

Pedro Lima Sampaio

Percepção de Pais e Profissionais do Ensino Médio sobre Barreiras e Possíveis Facilitadores para a Implementação de um Plano Educacional Individual (PEI), em Escolas Particulares do Rio de Janeiro.



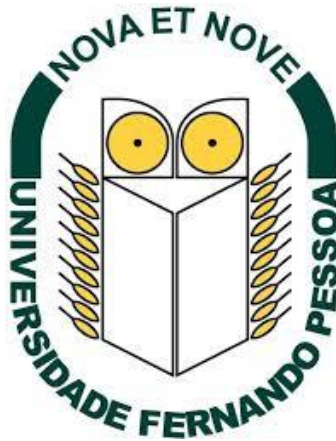
Universidade Fernando Pessoa

**Orientadora - Professora Fatima Coelho
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial
Domínio Cognitivo-Motor**

Porto, 2023

Pedro Lima Sampaio

Percepção de Pais e Profissionais do Ensino Médio sobre Barreiras e Possíveis Facilitadores para a Implementação de um Plano Educacional Individual (PEI), em Escolas Particulares do Rio de Janeiro.



Universidade Fernando Pessoa

**Orientadora - Professora Fatima Coelho
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial
Domínio Cognitivo-Motor**

Porto, 2023

Pedro Lima Sampaio

Percepção de Pais e Profissionais do Ensino Médio sobre Barreiras e Possíveis Facilitadores para a Implementação de um Plano Educacional Individual (PEI), em Escolas Particulares do Rio de Janeiro.

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, sob orientação da professora Fatima Coelho.

RESUMO

O presente estudo descreve a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) no ensino médio (EM) de escolas privadas do estado Rio de Janeiro, a partir do relato de profissionais da educação e de representantes de alunos sob a observância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na tentativa de estabelecer proposições para sua implementação voltada a preceitos inclusivos. Para isso, buscou-se compreender as concepções dos participantes, acerca de suas experiências relacionadas à educação inclusiva e ao PEI e, ainda, identificar as suas percepções a respeito das escolas vivenciadas, incluindo os entraves e facilitadores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com participantes dos municípios do Rio de Janeiro e de Campo dos Goytacazes, seguidas de uma análise de conteúdo a partir de seis categorias levantadas para os entraves e facilitadores relatados. Conclui-se que a quase totalidade dos entrevistados se mostrou insatisfeita com a experiência em relação ao PEI, sugerindo a importância de abordá-lo em sua multidimensionalidade metodológica junto à ampliação dos objetivos oferecidos aos alunos pela reformulação curricular qualitativa, associada a um Plano Individualizado de Transição (PIT). Também é essencial, o estabelecimento de uma rede colaborativa/ informativa, capaz de equilibrar as tensões inerentes ao encontro das diversas expectativas individuais e dessas com as propostas institucionais, em um procedimento autogestivo e auto avaliativo equilibrado, que distribua responsabilidades entre os diversos atores, de acordo com suas atribuições, em especial o professor da classe regular e o mediador, em um contexto de formação continuada. Por fim, o PEI, elevado a metodologia institucional para a reestruturação da organização escolar em torno do indivíduo, amplia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todas as dimensões escolares, conferindo novas intenções formativas a um EM historicamente voltado a demandas mercadológicas e a exames externos de qualificação aplicados em larga escala, como único parâmetro de uma boa educação. O trabalho também associa a heterogeneidade semântica dos relatos, relativa ao conceito de educação inclusiva, bem como a realidade paradoxal encontrada nas escolas de referência, à multiplicidade conceitual de nossa PNEEPEI, como resultado histórico de tensões e conflitos em nossa realidade educacional de pessoas com deficiência no encontro com a tendência de uma educação para todos. Ao final, propõe-se uma estrutura documental para o PEI, seguindo os relatos obtidos.

Palavras-Chave: Educação inclusiva; Educação especial; PEI; PNEEPEI.

ABSTRACT

The present study describes the use of the IEP in private high school (HS) of Rio de Janeiro state, based on reports from education professionals and representatives of students under the observance of the PNEEPEI, in an attempt to establish proposals for its implementation, focused on inclusive precepts. For this, we sought to understand the conceptions of the participants, about their experiences related to inclusive education and the IEP, and also to identify their perceptions about the schools they experienced, including the obstacles and facilitators observed. Semi-structured interviews were carried out with participants from the municipalities of Rio de Janeiro and Campo dos Goytacazes, followed by a content analysis based on six categories raised for the barriers and reported facilitators. According to the testimonies obtained, it is concluded that almost all respondents were dissatisfied with the experience in relation to the IEP, suggesting the importance of approaching it in its methodological multidimensionality together with the expansion of the objectives offered to students by the qualitative curriculum reformulation, associated with a TIP. It is also essential to establish a collaborative/informative network, capable of balancing the tensions inherent in meeting the different individual expectations and those with the institutional proposals, in a balanced self-management and self-evaluation procedure, which distributes responsibilities among the various actors, according to their attributions, especially the regular class teacher and the mediator, in a context of continuing education. Finally, the IEP, elevated to an institutional methodology for restructuring the school organization around the individual, expands the AEE to all school dimensions, giving new training intentions to an HS focused on market demands and external qualification exams. The work also associates the semantic heterogeneity of the reports, related to the concept of inclusive education, as well as the paradoxical reality found in reference schools, to the conceptual multiplicity of our PNEEPEI, as a historical result of tensions and conflicts in our educational reality of people with disabilities in meeting the trend towards education for all. At the end, a documentary structure for the PEI is proposed, following the reports obtained.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; IEP; PNEEPEI.

Agradecimentos

A memória é uma boa, mas não infalível estratégia de reconhecimento e resgate daqueles que nos acompanham no tempo, mesmo estando distante. As palavras de agradecimento que aqui se inserem são resultado de um exercício de reflexão sobre esses anos de mestrado e, como toda retrospectiva, é imprecisa e fragmentada. Sinto-me redimido pela certeza de que todos aos que importa sabem muito bem sua devida importância na construção de minha história pessoal, acadêmica e profissional.

Não é possível começar de outra forma que não seja agradecendo à alegria do sorriso que me acompanha, conferindo um tanto de amor à loucura do cotidiano e ajudando a encontrar frestas onde parece não ter passagem. Obrigado por tudo e por muito mais, Carol.

