008, p.12):

A competência para o exercício da função de gestor é vista sob dois aspectos: o profissional e o pessoal. Em relação ao aspecto profissional, a competência é o conjunto de características necessárias ao desempenho da atividade profissional. Em relação ao aspecto pessoal, a competência é o conjunto de habilidades, conhecimentos e capacidades para executar o objeto da ação.

Diante dessa reflexão, evidenciamos a necessidade de valorizar toda a equipe escolar, pois eles são os agentes de formação e de transformação na educação, mostrando a importância da capacitação profissional, bem como de seu papel na construção de uma escola autônoma e participativa. Assim, entendemos que essa autonomia deve ser construída com a colaboração da comunidade escolar, objetivado no PPP, e, nesse aspecto, também se prima por um trabalho colaborativo no processo educacional.

Para que uma escola tenha sucesso, a equipe gestora precisa ter a plena consciência da necessidade de adequações pedagógicas, que são importantes para atender seus estudantes, dentre elas, a utilização do PEI, como uma estratégia diferenciada, para os estudantes com deficiência. Dentre as ações contidas no PPP, e que atendem as particularidades do público da educação Especial, destacamos:

[...] mudanças e adaptações na infraestrutura da escola; modificação na prática e conhecimento sobre a inclusão por parte dos professores, dos educandos, dos pais; enfim, de todos os responsáveis de forma direta pela educação e desenvolvimento desses alunos. (PPP, 2016, p. 48).

Diante dessas considerações, e agindo em busca da inclusão, o gestor escolar (que é um profissional com amplas responsabilidades, abarcando diversas funções dentro do cargo que exerce), ocupa uma posição que envolve questões relacionadas ao espírito de liderança em suas ações, já que cabe a ele a supervisão das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar, as quais devem estar em consonância com o PPP e com as

normas estabelecidas no regimento escolar.

As duas gestoras da escola desenvolvem em sua gestão o trabalho colaborativo, organizando as ações em conjunto e deliberando a respeito das atividades pedagógicas, em articulação com as coordenadoras pedagógicas, visando o processo de ensino e de aprendizagem por meio da de decisões conjuntas que estabeleçam uma gestão democrática.

Outro agente colaborador de suma importância no ambiente escolar, que auxilia o gestor escolar a colocar em prática as ações no ambiente educacional, mediando as atuações pedagógicas entre direção, corpo docente e os educandos, é o coordenador pedagógico, “função instituída pela SEMED, por meio do decreto nº 11.716/ 2012 designando professores para a função de coordenador.” (CAMPO GRANDE, 2012). Com o objetivo de atender melhor os estudantes, e colaborar com a escola, “em 2014 foi assumida na escola a função do coordenador pedagógico, cuja meta era a de atender melhor os alunos e professores.” (ALMEIDA, 2018, p. 41).

Ao coordenador pedagógico compete coordenar, orientar e acompanhar as atividades pedagógicas da unidade escolar, bem como avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, em articulação com o diretor adjunto, a fim de que a educação possa atingir seus fins e objetivos, garantindo a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem. Diante da importância da posição do coordenador, é possível estabelecer sua atuação, reiterando que “O papel do coordenador pedagógico consiste em organizar reuniões e estudos para a elaboração, execução e avaliação do PPP, buscando a efetiva participação de toda coletividade escolar.” (ALMEIDA, 2018, p. 57).

Em relação à elaboração e à aplicação do PEI, com base em nossas análises presenciais na escola pesquisada, observamos que as coordenadoras pedagógicas, responsáveis pelos estudantes do 6º ao 9º ano, ainda encontram dificuldades na sua implantação junto aos professores regentes. Toda a mediação da construção do PEI com os professores regentes, muitas vezes, fica a cargo da professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

No entanto, nota-se que as coordenadoras pedagógicas procuram se especializar por meio de estudos, pesquisas e ações compartilhadas entre coordenação e sala de recursos, garantindo as suas autoformações, assim como um maior conhecimento referente aos assuntos da Educação Especial. Assim, elas obtiveram subsídios para dar suporte aos professores regentes, fomentando neles o desejo pela busca e renovação dos saberes sobre os tipos das deficiências que envolvem o público especial da escola.

Outro membro de grande importância é o corpo docente, que encontra na diversidade da

sala de aula, e em suas ações colaborativas, a necessidade de ministrar aulas com eficiência, dedicação e zelo, a fim de oportunizar aos estudantes êxito na aprendizagem, por meio da parceria do coordenador pedagógico. Dessa forma, Almeida (2018, p. 44) destaca que:

O professor não deve se sentir sozinho na escola e o apoio do coordenador é importante no sentido de estabelecer um vínculo com os professores e subsidiar sua prática a partir da análise dos aspectos a serem aperfeiçoados. A observação em sala de aula, acompanhamento dos planos e o rendimento escolar dos alunos são instrumentos que dão suporte à sua ação interventiva.

Não se pode negar o papel da sensibilidade nas ações do corpo docente dentro de sala de aula, pois um simples olhar pode fazer a diferença em relação à aprendizagem, diante dos enfrentamentos que o professor encontra ao longo da sua caminhada profissional. Estar atento às necessidades dos educandos, construindo e respeitando o conhecimento empírico, é uma responsabilidade dos educadores em um ambiente escolar acolhedor, conforme as palavras de Silva e Camargo (2015, p. 67).

O ambiente escolar deveria ser um espaço educativo, no qual as pessoas não utilizassem o tom de voz para impor sua autoridade e não houvesse competição pela altura dos gritos para serem ouvidas. Esse espaço deve ensinar a falar em tom adequado para que assim as pessoas ouçam e reflitam sobre o mundo que os cerca, tornando-o um espaço que convide à concentração, estudo, pesquisa e discussão de ponto de vista, enfim, um espaço de construção de saber.

Nesse sentido, podemos notar que o olhar sensível do professor sobre as particularidades existentes em sala de aula abre caminhos, na tentativa de minimizar as dificuldades que os estudantes enfrentam no cotidiano escolar. Portanto, proporcionar aos estudantes confiança e acolhimento é fundamental para que ocorra a inclusão no espaço escolar.

### **3.2 O estudante, o professor e a escola: uma tríade articulada para a inclusão**

Uma escola que acolhe e se preocupa com o bem-estar e a aprendizagem do estudante se integra às ações da sociedade, se conectando com os avanços que acontecem no dia a dia, conforme pode ser contatado nas palavras de Aquino Junior (2015, p. 85): “O espaço coletivo é responsabilidade de todos os sujeitos que nele estudam, transitam e comem.”

A escola, juntamente com a família, “são os responsáveis pela formação de valores. Elas devem motivar o aluno a se tornar responsável e comprometido como “estudante”, aquele que estuda” (AQUINO JUNIOR, 2015, p. 80), e, assim, entendemos que a escola deve

ser um espaço de construção de conhecimento coletivo.

Dessa forma, entender a necessidade do estudante, para que ele alcance um bom desempenho, se torna uma prática essencial na ação docente, que passa, necessariamente, pelo olhar atento e sensível de sua formação, uma vez que acreditamos que ensinar não é apenas um ato de transposição de conteúdo, mas trata-se de “incorporar o seu cotidiano ao conhecimento abordado em aula.” (MOREIRA; SILVA; FERREIRA, 2015, p. 74).

Assim, ainda de acordo com os autores Moreira, Silva e Ferreira (2015, p. 75), os professores têm uma tarefa complexa no seu fazer pedagógico diário, pois “eles precisam ser motivadores, desafiadores e coordenadores entre o conhecimento construído e o novo, fazendo articulações entre o conteúdo teórico e o cotidiano.” Esse fato implica que, diante da motivação dos educadores, ao discente compete integrar-se com respeito ao amplo processo pedagógico promovido pela unidade escolar, e seus colaboradores, os quais precisam apresentar condições para essa integração.

Desse modo, cada estudante que busca a inclusão escolar deveria contar com um profissional de apoio, o que lhe compete por direito. Já esse profissional, denominado apoio pedagógico, precisa ser parceiro dos educadores, e auxiliar os educandos que necessitem de apoio constante nas atividades escolares e/ou nas atividades da vida diária, como, por exemplo, higiene, alimentação e locomoção no cotidiano escolar, sustentado por um trabalho colaborativo, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II.

O trabalho colaborativo está relacionado com a criação de interconexões pessoais entre docentes, que pode gerar alívio de tensões. [...] Isso juntamente com o incremento da iniciativa e da motivação individuais, leva a uma qualificação de seu trabalho. [...], além a partilha de recursos e ideias, os professores que trabalham em grupo realizam reflexões críticas acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e da maneira como o fazer. (PIRES, 2009, p. 28).

Isso posto, trabalhar em conjunto fortalece laços e oportuniza condições para se obter resultados significativos no ensino e na aprendizagem dos estudantes, e exige dos educadores um desdobramento das ações pedagógicas, com a necessidade de um trabalho colaborativo na educação básica, a fim de que seja possível conhecer os tipos de deficiências que acometem o público da educação escolar, bem como as necessidades específicas de cada uma delas, para que haja avanço. Dentre todas essas prerrogativas, é preciso estabelecer, também, quais estratégias deveriam ser aplicadas, com a intenção de elevar o nível de aprendizagem.

[...] a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado

na Educação Básica, modalidade de educação especial, esta questão tem recebido mais atenção nas discussões acadêmicas e políticas, pois é a partir disso que o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual se ampliou nas escolas públicas. (LIMA; PLETSCH, 2019, p. 39).

Dadas essas abordagens que contextualizam os agentes escolares envolvidos nesse processo de elaboração e aplicação do PEI, enfatizamos que a pesquisa bibliográfica e documental somou-se às análises empíricas de campo, que se deram a partir das observações das ações dos professores (agente principal de nossa pesquisa) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Língua Inglesa.

Dessa forma, compreendendo a sala de aula como um espaço de inclusão, esta pesquisa pôde tomar forma, pois incluir não significa apenas contemplar o estudante com uma vaga no ambiente escolar, mas “[...] criar espaços e abrir possibilidades de incluir a todos no projeto político-pedagógico da escola, desde a sua concepção e elaboração até a sua implementação no dia a dia da escola.” (MELO, 2001, p. 253).

Seguindo esse viés, o professor, em sala de aula, deve desempenhar uma função central de acolhimento para a organização das atividades, conduzindo o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos. Todavia, para que essa ação possa contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, é necessário conhecê-lo, bem como reconhecer suas dificuldades, com sensibilidade, a fim de analisar o PEI, desde sua elaboração até sua aplicabilidade.

Como sugerem Braun e Marin (2018) sobre as demandas das necessidades educacionais dos estudantes com algum tipo de deficiência:

[...] ensinar pessoas com deficiência intelectual, abre possibilidades sobre como qualificar propostas de ensino para todos e quaisquer estudantes. Pois a especificidade da deficiência intelectual está no desenvolvimento, na linguagem, no comportamento adaptativo, sempre em relação ao contexto, não é uma relação basicamente orgânica, mas também histórico-social. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 115).

Logo, entendemos que ao professor compete desenvolver a autonomia dos estudantes, possibilitando a construção da sua própria aprendizagem, independentemente de ter ou não uma deficiência. Por conseguinte, o professor precisa não apenas ser mediador da construção e reconstrução do conhecimento, mas precisa ter, sobretudo, entendimento sobre os tipos de deficiência e suas implicações na vida do estudante, a fim de buscar estratégias diferentes de ensino, pois segundo Glat e Blanco (2013, p. 25), “a maioria dos alunos que fracassa na escola

não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados!”

Consequentemente ensinar e aprender são dois verbos que devem se conjugados de forma síncrona no ensino, obedecendo as condições orgânicas dos partícipes, “pois para a pessoa com deficiência intelectual o planejamento de estratégias específicas de ensino é condição para aprendizagem.” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 115). Assim, segundo o Regimento Escolar da escola pesquisada (2004), art. 97: “Ao corpo docente compete ministrar aulas, a fim de oportunizar aos alunos êxito na aprendizagem.” Nesse processo de ensino os professores mantêm as características individuais dos estudantes, considerando-as como relevantes, e, a partir disso, devem buscar estratégias pedagógicas diversificadas na tentativa de atender as particularidades dos estudantes, visando seu ensino e sua aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (1996), o ponto de partida para se pensar a relação de ensino e de aprendizagem acontece entre os homens porque possuem inteligência e capacidade de pensar coerentemente, e, também, de compartilhar saberes. Compreende-se, então, que os seres humanos são sujeitos inacabados e em constante busca por mais aprimoramento, podendo ultrapassar as fronteiras da ignorância e expandir seus conhecimentos, em um movimento constante. Isso significa que o homem vai construindo o conhecimento pelo processo de transgressão, à medida que, transformando seus saberes, se modifica e vai modificando.

Em um processo de ensino e de aprendizagem voltado à autonomia, o professor é um mediador do conhecimento. Ele caminha entre o saber inicial e o saber final do estudante, por isso, a ação do educador deve buscar maneiras de formar um estudante que constrói seu conhecimento, partindo de seu contexto histórico e respeitando sua individualidade, dentro de um processo dialético, sensível e afetivo. Assim, Moreira, Silva e Ferreira (2015, p. 75) nos revelam como deve ser a ação de cada professor ao mediar esse processo formativo do conhecimento.

[...] procurar observar cada diferença nas reações dos alunos, suas expressões verbais e não verbais, pois o aluno possui diferentes formas de interpretação e entendimento. [...] Os pequenos aprendizes acabam trazendo para a sala seus problemas do cotidiano, pois não sabem ou não fazem diferenciações entre sala de aula e vida pessoal. Os professores precisam estar preparados sabendo que o aluno apenas necessita de atenção.

Nessa perspectiva, e de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), capítulo IV, do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, art.54: “É dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado ao

aluno com deficiência, principalmente na rede regular de ensino.”

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação do educando, considerando suas necessidades e visando a inclusão escolar, já que, de acordo com Ropoli (2010, p. 09), “Uma escola comum se torna inclusiva quando esta reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.” Assim, há a necessidade do apoio do serviço especializado, e do suporte técnico da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, para dirimir quaisquer dúvidas a respeito dos direitos e deveres de todos os estudantes na escola.

Portanto, toda a comunidade escolar, especificamente os professores, devem acolher os estudantes e conhecer o sistema de comunicação deles, tendo atitudes positivas e aproveitando situações espontâneas para estabelecer as relações e os vínculos professor-estudante. Compreendemos que é nesse processo que se deve oportunizar situações de aprendizagem, de reconhecimento, de respeito, sendo fundamental trabalhar juntos, de modo a cooperarem uns com os outros, compartilharem conceitos, informações, experiências, reconstruindo, assim, valores e significados, na busca de novos caminhos para a prática pedagógica e social. Assim, Damiani; Porto; Schlemmer (2009, p. 13) afirmam que dessa forma, “a cooperação caracteriza-se pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade e pela existência de regras autônomas de condutas fundamentada no respeito mútuo.”

As ações dos professores em sala de aula, durante o período, letivo incluem a formação de grupos homogêneos, organizados em estrutura do tipo cooperativo, proporcionando a participação de todos os estudantes que devem estar envolvidos em todas as atividades elaboradas pela escola, sendo ressaltadas as suas potencialidades.

Nesse sentido, compreendemos que cabe ao professor regente manter informações com os demais participantes na escola, por meio de uma relação dialógica, e levantar questionamentos relativos às dúvidas e às necessidades dos estudantes, possibilitando e promovendo estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem. Assim, “o desenvolvimento de atividades coletivas, além de promover aprendizagens significativas, estimula o comprometimento dos professores com as propostas geradas nos grupos, contribuindo para a superação das práticas individualizadas.” (PIRES, 2009, p. 39).

Para melhor atender os estudantes da Educação Especial, na escola em análise, houve, como já destacado, a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, que funcionalmente são “espaços nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional

Especializado – AEE.” (ROPOLI, 2010, p. 31). As salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidades e equipamentos para o atendimento ao público da Educação Especial desta escola e/ou daqueles que residem próximo a ela.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola pesquisada tem em sua estrutura física um amplo espaço subdividido em três ambientes: espaço para os computadores, o AEE para as pessoas com surdez, e o AEE para os estudantes com as deficiências intelectual, física, visual, bem como aqueles com TEA. Trabalham nesses ambientes duas professoras, as quais que fazem o atendimento aos estudantes, uma atende os estudantes com deficiência auditiva e/ou surdez e a outra faz os atendimentos aos estudantes com as outras deficiências. Esse atendimento acontece sempre no contraturno.

A SRM, no ambiente escolar, representa um importante local de aprendizagem e de troca de experiência, pois “são espaços físicos localizados nas escolas públicas de educação básica; nelas se realiza o atendimento educacional especializado” (GOMES *et al*, 2016, p. 23). É nesse ambiente que os professores do ensino comum buscam apoio pedagógico para dirimir suas dúvidas e anseios frente aos desafios da inclusão escolar.

A contribuição da sala de recursos para o professor regente é relevante, pois é no trabalho colaborativo do professor do AEE com o professor regente que as ações são estabelecidas, na busca pelas particularidades dos estudantes e suas relações com o conhecimento, uma vez que “é preciso que haja uma interlocução com o professor do ensino regular facilitando o acompanhamento dos processos de aprendizagem do aluno.” (GOMES *et al*, 2016, p. 24).

Para o público com deficiência, a SRM se tornou um ponto de apoio pedagógico e psicológico, ou seja, o pedagógico auxilia nas dificuldades em relação ao conteúdo curricular; o psicológico se volta para questões em que se busca tranquilidade para externar angústias em momentos de conversa com a professora do AEE, estreitando a relação professor-estudante. Para além disso, a SRM torna-se um lugar considerado por muitos dos estudantes como acolhedor.

Embora a SRM seja criada para o atendimento específico de pessoas com deficiência, todos os estudantes podem frequentá-la, mas o atendimento educacional especializado é somente para aqueles que têm dificuldade de aprendizagem decorrente de uma deficiência, como observado na escola em análise.

É na SRM que ocorrem as reuniões com os professores do ensino comum para a troca de informações sobre os estudantes, assim como reuniões com os professores de apoio

pedagógico, para as construções de jogos pedagógicos, de planejamentos de aulas, e elaboração de relatórios descritivos de cada estudante atendido por esse ponto de apoio. A seguir, são apresentadas algumas ilustrações referentes a SRM da escola em questão.

**Figura 3** – Representação visual da Sala de Recursos Multifuncionais: espaço dos jogos pedagógicos e brinquedos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020

**Figura 4** – Representação visual da Sala de Recursos Multifuncionais: espaço dos jogos pedagógicos e brinquedos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020

Os espaços para os jogos e brinquedos (Figuras 3 e 4) são de extrema importância na SRM, uma vez que, ao brincar, o estudante se expressa, se integra ao ambiente que o cerca. É por meio desses dois contextos, os jogos e os brinquedos, que a maioria dos trabalhos na SRM é iniciado, pois: “No mundo lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta a sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa.” (RIBEIRO, 2013, p. 56). E, ao se tornar operativo, o estudante pode participar da sua aprendizagem desenvolvendo

significados.

O espaço para jogos pedagógicos e brinquedos na SRM é de livre acesso aos estudantes. No entanto, há regras, com combinados bem definidos para o uso, pois é um espaço coletivo, em vista disso, deverá se manter em condições de uso por todos, por exemplo: todo material utilizado pelo estudante deverá ser devolvido por ele, entre outros acordos.

Para Cunha (2013) trabalhar com o lúdico na SRM estimula o desenvolvimento da capacidade de concentração, equilibra o aspecto emocional, expande as potencialidades, desenvolve a criatividade, a sociabilidade e a inteligência, enriquece os relacionamentos, entre outras tantas finalidades que são relevantes para o estudante com deficiência intelectual, e que podem promover grandes mudanças do ponto de vista educacional.

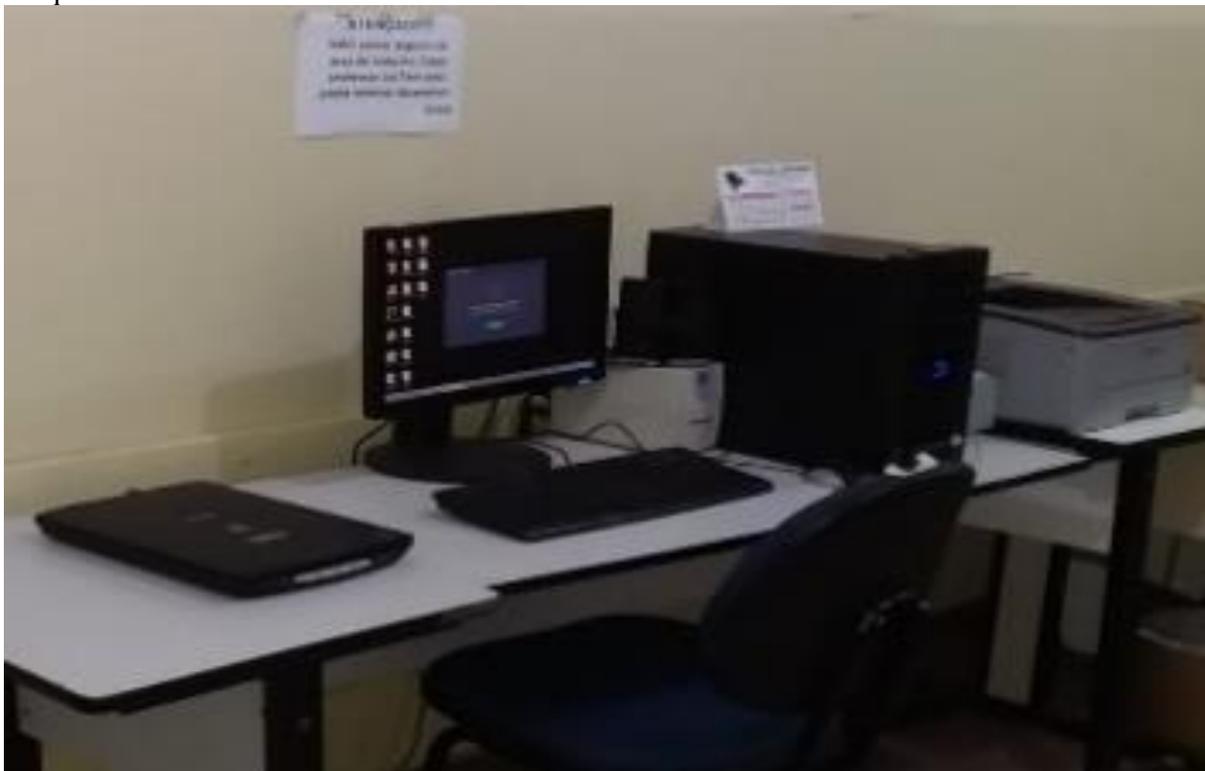
Dessa forma, o desenvolvimento intelectual das crianças e dos adolescentes requer ações pedagógicas que obedeçam o seu tempo e limite, necessitando, muitas vezes, de mediações simbólicas, o jogo ou o brinquedo, por exemplo, para que o estudante busque seus próprios mecanismos de aprendizagem.

**Figura 5** – Representação visual da Sala de Recursos Multifuncionais: espaço de estudos e pesquisas



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020

**Figura 6** – Representação visual da Sala de Recursos Multifuncionais: espaço de estudos e Pesquisas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020

Estudar e pesquisar são duas ações relevantes para o estudante, e na SRM (Figuras 5 e 6) esses momentos são definidos de acordo com a necessidade de cada educando. Cabe a cada professor responsável por essa sala, propor momentos de estudos e pesquisas que venham somar conhecimentos, a fim de eliminar as barreiras existentes no ensino comum. Pesquisar, com a ajuda de um computador, pode tornar a aprendizagem mais prazerosa, por isso, esse tipo de recurso é utilizado pelos estudantes.

A SRM da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos é um local medindo aproximadamente 16 m<sup>2</sup>, equipada com móveis enviados pelo Ministério da Educação (MEC). Esse ambiente fica, todo o período, à disposição dos estudantes da Educação Especial, dos professores regentes e dos professores de apoio, sendo essa sala o local onde os estudantes desenvolvem, no contraturno, seus estudos e suas pesquisas recomendadas pelos professores regentes, sob a mediação da professora do AEE.

Nesse viés, o público das escolas públicas, o qual frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais, se constitui dos estudantes com alguma deficiência (Intelectual, Física ou sensorial), bem como Transtorno Global de Desenvolvimento e Superdotação/Altas Habilidades e o TEA. Sendo assim, no atendimento aos discentes, na SRM, o professor do AEE tem como objetivo principal “promover a acessibilidade ao conhecimento desse aluno

através da estimulação das capacidades cognitivas, a articulação da linguagem e o desenvolvimento das capacidades comunicativas.” (FIGUEIREDO; POULIN; ARARUNA, 2016, p. 36). Entretanto, é importante ressaltar que toda ação desenvolvida na SRM tem o acompanhamento e orientação dos núcleos específicos da Divisão da Educação Especial (DEE), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A Divisão de Educação Especial (DEE) é diretamente subordinada à Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais da SEMED, Campo Grande/MS, e tem como objetivo, de acordo com a Resolução 188/2018, o acompanhamento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino (REME). Esse órgão busca estratégias para sustentar o processo de ensino e de aprendizagem por meio de acompanhamento sistemático das escolas e das ações de formação continuada, dispondo, inclusive, de recursos próprios para investimentos. (CAMPO GRANDE, 2018).

O AEE, na escola em análise, acontece no contraturno do ensino comum, em um espaço físico onde há uma sala de aula dividida em duas subsalas: uma para o AEE Surdez – frequentada pelos educandos com surdez, que são da própria escola, e também aqueles procedentes de outras escolas, e a outra para o AEE que atende o público da própria escola. Esse atendimento específico desenvolvido nessa escola ocorre por conta do número elevado de estudantes com os outros tipos de deficiências no ensino comum. Os trabalhos são desenvolvidos respeitando as particularidades de cada estudante, com planejamentos específicos, mediante um estudo de caso, por meio de entrevista com a família, com o professor regente e de observações em vários ambientes da escola, a fim de traçar metas para o Plano de AEE, que é individual. De acordo com Ropoli (2010, p. 22), pode haver “aluno com a mesma deficiência e necessitar de atendimento diferenciado.”

Nessa perspectiva, os estudantes matriculados na sala de recursos são avaliados de acordo com a especificidade de cada um, para que seja possível traçar o plano de AEE. No decorrer do bimestre seus avanços são registrados na ficha descritiva (Anexo F), que subsidia o relatório ao final de cada semestre. A partir da ficha investigativa, o plano de AEE é elaborado para ser utilizado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Na sala de aula comum, os estudantes são avaliados de acordo com a adequação curricular, elaborada individualmente para cada discente; além dos instrumentos de provas e avaliações orais, os professores também registram os avanços dos educandos nas fichas descritivas, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem “de modo a garantir a educação

escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2002, s/p).

A ficha descritiva citada é elaborada e encaminhada às escolas pela equipe do Departamento de Educação Especial (DEE), e, a partir dela, os perfis dos estudantes são levantados, primeiramente, com a família, a fim de obter dados importantes de ordem psicológica, comportamental e de aprendizagem. Depois de cotejadas essas informações, há a investigação entre os professores regentes e os apoios pedagógicos, enfatizando esses aspectos dentro de sala de aula. Assim, esse processo avaliativo se torna uma opção valorosa para verificar os avanços e retrocessos no processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes. Por meio dessa avaliação, é possível perceber o quanto o ensino foi válido e o quanto ele deverá ser modificado para alcançar todos os estudantes com um ensino pensado na equidade.

Ainda no que se relaciona à avaliação escolar, este é um recurso que deveria ser utilizado para que o apoio pedagógico e os docentes tracem ações voltadas às necessidades dos estudantes e à construção do PEI. Esse recurso de sondagem (Tabela 1) dos aspectos pedagógicos e sociais, de acordo com as habilidades descritas, sinalizam as necessidades para a construção do planejamento direcionado ao estudante, mediante os aspectos da comunicação oral e social, leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático, psicomotricidade, informática na educação, e comportamentos específicos.

No entanto, diante das observações realizadas no ambiente escolar, as fichas descritivas, as quais levantam dados acerca das potencialidades e necessidades dos estudantes, são pouco exploradas, e, por isso, deixam, relativamente, de atingir os objetivos, já que ficam reduzidas à mera formalidade, naquilo que se refere ao cumprimento das exigências burocráticas do núcleo da Educação Especial da SEMED.

Para Pletsch e Oliveira (2013), esse documento serve como recurso pedagógico, detalhando as habilidades educacionais que serão utilizadas no atendimento educacional especializado na sala de aula comum. Assim, em torno dessas habilidades são pensadas outras estratégias de trabalho que estimulem o educando a avançar na sua aprendizagem.

**Quadro 5** – Sondagem dos Aspectos Pedagógicos e Sociais

<b>PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE</b> <b>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b> <b>SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> <b>DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> <b>Sondagem dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Aluno</b> <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b> <b>Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos</b>	
Data: ___ / ___ / ___	
Nome do Aluno(a): _____	
Diagnóstico (CID): _____	
Possui Atendimento Clínico? Qual? _____	
Data de Nascimento: _____ Ano/Turma _____ Turno: _____	
Professor Regente: _____	
Nome do Profissional de Apoio: _____	
Habilidades	Descrição Breve
<b>Comunicação Oral e Aspectos Sociais</b>	
1 - Utiliza a linguagem oral para se comunicar? (está em processo de desenvolvimento da linguagem oral, apresenta fala telegráfica e uso de palavras soltas, relata acontecimentos de modo compreensível, expressa desejos, intenções ou opiniões, pede ajuda quando necessário, transmite recados, apresenta ecolalia – tardia ou imediata, linguagem formal ou pedante, apresenta fala infantilizada)	
2 – Comunica-se com outras pessoas, utilizando outro tipo de linguagem? (gestos, apontamentos, comunicação alternativa e ampliada – CAA, comunicação por troca de figuras – Pecs, pranchas ou pastas, vocalizadores, chaveiro de comunicação, tablets, expressões elementares).	
3 – Participa de atividades em grupo? (compartilha brinquedos/objetos ou pertences, interage com os pares durante a atividade, mantém a atenção na atividade mesmo onde há mais movimentação, participa somente de atividades de interesse próprio, tem iniciativa).	
4 – Estabelece relações interpessoais na escola? (interage com os pares, apresenta relação preferencial com o professor ou objeto, segue regras e instruções, espera sua vez, permanece isolado, obedece a ordem simples, realiza as atividades que lhe são solicitadas, utiliza estratégias para resolver conflitos)	
<b>Leitura e escrita</b>	
5 – Reconhece e faz uso funcional de imagens? (faz leitura de imagens, compreende a simbolização, faz a transferência do objeto real para a representação de	

imagem real, faz a transferência de imagem real e figura representativa, faz a leitura de símbolos e de ícones, mas não lê palavras, faz transferência da imagem real e palavra inteira, produz/reproduz desenho).	
6 – Reconhece e faz uso funcional das unidades do nosso sistema de escrita?  (não reconhece as letras, reconhece as letras do alfabeto mesmo em contextos diferentes, reconhece e sabe escrever seu primeiro nome e/ou sobrenome, escreve apenas fazendo cópia, identifica a letra inicial das palavras, escreve palavras sem/com modelo ou pistas, realiza a produção de frases com/sem auxílio, realiza produção de textos com autonomia).	
7 - Leitura e compreensão  (realiza leitura e compreende frases completas, faz leituras de textos simples com/sem apoio, ouve histórias com atenção, cria/conta histórias com sequência lógica, produz histórias com apoio de imagens e figuras, interpreta e reproduz histórias).	
<b>Raciocínio lógico-matemático</b>	
8 – Números e quantidades  (reconhece números até __, realiza contagem oral até, mas não faz relação com a quantidade, reconhece números de forma aleatória, faz relação com a quantidade, diferencia números de letras)	
9 – Sistema monetário  (diferencia notas e moedas, identifica o valor do dinheiro, reconhece e nomeia valores dos preços dos produtos, agrupa o dinheiro para formar valores, está em processo de aprendizagem e uso das notas e moedas)	
10 – Formas geométricas  (não/reconhece e nomeia todas as formas geométricas, reconhece as formas simples: quadrado e círculo, evoca a forma geométrica pela decisão léxica, por exemplo, triângulo sinaliza como chapéu, círculo como bola etc.)	
11 – Situações problemas  (faz uso dos algoritmos da adição, subtração, multiplicação ou divisão, utiliza estratégia pessoal para resolver as situações problemas, arma a conta, realiza cálculo mental, faz a contagem nos dedos, faz uso da representação visual no papel – bolinhas/palatinhos, precisa de estímulo do meio externo)	
12 – Orientação Espacial	

(identifica pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço, reconhece direita/esquerda, dentro/fora, em cima/embaixo, antes/depois, perto/longe)	
13 – Apresenta outras noções? (grande/pequeno, fino/grosso, aberto/fechado, curto/comprido, leve/pesado, muito/pouco)	
14 – Estabelece relação temporal? (reconhece manhã, tarde e noite; identifica e diferencia dia, mês e ano; ontem, hoje e amanhã; não/faz uso funcional do calendário, reconhece horas em relógio de ponteiro ou digital, organiza figuras em sequencialógica)	
15 – Compreende brincadeiras e/ou jogos de faz de conta?	
<b>Psicomotricidade</b>	
16 – Deambular (anda com apoio, se locomove com autonomia, utiliza órtese/prótese, é cadeirante, faz uso de equipamento auxiliar de marcha – andador, bengalas ou muletas)	
17 – Motricidade Fina (apresenta boa preensão do lápis, preensão palmar, trípole ou primitiva, uso eficiente de tesouras, segura diferentes objetos com pressão adequada, uso eficiente do talher, movimentos de pinça)	
18 – Motricidade Ampla (demonstra equilíbrio, corre, salta, rola, agacha, empurra, carrega, senta-se, realiza movimento por observação/repetição, realiza atividades com diferentes ritmos, identifica partes de seu corpo)	
<b>Informática na escola</b>	
19 - Utiliza o computador/outras tecnologias com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas)?	
<b>Comportamentos Específicos</b>	
20 – Estereotipia de movimento (Flapping: movimento das mãos; Flipping: movimento dos dedos; movimento corporal em pêndulo, movimentos repetitivos das pernas, roer unhas, bater palmas, gritos, autolesão)	
21 – Hiper foco (Foco exacerbado a determinado estímulo: objetos, rituais, temas, imagens, assuntos, rigidez à rotina)	
22 – Questões Sensoriais (possui sensibilidade extremada nas áreas sensoriais humanas – hiper sensorial; possui interrupção no	

processamento sensorial –hiposensibilidade, em consideração aos 5 sentidos: audição, visão, olfato, paladar e sistema tátil/cinestésico)	
23 – Reforçador (reforçador social: muito bem/parabéns/você é lindo, brinquedo, objetos, massinha, pintura etc.)	

**Fonte:** Arquivo da Sala de Recursos Multifuncionais da E. M. Professor Licurgo de Oliveira Bastos, 2020

De acordo com Pletsch e Glat (2013, p. 28), “o referido instrumento dá pistas sobre as habilidades em processo já desenvolvidas em alunos com deficiência intelectual matriculados em anos iniciais do ensino fundamental.” Dessa forma, em uma ficha específica, o PEI é construído na escola *lócus* da pesquisa, e devemos salientar que avanços e desafios são evidenciados no decorrer da sua construção, havendo a possibilidade de replanejamento das ações. Apresentamos, a seguir, a Ficha de Planejamento Educacional Individualizado (Quadro 6) utilizada na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos. Essa ficha é um documento, organizado e encaminhado pela equipe técnica do DEE a todas as escolas da rede municipal, e norteia a construção do PEI para o estudante com deficiência. Essa construção deve acontecer bimestralmente, e partir das propostas elencadas nesse documento, as ações são elaboradas na intenção de atender os estudantes nas suas especificidades.

**Quadro 6** – Ficha de Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

 <p><b>PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE</b>  <b>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>  <b>SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>  <b>DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>  <b>PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO</b>  <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>  <b>_____ BIMESTRE - Período de Execução ____ / ____ / ____ à ____ / ____ / ____</b></p>
<p><b>ESCOLA MUNICIPAL PROF. LICURGO DE OLIVEIRA BASTOS</b>  Nome do Aluno (a): _____</p>
<p>Diagnóstico: _____</p>
<p>Data de Nascimento: _____ Ano/Turma _____ Turno: _____</p>
<p>Professor Regente: _____</p>
<p>Nome do Profissional de Apoio: _____</p>
<p>Professor da Sala de Recursos Multifuncionais: _____</p>
<p><b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> _____</p>
<p><b>Habilidades Contempladas:</b></p>
<p><b>Estratégias Metodológicas:</b></p>
<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Verificação da Aprendizagem:</b></p>
<p>Assinatura do Profissional _____</p>
<p>Assinatura da Equipe Técnica _____</p>
<p>Assinatura do Professor Regente _____</p>
<p>Assinatura da Direção Escolar _____</p>

**Fonte:** Arquivo da Sala de Recursos Multifuncionais da E. M. Professor Licurgo de Oliveira Bastos, 2020

Seguindo o modelo acima, cabe a cada educador atuar em equipe na elaboração do PEI, a fim de que ele seja um instrumento funcional na aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essa ficha de planejamento (Quadro 6) é um instrumento a ser utilizado pelo apoio pedagógico, juntamente com o professor regente, na elaboração bimestral, flexibilizando o conteúdo para o estudante da Educação Especial. É um recurso que auxilia o professor regente, norteando as ações pedagógicas de cada componente curricular, descrevendo as habilidades a serem contempladas, as estratégias, os recursos pedagógicos utilizados e a verificação da aprendizagem. Essa verificação da aprendizagem permite ao educador fazer anotações e, ao final de cada bimestre, elaborar o próximo PEI ou replanejar as ações, caso as habilidades elencadas não sejam alcançadas.

A partir das observações realizadas no decorrer da pesquisa, foi se evidenciando que o

PEI deixa de cumprir a sua real proposição como um instrumento dinâmico de aprendizagem em que há a possibilidade de planejar e replanejar, conforme as necessidades do estudante. O PEI é elaborado pelo professor de apoio pedagógico e, às vezes, com a participação do professor regente. Esse instrumento é afixado no caderno de planejamento do professor de apoio, e são raras as vezes que ocorre uma consulta e discussão quanto aos objetivos traçados para que, caso seja necessário, reformular as estratégias de ensino.

Diante da importância de o professor regente entender o PEI como um instrumento de aprendizagem, podendo planejar e replanejar suas ações, ainda há, por parte dos educadores, a necessidade de um estudo mais aprofundado, a fim de esclarecer as dúvidas e, assim, explorar mais esses recursos, os quais servirão de grande utilidade ao educador, já que podem nortear o seu trabalho com maiores possibilidades de uma educação inclusiva. Esse processo é sugerido pela SEMED, por meio do DEE, para as escolas, e direciona o cumprimento de ações, mas, na prática, ainda temos muitos desafios. Nada está ou é tão perfeito, e se está próximo de ser ou estar, é uma evidência de que podemos melhorar sempre.

### **3.3 Avanços e desafios do PEI na escola pesquisada**

Na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, percebemos avanços na concepção sobre a ideia da inserção do PEI como estratégia de aprendizagem, pois os professores têm sugerido intervenções pedagógicas aos estudantes, por meio de propostas que englobam desde atividades adequadas de acordo com o conteúdo até a construção de jogos pedagógicos para enriquecer o saber do estudante. Essa dinâmica se preocupa integralmente com as particularidades de cada indivíduo, uma vez que em sala de aula há uma diversidade de culturas, de formações sociais e pessoais, portanto, cada um tem o seu ritmo no processo de aprendizado, e essa construção de saberes vai se efetivando ao longo dos anos letivos, conforme esta pesquisadora tem observado.

Seguindo esses preceitos, a função do corpo docente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola em estudo deve ser o trabalho, de forma comprometida, com os estudantes da Educação Especial, pois a ideia que se tem da função de um professor é o de acolher o estudante, trazendo-o para perto de si e formando um elo recíproco de respeito e cumplicidade.

Nos últimos anos nos deparamos com inúmeras dificuldades apresentadas pelos educandos da Educação Especial, no que refere à aquisição de conhecimentos acadêmicos no ensino comum, fato que os conduz, muitas vezes, ao fracasso escolar. Um dos problemas

evidenciados é que uma pessoa com deficiência intelectual possui limitações cognitivas que a impedem de acompanhar o andamento das atividades em uma sala de aula, e as constantes trocas de professores, nos horários de aula, se torna um fator negativo na aprendizagem do estudante. É importante lembrar que, para Glat e Blanco (2013, p. 25):

[...] fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiência ou problema intrínseco dos alunos, mas resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como metodologia de ensino inadequadas, ou currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida.

Ter suporte durante as aulas permite que o educando com alguma deficiência crie expectativa de avanço na aprendizagem, pois esse apoio irá mediar o conteúdo ministrado pelo professor regente. Por isso, a construção do PEI se faz necessária, pois permite a condição de novas formas de ensinar a partir de um trabalho colaborativo, sendo assim, reitera-se a necessidade de que o PEI seja estabelecido como possibilidade de planejar ações que possam ser replanejadas no decorrer do tempo almejado. Sob esse enfoque, e pensando na melhor forma de prover um ensino de qualidade para todos, esse planejamento foi colocado como exigência nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, a fim de que todos os estudantes da Educação Especial sejam contemplados.

Ainda levando em consideração a ampla variação individual no desempenho escolar, os estudantes com DI têm um ritmo de aprendizagem diferente, quando comparados aos seus colegas, e, assim, necessitam de mais tempo para processar as informações e emitir uma resposta, o que dificulta a formação de conceitos e memorização imediata. Esse fato reforça a importância de que as ações devem ser desenvolvidas de acordo com a diferença nas formas de aprendizado, para que ocorra melhor aproveitamento no âmbito da aprendizagem.

No tocante às práticas pedagógicas inclusivas na escola pesquisada, é possível afirmar, com base em nossas observações, que os professores desenvolvem projetos e atividades com todos os estudantes, no entanto, os educandos com algum tipo de deficiência ainda se sentem tímidos em participar, ficando mais como espectadores nas ações denotando dificuldade no comportamento adaptativo. Assim, compreendemos e defendemos que é imperioso que o professor reflita sobre o comportamento dos educandos, assim como sobre o cotidiano da prática escolar, considerando a diversidade de cultura que o estudante traz em sua bagagem, “isto é, seus costumes, suas linguagens, suas crenças, seus modos de viver, sentir e agir, sua trajetória de vida.” (ANDRÉ; DIAS, 2012, p. 64).

Dessa forma, valorizar a diversidade cultural permite ao educador propor ações que

facilitarão a inserção de todos os estudantes, como forma de potencializar o ensino e a aprendizagem, e assim “estimular o desenvolvimento por meio de desafios e situações que o impulsionem.” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 117).

Apesar de considerarmos a importância do PEI, é relevante enfatizar não só os avanços como também os seus desafios e as limitações estabelecidas no ambiente escolar pesquisado. A problemática observada na escola denota o pouco conhecimento, por parte dos professores regentes, sobre como realizar um PEI partindo de um trabalho colaborativo. Para além disso, pode-se destacar, também, como barreiras na ação pedagógica do professor: a ausência de conhecimento sobre os tipos de deficiências e suas implicações na vida do estudante, o discurso da falta de preparo para atender estudantes com deficiência, e o horário restrito para planejar em conjunto.