Agradeço a meus pais, Terezinha e Gustavo, por todo apoio oferecido de forma incondicional, não hoje, não ontem, mas inexplicavelmente sempre. O desprendimento da criação é a certeza de que o amor se faz na manutenção dos vínculos.

Agradeço à minha irmã pela expressão clara de que a beleza está no fato de que o semelhante pode ser tão diferente.

Agradeço com saudades à minha vó Maria que se fez presente o tempo todo e quando eu mais precisei.

Agradeço aos colegas do NDMT pelo trabalho fraternal, competente e esperançoso. É um privilégio poder estar entre vocês: Adriana, Alba, Aurecir, Cintia, Carol, Guto, Isabela, Júlia, Leônidas, Luiza, Marcia Debora, Mariana, Renatho, Rosália, Rosi, Sheila.

Agradeço, especialmente, à Marcia, por abrir tantos caminhos a tantas pessoas, com a certeza de que a humanidade não se atravessa sozinho.

Agradeço aos amigos da eterna Fanfarra Paradiso: Braga, Daniel Daniel, Fernando, Paulinha, Rafael, Tati, Toy, Zamith e, é claro, ao eterno membro ausente, Eduardo!

Agradeço especialmente ao querido amigo Lucas, por toda a consultoria jurídica prestada em um dos momentos mais difíceis da escrita desse trabalho.

Agradeço à Faculdade Fernando Pessoa pela oportunidade e a todos os colegas da turma KIE 2018, pelas trocas fraternais que tornaram essa jornada ainda mais valiosa.

Agradeço à minha orientadora, Doutora Fatima Paiva Coelho, que tanto me ajudou e incentivou a terminar esse trabalho, enfrentando muitas dificuldades.

Índice Geral

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Agradecimentos	iii
Índice.....	v
Índice de Tabelas	vii
Abreviaturas.....	viii
Introdução.....	ix
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	1
1. O Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas (PNEEPEI) e seus recursos: Uma construção histórica	1
1.1. A multidimensionalidade da Educação Inclusiva: sentidos em disputa.....	2
1.2. A educação especial em construção: O modelo médico como deflagrador de práticas segregadoras.....	4
1.3. O segregacionismo como regra no Brasil do século XIX: do modelo médico ao psicopedagógico.....	6
1.4. O surgimento das classes especiais na transposição dos testes de inteligência à realidade brasileira.....	8
1.5. A ampliação do segregacionismo a partir das Escolas e Instituições especiais no Brasil.....	11
1.6. As escolas regulares entram no cenário da Educação especial: da integração ao fortalecimento do movimento inclusivo.....	14
1.7. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI): “Conciliando opostos” na construção histórica da realidade inclusiva.....	18
1.8. O Atendimento Educacional Especial e o Plano de Ensino Individual na PNEEPEI: ampliando práticas para uma educação inclusiva.....	24
2. O Plano de Ensino Individual (PEI).....	29
2.1. Entraves e Facilitadores no estabelecimento de diretrizes para a construção e operacionalização do PEI enquanto metodologia inclusiva.....	31
2.2. O PEI sob abordagem histórica e sua abrangência em diversos países.....	35
2.3. O PEI em Portugal no caminho de uma abordagem inclusiva.....	38
2.4. A Utilização do PEI no Brasil e sua relação com a AEE.....	40
2.5. Indefinições implícitas do PEI na legislação Brasileira.....	42
2.6. O PEI no Estado do Rio de Janeiro.....	46
2.7. O PEI nos municípios do Rio de Janeiro e de Campos dos Goytacazes.....	48

II - ESTUDO EMPÍRICO	51
1. Justificativa.....	51
2. Objetivos.....	53
2.1. Objetivo Geral.....	53
2.2. Objetivos Específicos.....	53
3. Metodologia.....	54
3.1. Bases metodológicas.....	54
3.2. Participantes.....	55
3.3. Caracterização dos participantes.....	56
3.4. Responsabilidade ética e compromisso de pesquisa	57
3.5. Instrumentos e Procedimentos.....	58
3.6. Transcrição das entrevistas.....	60
3.7. Análise do material transcrito.....	60
4. Análise e Discussão dos Resultados.....	63
III – CONCLUSÃO	100
IV - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
V - ANEXOS	122
Anexo 1 – Modelo da Carta Convite.....	123
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	124
Anexo 3 – Documento de apresentação detalhada da Pesquisa.....	127
Anexo 4- Caracterização dos Participantes.....	128
Anexo 5- Parecer consubstanciado do CEP.....	136
Anexo 6 – Roteiro de Entrevista (Profissionais do Ensino Inclusivo).....	140
Anexo 7 – Roteiro de Entrevista (Representantes do Ensino Inclusivo).....	143
Anexo 8 – Tabela de dupla entrada para análise das percepções na escola de referência.....	146
Anexo 9 – Tabela de dupla entrada para análise das proposições.....	148

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caraterização dos participantes: Profissionais da educação.....	56
Tabela 2 – Caraterização dos participantes: Responsáveis pelos alunos.....	57
Tabela 3 – Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial (Categoria Entrelaçamento Indiscriminado).....	65
Tabela 4 – Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial (Categoria Entrelaçamento Transitório).....	65
Tabela 5 – Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial (Separação dos Conceitos).....	66
Tabela 6 – Realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa (Subcategorias Retirada de sala de aula, Conteúdo curricular e Realidade Docente).....	67
Tabela 7 – Realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa (Subcategorias Trabalho colaborativo, Mediador e PEI).....	68
Tabela 8 – Realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa (Categoria Sentimento de pertencimento).....	68
Tabela 9 – Entraves e Facilitadores para a implementação efetiva de um PEI nas escolas de referência, de acordo com os entrevistados.....	81
Tabela 10 – Propostas para uma implementação efetiva do PEI nas escolas de referência, de acordo com os entrevistados.....	94

ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAEs - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EM - Ensino Médio

IEPs - Individual Educational Plans

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NARC - National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especial

PDI - Plano de Desenvolvimento Individual

PEI - Plano Educacional Individualizado

PIT - Plano Individualizado de Transição

PL - Projeto de Lei

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

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

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um esforço propositivo para se ampliar a ação do Plano Educacional Individualizado (PEI) em escolas do Rio de Janeiro e de todo Brasil. Ele é consequência da atuação do autor na área de educação inclusiva, participando da construção e aplicação de PEIs, com a intenção de tornar o cotidiano escolar mais adequado às capacidades, potencialidades e necessidades desses alunos, mais especificamente àqueles reconhecidos como público da educação especial.

Ao longo da pesquisa se impôs a necessidade de uma abordagem da política inclusiva brasileira e seus recursos como um fenômeno historicamente constituído, a partir do encontro entre práticas associadas tipicamente à educação especial, oferecidas a pessoas com deficiência, e a tendência mundial de se instituir uma educação para todos. Esse encontro se revelou constituinte de um espaço confuso, tanto em termos conceituais, quanto nas práticas escolares observadas nas últimas décadas, e parece encontrar paralelo em nossa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e nos diversos dispositivos normativos que se fizeram presentes nas instâncias federativas brasileiras.

Com efeito, um recurso central, como o PEI, parece ganhar contornos pouco definidos e muitas vezes restritos por práticas e por outros recursos tipicamente segregacionistas, como o Atendimento Educacional Especial (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Essas relações precisam ser urgentemente discutidas para uma ampliação e difusão mais harmoniosa dessas práticas nos espaços escolares de forma a equilibrar essa realidade quase paradoxal em que se encontra nossa política inclusiva.

A escolha de se centrar o estudo no ensino médio de escolas privadas, se dá não apenas por ser o principal espaço de atuação profissional do autor, mas também pelo reconhecimento da escassa literatura que contempla o segmento. Ademais, acredita-se que o ensino médio de escolas privadas no Brasil precisa ser abordado para além de uma visão formativa mercadológica, sob uma ótica ampla de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se reconhece a dificuldade em conciliar as tensões que emergem do encontro entre os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar em torno desse alunado sob a observância da PNEEPEI. Uma visão ampliada do PEI parece ser uma peça fundamental para isso.

Para fins de seus objetivos, como organizado previamente no índice, o trabalho se divide em três partes principais. A primeira parte se propõe a construir um enquadramento teórico a respeito do tema da educação inclusiva no Brasil e seus entrelaçamentos com o conceito de educação especial, em perspectiva histórica, visando ilustrar o contexto em que se insere o Plano Educacional Individual (PEI) em nosso país e, mais especificamente, no estado do Rio de Janeiro. Em seguida é apresentado um estudo empírico realizado com profissionais e representantes de alunos considerados sob a observância da educação inclusiva, no ensino médio de escolas particulares do estado do Rio de Janeiro. O estudo foi realizado de acordo com objetivos previamente estabelecidos e metodologia definida, conforme descrito na seção em questão. Por fim, apresenta-se as conclusões obtidas com a elaboração do estudo.

I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e seus recursos: Uma construção histórica.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é ferramenta fundamental a serviço da educação inclusiva¹ e deve ser entendido sob a proposta de um processo educacional que se pretende acessível a todos e que teve um de seus marcos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 1948 (Carneiro, 2016). Apesar de não citar o termo educação inclusiva em seu texto, o documento abre um caminho sem precedentes, em âmbito mundial, quando afirma, por princípio, a importância do direito à instrução para todos e que “todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais”, associada à noção de que este valor é “inerente à sua natureza e às potencialidades que traz em si” (MEC, 1995, p.7).

Sendo assim, de acordo com a DUDH, a instrução, ou educação, ganha a importância de ser oferecida como instrumento para o desenvolvimento pleno do indivíduo e de sua personalidade humana, em busca “do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, Art. 26), atuando como coadjuvante das atividades das Nações Unidas em direção à manutenção da paz. Sobre essa importante pilastra, fundamenta-se a concepção de que a educação deve atender à construção do indivíduo em seu contexto coletivo, de forma integrada, não exclusivista, além de universal e personalista, de acordo com as capacidades ou potencialidades de cada ser humano.

Assim, um importante passo é dado no sentido da educação inclusiva, como é construída nos dias de hoje, a partir de seus regimes institucionais e recursos pedagógicos sustentados por concepções historicamente constituídas, que definem o papel da escola diante dos problemas da dificuldade de aprendizado e da dificuldade de acesso à

¹ O termo educação inclusiva está sendo utilizado, nesse trecho, de forma ampla para se referir ao movimento conceitual/ideológico estabelecido, principalmente a partir dos anos 90, em acordos global e que considera a *educação para todos* na valorização da diversidade como parte inerente do alunado nos processos educativos, segundo a UNESCO (2017). Ao longo do trabalho, será percorrido um dos caminhos pelos quais tal movimento foi incorporado em nossa realidade sócio política, resultando no que, desde 2015, é conhecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), cuja observância recai sobre o público do presente trabalho, com todas as suas afirmações e contradições.

escolaridade, vivenciados por diversos grupos de alunos em nosso modelo de ensino atual (Rodrigues, 2015).

1.1. A multidimensionalidade da Educação Inclusiva: sentidos em disputa.

Ao longo do século XX, foram definidas condições para que o conceito de educação inclusiva fosse forjado sob a égide da multidimensionalidade, submetendo-se a distintas interpretações, em amplitude, na medida em que foi sendo estruturado no contexto de políticas internacionais direcionadas a públicos distintos (Haug, 2017). Com efeito, sua utilização é muitas vezes conflituosa e representa palco de disputas, diante das quais políticas são direcionadas de acordo com múltiplos interesses e contextos socioculturais existentes. Essa realidade histórica é evidenciada por Peters (2007), através de uma competente análise de discurso das políticas internacionais estabelecidas a partir da década de 1960, utilizando documentos assinados multilateralmente e acordos internacionais referentes à "deficiência e educação". Em sua análise, por exemplo, o autor sugere que o estabelecimento do "Dakar framework for action" proposto no Fórum Mundial de Educação para Todos, em 2000, gerou pressão da comunidade de pessoas com deficiência, por não se debruçar especificamente sobre a sua causa e ampliar demasiadamente o contexto de inclusão, ao voltar-se para todas as políticas e práticas excludentes na educação.