Esse tipo de dificuldade já era visível para Hashimoto (2003) na alegação de que o professor nem sempre esteve preparado para as demandas que foram se ampliando, o que cria a necessidade pela ajuda do coordenador pedagógico, pois ele é a pessoa mais próxima para orientá-lo nas questões do dia a dia.

Nessa reflexão, nos cabe apontar a ampliação gradativa da responsabilidade da escola em ter e manter os profissionais com formações pedagógicas continuadas, pois a demanda de estudante com deficiência tem aumentado consideravelmente, e a equipe pedagógica tem enfrentado inúmeros desafios para manter a inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum. Portanto, cabe ao coordenador pedagógico contribuir na elaboração e na aplicação do PEI, como um agente mediador e parceiro nesse processo, acompanhando a execução das atividades planejadas para os estudantes em sala de aula. Nesse contexto, “o coordenador pedagógico deve estar preparado para intervir e atender a todos de maneira satisfatória, primando pelo respeito, ética, conciliação e orientação necessários no momento.” (ALMEIDA, 2018, p. 58).

De acordo com essas considerações, percebemos que o PEI na escola pesquisada, embora se respalde mediante um trabalho colaborativo, iniciado pelo professor regente, juntamente com o apoio pedagógico e o professor da sala de recursos, e com acompanhamento do coordenador pedagógico, muitas vezes fica restrito ao setor de apoio pedagógico e do professor da sala de recursos. Esses dois profissionais interagem para elaborar uma proposta pedagógica diversificada e, posteriormente, compartilhar com o professor regente, pois este ainda se sente inseguro com relação ao planejamento e ao atendimento prestados ao estudante da Educação Especial. Isso ocasiona a isenção do professor regente naquilo que respeita à responsabilidade de ensinar, que muitas vezes surge

comprometida pela falta de uma formação específica na área de Educação Especial.

Por isso, segundo Pinto (2011, p. 77):

[...] o profissional de ensino que dá suporte ao trabalho docente deve ter domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que acontece formalmente na sala de aula, mas do mesmo modo deve ter domínio dos demais procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas que ocorrem em toda a escola e que estão direta ou indiretamente relacionadas com as práticas educativas da sala de aula.

Sob a luz dessas ideias, o que se observa é que a elaboração do PEI, na escola pesquisada, atende a determinação legal, no entanto na prática, por mais que os professores se esforcem nesse planejamento, muitas vezes, ele ainda permanece como responsabilidade do apoio pedagógico, e sob as orientações da professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Dessa forma, Valadão e Mendes (2018, p. 14) corroboram essa prerrogativa, segundo a citação a seguir:

[...] na prática, esse tipo de planejamento tem sido centrado apenas nos serviços das salas de recursos multifuncionais e nos centros de atendimento educacional especializado, ou seja, em época de política de Inclusão Escolar, temos um plano elaborado ao PAEE que é típico da fase da segregação educacional.

Pensando a respeito da inclusão escolar, bem como nas inquietações geradas nos educadores, por conta da necessidade de elaboração do PEI para o estudante da Educação Especial, essa perspectiva tem nos mostrado que a maior necessidade, neste tema, é o desafio que se inicia na graduação e avança na formação continuada do professor na área da inclusão escolar, fato que pode ser constatado, segundo Jesus e Borges (2018, p. 30): “A formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da Educação constitui um dos pilares fundamentais da atual política de Educação Inclusiva no Brasil.”

Dessa forma, cabe aos profissionais da Educação Especial buscar o aperfeiçoamento pedagógico, pois é “pela formação que possibilita a criação de condições de acesso ao conhecimento, para todos os alunos, garantindo que as peculiaridades de cada aluno sejam consideradas nesse caminho.” (JESUS; BORGES, 2018, p. 37).

Assim, por meio da capacitação profissional, baseada em estudos e reflexões acerca do PEI, os professores da escola pesquisada podem adquirir “bagagem” suficiente para contribuir significativamente nas salas de aula comum, com elaboração e implementação de metodologias e estratégias de ensino, em comum acordo entre os educadores, diferenciando a forma de ensinar.

Diante das problemáticas evidenciadas, durante a pesquisa, naquilo que compete à aplicabilidade do PEI, dentre elas a dificuldade do professor regente que, devido às demandas no seu dia a dia, dispõe de pouco tempo para interagir na construção do instrumento de aprendizagem. Entretanto, é preciso que haja avanços, a fim de melhorar a qualidade da aplicabilidade do PEI, dentre eles a possibilidade de observação, para que todos os estudantes da Educação Especial tenham um PEI exequível e construído pelos responsáveis por esses estudantes, por meio de um trabalho colaborativo. É preciso, também que essa construção se dê pela necessidade de um ensino direcionado, visando a inserção do estudante com deficiência ao conteúdo do ensino comum.

Embora haja direcionamento diferenciado na ação didática do apoio pedagógico, mediante a utilização do PEI no cotidiano escolar, alguns dos professores regentes já buscam se adequar a esse modelo de ação colaborativa, conforme observamos na escola analisada.

Dessa forma, destacamos que o ensino e a aprendizagem na escola pesquisada apresentou avanços, porque, antes da existência do PEI, os estudantes ficavam com atividades aleatórias e sem direcionamento, o que vai na contramão de uma prática mais efetiva e que contempla os aspectos particulares pertinentes à Educação Especial, por isso, “um plano personalizado inclui interesse do aluno [...] e recorre ao currículo para não repetir o que o estudante já viu inúmeras vezes sem oferecer a aprendizagem.” (MARIN; MASCARO, SIQUEIRA, 2013, p. 104).

Assim, atualmente, cada estudante com deficiência intelectual, física, sensorial ou TEA, que frequenta as aulas na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, tem como apoio uma pessoa responsável pela mediação do conteúdo ministrado em sala de aula comum. Esse profissional faz a articulação entre os conteúdos e as ações, bem como entre o professor regente e o estudante, promovendo um ensino qualificado e de interesse dos participantes. A prática do apoio pedagógico está regulamentada na Resolução Municipal nº 188/2018, Art. 27, que dispõe sobre as suas atribuições:

[...] atuar na sala de aula e nos espaços físicos das unidades de ensino para viabilizar o acesso aos alunos público-alvo da educação especial aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas e da disponibilização de recursos de acessibilidade referentes aos alunos que atender no período de trabalho; [...] organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno, para a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno. (CAMPO GRANDE, 2018, p. 16).

Dessa forma, a interação entre o professor regente e o apoio pedagógico é fundamental

para que o estudante obtenha o sucesso e avance na aprendizagem. Nesse contexto de compreender os avanços e os desafios do PEI na escola elencada, ao longo desta pesquisa, foram levantadas informações importantes, as quais culminaram na aplicação de um questionário (Apêndice B) aos professores que atuam nessas áreas do conhecimento sobre a elaboração e a aplicação do PEI para os estudantes com Deficiência Intelectual (DI). Os resultados dessa ação metodológica serão apresentados a seguir, e embasam as práticas pedagógicas e a elaboração do PEI nas ações docentes. O questionário apresenta questões a respeito da elaboração e da aplicação do PEI pelos professores regentes, destacando, também, a importância de um trabalho colaborativo no ambiente escolar.

### **3.4 O planejamento Educacional Individualizado (PEI): análise da concepção dos professores**

A análise empírica desta pesquisa ocorreu mediante trabalho de campo, o qual partiu de observações diárias no ambiente escolar e de uma abordagem qualitativa, com a efetivação dos relatos das experiências sobre a concepção dos professores do Ensino Fundamental II, bem como as atuações com a proposta do PEI.

A pesquisa teve a aprovação da Secretaria Municipal de Educação (Anexo E), e do Comitê de Ética (Anexo A), razão pela qual foi aplicada a pesquisa. Desse modo, o procedimento do estudo de campo, por meio de um questionário, teve como objetivo dar voz aos professores regentes e coletar dados diretamente com os agentes da pesquisa no seu campo de atuação - a escola, sobre suas práticas na elaboração e execução do PEI.

Dessa forma, o questionário foi elaborado a fim de que os professores relatassem as possibilidades e as dificuldades enfrentadas na elaboração e na aplicação do PEI no ensino comum. Trabalhar com esses relatos dos professores regentes, abordando suas práticas na elaboração e aplicação do PEI, possibilitou o andamento da pesquisa em relação ao entendimento de determinados comportamentos, e permitiu interpretar o fato e seus significados.

Dessa forma, com base nas respostas obtidas nos questionários, foi possível analisar como o PEI tem sido elaborado e utilizado, no ensino comum, pelos responsáveis na formação de conhecimento, assim como no acesso ao currículo formal de ensino. Seguindo esse viés, o questionário foi de extrema relevância, pois nos possibilitou obter conhecimentos advindos diretamente dos professores, mediante as suas colocações referentes a angústias, anseios e sucessos em relação às suas ações e aos planejamentos pedagógicos para todos os estudantes.

O questionário<sup>9</sup> foi composto por 14 questões, 05 abertas e 09 fechadas, que nortearam a elaboração e a aplicação do PEI. Ele foi encaminhado aos professores por meio do *Google Forms*, uma das ferramentas do *Google*, no mês de agosto de 2020, e a solicitação de devolução ficou estabelecida no prazo de um mês.

O total de professores que responderam ao questionário foram 24, o que ocorreu de acordo com a disponibilidades de cada um, sendo 03 professores de cada disciplina: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Ressaltamos que todos os professores foram convidados a fazer parte da pesquisa, porém justifica-se a quantidade de participantes por disciplina pelo fato desses professores terem se disponibilizado a contribuir.

As questões foram planejadas, inicialmente, levando em conta a descrição do perfil de cada educador, a sua formação acadêmica, se possui formação na área da Educação Especial e o tempo de atuação. Também foi abordado no questionário se o profissional tem experiência com estudantes da Educação Especial, assim como a sua concepção sobre a elaboração e a aplicabilidade do PEI, considerando para isso o trabalho colaborativo, e, caso ele não participe da elaboração, quais são as barreiras que o impedem.

Tais questionamentos se constituíram como forma de compreender os professores regentes, e o atendimento que eles prestam aos estudantes do ensino comum, constituindo, também, base para reflexão a respeito de como se configuram as práticas pedagógicas e o seu entrelaçamento com a construção e a aplicabilidade do PEI. As cinco primeiras questões desenham o perfil acadêmico dos professores, naquilo que respeita a sua formação primária, bem como a formação na área da Educação Especial, e qual o tempo de atuação com estudantes com algum tipo de deficiência. Outro aspecto abordado no questionário se refere ao tempo de experiência com estudantes com deficiência intelectual.

Apresenta-se, a seguir, quem são os sujeitos participantes desta pesquisa, os quais contribuíram com as informações sobre a elaboração e a aplicabilidade do PEI. Assim, elencamos as respostas do questionário com as devidas análises.

---

<sup>9</sup> O questionário seria realizado presencialmente, mas não foi possível em razão da pandemia do coronavírus (COVID 19), que trouxe desafios em todas as esferas da vida humana. Diante deste cenário, o meio utilizado para o encaminhamento do questionário aos professores foi uma das ferramentas do Google Drive, o Google Forms. Esse trabalho remoto possibilitou a coleta de dados.

**Tabela 1** - Perfil dos professores regentes que atuam no Ensino Fundamental II na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos - ano 2020

(Continua)

Identificação	Área de atuação (disciplina)	Formação Acadêmica	Formação na área da Educação Especial	Tempo de atuação na Educação Especial	Tempo de Experiência com estudante com DI
PLP1	Língua Portuguesa	Pós- Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PLP2	Língua Portuguesa	Mestrado	Sim	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PLP3	Língua Portuguesa	Pós- Graduação	Sim	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PLP4	Língua Portuguesa	Pós- Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PM1	Matemática	Pós- Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PM2	Matemática	Pós- Graduação	Sim	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PH1	História	Pós- Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PH2	História	Pós- Graduação	Sim	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PH3	História	Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PG1	Geografia	Pós- Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PG2	Geografia	Doutorado	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PG3	Geografia	Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos

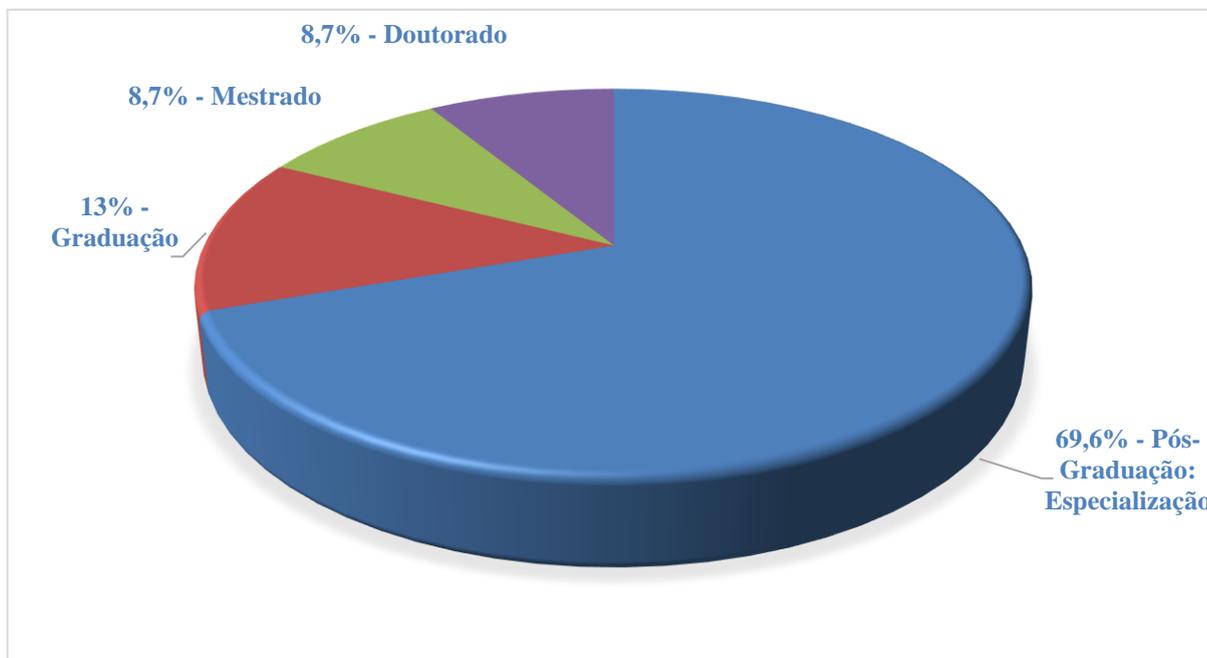
**Tabela 1** - Perfil dos professores regentes que atuam no Ensino Fundamental II na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos - ano 2020 (Conclusão)

Identificação	Área de atuação (disciplina)	Formação Acadêmica	Formação na área da Educação Especial	Tempo de atuação na Educação Especial	Tempo de Experiência com estudante com DI
PG4	Geografia	Pós-Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PC1	Ciências	Doutorado	Não	Primeira vez	Primeira vez
PC2	Ciências	Pós-Graduação	Sim	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PC3	Ciências	Pós-Graduação: AEE	Sim	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PA1	Arte	Pós-Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PA2	Arte	Pós-Graduação	Sim	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PA3	Arte	Pós-Graduação	Não	Há 02 anos	Mais de 02 anos
PEF1	Educação Física	Pós-Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PEF2	Educação Física	Mestrado	Sim	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PEF3	Educação Física	Pós-Graduação	Sim	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PLI1	Língua Inglesa	Pós-Graduação	Não	Há mais de 02 anos	Mais de 02 anos
PLI2	Língua Inglesa	Graduação	Não	Primeira vez	Primeira vez

**Fonte:** Organizada pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

Considerando a formação acadêmica dos professores regentes do ensino comum, que trabalham com a Educação Especial na escola pesquisada, observamos que eles apresentam nível relevante no desenvolvimento acadêmico. Nota-se que 69,6%, a grande maioria, possui Pós- Graduação (Gráfico 1) que abrange alguma área do conhecimento, fato que possibilita a melhoria na qualidade dos conteúdos ministrados em sala de aula, pois a “educação deve firmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa [...]” (BRASIL, 2013).

**Gráfico 1** - Formação acadêmica dos professores regentes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos

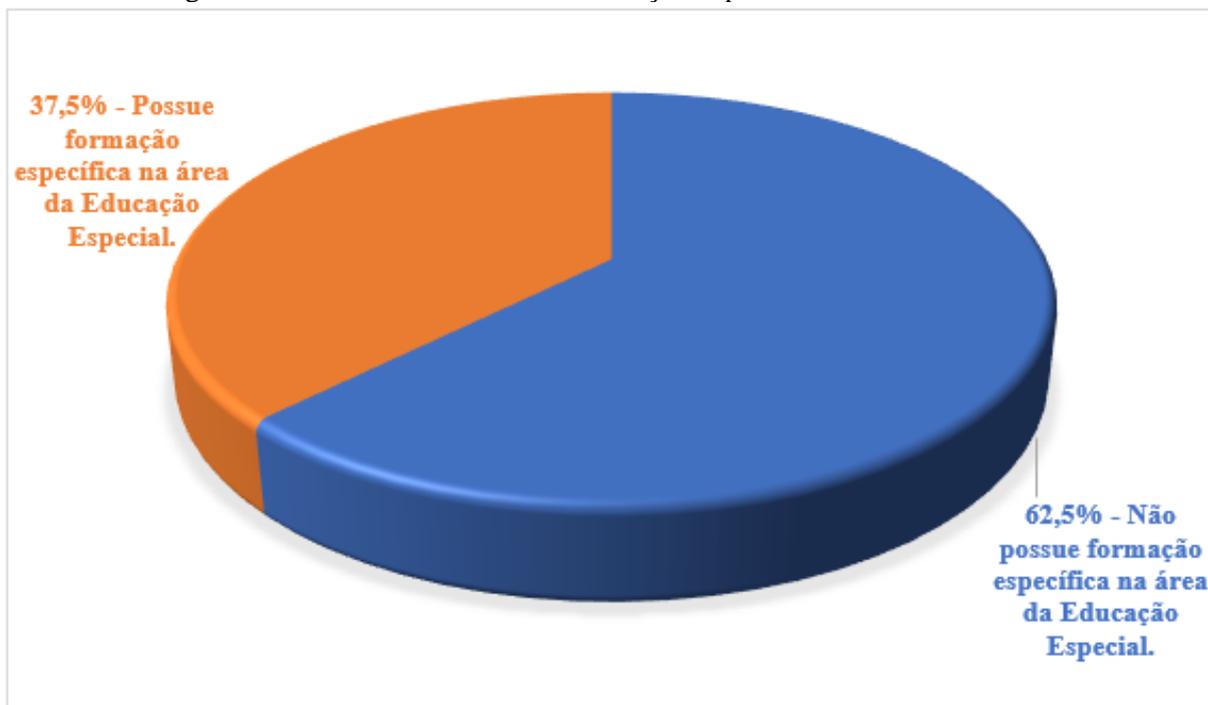


**Fonte:** Organizado pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

No ensino comum, para trabalhar com estudantes com deficiência Intelectual, ainda não existem pré-requisitos que exijam formação específica na área da Educação Especial. Por essa razão, pode-se justificar o percentual de 62,5% (Gráfico 2) dos professores regentes que ainda não possuem Especialização na área da Educação Especial e que, mesmo assim, atuam com o público com deficiência intelectual.

Dessa forma, percebemos que os desafios para se constituir uma escola inclusiva continuam a existir, uma vez que a inclusão “impõe um novo olhar para a educação escolar e as dimensões que a compõem e, portanto, há muito ainda a ser feito.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 13).

**Gráfico 2** - Formação dos professores regentes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos na área da Educação Especial



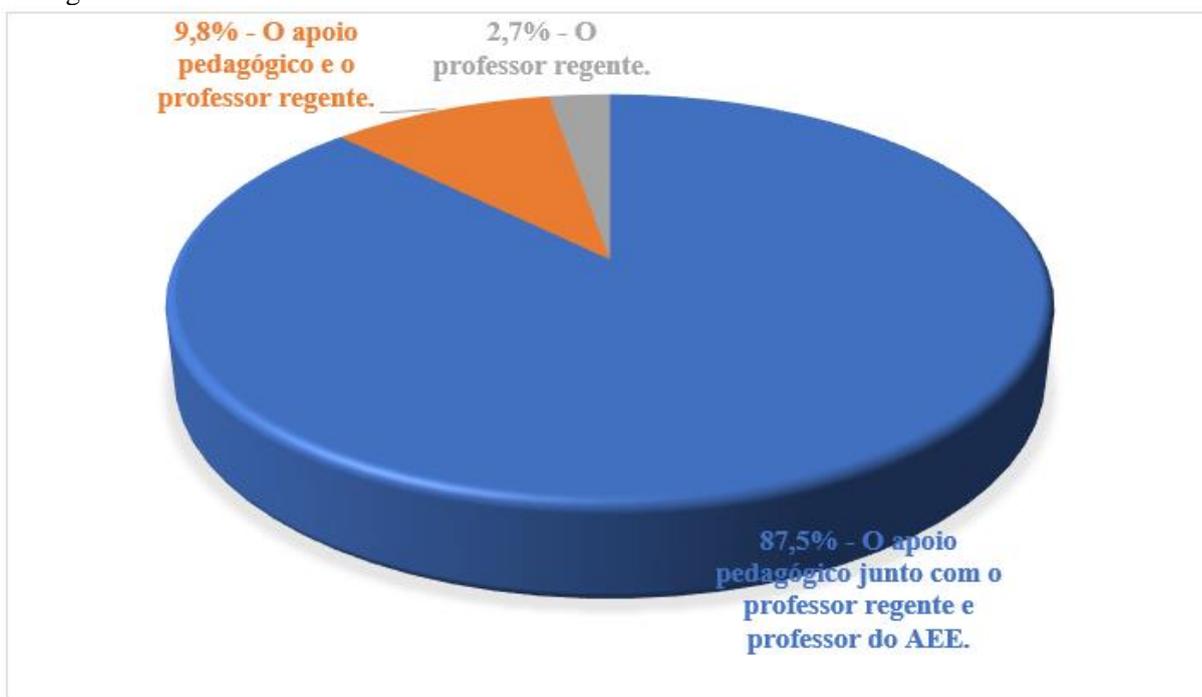
**Fonte:** Organizado pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

Ao observar o gráfico 2, constatamos que o número de professores sem a formação na área da Educação Especial é relevante, o que implica que o fato de estar preparado para atender o público da Educação Especial é um processo contínuo e dinâmico, já que “Todo trabalho pedagógico que se pretenda exitoso requer profissionais, principalmente professores com formação adequada, o que inclui competência técnica e acesso a estratégias pedagógicas assertivas.” (MENEZES; CRUZ, 2013, p. 133).