O viés inclusivista universal proposto pela "Dakar framework for action" se encontra muito presente nos discursos atuais que seguem o modelo pedagógico de inclusão e parece esgarçar a tensão de um estado atual em que o olhar sobre as deficiências ainda não ultrapassou importantes barreiras segregadoras desses indivíduos em nossa sociedade, muitas vezes mantendo-se de acordo com o modelo médico de deficiência, como será discutido mais adiante. Como consequência desse processo, a UNESCO estabeleceu uma bandeira da "Educação para todos" voltada especificamente à essa comunidade, intitulada "O direito à educação para pessoas com deficiência: a caminho da inclusão". (Junior et al, 2018.). Fica claro, portanto, que diferentes contextos sociais, incluindo realidades locais, regionais e internacionais, são tributários da participação específica de membros de organizações não governamentais, políticas ou mesmo de pesquisadores, que reivindicam protagonismos sobre o propósito inclusivo, apropriando-se distintamente de seu significado.

Reconhecendo a falta de consenso e a multiplicidade de significados conferidos ao conceito de inclusão, Ainscow et al. (2006) desenvolveram uma tipologia com abordagens variadas sobre o termo, para se pensar seu papel na educação. Os autores centraram-se na noção de que “na ausência de uma visão clara do que se quer dizer por inclusão, não é possível saber como apoiá-la ou mesmo como julgar, devidamente, as situações em que ela é potencializada ou negligenciada”. Em sua análise, as perspectivas diferem-se de acordo com o (s) grupo(s) contemplado(s), com as práticas implementadas ou mesmo com os valores nos quais se sustentam.

Dessa forma, foram identificadas diversas definições que se aplicam aos grupos com necessidades educacionais especiais (NEE) ou dificuldades de aprendizado, passando por questões disciplinares até chegar à noção de escola para todos e, finalmente, educação para todos. (Ainscow et al., 2006). Essas variações não parecem representar necessariamente um contínuo, mas refletir diferentes realidades socioculturais, indicando que a necessidade de inclusão só pode ser entendida historicamente, a partir das carências que se apresentam no atendimento das creanças educacionais, que são povoadas por diversos conflitos, de acordo com os grupos considerados excluídos do projeto pedagógico e que, por isso, reivindicam recursos para que se possa reverter essa realidade.

A evidente disputa de forças não se dá apenas no campo teórico ou do discurso, mas são alimentadas em grande parte por interesses que dizem respeito aos instrumentos legais criados, bem como aos recursos técnicos e financeiros que serão direcionados, contemplando grupos específicos em sua abrangência. Dentro desse contexto de disputas, pode-se construir uma narrativa sobre o PEI, um instrumento cuja história no Brasil pode ser contada a partir das escolas e salas de aula especiais segregadas, passando pela Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que, atualmente, se insere em um contexto difuso e pouco específico, associado diretamente às tensões e conflitos inerentes à nossa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a PNEEPEI, de 2008 (MEC, 2008). Sendo assim, o presente trabalho considera importante entender os possíveis caminhos que levaram às convergências, assim como às contradições existentes entre a noção de educação inclusiva voltada exclusivamente a pessoas com deficiências e aquela que se pretende abrangente e universal, no contexto de uma educação para todos.

Entende-se que essa discussão se dá em grande parte no campo das diferentes percepções, que se contrapõem ao considerar a deficiência e as formas de aprendizado

sob a perspectiva dos conhecimentos médicos, psicológicos ou pedagógicos, associando-se aos modelos médicos ou sociais de deficiência, que precisam ser postos em questão para que as práticas estabelecidas sejam melhor compreendidas e adequadas às intenções de inclusão. Isso porque, cada uma das abordagens apresenta relações distintas com formas segregacionistas/integracionistas ou inclusivistas de se lidar com a deficiência (Barbosa-Fohrmann, 2020). Dessa forma, seria possível estabelecer paralelos com as diferentes utilizações do PEI no tempo, ao redor do mundo e, especialmente, no Brasil, com fins propositivos a uma educação inclusiva.

1.2. A educação especial em construção: O modelo médico como deflagrador de práticas segregadoras.

Apesar da visão comum internacional de um ensino acessível a todos, por direito fundamental, ter sido firmada como um compromisso coletivo ainda no final da década de 1940, o estabelecimento de uma *educação para alunos com necessidades especiais* existia, à época da DUDH, aos moldes de uma concepção quase que exclusivamente médica, na forma de uma Educação Especial, que tem como princípio de atuação, instituições especializadas e medidas adaptativas, construídas a partir do diagnóstico de especialistas da área da saúde. (Silva & Ribeiro, 2017). De acordo com o modelo médico, a condição de deficiência é associada quase exclusivamente à existência de uma lesão corporal, sendo essa realidade, de ordem biológica, a causadora inevitável da mesma. Como consequência, as dificuldades que indivíduos com deficiência encontram cotidianamente para acessar ou agir no mundo, são vistas como decorrência da tragédia pessoal que constitui a lesão. (Araújo, 2020).

Segundo Hogan (2019) o modelo médico identifica a reunião de práticas e concepções que se constituíram dominantes na área médica do último século e que expressam uma tradição de que “programas de controle bem documentados, utilizando-se de tecnologias médicas poderosas, podem eliminar doenças sem a necessidade da imposição de transformações nas condições sociais e econômicas” (Packard, 2016 *cit. in* Hogan, 2019, p. 249). Fica evidente, portanto, que a aplicação reducionista das concepções biomédicas ao contexto escolar das pessoas com deficiência, não apenas é incapaz de dissociar a existência desses indivíduos de uma condição de enfermidade, de algum modo incapacitante, mas também se associam a forças mantenedoras da ordem social em favorecimento de interesses econômicos e práticas tradicionais. Assim, o problema é localizado no indivíduo, resultando em estratégias de intervenção

direcionadas à correção de patologias ou dos desvios de uma norma estabelecida, o que se dá a partir de prescrições medicamentosas ou procedimentos terapêuticos diretamente vinculados a práticas da área da saúde, em um modelo generalizante que só comporta o sujeito universal, pertencente à norma (Mantoan, 2017).

O resultado desse olhar binário, normatizador, sobre a deficiência é historicamente localizado em práticas segregadoras, reservando ao indivíduo, o isolamento total ou parcial em asilos, hospitais ou instituições especializadas, nos quais pudessem se dedicar a atividades produtivas enquanto se submetiam à chance de uma reabilitação (Jannuzzi, 2012). Em termos pedagógicos, pouco se tem a fazer, já que os objetivos individuais e coletivos voltam-se à inserção do indivíduo na cadeia produtiva, visando a redução dos custos de se mantê-lo em ambientes segregados, regidos pela lógica das práticas de saúde (Jannuzzi, 2012). Segundo Silva e Ribeiro (2017), essa medicalização estrita se estendeu na Europa, do século XVIII até o início do século XX, momento em que profissionais da saúde assumiram sua pouca eficácia, principalmente para casos considerados mais graves. Com isso, viu-se a necessidade da criação de instituições escolares ligadas aos hospitais psiquiátricos, o que no Brasil representou os pavilhões, iniciando a abertura para uma relativa aproximação do modelo médico a um contexto pedagógico que caracterizava a educação especial.

Apesar da inauguração dos pavilhões representar um marco no Brasil, de acordo com Possa (2016), as condições de possibilidade para a constituição do campo de saber caracterizado pela educação especial, já haviam sido apresentadas desde o início do século XIX a partir do encontro entre Jean Itard e o jovem Victor do Aveyron. Na ocasião, o autor argumenta que a empreitada do médico francês se caracteriza como um movimento de ruptura com a concepção naturalizada do desenvolvimento humano dando espaço a um caráter histórico, com a possibilidade de se intervir sobre o mesmo a partir de estratégias que favorecessem comportamentos desejáveis. Ainda, segundo Possa (2016, p. 534), a respeito desse encontro:

“Os fragmentos dos relatórios de Itard analisados, considerando um ordenamento e a produção de uma verdade sobre saberes que se projetam num processo educativo de pessoas com deficiência, constituem um campo de saber denominado de Educação Especial.”.

Logo, após um século do acontecimento, a transposição das intenções de cuidado com o desenvolvimento das pessoas com deficiência para ambientes voltados à ações educacionais especializadas, se caracterizou como um movimento de consolidação da

noção de educação especial, já prevista e tida como “o atendimento e a educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas” (Noronha & Pinto, 2014, p. 3).

1.3. O segregacionismo como regra no Brasil do século XIX: do modelo médico ao psicopedagógico.

No Brasil, apesar de a Constituição Federal de 1824 garantir o direito à educação para pessoas com deficiência, o atendimento foi institucionalizado, apenas, em meados do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, todos no Rio de Janeiro, então capital do país (Dupin & Silva, 2020). Apesar disso, essas consistem em ações isoladas e voltadas quase exclusivamente às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. (Januzzi, 2012). Posteriormente, movimentos consistentes de atendimento foram se estabelecendo em duas vertentes, a primeira, de cunho médico-pedagógico, estimulou a criação de hospitais-escolas, expressando tendências segregadoras, voltadas em grande parte à preocupações sanitárias e de higiene pessoal, à exemplo dos já citados pavilhões. Em contrapartida, a vertente psicopedagógica buscava “uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados” e, a partir disso, Miranda (2008, p. 31) observa que:

“(…) por um lado, usavam recursos pedagógicos alternativos e, por outro, desenvolviam e adaptavam escalas de inteligência que eram utilizadas para a identificação dos diferentes níveis intelectuais das crianças ou jovens.”.

Contudo, o modelo médico de deficiência, claramente continuava sendo a tônica das duas tendências. Por um lado, a vertente médico-pedagógica, com seus espaços dirigidos por profissionais de saúde de forma imperativa, centrava-se na correção da deficiência, muitas vezes despojando o aluno de um conhecimento escolar oferecido ao público regular, valendo-se de um viés higienista, preocupado com manutenção de corpos adequados, segundo a medicina da época (da Silva, 2016). Por outro lado, a vertente psicopedagógica se valia de profissionais da psicologia para classificar níveis de inteligência e, assim, justificar a criação de escolas e classes especiais, pautadas em especificidades individuais, que muitas vezes se sustentam no diagnóstico dos próprios médicos. (da Silva Filho & Barbosa, 2015)

Com efeito, mesmo as práticas psicopedagógicas, multiplicadas ao longo da primeira metade do século XX, buscavam legitimação nas já consagradas ciências médicas, transpondo-as às técnicas de psicometria e testes de inteligência em crescente profusão na época e desenvolvidos por referências da psicologia experimental europeia, como os trabalhos de Alfred Binet e Theodore Simon. Essas técnicas resultam de concepções de deficiência igualmente naturalizantes, aproximando-se de uma medicalização corretiva, já que o caráter individualista de sua proposta interventiva se baseia em um diagnóstico, cuja tônica é a busca por normatividades e seus desvios, produzindo classificações e justificativas para propostas pedagógicas diferenciadas “...a partir de classes, turmas, salas de recursos e agrupamentos específicos, organizadas geralmente em instituições especializadas em deficiência”.(Teixeira, 2019, p. 8). Assim, o resultado de ambas as tendências, médico-pedagógica e psicopedagógica, se estabelece como segregacionista na primeira metade do século XX, em um movimento que passou a ser conhecido por educação especial. (Januzzi, 2021, da Silva Filho & Barbosa, 2015, Dechichi, 2001).

A influência das propostas de Alfred Binet e Theophile Simon para a configuração da educação especial no mundo e, especialmente no Brasil, é cuidadosamente apresentada por Teixeira (2019). Em seu trabalho, o autor defende que a padronização proposta a partir do teste Binet-Simon para avaliação do nível mental de indivíduos, fortaleceu a tendência classificatória da época, ampliando o determinismo que direcionava grande parte das novas práticas pedagógicas insurgentes. Segundo o mesmo estudo, “Por toda a Europa e em grande parte da América, as políticas eram favoráveis à adoção de pedagogias diferenciadas para os infranormais.” (Teixeira, 2019, p. 27). Como consequência, essa diferenciação pedagógica resultou em práticas igualmente discriminatórias e homogeneizantes, supondo cientificidade em uma separação espaço temporal do processo de aprendizagem de acordo com o resultado dos testes de inteligência, previamente aplicados (Januzzi, 2012).

No Brasil, a recepção dos testes psicométricos para fins de pesquisas educacionais e suas práticas resultantes foi especialmente privilegiada por reformas educacionais que abriram espaço à psicologia enquanto ciência teórico-prática de caráter positivista, em sua suposta neutralidade e viés metodológico. Nesse sentido, Rota Junior (2018) ressalta a importância da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (MG), fundada em 1929 como parte de um movimento reformista pautado nos preceitos da escola nova, valorizando uma pedagogia científica voltada para as necessidades da

criança, levando em conta as diferenças individuais, as características físicas e psicológicas da infância e o interesse dos alunos

Dentro desse contexto e à convite do então secretário do interior, o reformador Francisco Campo, juntamente com o educador e inspetor-geral da instrução pública, Mário Casassanta, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, fundou e dirigiu o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, sob o desígnio de introduzir, no Brasil, o estudo da Psicologia dentro da metodologia clássica, voltada à formação de professores e técnicos e superando os métodos considerados tradicionais (Campos, 2018).