Por isso, é importante que o estudante esteja frequentando a escola, para que a equipe pedagógica, juntamente com o professor regente, possa conhecer e investigar quais as necessidades e as habilidades desse estudante, a fim de que, posteriormente, seja possível traçar metas de ensino e de aprendizagem que garantam a sua inclusão.

A próxima questão direcionada aos professores regentes, questão 06 foi, indaga sobre quem, de fato, elabora o PEI para os estudantes com deficiência na escola pesquisada. Das respostas que obtivemos, 87,5% responderam que quem elabora o PEI é o profissional de apoio pedagógico, junto com o professor regente e o professor do AEE, conforme mostra o gráfico 3. Esse percentual corresponde a 21 professores que atuam na escola com estudante com deficiência.

**Gráfico 3** - Elaboração do PEI para os estudantes com deficiência na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos



**Fonte:** Organizado pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

De acordo com a Resolução nº 188 de 2018, da SEMED, o trabalho da elaboração do PEI deve ser construído de forma compartilhada entre os profissionais que atendem o estudante no ensino comum, para que o ensino se ajuste a todas as crianças e jovens.

Nessa perspectiva, consideramos o trabalho colaborativo uma das vertentes mais profícuas para se obter um trabalho diversificado e que abranja todos os estudantes. Assim, os professores da escola pesquisada demonstram uma interação entre si, bem como uma adaptação a esse público, que cada dia mais está presente nas escolas.

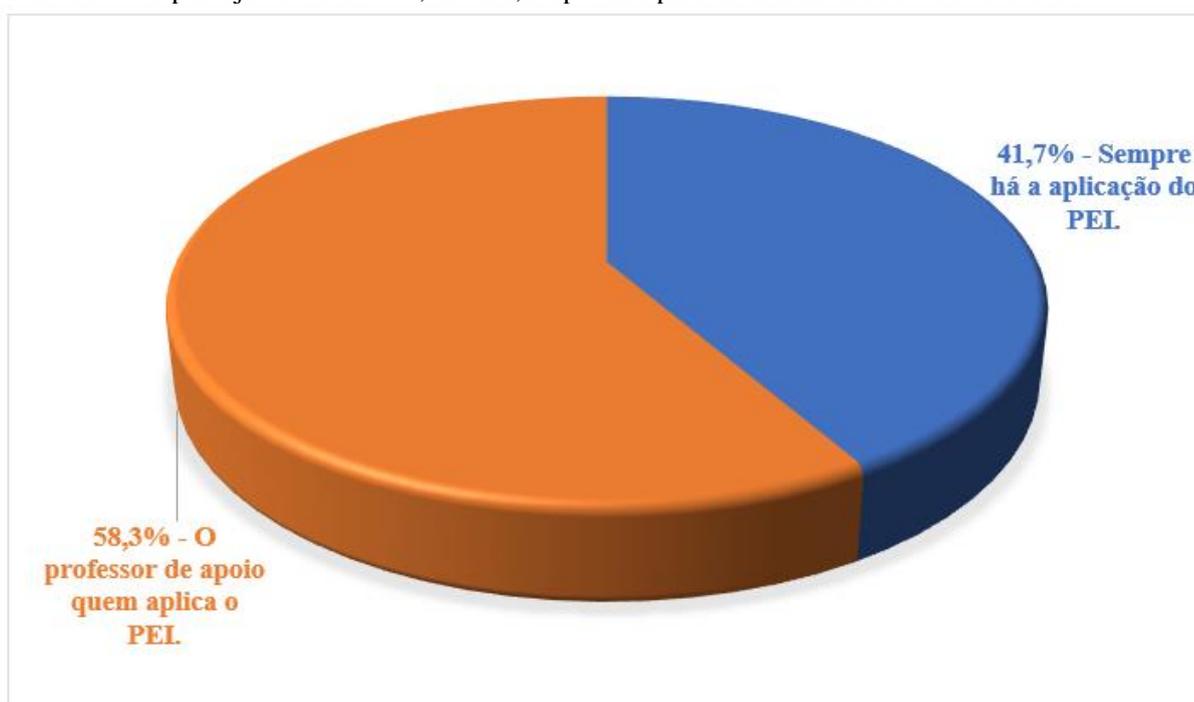
No entanto, na prática, o que de fato se observa é que ainda há um certo distanciamento entre alguns docentes que atendem a Educação Especial no ambiente escolar, e a falta dessa interlocução, para efetivar um plano de ação, pode resultar em prejuízos na aprendizagem dos estudantes. Outro fator relevante observado é a falta de uma proposta para discutir, junto com os docentes, o PPP da unidade escolar, naquilo que está relacionado à Educação Especial, a fim de que seja possível tornar essa modalidade de ensino inclusivo mais próxima de todos os professores regentes e demais responsáveis da escola. O acompanhamento no desenvolvimento do PEI se mostrou deficitário, à medida que não vislumbramos uma devolutiva da equipe pedagógica que assegure uma unidade na ação da escola.

Tal constatação nos mostra que é necessário reestruturar as abordagens textuais nas

formações pedagógicas, por meio de propostas de estudos, com palestras e trocas de experiências, que conduzam o professor a assumir a condição de agente transformador da sua realidade e da realidade dos estudantes. É preciso buscar estudos sobre conteúdos abrangentes, utilizando recursos diversos, almejando fomentar discussões acerca do que vivenciam esses educandos, e, para tanto, é preciso, também, que o professor desenvolva a criticidade, bem como metodologias mais efetivas no contexto escolar. Portanto, nota-se que essa dinâmica são ações importantes para a equipe gestora desempenhar, porque é necessário investir em assistência pedagógica para assegurar a aplicabilidade das ações pedagógicas da escola, e isso se faz com acompanhamento e avaliação sistemática do desenvolvimento do PEI.

Foi questionado no item número 07 se o planejamento do PEI, de fato, é aplicado para os estudantes com deficiência. O que levantamos como resposta é que a aplicabilidade do PEI, no ensino comum, sempre acontece, no entanto, essa prática fica sob responsabilidade do apoio pedagógico especializado, conforme podemos observar no gráfico 4.

**Gráfico 4** - O planejamento do PEI, de fato, é aplicado para os estudantes com deficiência?



**Fonte:** Organizado pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

O apoio pedagógico especializado é realizado por um profissional que atua dentro de sala de aula, diretamente com o estudante com deficiência. Seu trabalho é caracterizado “pelos recursos humanos e materiais que apoiam o processo ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial”, conforme dispõe o Art. 9º da Resolução 188 de 2018.

É importante ressaltar que a aplicação do PEI é realizada pelo apoio pedagógico, no entanto, a sua construção deve acontecer de forma colaborativa entre o professor regente, o apoio pedagógico especializado e o professor do AEE, como já mencionado anteriormente. Considerando esse prisma, o trabalho colaborativo tem ganhado força na Educação Especial, pois as experiências vivenciadas na escola evidenciam que sempre há a necessidade de um trabalho mais integrado entre os professores, a fim de buscar um melhor significado para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. O que podemos constatar sobre isso é que muitas iniciativas, ainda, devem ser implementadas pela gestão escolar para que o trabalho colaborativo aconteça com mais naturalidade. Para isso, há a necessidade da realização de projetos conjuntos entre os professores, com práticas pedagógicas compartilhadas e com a criação e desenvolvimento de um ambiente de trabalho cooperativo entre a equipe.

Em resposta à questão que trata do motivo pelo qual o PEI não é aplicado pelo professor regente, foram citadas justificativas que se relacionam com a existência de salas numerosas, fato que impossibilita o acesso e o atendimento direcionado ao estudante com deficiência, uma vez que o professor de apoio pedagógico especializado é a pessoa mais próxima do educando, e, sendo assim, há mais facilidade na mediação, porque ele presta auxílio direcionado e exclusivo ao estudante.

Nesse sentido, destacamos algumas dessas respostas evidenciadas pelos professores que participaram da pesquisa:

Geralmente as atividades desenvolvidas buscam incluir todos os estudantes, mas, algumas atividades requerem acompanhamento mais específico e como as salas são numerosas o profissional de apoio acaba dando um suporte maior ao estudante com deficiência. (PROFESSOR EF2).

Porque não há tempo, em sala, de tratar com atenção devida os alunos que necessitam dessa interação mais cuidadosa, tanto no campo emocional quanto intelectual. Apesar de algumas atividades preparadas em casa, quem sempre acaba aplicando é o apoio pedagógico, ou na falta deste e dependendo do aluno, o professor do AEE. (PROFESSOR H1).

Diante das considerações supracitadas, percebemos que, embora o professor saiba da necessidade, e demonstre boa vontade em atender a todos os estudantes durante suas aulas, o apoio pedagógico está sempre presente na mediação daquele estudante que tem deficiência. Vale ressaltar que a função desse apoio é justamente fazer essa ponte, para que o conteúdo seja entendido pelo estudante com deficiência de forma que a aprendizagem aconteça. No entanto, é possível atestar que deixar de cumprir com o seu papel na função escolhida abre uma lacuna no atendimento às demandas que o trabalho com um grupo diferenciado de

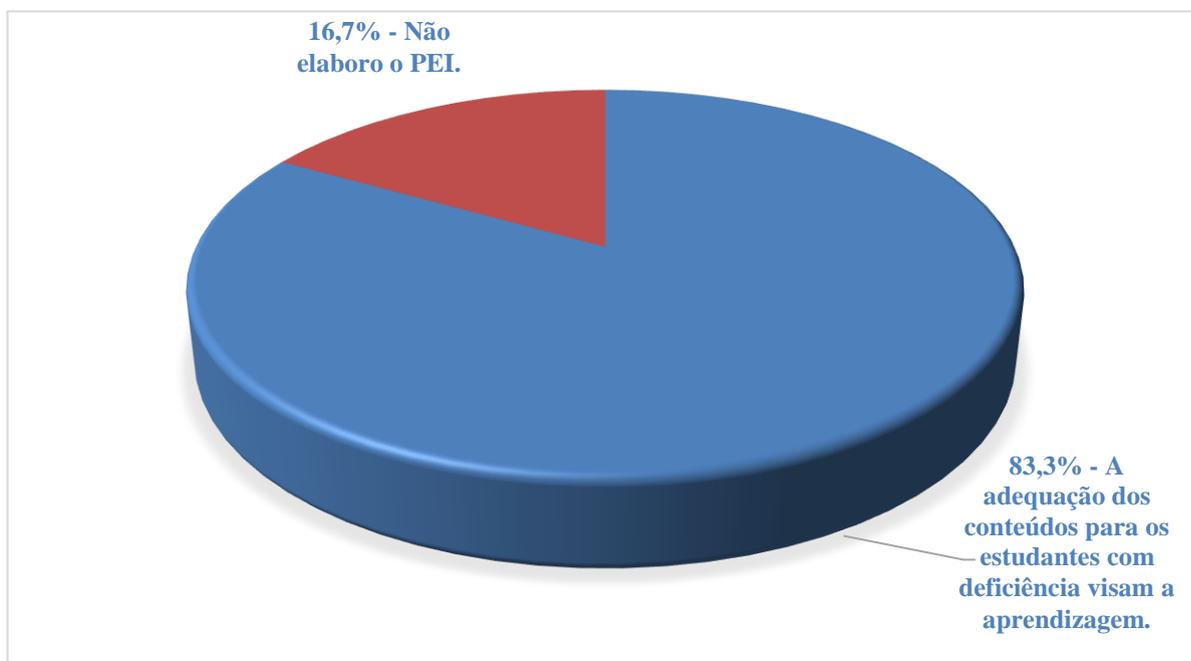
estudantes exige. Todo professor pode buscar subsídios, assim como ser mais proativo na sua prática dentro de sala de aula e atender a todos, pois ele é o responsável direto pelos estudantes.

Nas respostas da questão número 08, que indaga aquilo que é levado em consideração na hora de elaborar o PEI para estudantes com deficiência, 04 professores disseram que não elaboram o PEI, no entanto, os demais professores afirmaram que planejam refletindo sobre a possibilidade de adequação dos conteúdos para os estudantes, bem como visando a sua aprendizagem.

Sobre a aprendizagem, sabemos que é um dos quesitos valorosos no ambiente escolar, pois, como diz Antunes (2001), é por meio do aprendizado que desenvolvemos as competências em sala de aula. Em uma perspectiva de que a aprendizagem supõe a interação, “o ensino tem como pressuposto o “fazer com”, reconhecendo o potencial do desenvolvimento de cada sujeito [...]” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 117, grifo das autoras). Levando em consideração essa premissa, o resultado dessa questão (Gráfico 5) nos mostra que 16,7% dos professores afirmaram em suas respostas que não elaboram o PEI, em contrapartida 83,3% responderam que, na elaboração do PEI, consideram a aprendizagem no momento de pesquisar os conteúdos para os estudantes com deficiência.

O que observamos com as respostas é que, embora os professores tenham enfatizado que elaboram o PEI considerando a aprendizagem, muitas vezes, os conteúdos ficam bem diferentes daqueles trabalhados em sala de aula; portanto, isso denota, ainda, uma inadequação na prática pedagógica, a qual precisa ser repensada. Para que haja superação dessa prática, são necessários estudos direcionados, com encaminhamentos por meio de um trabalho colaborativo entre a equipe gestora, os professores e os especialistas da Educação Especial, a fim de traçar metas que proporcionem aos educadores orientações de apoio mais sistemáticas, no intuito de favorecer o estudante em seu aprendizado.

**Gráfico 5** - Principais elementos considerados no contexto da elaboração do PEI para os estudantes com deficiência

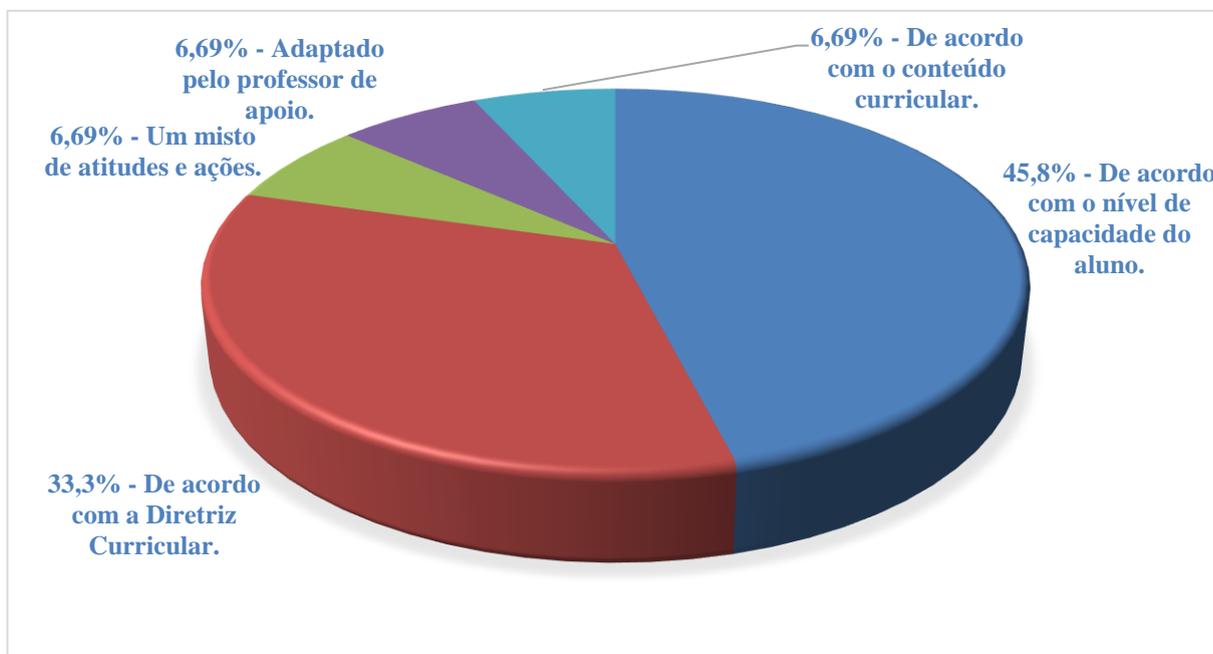


**Fonte:** Organizado pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

Entende-se por aprendizagem tudo aquilo que o estudante compreende, domina e coloca em prática (ANTUNES, 2001). Dessa forma, ao elaborar o PEI, os responsáveis devem refletir sobre o que realmente é importante e que fará diferença na vida do estudante com deficiência intelectual, pretendendo que ele possa utilizar em sua vida o que lhe foi ensinado, por meio de estratégias pedagógicas adaptadas. Essa modalidade de ajuste no currículo é necessária quando as ações deixam de atender a todos os estudantes, o que demanda uma proposta de currículo especialmente planejada para o público com deficiência.

Outro assunto inserido no questionário, questão 09, foi em relação aos critérios para a escolha dos conteúdos voltados para a elaboração do PEI. Para esta questão tivemos respostas distintas, como podemos observar no gráfico 6 abaixo.

**Gráfico 6** - Organização da escolha dos conteúdos a serem trabalhados com estudantes com deficiência



**Fonte:** Organizado pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

Seguindo a análise, de acordo com as respostas evidenciadas (Gráfico 6), 45,8% dos professores responderam que a escolha dos conteúdos, os quais serão trabalhados com os estudantes com deficiência, são escolhidos de acordo com o nível de capacidade do educando. Percebemos que os professores demonstram preocupação com o que planejam para o estudante, mas, ainda assim, é importante compreender como é vista a necessidade real do educando. Para Braun e Marin (2018, p. 114), “A escolarização de pessoas com deficiência [...] revelam diferentes concepções ao longo do tempo, que deveriam resultar também em diferentes práticas escolares.”

Nessa perspectiva, cabe à escola propor essas novas práticas pedagógicas diferenciadas, promovendo avanços na intenção de prover a aprendizagem, e, assim considerar, de acordo com Braun e Marin (2018, p. 117), “o que cada um já sabe e impulsionar o desenvolvimento de novos conhecimentos.”

O outro percentual, 33,3% dos professores, destacou que seus planejamentos seguem a diretriz curricular da unidade de ensino. As demais respostas foram as seguintes: o PLP2 diz que o seu planejamento segue a “Diretriz Curricular, adaptando de acordo com a capacidade do aluno.” O PC3 relatou que planeja “de acordo com o nível do estudante e buscando adequar a Diretriz Curricular também”. Já o PEF2 escreve que é “adaptado o conteúdo curricular de forma que o estudante possa participar”. O PEF1 fala que “o professor de apoio,

faz uma adequação de conteúdo, para os alunos com deficiência”. Para o PH1, quando questionado sobre a escolha dos conteúdos: “Penso que a resposta seja um misto: capacidade de cada aluno, mas conforme a Diretriz Curricular.”

Analisando estas respostas, percebemos que todas elas têm algo em comum, uma vez que em meio aos “relatos” descritos no questionário, elas descrevem um planejamento que vai ao encontro dos desafios que os estudantes têm, naquilo que respeita à capacidade de aprendizagem, e, também, denotam a preocupação de seguir o documento norteador das unidades escolares, a Diretriz Curricular, responsável por priorizar o currículo escolar.

No tocante à Diretriz Curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos, o Parecer nº 11/2010 enfatiza que:

Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2010, grifo do autor).

Assim, cada professor necessita planejar e replanejar suas ações, visando um aprofundamento nos conteúdos abordados com os educandos, de maneira que eles obtenham a melhor aprendizagem possível, dentro da especificidade de cada um.

A questão 10 trata do sistema de avaliação dos estudantes com deficiência no ensino comum. Observa-se que o planejamento de ensino para esses educandos é feito com base no relatório bimestral de acompanhamento pedagógico (Anexo F). Nesse viés, 37,5% dos professores disseram ter acesso à ficha, e que ela contribui satisfatoriamente no planejamento das atividades, 45,8% dos respondentes relatam que conhecem a ficha, mas não tem acesso a ela, enquanto 16,7% desconhece a existência da ficha.

No tocante aos dados apresentados, é aceitável que alguns professores desconheçam a ficha avaliativa, pois no Ensino Fundamental II há uma grande incidência de transferência de professores, o que pode dificultar o acesso às formas documentais de registros. No entanto, entendemos que cabe a cada educador elaborar as suas próprias anotações, com registros sobre os avanços e/ou retrocessos dos estudantes na questão da aprendizagem.

Os docentes que trabalham diretamente com cada estudante devem fazer seus registros, observações e análises do conteúdo ministrado, para que seja comprovada se houve a aprendizagem, pois, um planejamento individualizado possibilita a reorganização de ações. Seguindo as análises, os professores tiveram a oportunidade de justificar suas respostas sobre

a ficha de avaliação dos estudantes com deficiência e tivemos os seguintes depoimentos dos educadores.