1.4. O surgimento das classes especiais na transposição dos testes de inteligência à realidade brasileira.

Segundo Rota Junior et al. (2018, p. 4), como consequência de seus estudos junto a Binet e Simon, uma parte importante do trabalho de Helena Antipoff pautou-se na “...tradução e padronização de alguns testes de inteligência que passaram, então, a ser utilizados na Escola de Aperfeiçoamento”. No entanto, os autores também afirmam que sua contribuição não se resumiu a uma estrita adaptação metodológico linguística, mas representou uma “apropriação dos testes, e a própria experiência adquirida influenciou a elaboração de instrumentos que atendessem às necessidades locais” (Rota Junior et al., 2018, p. 4), na medida em que os interesses da educadora ultrapassavam as intenções de pesquisa laboratorial, mas exigiam a aplicação dos diagnósticos e outras técnicas estudados em seus laboratórios, sobre práticas escolares que contemplassem a educação dos alunos pertencentes às mais diferentes faixas de capacidade ou “debilidade mental” (Borges, 2014; Borges, 2015).

Em consonância com o espírito da época, a voz que se levantava a partir do trabalho de Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte ecoava em uma tendência segregacionista, voltando-se à constituição de classes especiais formadas por alunos de mesmo nível intelectual, em uma noção de que a busca pelo respeito à diferença e ao ritmo individual se daria na separação das crianças de acordo com seu nível intelectual, sempre respaldada pelos testes de inteligência aplicados por professoras treinadas pela própria psicóloga e equipe (Borges, 2015). Assim, separava-se o alunado em classes categorizadas de A até D, elencando desde crianças consideradas fortes até as anormais, respectivamente, a partir da utilização dos critérios de idade real e do quociente intelectual obtido. É justamente para a educação das crianças cujo desempenho nos testes

havia sido considerado insatisfatório, que se destinavam às salas especiais das escolas mineiras. Ainda foram criadas as classes E, para crianças consideradas normais, mas com aproveitamento comprometido por questões de comportamento (Borges, 2015).

Estabelece-se assim, um nome de referência para a Educação Especial no Brasil, com influências de práticas de cuidado que se configuraram como homogeneizadoras e, portanto, segregacionista, seguindo a tendência europeia da época, direcionada por um tecnicismo típico de um desenvolvimentismo preocupado com a constituição indivíduos produtivos e menos onerosos ao Estado (Januzzi, 2012). Os alicerces teórico-práticos para a aplicação de tal modelo se localizavam principalmente na noção de Ortopedia Mental, já utilizada por Alfred Binet, no Início do século XX, para se referir “...a um conjunto de exercícios psicomotores destinados a promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças.”. (Petersen e Assis 2017, p. 127). É evidente que uma educação de crianças ditas “anormais” ou “excepcionais”, pautada no exercício individualizado de funções psíquicas, aos moldes de uma “Ortopedia”, relaciona-se diretamente a uma visão medicalizante, mesmo que apropriadas por práticas psicopedagógicas. Essa união de critérios médicos e pedagógicos acaba por justificar a homogeneização a partir do estabelecimento de parâmetros técnicos necessários para o desenvolvimento de estratégias adequadas às potencialidades e particularidades de cada grupo, o que mais tarde iria culminar na consolidação das classes e escolas especiais. (Gomes & Lima 2016)

Cabe destacar a necessidade de se evitar discursos anacrônicos, que julguem a estratégia de criação de classes e escolas especiais, a partir de critérios descontextualizados, em defesa de uma inclusão integral como versa a tendência humanizadora atual, pautada no modelo social de deficiência. Nesse sentido, para Antipoff, a separação em classes especiais não significava o reconhecimento de impossibilidades educacionais, mas de potencialização de individualidades, cujas especificidades deveriam ser respeitadas, para o bom desenvolvimento educacional de todos os aprendizes. Segundo a própria educadora, (Antipoff, 1968 *cit. in* Borges 2014, p. 156):

“A educação é una; seus princípios são universais. Apenas na dosagem, apenas no tempo mais ou menos longo da aprendizagem e da formação de hábitos intelectuais e sociais é que ela se amolda a cada tipo particular de alunos.”

O trecho acima revela sua percepção universal acerca de uma educação que se volta para todos, aspecto que viria ser uma marca importante da segunda metade do século,

apresentado, após mais de uma década, na DUDH. Ao mesmo tempo, o trecho também associa à noção de universalidade à visão de um desenvolvimento particularizado ao qual se deve dar atenção de forma a respeitar um processo individual “...no tempo mais ou menos longo da aprendizagem...”, que “...se amolda a cada tipo particular de aluno.”, estendendo alguns braços ao que viria ser uma educação inclusiva voltada à educação para todos e a cada um.

De forma complementar, foi através do trabalho realizado no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, que Helena Antipoff pôde aplicar o conceito de inteligência civilizada à realidade brasileira, a partir dos testes de inteligência, reforçando sua utilização sob um olhar interacionista. A alta correlação observada entre o meio sócio-cultural e os resultados dos testes de inteligência colocavam as crianças brasileiras em posição inferior, em comparação aos resultados encontrados para as crianças européias ou norte-americanas (Campos, 1992). Diante disso, a interpretação da psicóloga contradiz as noções que naturalizam a inteligência como um atributo orgânico universal e estável, estabelecendo, assim, bases sólidas para se contrapor à uma espécie de darwinismo social, que reservava a educação o espaço de privilégio daqueles que demonstram habilidades cognitivas inatas (Rafante & Lopes, 2013). Assim, segundo sua interpretação, as diferenças encontradas representavam evidências de que a condição socioeconômica, associada ao meio cultural, influenciavam diretamente no desenvolvimento daquilo que os testes de inteligência utilizados estavam aptos a medir, configurando um tipo de inteligência socialmente constituída, cujos condicionantes deveriam ser interpretados dentre experiência, cultura, meio social, atitudes individuais e reações emocionais durante a aplicação (Campos et al., 2014).