**Tabela 2.** Contribuição dos professores que têm acesso à ficha de relatório bimestral e a utilizam

Professores	Contribuições
PLI1	Utilizo a ficha, pois para avaliarmos a aprendizagem e compreendermos a relação interpessoal do aluno é necessário termos um documento que consta informações acadêmicas.
PLP4	A mesma contribui para melhor conhecimento do educando, pessoa e suas dificuldades não externadas em sala de aula.
PLP3	O estudante com deficiência é avaliado de forma contínua, pois todo o seu desenvolvimento no decorrer do ano deve ser considerado.
PG1	Sempre que solicitado, temos acesso as informações.
PG4	O professor de apoio sempre avalia junto comigo e também contribui na elaboração do relatório.
PM1	É realizado um trabalho em conjunto com o professor de apoio.
PA3	Facilita a resposta do desenvolvimento do aluno.
PEF3	O atendimento ao estudante é feito conjuntamente entre a equipe escolar.
PA1	Tenho acesso que necessito sobre meus alunos.
PC3	Quando iniciei o atendimento no ano passado, tive acesso a todos os documentos dos alunos para conhecê-los e posteriormente realizar a sondagem.
PC1	O estudante com deficiência é avaliado de forma contínua, pois todo o seu desenvolvimento no decorrer do ano deve ser considerado.

**Fonte:** Organizada pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

Para esse grupo de professores, ter o acesso ao relatório bimestral de acompanhamento pedagógico é importante, pois esse documento abrange as seguintes funções do desenvolvimento: o percurso escolar, a linguagem, atenção e memória, aspectos afetivos e sociais, comportamentos específicos, raciocínio lógico-matemático, leitura, escrita, aspectos motores e atividade de vida diária. Esses são alguns dos campos do conhecimento que permeiam a avaliação do estudante da Educação Especial. Por meio dessa ficha bimestral são realizados os acompanhamentos detalhados do nível de aprendizagem que o estudante se encontra e quais serão os novos caminhos serem seguidos, para que esse educando avance no seu conhecimento.

Embora já tenhamos evidenciado avanços no modo de atender os estudantes com

deficiência intelectual no ensino comum, com professores que se preocupam em sondar suas necessidades para, posteriormente, propor um planejamento diferenciado, temos, ainda, alguns educadores que afirmam conhecer, mas sem acesso ao documento norteador da aprendizagem, a ficha de relatório bimestral de acompanhamento pedagógico. Observa-se que a essa situação é atribuída ao baixo interesse em participar da vida escolar do estudante e do trabalho em equipe, pois percebemos que, na escola pesquisada, todos têm as mesmas condições de acesso a documentos.

**Tabela 3.** Contribuição dos professores que conhecem a ficha de relatório bimestral, porém não tem acesso a ela

Professores	Contribuições
PC2	Conheço, mas não tenho acesso.
PH3	Sim tenho conhecimento da existência da ficha, porém não tenho acesso a ela. Gostaria de ter esse acesso à ficha do aluno.
PLP2	Ainda não fiz o uso da ficha, pois geralmente o professor do AEE passa essas informações a respeito do aluno.
PA2	Na verdade, eu tenho acesso, mas confesso que não costumo ler.
PEF2	Não tenho acesso a ficha, geralmente o profissional de apoio não compartilha a ficha ou sequer temos acesso às informações que foram inseridas.
PEF1	A quantidade de alunos em cada sala não contribui para o desenvolvimento de um aluno com deficiência e o professor com várias turmas diferentes fica inviável um acompanhamento com eficaz a esses alunos.
PH1	Conheço a ficha, sempre que passo a saber que um aluno tem uma determinada deficiência procuro saber qual, para adequar o meu trabalho, mas não a consulto.
PM2	Gostaria de ter acesso a esta ficha.
PG2	Converso com os professores de apoio e eles relatam os avanços que o aluno teve e, no conselho de classe, geralmente o professor de apoio expõe a avaliação dos alunos.

**Fonte:** Organizada pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

Conforme os professores regentes pontuaram, percebemos que é necessário um trabalho mais aprofundado, no que tange a aplicação das normas e documentos norteadores da aprendizagem e metodologias de trabalho destinados aos estudantes da Educação Especial, na escola pesquisada.

Observa-se, a partir do resultado do questionário, que, ao mesmo tempo que eles conhecem o instrumento ficha de relatório bimestral, não o utilizam, fragilizando a normativa citada na Resolução 188/2018, que diz em seu art. 7º: “A inclusão de alunos público-alvo da educação especial, em classes comuns, exige que a unidade de ensino se organize de forma a

oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências.” A ficha de relatório bimestral tem como objetivo registrar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante e traçar novas metas de ensino.

**Tabela 4.** Contribuição dos professores que desconhecem a existência da ficha de relatório bimestral

Professores	Contribuições
PC1	Desconheço parcialmente, pois a minha experiência com esse grupo é pouca.
PLP1	Não conheço a ficha da sala de recursos, os alunos são avaliados por meio de atividades adaptadas e sua evolução vai sendo analisada por meio do desenvolvimento das atividades e a observação da participação do estudante em sala.
PLP1	Ainda não fiz o uso da ficha, pois geralmente o professor do AEE passa essas informações a respeito do aluno.

**Fonte:** Organizada pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

Ter acesso aos documentos norteadores do AEE permite elaborar estratégias adaptadas de ensino, que envolvem transformações e tomadas de atitudes realizadas pela equipe escolar. Nessa vertente, e diante dos relatos acima, ainda se percebe a existência de uma parcela de professores que indicaram desconhecimento da referida ficha avaliativa.

Assim, percebemos a carência de informações acerca da importância desse documento para nortear, tanto a prática do professor quanto a aprendizagem do estudante, que possibilita, inclusive planejar e replanejar ações, visando o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

Seguindo essa abordagem, caberá à equipe da Educação Especial, juntamente com o responsável pelo AEE, orientar os professores do apoio pedagógico, pois são eles que permanecem dentro de sala de aula todo o período. Ademais, é preciso que compartilhem, com mais frequência, o documento avaliativo com os professores regentes, para que eles tenham conhecimento dessa ferramenta importante para o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos.

Outro aspecto destacado no item 12 do questionário, e que foi muito discutido ao longo do trabalho de pesquisa, envolve o trabalho colaborativo e sua importância na elaboração e aplicação do PEI. Nessa vertente, as práticas pedagógicas se tornaram de grande importância no processo de ensino e de aprendizagem. Como pontua a professora de Artes: “Quando um professor ajuda o outro nesse processo, o trabalho é mais rico, cada um acrescenta seus conhecimentos específicos e quem ganha são os alunos.” (Professora PA2). Corroborando a resposta, a importância do trabalho colaborativo é evidenciada na resposta de

outra professora quando é citado que “é na troca de informações e experiência que melhoramos nossa prática pedagógica e a aprendizagem dos nossos alunos.” (Professora PA1).

A seguir, continuamos citando as respostas dos professores, na íntegra, já que elas apontam o tópico sobre a elaboração e a aplicação do PEI, por meio do trabalho colaborativo nas práticas curriculares, visando a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

É de suma importância para o desenvolvimento do aluno essa parceria e integração dos regentes, do APE e a Sala de Recursos (professor), sempre buscando o desenvolvimento e procurando aliar os conteúdos, adequando ao nível e necessidade do estudante. (Professora PC3).

Sim. É necessário que o professor da disciplina específica oriente os pontos mais importante e, em concordância com o professor de apoio, verifique as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência. (Professor PG2).

Uma vez que exista essa colaboração de ambas as partes professor de apoio/professor regente, conseqüentemente os conteúdos serão mais distintos e isso possibilitará uma aprendizagem mais significativa para o (a) estudante. (Professora PLI2).

O trabalho colaborativo é indispensável na elaboração e efetivação do trabalho pedagógico. (Professor EF3).

A partir dessas respostas, percebemos que há a compreensão de que o estudante com deficiência intelectual apresenta dificuldades em uma das funções primordiais do desenvolvimento da aprendizagem, a que envolve o cognitivo. Portanto, a forma de elaborar as atividades, bem como de fazer a mediação, devem ser feitas por meio de um olhar diferenciado, voltado para a interpretação do estudante frente ao que ele tem de compreensão, para realizar as atividades. Dessa forma, há a importância do trabalho compartilhado entre o professor regente e o apoio pedagógico, um colaborando com o outro no ato da prática pedagógica em sala de aula.

Esse trabalho colaborativo entre os partícipes em sala de aula possibilita uma organização curricular na classe comum proporcionando o atendimento aos estudantes, de forma a favorecer o desenvolvimento particular de um educando no contexto da coletividade. A expectativa dos professores em trabalhar no processo colaborativo, visando a escolarização dos estudantes com necessidades especiais, especificamente aqueles com deficiência intelectual, se apresenta de forma que, ainda, encontramos alguns empecilhos que não foram especificados pelo respondente, porém foi sinalizado por uma professora de Língua Portuguesa (PLP3):

Primeiramente porque o estudante não é do professor de apoio, mas sim da escola. Sendo assim, ele tem todos os direitos que os demais têm. Sabemos que todos os processos de um trabalho colaborativo são muito importantes, ainda assim, nos deparamos com as estruturas de ensino que dificulta essa possibilidade.

Continuando as análises, por meio do desdobramento detalhado das questões e das respostas individuais de cada professor, uma vez que cada um tem a sua representatividade individual, a questão de número 13 se refere às problemáticas em relação ao PEI.

Surgiram muitas respostas, dentre elas, a burocracia que envolve a elaboração e a execução do documento, a dificuldade em alinhar conteúdos, habilidades e estratégias, por meio dos quais o estudante possa desenvolver atividades, de modo que ocorra interação estudante – professor – estudantes (inclusão), e grande quantidade de estudantes em sala de aula.

Nesse contexto, diante das dificuldades apresentadas pelos professores regentes, percebemos que a falta de conhecimento quanto ao manejo em sala de aula, com estudantes com deficiência intelectual, se torna o maior obstáculo para o sucesso das aulas, pois “quando chega um aluno com alguma necessidade educacional especial que ainda não temos experiência, então é um desafio.” (Professora PA1). Essa compreensão é reforçada pela resposta a seguir:

Acredito que se os professores forem capacitados por especialistas, e ter ajuda psicológica também, ajuda a amenizar as problemáticas, que são dificuldade de abordagens teóricas que atinge esse grupo de educando, a problemática na prática ocorre com a inquietação do educando na sala de aula, distraindo os outros estudantes. (Professora PC1).

Percebemos na citação acima que a culpa pela falta de manejo em sala de aula, por parte do professor regente, recai sobre o estudante com deficiência, como se o fato de ter uma deficiência, e estar em uma sala de aula, interferisse negativamente no preparo do educador para o exercício da sua profissão, o que deixa de ser uma verdade, pois “as práticas e atitudes direcionadas aos alunos com deficiência mental acabam influenciando nas oportunidades e na qualidade das interações pedagógicas que lhes são oferecidas.” (PLETSCH, 2014, p. 181).

Fica evidente que, ainda, há falta de conhecimento em relação à adaptação curricular, com atividades diferenciadas para atender os estudantes especiais. Cabe a cada docente buscar maiores esclarecimentos, com tomadas de decisão que coadunem com o interesse em se capacitar, pois o discurso de não estar preparado para atender o público da Educação Especial não justifica a falta de êxito.

Percebemos que existe uma baixa expectativa, por parte de alguns professores, sobre as possibilidades cognitivas dos estudantes com deficiência intelectual, denotando impossibilidade de adequação do PEI para esses estudantes; o que, também, do nosso ponto de vista, não deve ser considerado um argumento que justifique a omissão do trabalho voltado para a inclusão, pois cada estudante tem a sua especificidade e, por isso, o PEI é individualizado. Esse fato pode ser comprovado com a resposta da professora de Língua Portuguesa: “Adequá-lo para cada aluno em sala, pois temos estudantes com diferentes graus de dificuldades” (Professora PLP1).

Assim, Pletsch (2014, p. 197) reforça que: “A partir do momento que o professor toma a dificuldade do aluno como empecilho para a aprendizagem, ele não busca caminhos alternativos para que o processo ocorra satisfatoriamente.”

O maior problema da elaboração do PEI hoje a meu ver são os conteúdos, pois sem os planejamentos dos regentes dificulta muito. Sempre dizem se não receber consulta o Referencial, mas devido a quantidade de conteúdo, nem tudo será trabalhado. Para o estudante não ser prejudicado eu sempre pergunto o assunto que será trabalhado, assim consigo elaborar as atividades dentro do que será cobrado aos demais estudantes. (PLP3).

Diante disso, e a partir das falas dos professores, bem como de suas práticas em sala de aula, e considerando, também, as ações diante da inclusão escolar, percebemos que a maior problemática do PEI está na falta de conhecimento, naquilo que se refere à sua elaboração e aplicação, pois o PEI deve ser construído coletivamente, e de forma colaborativa entre os professores, um ajudando o outro a desvendar os percalços e percursos, para uma inclusão escolar mais efetiva e afetiva, conforme descrito pela professora de Artes:

Eu penso que estamos todos ainda aprendendo e desvendando os caminhos da educação especial e da inclusão desses educandos. Vejo professores de apoio muito preparados e dispostos, mas também vejo aqueles que, para facilitar seu trabalho e evitar um “estresse”, não dão tanta autonomia aos seus alunos, fazendo com que eles não cresçam o quanto poderiam. (Professora PA2, grifo da respondente).

Dessa forma, Marin, Mascaro e Siqueira (2013, p. 105) afirmam que “uma relação no diálogo cria perspectiva para a elaboração do PEI, estabelecendo metas e estratégias de ensino, alcançando uma diversidade de estudantes.” Portanto, essas ações podem torná-los autônomos. Assim, entendemos que para despertar a autonomia dos estudantes, cabe a cada profissional que trabalha com o estudante da Educação Especial, propor desafios com diferentes estratégias pedagógicas, como apoio para mediar o ensino e a aprendizagem dos

estudantes, visando promover a interação social e possibilitando a aprendizagem dos conceitos importantes e necessários para desenvolver uma vida em sociedade.

Avançando com as análises, houve espaço para que os professores deixassem depoimentos sobre suas angústias e/ou expectativas em relação à elaboração e à aplicabilidade do PEI. Algumas dessas respostas estão descritas na tabela a seguir:

**Tabela 5.** Opinião dos professores sobre o que poderia ser feito para que o PEI tenha uma melhor aplicabilidade

Professores	Contribuições
PA1	Eu tenho muita dificuldade em dar um atendimento com mais ênfase e com mais qualidade e pôr em prática o planejamento de forma mais eficaz, porque as salas são muito cheias. Mesmo que digam que na sala que há alunos com necessidades educacionais especiais há menos aluno, mesmo assim ainda são muitos alunos e dificulta atingirmos nossos objetivos.
PG3	Reduzir o número de alunos.
PEF1	Diminuir a quantidade de alunos em sala, uma preparação melhor dos professores.

**Fonte:** Organizada pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2010

Esse grupo de professores atribuem suas dificuldades de manejo em sala, assim como a implementação do PEI, ao grande número de estudantes em sala de aula. Realmente, nos últimos tempos, tem aumentado, consideravelmente, a quantidade de estudantes dentro de uma sala de aula, com turmas cada vez mais numerosas. Essa demanda torna o ensino exaustivo, estressante e incompleto, afetando diretamente na educação, pois o educador perde tempo desnecessário em manter o controle e a organização do espaço escolar, deixando de se dedicar ao ensino.

**Tabela 6.** Opinião dos professores regentes sobre como aplicar o PEI

Professores	Contribuições
PLP1	Na verdade, como professora regente o PEI é feito em parceria com os professores de apoio, como minhas habilidades com estudantes da educação especial é somente na prática, não tenho conhecimento acadêmico, portanto não me sinto capaz de avaliar e dizer o que poderia ser melhorado na melhor aplicabilidade do PEI
PH2	Ser mais bem estudado. Até o momento encontrei pouco conhecimento sobre como aplicá-lo e profissionais que soubesse explicar qual sua real aplicabilidade.
PM2	Estudar como ensinar de modo eficiente para esses estudantes.
PG1	Capacitar os professores regentes.

**Fonte:** Organizada pela pesquisadora com base nos dados do questionário, 2020

No contexto de sala de aula, o professor regente é o responsável direto por todos os estudantes. Dessa forma, cabe a ele buscar implementos que dinamizem suas aulas. Percebemos na fala desses educadores que eles estão carentes de estudos que contribuam com a sua práxis pedagógica, por meio de práticas educacionais inclusivas. Entretanto, isso, ainda, é um desafio a ser superado. Assim, segundo Kassar (2014, p. 221),

[...] vemos que os desafios para a formação docente se apresentam de diferentes ordens: por um lado, pelas características adotadas pela política de ensino superior do país e pela política de formação docente. Por outro lado, pela “crise de identidade” do próprio campo do conhecimento, que comporta hoje trabalhos que buscam a especificidade na escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento de superdotação/altas habilidades, e outros que entendem não haver uma especificidade na área.

Por conseguinte, essas são algumas questões que requerem determinadas discussões no ambiente escolar; no entanto, é preciso criar possíveis caminhos na escola, como destacado na resposta do professor de História:

Metas! Em minha opinião, metas seriam interessantes para que o professor regente se organizasse melhor quanto ao que fazer, o que ler, o que apresentar... enfim, vejo que a situação do diálogo é importante e fundamental, mas metas, objetivos, colocados pelos professores da sala de recurso e/ou apoios pedagógicos seriam vitais para que o professor regente fosse "motivado" (num sentido mais de obrigação do que de recompensação) a aplicar o PEI de maneira mais efetiva. (Professor PH1).

Ter objetivos claros e pontuais, fundamentados em estudos e pesquisas; buscar o ensino colaborativo entre os docentes, organizando as práticas pedagógicas articuladas, por meio da relação entre as habilidades dos estudantes com deficiência intelectual e suas necessidades emergentes, são estratégias válidas e facilitadoras, que podem contribuir na solução de problemas nas turmas do ensino comum. Tudo isso se configura como ações conjuntas, voltadas para ensino colaborativo, o qual “é uma estratégia em construção na escola, que é avaliada de modo positivo.” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 121).

Por meio da análise dos relatos, foi possível refletir e buscar meios para contribuir com os professores regentes do ensino comum, em relação à elaboração e à aplicabilidade do PEI na construção da proposta de intervenção. Nessa perspectiva, será possível ressignificar o papel de cada educador na perspectiva da educação inclusiva, ampliando as práticas pedagógicas na escola pesquisada.

Os registros revelaram algumas lacunas na formação continuada em serviço do professor regente, o que implica na necessidade de fundamentação teórica acerca da

elaboração e da aplicabilidade do PEI aos estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, a fim de, assim, atender as peculiaridades desse público, possibilitando um melhor acesso ao currículo escolar.

Ainda que, em alguns casos, tenham sido apresentadas dificuldades de entendimento do PEI por alguns professores regentes, percebemos, também, avanços significativos na sua elaboração, pois observamos a existência do PEI para todos os estudantes da Educação Especial. A aplicabilidade do planejamento ocorreu, em alguns momentos, de forma colaborativa entre o apoio pedagógico e alguns professores regentes, o que já é um avanço. Concluímos que ainda há muito para se progredir, há desafios importantes a serem transpostos, por exemplo, aquilo que se refere à invisibilidade.

Em síntese, podemos afirmar que esta pesquisa demonstrou a importância do processo de elaboração e de implementação do PEI no ensino comum. Assim, por meio de uma relação dialogada nas perspectivas de elaboração do PEI, é possível estabelecer metas que promoverão a aprendizagem, o desenvolvimento e a inserção social, com o estabelecimento de estratégias diferenciadas para cada estudante. Os enfrentamentos não deixarão de existir, então, que eles sejam desafios que alavanquem o ensino na busca pela transformação no contexto da inclusão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reconhecer que o PEI é de suma importância na vida escolar do estudante com deficiência intelectual, pois possibilita que a aprendizagem aconteça, por meio de estratégias diversas de ensino, formando indivíduos autônomos, criativos e críticos, sobretudo, visando uma educação inclusiva de qualidade para todos.

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a análise do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), bem como a sua elaboração e a sua aplicabilidade no ensino comum. Para o desdobramento da pesquisa, e buscando comprovar a sua relevância e viabilidade, foi imprescindível o levantamento detalhado das produções científicas acerca do tema, as quais ofereceram subsídios que contribuíram para o direcionamento dos objetivos em proposição.

Como objetivo geral, foi analisada a elaboração e a aplicabilidade do PEI, pelos professores regentes, para os estudantes da Educação Especial que apresentam deficiência intelectual, com foco para os anos finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Campo Grande/MS, de modo a compreender se essa elaboração se aplica, na prática, mediante uma ação colaborativa.

Percebemos, no desenrolar da pesquisa, que alguns dos desafios da inclusão escolar, muitas vezes relatados nas literaturas, e que denotam barreiras importantes para a participação e a aprendizagem dos estudantes no ensino comum, estão direcionados para o AEE, naquilo que se refere à elaboração e à aplicação do PEI. O PEI é um recurso de trabalho que pode auxiliar na diminuição dessas barreiras, e permitir um ensino significativo para os estudantes, de acordo com as especificidades de cada um. No entanto, o trabalho compartilhado na elaboração do PEI, bem como a interação com os pares, potencializa nos indivíduos a autonomia, contribuindo ativamente no desenvolvimento da vida dos educandos.

Pesquisar o PEI, descobrir a sua real contribuição, e aprofundar o debate acerca das estratégias pedagógicas, tão necessárias nas ações dos educadores, são elementos importantes para garantir o acesso aos conteúdos escolares e efetivar a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

Nessa configuração, este trabalho tomou forma, e, certamente, o tema não se esgota aqui, pois é uma questão que merece pesquisas, estudos e reflexões, pois os estudantes com deficiência necessitam de estratégias diferenciadas, flexibilizadas e individualizadas para entenderem os conteúdos escolares.