O modelo de classes especiais, vigente na Escola de Aperfeiçoamento e em outras escolas de Minas Gerais, já era previsto no Regulamento do Ensino Primário de 1927, por influência da Escola Nova (Borges, 2015) e, para Antipoff, essa era uma possibilidade de ofertar o ensino individualizado aos alunos com dificuldade, já que “...se o professor recebesse uma classe inteira de crianças com dificuldades, ele não teria a opção de ignorar.” (Borges & Campos, 2018, p.73). Portanto, os efeitos práticos dessa reunião de concepções acerca da educação democrática de “excepcionais”, sendo ainda de forte viés medicalizante e atuando ao nível do indivíduo, se compreende a partir da reprodução de uma tendência internacional à época de se construir classes espacialmente separadas e com temporalidades distintas em seus objetivos, voltadas a perfis específicos de alunos

com fins ao desenvolvimento de suas capacidades desajustadas ou pouco desenvolvidas em relação à outras crianças, seja “(...) pela sua própria natureza ou pelas condições do meio (...)”. (de Freitas Campos & Farnese, 2023, p. 12).

1.5. A ampliação do segregacionismo a partir das escolas e instituições especiais no Brasil.

O investimento em classes especiais como estratégia aos alunos “desajustados” não se impôs como tendência exclusiva do Estado de Minas Gerais, já que as diversas reformas educacionais que ocorreram pelo Brasil na década de 1930, também seguiram o modelo, diante de uma visão escolanovista, à exemplo dos estados do Ceará e Distrito Federal (Januzzi, 2012). No entanto, a influência que a experiência mineira coordenada por Helena Antipoff teve sobre os rumos da Educação Especial no Brasil, é inegável. Mais tarde, com a percepção de que esse modelo oferecia problemas relativos à resistência dos professores em assumir a função, associada a limitações em seu processo formativo, uma alternativa se configurou na fundação de instituições educacionais especializadas, capazes de acolher e promover a educação de alunos excepcionais aos moldes de escolas especiais, confirmando a tendência segregacionista, a partir de uma homogeneização com fins a escolarizar crianças com deficiência. (Borges, 2018). Essa tendência se estendeu por toda a segunda metade do século XX e teve como destaque, em Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi e a Fazenda do Rosário, ambos associados à Sociedade Pestalozzi, uma associação civil criada pela própria Helena Antipoff, de caráter privado dos princípios educativos para o atendimento dos sujeitos que não se adequavam ao sistema de ensino. Ainda em Minas Gerais, pode ser citada a Escola Estadual Yolanda Martins Silva, anexada ao Hospital de Neuropsiquiatria Infantil de Minas Gerais. Fora do estado mineiro e espalhadas por todo Brasil, merecem destaque as APAEs, inauguradas em 1954 na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e atingindo mais de 2000 unidades por todo o Brasil, até o ano de 2016 (Lehmkuhl, 2021).

Diante desse histórico de mudanças e de seu desenrolar nas políticas públicas que viriam a surgir nos anos subsequentes, é possível evocar a periodização realizada por Kuhnen (2017). Em seu trabalho, entende-se o intervalo entre 1973 e 1988 como um período de institucionalização da educação especial atrelada a um projeto de segregação homogeneizadora, baseada nos princípios da racionalização, da integração e da normalização. O marco fundador desse período é localizado pela autora na fundação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão responsável por “promover em

todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MEC, 1973). A criação do Cenesp teve participação significativa de Instituições especializadas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Sociedades Pestalozzi, corroborando a força do modelo de educação especial pautado na participação dessas instituições (Laplane et al., 2016). Soma-se a isso, o fato de o incentivo para a criação de “escolas especiais” ter surgido 30 anos antes, com a Constituição de 1934, na forma da extinção de impostos voltados a instituições de educação (Batista, 2019).

A atuação das instituições com dedicação exclusiva na educação especial seguiu como parte exemplar da relação de parceria entre os setores público e privado, fazendo parte do princípio de intercomplementaridade de “serviços”, presente na Portaria Interministerial 186/78, que estabeleceu que o atendimento educacional aos “alunos excepcionais” deveria ser prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino regular, em classes comuns ou especiais e em instituições especializadas de natureza educacional (Mendes, 2019). A esse respeito, Laplane et al. (2016) conferem destaque às APAEs, cujo primeiro estatuto, de 1963, já apresentava orientações para a realização de convênios e parcerias com os setores público e privado. Não por acaso, a fundação das APAEs no Brasil segue um modelo estadunidense de Educação Especial criada em 1950 pela “National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children-Narc20 - NARC”, com propósito de influenciar nas definições das políticas na área e propor atendimentos específicos, especialmente nas áreas da saúde e educação, como também divulgar a associação por meio de pesquisas e publicações periódicas (Bezerra, 2020b).

Lehmkuhl (2018) entende a influência da NARC sobre as APAEs como a transmissão de princípios liberais, próprios “dos encaminhamentos dos EUA, de privatização da educação e de apagamento das classes sociais”. Essa realidade ganha contexto político e econômico na série de acordos estabelecidos pelo MEC e a United States Agency for International Development (Usaid), em consonância com as determinações da Organização das Nações Unidas (ONU) para a área da educação e da educação especial (de Souza et al., 2019). Na prática, durante a segunda metade do século XX, as APAEs, assim como outras instituições privadas de cunho filantrópico, estabeleceram uma rede paralela, preenchendo o espaço deixado pela omissão do poder público, no que diz respeito à atenção ao público considerado com “retardado mental”. Os princípios adotados por esse movimento, eram adequados à época, em uma associação

à perspectiva da assistência social, da filantropia e da intervenção terapêutica voltada ao ajustamento desses sujeitos. (Bezerra, 2020b)