A premissa deste trabalho de pesquisa aconteceu por conta das inquietações decorrentes da observação das ações dos professores regentes frente aos desafios de trabalhar com estudantes com deficiência intelectual, no âmbito escolar do Ensino Fundamental II, e, para além desses desafios, ainda, trabalham com uma realidade exaustiva, devido à dificuldade do manejo em sala de aula, as quais se encontram sempre numerosas. Some-se a isso as limitações em prover um ensino equânime a todos os estudantes.

Seguindo esse viés, e entendendo que os estudantes com deficiência intelectual têm potencial para aprender, cada um a seu modo, o PEI surge como uma estratégia de aprendizagem, pois possibilita planejar os conteúdos considerados importantes, flexibilizando o ensino e alcançando a todos.

Nesta pesquisa partimos da compreensão de que a construção e a aplicação do PEI permitem ao professor desenvolver habilidades importantes em seus educandos, considerando suas potencialidades individuais, de modo a adequar suas aulas no nível de conhecimento que ele já adquiriu, como forma de proporcionar um avanço nas práticas educativas. Não queremos dizer que o professor regente atenderá única e exclusivamente aquele estudante com deficiência, mas que suas ações e práticas pedagógicas precisam estar alicerçadas em um conhecimento individualizado sobre as necessidades desses estudantes, de modo que possa ter subsídios suficientes para propor situações de aprendizagem para todos, cada um diante da sua especificidade.

O estudante com deficiência, estando inserido na sala de aula comum, aprendendo com seus pares, com os mesmos direitos e deveres, como qualquer outra pessoa, tem grande possibilidade de desenvolver a autonomia para os estudos. O desenvolvimento da pesquisa nos levou a uma instigadora questão nessa abordagem do PEI, o que suscitou a seguinte problemática: o PEI é elaborado e aplicado como recurso pedagógico de aprendizagem, ou sua organização fica restrita ao cumprimento das exigências implementadas no sistema educacional?

De acordo com as análises dos dados empíricos, e com base nos referenciais teórico e documental que embasaram esta pesquisa, os resultados do questionário apontaram que os professores entendem que a elaboração do PEI é de responsabilidade do apoio pedagógico especializado, em parceria com o professor regente e com o professor do AEE, estando confirmada pela Resolução nº 188 (2018) da SEMED.

A aplicabilidade do PEI deve acontecer de forma colaborativa entre o professor que exerce a função de apoio pedagógico e o professor regente, uma vez que esses profissionais

estão juntos em sala de aula e, sendo assim, nada mais justo que eles conversem entre si para obter dados que melhorem o atendimento ao estudante da Educação Especial com deficiência intelectual.

Diante das possibilidades levantadas na pesquisa, observamos que, para haver troca de conhecimento, faz-se necessário que cada professor regente, assim como os seus colaboradores, compreendam a história de vida de cada estudante, para poder traçar metas de ensino e, assim, desenvolver um trabalho qualitativo e com maior possibilidade de avanços na aprendizagem. Observamos, também, que mesmo com algumas dificuldades, os estudantes da Educação Especial são contemplados com a implementação do PEI na escola pesquisada, pois é uma prática constante desenvolvida pelos educadores, que, direta ou indiretamente, trabalham com educandos com deficiência intelectual.

No entanto, ficou evidente que ainda há restrições na elaboração e na aplicação do PEI, por parte dos professores do ensino comum, uma vez que eles demonstraram insegurança e desconhecimento naquilo que se refere ao planejamento. Contudo, observamos que, quando abordados para falar sobre o PEI, suas características e suas funcionalidades, eles manifestaram interesse e iniciativa em estudar sobre o assunto.

Mas ainda há um longo caminho a ser percorrido na questão do PEI, porque os professores necessitam de mais informações acerca desse instrumento. Não resta dúvida que cada estudante tem o seu potencial de aprendizagem, basta que se busquem estratégias diferentes para o mesmo conteúdo, porque, dessa forma, haverá uma maior abrangência do número de educandos que apresentam algumas dificuldades, mesmo que não possuam nenhuma deficiência, mas que, ainda assim, poderão ser contemplados com um ensino diversificado.

Para os educadores fica uma reflexão: trabalhar de forma colaborativa possibilita desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem; ações que atendem a diversidade do público escolar. Mesmo com as demandas da superlotação das salas de aula, quando se trabalha em conjunto, é possível minimizar os desafios e prover melhores condições de trabalho, pois hoje, a qualquer momento na trajetória profissional de um educador, existirão educandos com necessidades educacionais especiais, e ter conhecimento básico é um mote importante para criar estratégias voltadas para a inclusão escolar.

A utilização do questionário, enviado via e-mail, por meio do *Google Forms*, uma vez que o atual contexto da pandemia não permitiu o encontro presencial, possibilitou obter as respostas com fidedignidade de sentimentos, naquilo que se refere às ações que os professores desempenham no ensino comum, por meio da utilização do PEI. Sendo assim, foi possível

analisar e estudar cada uma das respostas, a fim de contribuir posteriormente com alguma estratégia que favoreça o trabalho dos professores em sala de aula.

Glat (2013, p. 189) diz que “a escola representa, cada vez mais, o principal espaço de socialização, fora do âmbito familiar. [...] A escola inclusiva é altamente benéfica para crianças e jovens com deficiência [...], pois lhe proporciona a experiência de aprender [...].” Na perspectiva da Educação Inclusiva, o que se deve incorporar é o trabalho colaborativo, pois a troca de experiências, de conhecimentos, de vivências entre os professores e demais colaboradores da escola, é a chave para a construção do PEI, na busca por teoria e prática de ensino bem-sucedidas no campo da inclusão escolar.

Nesse sentido, após a análise dos dados, foi elaborada a Proposta de Intervenção (Apêndice A), que propõe a formação de grupos de estudos, com ciclos de palestras sobre o PEI, de forma a contribuir com as ações em sala de aula para os estudantes da Educação Especial, e, claro, no sentido de, mais uma vez, defender a importância do trabalho colaborativo.

Esta pesquisa tem como objetivo aprofundar os estudos sobre as funções desempenhadas pelos professores regentes do Ensino Fundamental, etapa final (6º ao 9º ano), no que tange à elaboração e à aplicação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes da Educação Especial, que apresentam Deficiência Intelectual (DI), em uma escola da Rede Municipal de Educação, contribuindo para a inclusão escolar.

Por fim, mas não encerrando essas análises, nosso objetivo foi apresentar uma contribuição sobre as abordagens que têm como foco o PEI e suas resultantes. Essa incessante trajetória de pesquisa nos mostra que a inclusão escolar não se resume em apenas matricular e deixar o estudante com deficiência no ensino comum. Ela tem como objetivo que o estudante seja atendido de forma que haja aprendizagem. Para isso, deve haver mudança na postura dos professores, da comunidade, das políticas públicas, das secretarias de educação, dos gestores, nas logísticas de acesso a formação acadêmica e formação continuada dos educadores, assim como nas estratégias diferenciadas de trabalho, para assim, contribuir com a construção de uma escola inclusiva, acessível e prazerosa para todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, C. P.; CARDOSO, P. F. S.; SCUDLER, V. V. **A atuação do coordenador pedagógico diante das mudanças no contexto educacional**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.
- ALVES, D. *et al.* **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ANDRÉ, M.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professor para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- AQUINO JUNIOR, J. O aluno, o professor e a escola. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- ARNAIZ, P. *et al.* **Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad**. *Comunidad Educativa*, n. 262, p. 29-35, 1999.
- AVILA, L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de duque de Caxias (2001 - 2012)**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BASSI, T. M. S. **O Plano educacional individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso**. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2019.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.
- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. BAPTISTA, C. R. (Org.). 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. *et al.* **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, 2007.

BELATO, J. J. F. Os serviços de apoio da educação especial no processo de inclusão escolar realizados pelo centro estadual de educação especial e inclusiva: CEESPI. In: BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q.; BRAGA, P. G. **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande. MS: SED, 2019.

BELOTO, M. R. M. O.; NERES, C. C. Trajetórias que entrelaçam o curso de pedagogia e a perspectiva da inclusão: seguindo algumas trilhas sobre a formação docente. In: NERES, C. C.; ARAÚJO, D. A. (Org.). **Retratos de pesquisa em Educação Especial e inclusão escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em 11 dez. 2019.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução CEB n. 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Câmara Municipal, set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23/12/1996, p. 27.833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1989. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília: Secretaria, 1994. Disponível em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7:853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, 20 dez.1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução CEB n. 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Câmara Municipal, set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 out.1999. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm). Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL. Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 2011. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. nº 190, out. de 2009. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução 04, de 13 de junho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, 06 de junho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jun. 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC, 2016. Disponível em: < <http://www.in.gov.br/web/guest/materia/>-

/asset\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21413342/do1-2016-04-18-portaria-n-243-de-15-de-abril-de-2016-21413232>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 07 mar. 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm). Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Presidência da República. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF. 2012. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do ministério da educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do grupo-direção e assessoramento superiores. DAS e funções comissionadas do poder executivo. FCPE. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Edição: 1-B de 02 jan. 2019. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286)>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL ACESSÍVEL. **Programa brasileiro de acessibilidade urbana**, 1ª edição, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1310575448BrasilAcessivelCaderno05.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. Escola nacional de administração pública. **O desafio de garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola: uma análise do programa BPC na escola**. Brasília, DF: junho, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2510/1/Maria%20Vald%C3%AAnia.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 abril.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em:  
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>  
Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Documento Orientador. Brasília, 2005. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Viver sem limite. **Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: SDH-PR/SNPD,** Brasília, DF, 2013. Disponível em:  
<<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRAUN, P.; VIANA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.** Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba: CRV, 2018.

BONDÍA, J. L. Experiência e Alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04 – 27, jul./dez. 2011.

CAMARGO, A. M. F. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, R. V. B. (Org.). **Política de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar.** Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, 2004.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, 2016.

CAMPO GRANDE. Lei complementar nº 341, de 04 de dezembro de 2018. Institui o plano diretor de desenvolvimento urbano ambiental de Campo Grande (PDDUA). **Diário Oficial de Campo Grande,** 05 dez. 2018. Disponível em:  
<<http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/wp-content/uploads/sites/18/2018/12/Lei-Complementar-n.-341-de-4-de-dezembro-de-2018-PDDUA.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 188, de 05 de novembro de 2018. Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS. **Diário Oficial de Campo Grande**, 14 nov.2018. Campo Grande, MS, 2018. Disponível em: < <http://www.acpms.com.br/resolucao-semed-n-188-de-5-de-novembro-de-2018-diogrande-n-5-406-de-14-11-2018-pags-14-a-17/>/. Acesso em: 22 fev.2020.

CAMPO GRANDE. Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação do município de Campo Grande - MS e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**, Campo Grande, MS, 23 jun. 2015. Disponível em: < <http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/downloads/plano-municipal-de-educacao/>/. Acesso em: 22 fev.2020.

CAMPOS, É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016.173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2003.

COSTA, D. **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Santa Maria. 2016.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C. Plano educacional individualizado para estudantes com autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, p. 102–128, jan./jun. 2019.

CRUZ, M. L. R. M.; MASCARO, C. A. A. C.; NASCIMENTO, É. A. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado: percurso inicial para a elaboração e aplicação. In: **VI Seminário internacional - Redes Educativas e as Tecnologias**, 2011, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FE/UERJ, 2011.

CUNHA, E. F. Plano de ensino individualizado. **Diário online (weblog)**. “Blog da professora Elis”, 28 jun. 2012. Disponível em: <<http://aesaladerecursos.blogspot.com/2016/06/plano-de-ensino-individualizado-pei.html>> Acesso em 23 mar. 2020.

CURY. C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBP AE, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. **Trabalho colaborativos /cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

DELVAL, J. Rumo a uma Educação Democrática. In: **Revista Pedagógica Pátio**, p. 51, fevereiro /abril. 2003.

FERNANDES, M. G. M. *et al.* Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 64, n. 6, p. 1501-1569, nov. dez., 2011.

FERREIRA, B. C. *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, 2007, n. 29. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FIGUEIREDO, R. V. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R.; ARARUNA, M. R. Intervenção pedagógica para alunos com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional. In: GOMES, R. V. B. *et al.* **Política de inclusão e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2011.

FONTANA, E.; CRUZ, G.; PAULA, L. **Plano Educacional Individualizado**: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física, da investigação às práticas. UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro Oeste. 2019.

FONTES, R. S. (*et al.*). Estratégias para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. Por uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALUCH, M. T. B.; CZYZEWSKI, A.; SILVA, C. R. A base nacional comum curricular para o ensino fundamental: novos itinerários para velhos objetivos. In: SILVA, F. C. T. S.; FILHA, C. X. (Org.). **Conhecimento em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. [organizado por] coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB-UFRGS e pelo Curso de Graduação 19

Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD-UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na Escola Especializada Favo de Mel. In: **Palestra proferida na FAETEC**, Rio de Janeiro, dezembro, 2009.

GLAT, R. **A Educação especial no contexto da educação inclusiva**: diretrizes políticas e ações pedagógicas. Relatório Científico do projeto CNPQ 2010-2012. Rio de Janeiro, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva. 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. **Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R. Plano educacional individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 1, p. 23-32, jan./jun. 2015.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

GOMES, R. V. B. *et al.* **Política de inclusão escolar e estratégia pedagógica no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUTEMBERG, J. O Repensar da educação no Brasil. Estudos avançados. **Revista SciELO**. vol.7 no.18. São Paulo May-Aug. 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

HASHIMOTO, C. I. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, Loyola, 2003.

JANUZZI, P. M. **Avaliação de programas sociais**: conceitos e referenciais de quem a realiza. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, mai./ago. 2014.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa - ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. B. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

JESUS, D. M.; BORGES, C. S. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos? In: OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

KASSAR, M. C. M. Formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 207–224, 2014.

KASSAR, M. C. M.; Integração/inclusão: desafios e contradições. In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa: amostragem e técnica de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. C. D. R. **Síndrome de down e as práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, M, F, C; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual na educação básica sob vigência da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: LUNARDI, G. M. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (Orgs.). **Educação especial e na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico]** 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

LIMA, L. Programa educativo individual. **Dário online (weblog)** “respeitando limites e valores”. 2010. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Extrat%C3%A9gias-Pedag%C3%B3gicas-Inclusivas-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-pdf.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C.C. O planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação

ideológica. In: BORGES, S. A. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. Plano educacional individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. (Org.). **Estratégia educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MAGALHÃES, T. F. A.; CORRÊA, R. P.; CAMPOS, É. C. V. Z. O planejamento educacional individualizado (PEI) Como estratégia para favorecer a elaboração Conceitual em alunos com deficiência intelectual: Caso de Júlio. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Volume 14, nº 4, Out/Dez 2018.

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstico em educação especial: processo de integração ou de exclusão? In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Igualdades e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARIN, M.; MASCARO, C. A. A. C.; SIQUEIRA, C. F. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial In: PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. (Org.). **Estratégia educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. (Org.). **Estratégia educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARQUES, H. R. *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Campo Grande, MS: UCDB, 2014.

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

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006. Cria os Núcleos de Educação Especial - NUESP. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2006. Disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=137950>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2014. Disponível em: < <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/index/paginadocumento/41986/?pagina=6>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MELO, M. T. L. de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. UFSC. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D. Deficiência Intelectual, Educação Especial e BNCC: inclusão em que? In: SILVA, F. C. T. S.; FILHA, C. X. (Org.). **Conhecimento em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

MENEZES, A.; CRUZ, G. C. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 17 de abr. 2020.

MOREIRA, D. S.; SILVA, M. J.; FERREIRA, R. J. A didática da afetividade. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

MUNHOZ, A. V.; OLEGÁRIO, F. Base nacional comum curricular: tensionamentos, invenção e transcrição. In: SILVA, F. C. T. S.; FILHA, C. X. (Org.). **Conhecimento em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

NERES, C. C. **Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande – MS)**. 1999. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 1999.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NUNES, L. R. O. P. *et al.* A prática pedagógica de mediadoras com alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro. In: PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezini e Manzini, ABPEE, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, I. B.; FRAGELLA, R. C. P. Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular (BNCC). In: SILVA, F. C. T. S.; FILHA, C. X. (Org.). **Conhecimento em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P.; LUZ, M. S. Práticas pedagógicas em sala de recursos multifuncionais: possibilidades e desafios para a educação inclusiva. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), 2017.

OLIVEIRA, R. T. C. Do plano nacional de educação ao plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul (2014-2014): a gestão democrática em questão. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS. V. 22, n. 44, p. 221-238, jan./abr. 2017.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 19 de mar. 2020.

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

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007.

PEREIRA, A. B. L. **Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 63. p. 939-960, out./dez. 2018.

PERONI, V. M.; FLORES, M. L. R. V. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, mai./ago. 2014.

PERRENOUD, F. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmento de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

- PIRES, F. L. B. Trabalho colaborativo na formação continuada de professores para a utilização da informática na educação especial. In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. (Org.). Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégia educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed., ver. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.
- PLETSCH, M. D.; OLIVERIA, M. C. P.; CAMPOS, E. C.V. Z. A avaliação mediada como pressuposto para o planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiências. In: OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- RIBEIRO, P. S. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca, o lúdico em diferentes contextos**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SACRISTÁN, J, G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANFELICE, J. L. Escola pública para todos inclusive para deficientes mentais. In: **CADERNOS CEDES**. Educação Especial. São Paulo: Cortez, n. 23, 1989. p. 33. Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003, p.8.
- SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- SAVIANI, D. A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados. 2003.
- SAVIANI, D. A Defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWZCYK, N. **Escola pública no Brasil: tempo difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE, UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.
- SILVA, A. C.; CAMARGO, E. A construção do conhecimento moral. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, A. M. D. *et al.* Retomada da história do núcleo da educação especial – NUESP no Mato Grosso do Sul: contexto e atuação. In: BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q.; BRAGA, P. G. **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande. MS: SED, 2019.

SIQUEIRA, C. F. O. *et al.* Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. UFSCar: São Carlos, SP, p. 11671-11686, 2012.

SIQUEIRA, C. F. O. *et al.* O percurso de elaboração de um plano educacional individualizado em uma turma de uma escola especializada. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. Londrina: PR, p. 3281-3289, 2013.

SOLIGO, R. Variações sobre o mesmo tema: letramento e alfabetização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Editora Global - Instituto Paulo Montenegro: Ação Educativa, 2003.

SOUSA, S. M. Z.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Dakar. Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. Brasília: UNESCO – CONSED. Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>>. Acesso em: 20 ab. 2020.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: proposta oficial dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. 2010.

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

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23 e230076. 2018.

VERDE, A. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

VIANNA, M. M.; SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. Plano educacional individualizado. Que ferramenta é esta? **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011.

VYGOTSKY. **Formação social da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ZABALA, A. A avaliação. In: **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Art Méd, 1998. cap. 8, p. 195-200.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Proposta de Intervenção

#### **GRUPO DE ESTUDO COM CICLOS DE PALESTRAS: O PROFESSOR E O ENSINO COLABORATIVO NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)**

**Mestranda:** Marta Aparecida de Mello Pereira

#### **INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA**

A presente proposta de intervenção está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Área de Concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, e tem como objetivo a realização de estudos na perspectiva de subsídios teóricos que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem na Educação Básica.

Com base no desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada: **O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): DAS SINUOSIDADES DA ELABORAÇÃO A SUA APLICABILIDADE**, nossa proposta se

baseia na formação de um grupo de estudos, articulados com ciclos de palestras, cujo foco se concentrará na formação pedagógica do professor regente. As atividades serão desenvolvidas na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos para os professores participantes da pesquisa e demais educadores e profissionais da escola.

Diante do desenvolvimento da pesquisa, evidenciamos que os docentes da escola em análise carecem de informações e orientações específicas acerca das políticas educacionais inclusivas, a respeito das especificidades que envolvem os tipos de deficiência e suas implicações para o estudante. Há, também, defasagem de conhecimento em relação ao trabalho colaborativo, que é um elemento importante para a construção e a aplicação do PEI, com vistas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

Com base nessas observações, destacamos como elementos de estudos e reflexões as abordagens teóricas que envolvem a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; o PEI, sua elaboração e sua aplicação, articuladas ao trabalho colaborativo entre os educadores e

demais participantes da equipe escolar.

Considerando que a responsabilidade de elaborar o PEI para os estudantes com deficiência intelectual é solicitado ao professor de apoio pedagógico, seja ele o APE, AEI ou estagiário, ele deve desenvolvê-lo em parceria com os professores regentes, pois são esses professores que fazem a mediação dos conteúdos para os estudantes, em sala de aula, durante o ano letivo. Assim sendo, esses profissionais necessitam de orientações que os norteiem nos processos de elaboração e de aplicação das ações, por meio de um trabalho colaborativo, articulado na coletividade. Tal intento objetiva aplicar os conhecimentos adquiridos nos estudos para apoiar a educação dos estudantes da Educação Especial. Segundo Stumpf (2010, p. 03):

Mais importante do que a informação é saber buscar e trabalhar com ela. O centro do processo educacional deve ser as trocas, as interações, a cooperação entre os pares, as pesquisas, os trabalhos em grupo, todas essas habilidades necessárias para a sociedade do conhecimento que vivemos hoje. (STUMPF, 2010, p. 03).

Os resultados da pesquisa apontaram que, diante da demanda de professores no ensino comum, mais especificamente no Ensino Fundamental II, esses estudos devem ser elaborados com frequência pela equipe pedagógica da escola, no entanto, os professores ainda estão relativamente desprovidos de conhecimentos acerca do atendimento ao estudante da Educação Especial. Para Basso (1998, p. 3), “a compreensão do significado da prática docente deve ser promovida pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores.” Desse modo, entendemos que a formação profissional deve ser, primeiramente, aprimorada pelo próprio profissional, e depois ser incorporada às formações complementares oferecidas pelas instituições responsáveis pelo ensino.

Percebemos que, no tocante à ação do PEI, os professores fazem adaptações curriculares, no entanto, muitas dúvidas e inseguranças estão presentes na atividade desempenhada, pois os conhecimentos teóricos, adquiridos na Graduação e na Especialização, são, por vezes, insuficientes para uma ação considerada nova e de tamanha relevância e, sobretudo, essas formações nem sempre enfocam a necessidade do trabalho colaborativo.

Dessa maneira, o intuito desta proposta é discutir teoricamente a importância do trabalho colaborativo, na intenção de o professor compreender a necessidade dessas ações articuladas, a fim de que possa promover uma aprendizagem mais inclusiva e individualizada aos estudantes, mas, sobretudo, mais colaborativa entre os pares.

Esse envolvimento coletivo e colaborativo deve permear as ações do professor, a fim de qualificar suas práticas pedagógicas, pois o trabalho em conjunto cria oportunidades para

aprimorar o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. A convivência em grupo pressupõe compartilhar, participar e agregar saberes e sentimentos que, somados, enriquecem as relações e decisões coletivas, fortalecendo o ser humano no aspecto individual.

Dessa forma, a proposta é desenvolver, junto aos professores regentes do Ensino Fundamental II, um grupo de estudos, com ciclos de palestras vinculadas à escola que está em análise, com a possibilidade de estender a outras escolas que considerarem a proposta importante para a sua equipe. A execução será oferecida na própria escola, e os professores serão convidados a repensar as suas práticas, teorizando sobre o trabalho colaborativo, com as possibilidades de inovação e de implementação em elaborar novas propostas de ensino, baseadas em uma relação interpessoal com trocas de experiências.

Considerando a importância da coletividade nas ações metodológicas do professor, a finalidade da reflexão se volta para o processo de ensino e de aprendizagem do estudante, com vistas à sua autonomia. D'Ambrósio (2003, p. 68) corrobora a assertiva, enfatizando que “O conhecimento é gerado individualmente, isto é, cada cabeça é autônoma. Mas esse conhecimento só se realiza e sai do âmbito dos mentefatos exclusivo do seu gerador, quando é compartilhado com o outro.” Por conseguinte, “a aprendizagem resulta da qualidade das trocas do indivíduo com o ambiente e com seus pares.” (PIRES, 2009, p. 27).

Assim, enfatizamos a proposta de organização de um grupo de estudos com ciclos de palestras para os professores. Esses momentos de estudos estão previstos como proposta de intervenção que possa contribuir para uma reflexão e para a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, compartilhados entre os profissionais da Educação, acerca da própria formação pedagógica. Para Gatti (2017, p. 722): “Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais.”

Assim, entendemos que a constituição de um trabalho colaborativo, por meio do qual possam ser discutidos os problemas da Educação Especial, produzindo conhecimento por meio de estudos, estabelece princípios para efetivação no processo de aprendizagem dos professores, em diferentes contextos educativos. Esses estudos ajudarão os professores a compreender a necessidade do trabalho coletivo, a entender as especificidades das deficiências e do AEE, assim como a origem do planejamento diferenciado, desenhando novas formas de organização e de aplicação do PEI no trabalho didático que ele exerce em sala de aula, ou seja, efetivando essas ações na prática pedagógica.

A metodologia do grupo de estudo em ciclo acontecerá por meio de palestras com

temas variados, relacionados à Educação Especial, e terá como palestrantes a pesquisadora e idealizadora dos estudos, bem como convidados externos, os quais estudam a perspectiva do trabalho colaborativo, o AEE, e o PEI, na Educação Especial, como uma estratégia pedagógica de ensino e de aprendizagem. Trabalhar com ciclos de palestras para discutir os meandros da Educação Especial, pontuando os retrocessos e, principalmente, destacando os possíveis avanços, exige aprofundamentos teóricos, por parte dos palestrantes, desenvolvidos por meio de estudos e reflexões.

Entendemos que os ciclos de palestras são momentos de estudos e discussão, por um certo período, com uma sequência de etapas, seguindo um vínculo temático que se renova de forma constante. Dessa forma, a inserção de estudos em ciclos implicará na formação de um modelo educacional, que proporcionará aos educadores momentos para discutirem sobre suas ações frente ao trabalho colaborativo.

Para Arroyo (1999), os ciclos de encontros proporcionam a implantação de propostas pedagógicas que reforçam a organização permanente na função social e cultural dos profissionais da educação. Se trata de criar situações coletivas que propiciem cultivar os valores e saberes educacionais que cada educador já faz uso em suas práticas pedagógicas, e nas escolhas do dia a dia, naquilo que se refere ao processo didático com os educandos.

Busca-se, ainda, com esta proposta envolver os participantes em aprendizados promovidos durante a formação, e que fomentem a percepção latente de novos conhecimentos, promovendo uma aprendizagem mais coerente e inovadora, com a utilização de ações efetivas, e afetivas, que possibilitem compreender os elementos positivos que beneficiam o trabalho colaborativo diante da elaboração e da aplicabilidade do PEI.

Nesse sentido, esse grupo de estudos com ciclos de palestras tem como foco o professor, fornecendo a ele subsídios para que suas ações pedagógicas estimulem o ensino e a aprendizagem dos estudantes, por meio do envolvimento e da troca de experiências desenvolvidos pelo trabalho colaborativo.

Diante dessa situação, o intuito do grupo de estudos com ciclos de palestras, proposto aos professores da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, Campo Grande/MS, é promover condições de debate, discussões, e, também, desenvolver práticas de ações pedagógicas que, posteriormente, serão levadas para a sua sala de aula como propostas inovadoras para o trabalho colaborativo, na elaboração e na aplicabilidade do PEI, desenvolvendo sugestões de trabalho para os estudantes com deficiência intelectual.

Assim, a pretensão é estudar juntos, compartilhar ideias sobre a temática, ressignificar e revelar a criatividade adquirida nos ciclos de palestras e no grupo de estudos, e, assim,

contribuir para a superação da prática individualizada, ressaltando a valorização do trabalho colaborativo em seus pensamentos e atitudes

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral:**

O objetivo desta proposta de intervenção é proporcionar aos docentes da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, em Campo Grande/MS, um grupo de estudos com ciclos de palestras, na intenção de discutir teoricamente os meandros existentes na Educação Especial, de modo a promover debates e aprendizagens sobre a necessidade do trabalho colaborativo na elaboração e na aplicabilidade do PEI para os estudantes da Educação Especial.

### **Objetivos específicos:**

Considerando o objetivo geral da proposta de intervenção como fundamentação para o desenvolvimento das ações, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- Trazer pesquisadores e mestres que trabalham com a Educação Especial para discutir as pesquisas que estão sendo realizadas no Mato Grosso do Sul na perspectiva do PEI;
- Debater, com os pesquisadores e mestres que trabalham com a Educação Especial, o contexto do meio acadêmico na perspectiva do PEI, bem como a sua construção e aplicação de forma colaborativa;
- Analisar as políticas educacionais inclusivas que se referem ao atendimento de estudantes com deficiência, a fim de compreender as deficiências e suas implicações na vida do estudante;
- Compreender os tipos de deficiências e suas implicações na vida do estudante;
- Aprofundar o conhecimento dos professores sobre o planejamento colaborativo na ação do professor;
- Discutir a importância do AEE na ação do professor;
- Debater a relevância do PEI para os estudantes com deficiência;
- Elaborar um PEI por meio do trabalho colaborativo, mediante um estudo de caso,

compartilhando experiências acerca do tema.

## **METODOLOGIA**

Para o início da execução do grupo de estudos com ciclos de palestras, os docentes da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos, da cidade de Campo Grande/MS, serão convidados a participar dos encontros. A escolha das temáticas se dará seguindo a ordem dos objetivos específicos, e pela necessidade de aprimoramento de estudos que atualizem os conceitos e metodologias acerca da inclusão e suas peculiaridades, sobretudo no trabalho colaborativo para a construção do PEI.

As atividades serão desenvolvidas em cinco encontros de estudos, podendo ser ampliados de acordo com a necessidade dos participantes. O dia dos encontros poderão acontecer em um sábado de cada mês, no período matutino de cada ano letivo, com duração de 1h e 30 min, de acordo com a necessidade dos trabalhos, e a combinar com a direção da escola. Os encontros acontecerão durante o segundo semestre do mesmo ano, buscando integrar professores-pesquisadores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que trabalham a temática da Educação Especial com a equipe pedagógica da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos.

Essa parceria se dará por meio de convite da autora desta proposta aos docentes da UEMS, e tem como intuito ampliar a relação universidade-escola, no sentido de proporcionar aos professores o conhecimento de relevantes pesquisas que são desenvolvidas no âmbito da Educação Especial na UEMS, fomentando debates sobre o contexto acadêmico e sobre a construção e a aplicação do PEI por meio de um trabalho colaborativo. Esse convite fortalecerá os ciclos de palestras, uma vez que existe a necessidade de um enfoque dentro do contexto acadêmico que valorize e respeite o profissional da educação básica. Os mestres são profissionais que adquiriram conhecimentos por meio de estudos e reflexões, e, assim, poderão contribuir para a melhoria das ações nos núcleos escolares.

Além disso, pretende-se, ainda, apresentar os resultados das pesquisas realizadas pelos mestres do Programa (Profeduc), como forma de promover debates, relacionando o meio acadêmico dos mestres palestrantes, que pesquisam a Educação Especial no Mato Grosso do Sul, com os professores regentes do ensino comum, a fim de instigar esses educadores a seguirem em busca de novas descobertas. Os pesquisadores mestres do Profeduc são pessoas capacitadas e capazes de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre aspectos da Educação Especial. Dessa forma, os ciclos de palestras, com os mestres do Profeduc, serão de

extrema relevância, e refletirão no desenvolvimento formativo dos professores regentes.

Os ciclos de palestras acontecerão em três momentos, antecedendo os encontros do grupo de estudos, com a intenção de envolver os participantes nas pesquisas científicas existentes na área da Educação Especial.

Após os ciclos de palestras serão organizados os encontros do grupo de estudos. No primeiro encontro, serão convidados os professores regentes, juntamente com a equipe pedagógica e a direção da escola, bem como os professores pesquisadores das políticas educacionais inclusivas, para contribuir com o estudo, promovendo apresentações, debates e discussões acerca da temática em relação às políticas educacionais inclusivas. Essa interação tem a finalidade de expandir o conhecimento a respeito do tema, de modo que os professores compreendam a finalidade e os objetivos dos encontros, e como eles podem contribuir, na prática, para a implementação do PEI, por meio de um trabalho colaborativo com vistas aos atendimentos dos estudantes com deficiência.

No segundo momento, continuaremos com os estudos teóricos por meio de análises documentais e normas legais (legislações) da escola (Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico) e da SEMED (resolução oficial do município), os quais legitimam a função e a atribuição do professor, no que respeita à inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, e a compreensão em relação aos tipos de deficiências e suas implicações na vida do estudante.

No terceiro momento, os estudos teóricos envolverão os professores regentes em discussões acerca do trabalho colaborativo na ação do professor, na tentativa de que o educador se conscientize da relevância do trabalho em parceria, para que o AEE aconteça de modo que “as atividades conjuntas representam enorme potencial para produzir sucesso”, como pontua Damiani (2009, p. 22).

No quarto momento, será debatida a relevância e a necessidade do PEI para os estudantes com deficiência. Após as reflexões, será solicitado um agrupamento para a elaboração do PEI, com base em um estudo de caso. Disponibilizaremos os estudos de caso envolvendo as diversas deficiências que são atendidas no ambiente em análise. Em seguida, será proposta uma discussão, a fim de enriquecer e aprimorar as possibilidades de ensino, por meio dos relatos de experiências da prática no trabalho colaborativo vivenciado.

No quinto momento, reiteraremos a proposição de estudos e debates entre os professores regentes, o gestor escolar e a professora pesquisadora acerca da elaboração do PEI no trabalho colaborativo, com o relato do conhecimento adquirido, a fim de refletirmos sobre os parâmetros utilizados no decorrer do ciclo de estudos. A partir de então, será discutido

entre os participantes a linha de trabalho a ser conduzida a partir dessas reuniões, para que o PEI seja elaborado e aplicado de forma colaborativa, e, assim, proporcionar aos estudantes da Educação Especial um ensino participativo que vise a sua autonomia, considerando o processo de inclusão de todo e qualquer estudante.

Espera-se que esse grupo de estudos com ciclos de palestras promova aos professores regentes experiências suficientes com o trabalho colaborativo para o enfrentamento das situações em que há a necessidade de se planejar juntos, e, assim, haja mais efetividade para melhor atender as necessidades dos estudantes da Educação Especial, diante de cada especificidade que a deficiência intelectual estabelece.

Caso haja necessidade, retomaremos os encontros de acordo com a disponibilidade dos participantes, pois esperamos contribuir para a expansão do trabalho colaborativo, enfatizando a sua importância para o desenvolvimento afetivo, intelectual e cognitivo. A partir dessas ações, pretende-se que os professores regentes do ensino comum possam se guiar por essa metodologia de trabalho, pois acredita-se que todos, professores e estudantes, são capazes de potencializar sua aprendizagem.

## CRONOGRAMA

Encontros/ Duração	Ações	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Apresentação	Apresentação da Proposta de Intervenção para a direção da Escola.	X								
Planejamento	Reunião com a direção da Escola para o planejamento das ações.	X								
Ciclo de palestra	Palestra com Professor da UEMS.		X							
Ciclo de palestra	Palestra com Mestre do Profeduc.			X						
Ciclo de palestra	Palestra com Mestre do Profeduc.				X					
Primeiro Encontro/01h30min	Acolhimento aos participantes do grupo de estudos.					X				
Segundo Encontro/01h30min	Continuação dos estudos teóricos.						X			
Terceiro Encontro/01h30min	Discussões acerca do trabalho colaborativo na ação do professor.							X		
Quarto Encontro/01h30min	Debate sobre o PEI para os estudantes com deficiência.								X	
Quinto Encontro/01h30min	Reflexões acerca da elaboração de um PEI. Fechamento do grupo de estudos.									X

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Cad. **CEDES** vol. 19 n. 44. Campinas. Apr. 1998.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papyrus, 2003.

DAMIANI, M. F. O trabalho colaborativo desde o ponto de vista da psicologia histórico-cultural. In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721 -737, 2017.

PIRES, F. L.B. Trabalho colaborativo na formação continuada de professores para a utilização da informática na educação especial. In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

STUMPF, M. R. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. 2010. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1\\_Texto\\_base\\_Atualizado\\_1\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf).UFSC, 2010. Acesso em 29 out 2020.

**APÊNDICE B** – Convite destinado aos professores do Ensino Fundamental II

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



Prezado (a) Professor (a)

Eu, **Marta Aparecida de Mello Pereira**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande - MS, sob a orientação da Prof. Dra. Ana Paula Camilo Pereira, solicito sua contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Com o intuito de desenvolver a Pesquisa de Mestrado, intitulada: "PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA AÇÃO

ESTRATÉGICA DO PROFESSOR: das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade", cujo foco é o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de apoio no processo de escolarização dos estudantes com deficiência do Ensino Fundamental, etapa final (6º ao 9º), preciso da sua colaboração como interlocutor (a) participando da entrevista, que será gravada em áudio, em que responderá aos questionamentos seguindo um roteiro semiestruturado. A entrevista será agendada previamente de acordo com a disponibilidade do participante.

Esperamos contar com a sua colaboração, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente,

Marta Aparecida de Mello Pereira  
Mestranda

**APÊNDICE C** – Roteiros para o questionário com professor regente do ensino comum do Ensino Fundamental - etapa final (6º ao 9º ano)

- 1) \_\_\_\_\_ N  
 nome: \_\_\_\_\_
- 1.1) Área de atuação (componente curricular): \_\_\_\_\_
- 2) Formação acadêmica:  
 Graduação ( ) Pós-Graduação Especialização ( ) Mestrado  
 ( ) Doutorado ( ) ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 3) Possui formação na área da Educação Especial? ( ) sim ( ) não.
- 4) Tempo de atuação na área da Educação Especial: ( ) primeira vez na Educação Especial.  
 ( ) Há 02 anos na Educação Especial.  
 ( ) Há mais de 02 anos na Educação Especial.
- 5) Tempo de experiência com estudante com deficiência Intelectual. ( ) primeira vez.  
 ( ) Dois anos.  
 ( ) Mais de 02 anos.
- 6) Quem elabora o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes com deficiência?  
 ( ) O professor regente  
 ( ) O apoio pedagógico e o professor regente.  
 ( ) O apoio pedagógico junto com o professor regente e o professor do AEE.
- 7) O planejamento do PEI de fato é aplicado para os estudantes com deficiência? ( ) Não aplico o PEI.  
 ( ) O (a) Professor (a) de apoio quem aplica o PEI.  
 ( ) Sempre há a aplicação do PEI aos estudantes com deficiência.

- 7.1) Por que o PEI não é aplicado? \_\_\_\_\_
- 8) O que é levado em consideração na hora de elaborar o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes com deficiência?
- A quantidade de estudante com deficiência em sala.
- A possibilidade de adequação dos conteúdos para os estudantes com deficiência visando sua aprendizagem.
- Não elaboro o PEI.
- 9) Como é feita a escolha dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes com deficiência?
- de forma aleatória.
- de acordo com a diretriz curricular
- de acordo com o nível de capacidade do estudante
- Outro: \_\_\_\_\_
- 10) Os estudantes matriculados na sala de recursos são avaliados, no decorrer dos bimestres, por meio de uma ficha avaliativa. Você tem acesso a essa ficha, e ele contribui no ensino comum, com informações sobre o estudante e suas necessidades pedagógicas?
- Sim, tenho acesso e ela contribui satisfatoriamente.  Conheço a ficha, mas não tenho acesso a ela.
- Desconheço a existência da ficha.
- 11) Justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_
- 12) O trabalho colaborativo é considerado importante na elaboração e aplicação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes com deficiência? Por quê? \_\_\_\_\_
- 13) Qual a principal problemática do PEI? \_\_\_\_\_
- 14) Na sua opinião, o que poderia ser feito para que o PEI tivesse uma melhor aplicabilidade? \_\_\_\_\_

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar voluntariamente da Pesquisa intitulada: “PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA AÇÃO

ESTRATÉGICA DO PROFESSOR: as sinuosidades da elaboração à sua aplicabilidade”, na Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, município de CAMPO GRANDE/MS, sob a responsabilidade da pesquisadora **Marta Aparecida de Mello Pereira**, que pretende analisar o trabalho realizado pelo professor regente.

A pesquisa pretende analisar a elaboração e a aplicabilidade do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) pelos professores regentes para os estudantes da Educação Especial que apresentam deficiência intelectual, com foco para os anos finais do Ensino Fundamental, abordando nesta análise o período de 2012 a 2019, em Campo Grande/MS

Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação e entrevista gravada em áudio, que será agendada previamente com o participante. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, contribuirá para refletir sobre as dificuldades que os professores apresentam no seu trabalho no interior da escola.

Para participar da pesquisa faremos inicialmente a observação do trabalho do professor regente, que ocorrerá duas vezes por semana, durante 60 (sessenta) minutos, a qual será realizada no período de seis meses. Nessa observação, buscaremos verificar como o professor desenvolve, elabora e aplica o seu PEI para os estudantes da Educação Especial na etapa final do Ensino Fundamental. Não haverá, nesse momento, nenhuma intervenção ou julgamento por parte do pesquisador, haverá única e exclusivamente o registro no caderno de bordo para elencar as atividades desenvolvidas pelo professor.

Posteriormente, será realizada uma entrevista em que a fala do participante da pesquisa será gravada em áudio, com agendamento prévio, com o intuito de o participante relatar sua experiência de atuação com a proposta do PEI. Para a entrevista usaremos um guia de

questões semiestruturadas, que norteará o pesquisador durante a entrevista do participante da pesquisa, sendo gravado em áudio seu relato. Todo procedimento acontecerá respeitando o tempo do entrevistado para sua maior comodidade, respeitando sua flexibilidade de horário e, para que se sinta confortável, já que, dessa forma, existe a possibilidade de diminuir algum imprevisto. Caso sinta-se desconfortável com alguma questão, poderá se isentar de responder. Salientamos, também, que, a qualquer momento, pode-se deixar a pesquisa, se assim desejar, sem qualquer prejuízo ao participante.

Os riscos desta pesquisa são transitórios, já que o(s) participante(s) poderão sentir algum desconforto ou constrangimento, antes ou durante a aplicação da entrevista. Para que isso não ocorra, explicaremos o objetivo desta pesquisa e a sua relevância, ressaltando as funções do trabalho realizado pelo professor e sua relevância. Caso se sinta desconfortável, poderemos isentá-lo de responder algumas perguntas, ou, caso seja, necessário, daremos um intervalo para retomarmos assim que o participante estiver mais à vontade.

Os benefícios procedentes desta pesquisa configuram-se na proposta de um grupo de estudos como Projeto de Intervenção, requisito obrigatório no Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC-UEMS), viabilizando a melhoria da aprendizagem na Educação Básica, com a participação dos professores regentes, os quais farão parte desse processo, realizado por meio de encontros mensais para discutirmos os conhecimentos teóricos e práticos sobre as práticas de inclusão, e sobre o PEI, para educandos da Educação Especial, possibilitando aos professores condições para analisar e criar instrumentos pedagógicos para o seu trabalho.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento, e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceite em fazer parte do estudo, assine todas as folhas. Este documento, que está em duas vias, será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas, já que uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, poderá esclarecer suas dúvidas com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Camilo Pereira (orientadora da pesquisa). Endereço Institucional: UEMS - Unidade Universitária de Campo Grande, Rodovia MS 080 - Bairro José Abrão, Campo Grande, MS, telefones: (55xx67) 3901- 4601/3901-4613.

Em caso de dúvida sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa “PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA AÇÃO ESTRATÉGICA DO PROFESSOR: as sinuosidades da elaboração à sua aplicabilidade”, onde a pesquisadora Marta Aparecida de Mello Pereira me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo do pesquisador: Marta Aparecida de Mello**

**Pereira Telefone para contato: (67) 99101-1410 E-mail:**

**[martmello@gmail.com](mailto:martmello@gmail.com)**

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

## ANEXOS

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b> PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA AÇÃO ESTRATÉGICA DO PROFESSOR : as sinuosidades da elaboração à sua		
<b>Pesquisador:</b> Marta Aparecida de Mello Pereira		
<b>Área Temática:</b>		
<b>Versão:</b> 1		
<b>CAAE:</b> 29178620.6.0000.8030		
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL		
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio		
<b>DADOS DO PARECER</b>		
<b>Número do Parecer:</b> 3.902.015		
<b>Apresentação do Projeto:</b>		
<p>Este estudo pretende entender a aplicabilidade do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) pelos professores regentes para os estudantes da Educação Especial que apresentam deficiência intelectual, com foco para os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande – MS, de modo a compreender se esta elaboração do PEI se aplica na prática mediante uma ação colaborativa. Os procedimentos metodológicos estão estruturados a partir do referencial teórico da Educação Especial frente ao PEI desenvolvido para os trabalhos em sala de aula como recurso pedagógico aos alunos da Educação Especial e assim serão constituídos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.</p> <p>A coleta e o projeto de pesquisa se desenvolverá por meio de levantamento bibliográfico considerando as leituras clássicas sobre Educação Especial e, mais especificamente, trabalhos científicos que abordam a temática do PEI. Além de saber sobre o papel dos professores e suas metodologias de trabalho, o qual será coletado por meio de entrevista semiestruturada.</p>		
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>		
OBJETIVO GERAL:		
<b>Endereço:</b> Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351		
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária <b>CEP:</b> 79.804-970		
<b>UF:</b> MS <b>Município:</b> DOURADOS		
<b>Telefone:</b> (67)3902-2699 <b>E-mail:</b> cesh@uems.br		



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 3.902.015

O objetivo desta pesquisa é analisar a elaboração e a aplicabilidade do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) pelos professores regentes para os estudantes da Educação Especial que apresentam deficiência intelectual, com foco para os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande – MS, de modo a compreender se esta elaboração do PEI se aplica na prática mediante uma ação colaborativa.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Considerando o objetivo geral do projeto como fundamentação para o desenvolvimento da pesquisa, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os aspectos presentes e as transformações nas políticas públicas educacionais contemporâneas e quais as vertentes destas no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência intelectual;
- Investigar o processo de implementação do Planejamento Educacional Individualizado em Campo Grande – MS, suas intenções e resultados;
- Verificar a funcionalidade do Planejamento Educacional Individualizado desde a sua elaboração até a aplicabilidade como estratégia educacional diferenciada;
- Avaliar a organização das situações de aprendizagem com o uso do Planejamento Educacional Individualizado que favoreça a aquisição do conhecimento do aluno com deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental considerando as diretrizes da BNCC.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Acrescentar a possibilidade de desistir, não somente de responder parte do questionário, mas de toda pesquisa, sem prejuízos.

Benefícios:

No tocante aos benefícios elencados: "Os benefícios procedentes desta pesquisa será a proposta de um grupo de estudo como Projeto de Intervenção, requisito obrigatório no Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC-UEMS), viabilizando a melhoria da aprendizagem na Educação Básica, com a participação dos professores regentes os quais farão parte da mesma, onde realizaremos encontros mensalmente para discutirmos conhecimentos teóricos e práticos sobre as práticas de inclusão e o PEI para alunos da Educação Especial, e assim possibilitar aos professores condições para analisar e criar instrumentos pedagógicos para o seu trabalho.". Assim: Melhorar o entendimento e voltar o benefício especificamente ao professor participante e não relacionado ao mestrado (este será o benefício do pesquisador).

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 3.902.015

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destaca-se que, como não foi apresentado o documento para a coleta dos dados (entrevista com os professores). Não foi possível compreender o objetivo: "Avaliar a organização das situações de aprendizagem com o uso do Planejamento Educacional Individualizado que favoreça a aquisição do conhecimento do aluno com deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental considerando as diretrizes da BNCC."

Ficou a dúvida sobre o envolvimento do aluno com deficiência intelectual. Como será a coleta dessa informação? Se for esse o caso ou entendimento necessita apresentar a anuência dos pais (TCLE) e dos alunos (TALE).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de rosto não apresenta o carimbo do responsável pela instituição.
- Cronograma adequado: para início de coleta em julho/2020, de acordo com o projeto anexo e Informações Básicas;

**Recomendações:**

- Destaca-se que, como não foi apresentado o documento para a coleta dos dados (entrevista com os professores). Não foi possível compreender o objetivo: "Avaliar a organização das situações de aprendizagem com o uso do Planejamento Educacional Individualizado que favoreça a aquisição do conhecimento do aluno com deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental considerando as diretrizes da BNCC."

Ficou a dúvida sobre o envolvimento do aluno com deficiência intelectual. Como será a coleta dessa informação? Se for esse o caso ou entendimento necessita apresentar a anuência dos pais (TCLE) e dos alunos (TALE).

- No tocante aos Riscos: Acrescentar a possibilidade de desistir, não somente de responder parte do questionário, mas de toda pesquisa, sem prejuízos.

- Em relação aos benefícios: "Os benefícios procedentes desta pesquisa será a proposta de um grupo de estudo como Projeto de Intervenção, requisito obrigatório no Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC-UEMS), viabilizando a melhoria da aprendizagem na Educação Básica, com a participação dos professores regentes os quais farão parte da mesma, onde realizaremos encontros mensalmente para discutirmos conhecimentos teóricos e práticos sobre as práticas de inclusão e o PEI para alunos da Educação Especial, e assim possibilitar aos professores condições para analisar e criar instrumentos pedagógicos para o seu trabalho.". Sugestão: Melhorar o entendimento e voltar o benefício especificamente ao professor

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 3.902.015

participante e não relacionado ao mestrado (este será o benefício do pesquisador).

- Melhorar os critérios de exclusão. Por exemplo: menores de idade, indígenas...e não necessita especificar os professores de outras unidades escolares, uma vez que a oferta da pesquisa será em escola específica.
- TCLE: Enumerar as folhas corretamente (1/3;2/3 e 3/3);
- Folha de rosto não apresenta o carimbo do responsável pela instituição.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- Destaca-se que, como não foi apresentado o instrumento para a coleta dos dados (entrevista com os professores). Não foi possível compreender o objetivo: "Avaliar a organização das situações de aprendizagem com o uso do Planejamento Educacional Individualizado que favoreça a aquisição do conhecimento do aluno com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental considerando as diretrizes da BNCC."

Neste objetivo ficou a dúvida sobre o envolvimento do aluno com deficiência intelectual. Como será a coleta dessa informação? Se for esse o caso ou entendimento necessita apresentar a anuência dos pais (TCLE) e dos alunos (TALE).

- No tocante aos Riscos: Acrescentar a possibilidade de desistir, não somente de responder parte do questionário, mas de toda pesquisa, sem prejuízos.
- Em relação aos benefícios: "Os benefícios procedentes desta pesquisa será a proposta de um grupo de estudo como Projeto de Intervenção, requisito obrigatório no Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC-UEMS), viabilizando a melhoria da aprendizagem na Educação Básica, com a participação dos professores regentes os quais farão parte da mesma, onde realizaremos encontros mensalmente para discutirmos conhecimentos teóricos e práticos sobre as práticas de inclusão e o PEI para alunos da Educação Especial, e assim possibilitar aos professores condições para analisar e criar instrumentos pedagógicos para o seu trabalho.". Sugestão: Melhorar o entendimento e voltar o benefício especificamente ao professor participante e não relacionado ao mestrado (este será o benefício do pesquisador).
- Melhorar os critérios de exclusão. Por exemplo: menores de idade, indígenas...e não necessita relacionar os professores de outras unidades escolares, uma vez que a oferta da pesquisa será em escola específica.
- TCLE: Enumerar as folhas corretamente (1/3;2/3 e 3/3);
- Folha de rosto não apresenta o carimbo do responsável pela instituição.

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 3.902.015

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1508733.pdf	10/02/2020 21:53:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	10/02/2020 21:50:48	Marta Aparecida de Mello Pereira	Aceito
Orcamento	Orcamento.pdf	10/02/2020 21:42:16	Marta Aparecida de Mello Pereira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Institucional.pdf	10/02/2020 21:41:32	Marta Aparecida de Mello Pereira	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	10/02/2020 21:41:10	Marta Aparecida de Mello Pereira	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_pesquisa.pdf	10/02/2020 21:37:34	Marta Aparecida de Mello Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_Marta_Aparecida.pdf	10/02/2020 21:34:33	Marta Aparecida de Mello Pereira	Aceito
Cronograma	Cronograma_Projeto_Marta_Aparecida.pdf	10/02/2020 21:31:46	Marta Aparecida de Mello Pereira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Projeto_Marta_Aparecida.pdf	10/02/2020 21:14:35	Marta Aparecida de Mello Pereira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 06 de Março de 2020

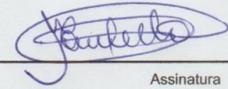
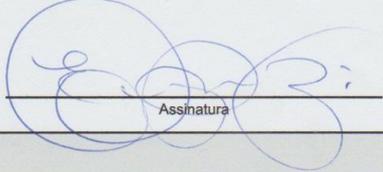
Assinado por:  
**Márcia Maria de Medeiros**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970  
UF: MS Município: DOURADOS E-mail: cesh@uems.br  
Telefone: (67)3902-2699

## ANEXO B – Comprovante de envio do projeto para a Plataforma Brasil

	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS</b>	
<b>COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b>	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA AÇÃO ESTRATÉGICA DO PROFESSOR : as sinuosidades da elaboração à sua aplicabilidade	
<b>Pesquisador:</b>	Marta Aparecida de Mello Pereira	
<b>Versão:</b>	1	
<b>CAAE:</b>	29178620.6.0000.8030	
<b>Instituição Proponente:</b>	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	
<b>DADOS DO COMPROVANTE</b>		
<b>Número do Comprovante:</b>	013037/2020	
<b>Patrocinador Principal:</b>	Financiamento Próprio	
<p>Informamos que o projeto PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA AÇÃO ESTRATÉGICA DO PROFESSOR : as sinuosidades da elaboração à sua aplicabilidade que tem como pesquisador responsável Marta Aparecida de Mello Pereira, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS em 18/02/2020 às 11:06.</p>		
<b>Endereço:</b> Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351		
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária <b>CEP:</b> 79.804-970		
<b>UF:</b> MS <b>Município:</b> DOURADOS		
<b>Telefone:</b> (67)3902-2699 <b>E-mail:</b> cesh@uems.br		

## ANEXO C – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>	
1. Projeto de Pesquisa: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA AÇÃO ESTRATÉGICA DO PROFESSOR : as sinuosidades da elaboração à sua aplicabilidade	
2. Número de Participantes da Pesquisa: 24	
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas	
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>	
5. Nome: Marta Aparecida de Mello Pereira	
6. CPF: 436.895.231-68	7. Endereço (Rua, n.º): SÃO JOÃO BATISTA, 43 VILA NASSER CAMPO GRANDE MATO GROSSO DO SUL 79117232
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 67991011410
10. Outro Telefone:	11. Email: martmello@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>	
Data: <u>10</u> / <u>02</u> / <u>2020</u>	 Assinatura
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>	
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	13. CNPJ:
14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	
15. Telefone: (67) 3901-4618	16. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>	
Responsável: <u>Prof. Dra. Erika Rozali Alencar</u>	CPF: <u>264919528-27</u>
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>	
Data: <u>10</u> / <u>02</u> / <u>2020</u>	 Assinatura
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>	
Não se aplica.	

## ANEXO D – Declaração institucional



Universidade Estadual  
de Mato Grosso do Sul

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES



Cadastrado no E-doc como:  
"Solicitação n. 157"

### DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Solicito à Secretária Municipal de Educação de Campo Grande - MS, SEMED, autorização para a realização da pesquisa intitulada "PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA AÇÃO ESTRATÉGICA DO PROFESSOR: as sinuosidades da elaboração à sua aplicabilidade", tendo como pesquisadora **Marta Aparecida de Mello Pereira** que será responsável pela coleta de dados e informações. A pesquisa será realizada nas dependências da Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, Vila Nasser e terá duração de 6 (seis) meses aproximadamente, sendo seu início previsto para julho de 2020.

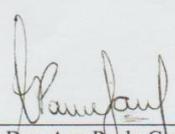
A pesquisa acontecerá no Ensino Fundamental II, a partir da observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor regente, no espaço escolar, relacionado à construção e aplicação do Planejamento Educacional Especializado (PEI).

Os professores que participarão da pesquisa ora apresentada serão os que estiverem lotados nessa instituição. Os mesmos serão orientados pela acadêmica quanto ao desenvolvimento da pesquisa, bem como assinarão o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) conforme Resolução 466/2012 CNS/CONEP.

A acadêmica no decorrer da pesquisa se compromete com a instituição a realizar com os professores participantes da pesquisa um Projeto de Intervenção a ser apresentado futuramente, com o objetivo de auxiliá-los em suas funções desenvolvidas na escola.

Secretária Municipal de Educação  
Protocolo / SEMED  
13/11/19  
Ass.: 

Campo Grande-MS, 12 de Novembro de 2019.




---

Prof.ª Dra. Ana Paula Camilo Pereira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

## ANEXO E – Declaração de Concordância



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE**  
**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 5.358/CEFOR/SEMED Campo Grande, 26 de dezembro de 2019.

Prezada Senhora:

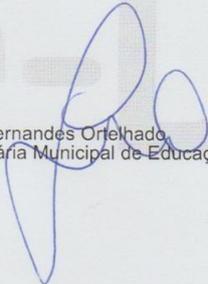
Em resposta à solicitação dessa Universidade, pela qual se requer autorização para Marta Aparecida de Mello Pereira realizar a pesquisa "Planejamento Educacional Individualizado (PEI) na Ação Estratégica do Professor: as sinuosidades da elaboração à sua aplicabilidade", com coleta de dados e entrevistas aos professores da Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, informamos parecer favorável.

Ainda, para início do trabalho, faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação do Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e proceder aos esclarecimentos sobre a pesquisa aos professores, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

As atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação da Escola pesquisadas, as quais uma cópia deste ofício deverá ser entregue para acerto dos trâmites necessários.

Outrossim, depois da conclusão das atividades, será necessário disponibilizar uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, a ser entregue na CEFOR/SEMED, para compor o acervo da biblioteca deste Órgão Central.

Atenciosamente,



Elza Fernandes Ornelando  
 Secretária Municipal de Educação

**RECEBIDO**  
 \_\_\_\_\_  
 ASS.: \_\_\_\_\_

À Sra. Ana Paula Camilo Pereira  
 Professora Doutora - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS  
 - Campo Grande - MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com



28371ae0ddb052488ef1f526a02d851629b78ea

## ANEXO F –Relatório bimestral de acompanhamento pedagógico



**SEMED**  
Secretaria Municipal de Educação  
CAMPO GRANDE

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**  
**DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**RELATÓRIO BIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO**  
**\_\_\_ BIMESTRE / 2020**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos    Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_    Ano/Turma: \_\_\_\_\_    Turno: \_\_\_\_\_

Nome do Profissional de Apoio: \_\_\_\_\_

O aluno frequenta Sala de Recursos? ( ) Sim ( ) Não

Professor da Sala de Recursos Multifuncionais: \_\_\_\_\_

Diagnóstico / CID: \_\_\_\_\_

Quais atendimentos clínicos/terapêuticos realiza? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**1 - PERCURSO ESCOLAR**

Participou de CEINF? Há quanto tempo frequenta a escola? Tem histórico de retenção? É um aluno frequente ou faltoso?

**2 - LINGUAGEM**

Apresenta alguma dificuldade na fala, como usa a linguagem: receptiva (não verbal) ou expressiva (linguagem verbal/ com ou sem fluência), apresenta mecanismo de comunicação em respostas simples como sim/não, gestos, gritos, faz uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, quais fonemas realiza troca ou omissão, apresenta gagueira, compreensão e uso de palavras e frases com significado, extensão e riqueza de vocabulário, fluência e articulação da fala, níveis de desenvolvimento de leitura e escrita, manifesta e explica seus pensamentos e ideias, apresenta apenas palavras isoladas, expressa com fluência na oralidade, mas sem coerência de pensamentos, faz uso dos tempos verbais (presente, passado, futuro). Compreende o que lhe é solicitado?

**3 - ATENÇÃO E MEMÓRIA**

Mantém-se atento aos comandos dados e executa o que lhe é solicitado, ouve histórias/músicas com atenção, armazena e recupera as informações disponíveis: imediatamente ou em períodos mais ou menos longos, identifica e categoriza sons, sinais, gostos e sensações, retém e manipula as informações adquiridas, se favorece do meio externo para evocar suas lembranças (pistas, dicas, auxílio)

**4 - ASPECTOS AFETIVOS E SOCIAIS**

Carinhoso, sociável, colabora, tem iniciativa, desatento, agitado, isolado, independente/dependente, irrita-se com facilidade, oferece ajuda, como reage frente a conflitos, expressa desejos e sentimentos, solicita o que atividades e interage em todos os espaços da escola, gosta da escola, participa da organização da sala. Solicita ajuda, quando corrigido ou orientado pela professora, o aluno argumenta, agride, ignora, mostra-se magoado, entre outros, motivação para o aprendizado, compreende o que lhe é solicitado, costuma pedir ajuda aos professores. Faz amigos com facilidade, tem amigos ou algum colega predileto, envolve-se em conflitos, ajuda os colegas quando solicitado, costuma pedir ajuda aos colegas, aceita intervenções.

**5 - COMPORTAMENTOS ESPECÍFICOS**

Apresenta estereotípias de movimento (Flapping, Flipping, manejos corporais – pernas, mãos, pêndulo, autolesão), rigidez à rotina, hiper focos (foco em determinado estímulo), alterações sensoriais extremadas (hipesensorial ou hiposensorial. Faz uso de reforçadores? Quais? Em que frequência? Intermitente, diário, semanal? Como reage quando contrariado?

## 6 - RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

Reconhece e nomeia números. Compreende a sequência numérica até quanto? Conta numericamente um a um? Compreende a relação número X quantidade. Usa de conceitos, como cor (reconhece as cores? Quais?), forma, tamanho, noção espacial (lateralidade, direção) e temporal (dia, mês, ano). Realiza conservação/reversibilidade (volume, massa, peso, etc.). Compara quantidade utilizando estratégias de contagem, pareamento, estimativa, correspondência de agrupamentos. Representa com desenhos dia e noite? Identifica e nomeia formas geométricas? Identifica objeto ao lado de uma referência estabelecida? Compara e ordena objetos de acordo com o tamanho? Espessura? Cor? Resolve situações-problema? Desenvolve operações matemáticas envolvendo as quatro operações? Quais recursos utiliza para realizar cálculos e contagem? Identifica o sistema monetário brasileiro, as horas, antecessor e sucessor?

## 7 - LEITURA

Diferencia letras, números entre outros símbolos, reconhece letras do alfabeto (maiúscula, imprensa, cursiva), identifica as letras do seu nome, não consegue fazer leitura convencional, realiza leitura silabada, faz leitura convencional com fluência, lê palavras, frases e/ou textos, desenvolve na oralidade a produção de frases e textos, identifica o seu nome e o dos colegas, faz leitura de imagens, compreende a simbolização, realiza a leitura e compreende frases ou textos completos.

## 8 - ESCRITA

Como realiza a escrita com autonomia? Apresenta a escrita na fase garatuja, pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética. Escreve seu nome e sobrenome com autonomia ou somente com mediação? Que tipo de letra utiliza? O tamanho é de acordo com as pautas de um caderno ou muito grande? É copista? Produz textos? Suas atividades são limpas e bem feitas, inicia, mas não as conclui: é pouco persistente. Organização do material utilizado: executa sem o mínimo de cuidado, risca os erros, manchando a folha, os erros são apagados com borracha, que tarefas são mais fáceis e/ou difíceis, necessita de material de apoio, participa das atividades de todos os componentes curriculares.

## 9 - ASPECTOS MOTORES

Apresenta alguma dificuldade de locomoção, postura e/ou coordenação/equilíbrio, anda com apoio, se locomove com autonomia, utiliza órtese/prótese, é cadeirante, faz uso de equipamento auxiliar de marcha – andador, bengalas ou muletas, demonstra equilíbrio, corre, salta, rola, agacha, empurra, carrega, senta, realiza movimento por observação/repetição, realiza atividades com diferentes ritmos, identifica partes de seu corpo tem boa coordenação motora fina (preensão do lápis, uso da tesoura, desenho), como segura o lápis e realizar os movimentos gráficos.

## 10 – ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

Higiene e auto cuidado (percepção da higiene diária: banho, escovar dentes, roupas limpas, pentear cabelos, trajas apropriados), uso correto do banheiro (uso adequado do espaço, dar descarga, jogar papel no lixo, lavar as mãos), manuseio de pratos e talheres (autonomia para o lanche), aspectos sócio adaptativos (respeito, moral, ética, atitudes, palavras de boas maneiras: desculpa, por favor, muito obrigado, licença).

---

Profissional de Apoio Pedagógico

---

Técnico(a) da Educação Especial

---

Coordenação Pedagógica

---

Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado

---

Direção Escolar