O aparato legal disponível à época fortalecia o protagonismo dessas instituições no estabelecimento de um sistema paralelo de ensino, em grande parte pela falta de diretrizes claras, voltadas à responsabilização das escolas regulares de ensino, ou mesmo à provisão de recursos materiais e humanos voltados às necessidades vigentes. Nesse sentido, a LDBEN, Lei nº 4.024/61 aponta que o direito dos “excepcionais” à educação, deve se dar *preferencialmente* dentro do sistema geral de ensino, sendo posteriormente alterada pela Lei nº 5.692/71 que define “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. É de se supor que a determinação de caráter “preferencial” à respeito da participação das escolas regulares, associada à inexistência de diretrizes claras e à insuficiência de provisão dos recursos necessários, acabaria por legitimar uma desresponsabilização dessas escolas em relação à educação especial, relegando-a a um sistema paralelo de ensino e não necessariamente articulado ao sistema regular de ensino (Pletsch, 2020). Por definição de ensino regular, o Cenesp já havia definido em levantamentos estatísticos realizado no ano de 1975 como a “(...) situação em que o aluno frequenta qualquer tipo de atividade nas escolas “regulares” (ou comuns), seja esse espaço a classe especial, a classe comum com apoio ou a sala de recursos.”. (Kassar & Rebelo, 2018, p. 54). Portanto, as definições existentes até então não promoviam a organização de um sistema de ensino geral capaz de atender às necessidades educacionais especiais de forma minimamente integradora e acabavam reforçando o encaminhamento dos alunos para instituições privadas de ensino que funcionam aos moldes de escolas especiais (MEC, 1973).

A entrada das escolas especiais no cenário brasileiro de atendimento educacional prestado aos alunos considerados excepcionais, promoveu modificações importantes na forma com que se olhava para esses sujeitos, impondo a necessidade de se ampliar o entendimento sobre as diferentes particularidades que se impunham para uma escolarização efetiva, com vista ao desenvolvimento do indivíduo. Segundo Borges (2018, p. 74), “paralelamente ao fortalecimento das escolas especiais, as classes especiais continuaram funcionando no estado, mas seu público foi sendo alterado aos poucos.”. O autor aponta que essa mudança diz respeito à consolidação de um público distinto do anterior nas classes especiais, na medida em que os alunos com deficiência migraram para

as instituições especiais, enquanto as classes especiais ficaram reservadas àqueles com inteligência normal ou mesmo superior, mas com prejuízos evidentes no rendimento da aprendizagem. Essa “divisão de funções” transparece o surgimento de um critério mais próximo do pedagógico para o estabelecimento das classes especiais, em relação às instituições especiais, o que, em retrospectiva, parece ter sido parte importante de um processo que estabeleceu as condições de possibilidade para que um viés inclusivo fosse considerado dentro da chamada educação especial no Brasil. Isso porque tal processo acompanhou, ao longo da segunda metade do século XX, o surgimento de uma vertente de cunho mais voltado ao critério pedagógico da Educação Especial, que se deu em um longo circuito de retorno às escolas regulares, formando as bases para o que hoje conhecemos por Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

1.6. As escolas regulares entram no cenário da educação especial: da integração ao fortalecimento do movimento inclusivo.

Com a crescente entrada de alunos sem diagnóstico ou deficiência aparente nas classes especiais, configura-se a necessidade de estabelecer um outro olhar para esse público, cada vez mais heterogêneo e exigente de práticas específicas da pedagogia, enquanto campo de estudo capaz de estabelecer estratégias que favoreçam o seu aprendizado. No entanto, essa mudança não se deu de forma paradigmática e isolada, mas refletiu um contexto mais amplo, à nível internacional, que reverberou gradualmente no contexto brasileiro. A partir da segunda metade do século XX, observou-se um deslocamento conceitual mais consistente do eixo médico para o pedagógico, especialmente nos Estados Unidos e Europa. Tal deslocamento está de acordo com os princípios assinalados nas convenções internacionais para os direitos fundamentais dos cidadãos deficientes, culminando na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca, na Espanha, onde se assinou a Declaração de Salamanca, em 1994 (Costas et. al, 2016). Durante a conferência, os países signatários, dentre os quais o Brasil se incluía, assumiram o compromisso de que, até o ano de 2015, garantiriam o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, de forma gratuita e obrigatória, o que significa, em termos pedagógicos, planejar suas escolas públicas e organizar os programas de ensino, de acordo com as diferentes características e necessidades de aprendizagem do aluno (Poker et al., 2013).

O tipo de discurso consolidado pela Declaração de Salamanca parece ser tributário de uma tendência anterior, já encontrada na Conferência Mundial Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, em 1990, e muito bem registrada 20 anos antes, no relatório Warnock. (Becker & Anselmo, 2020). Esse documento, produzido em 1978, é resultado do esforço de um Comitê de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, no estudo do processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Escócia, Inglaterra e País de Gales. Sua importância reside, em grande parte, na ampliação do conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), aplicando-o para todos os que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem, ao longo de sua vida escolar. Além disso, e talvez de forma ainda mais relevante para o presente estudo, os autores do documento levantam estratégias para lidar com a realidade imposta pela dificuldade de aprendizado, voltando-se a atenção para recursos pedagógicos como adaptação curricular, ou de materiais, instrumentos avaliativos, oferta de apoio pedagógico, redução do número de alunos por turma, dentre outras possibilidades que possam favorecer a meta da educação inclusiva. (Warnock, 1978). Portanto, a partir de sua criação, o relatório passa a ser referência para o mundo todo, sendo um vetor da tendência de substituição do modelo médico de deficiência ao social, impulsionando uma reconfiguração da educação especial a partir de práticas de cunho pedagógico que responsabiliza as instituições escolares regulares a adequação de seus espaços e práticas de forma a se constituírem enquanto espaço apropriado à educação de um alunado que historicamente havia sido relegado à um sistema paralelo de ensino. (Meireles-Coelho et al., 2007)

A concretização das concepções e práticas defendidas pelo relatório Warnock se deu por meio de agendas estabelecidas ao longo do final do século XX, revertendo-se em políticas públicas que consideravam a educação inclusiva não somente para alunos com deficiência, mas também para aqueles que, em algum momento da sua vida escolar apresentassem dificuldades específicas de aprendizado. Assim, o documento que se propõe a rever os serviços de educação especial da Grã Bretanha é também responsável por um marcante fortalecimento de um critério pedagógico para o estabelecimento de uma educação especial, pautada nos mesmos objetivos da educação regular, sabidamente, “a formação integral do sujeito, para o desenvolvimento de um ser humano autônomo e que contribua para a sociedade na qual está inserido” (Becker & Anselmo, 2020). Com isso, o relatório desloca grande parte da responsabilidade sobre sua definição para os profissionais de educação, utilizando o termo educação especial para se referir aos

estudantes que apresentam alguma característica especial no que diz respeito à sua escolarização, tendo como o objetivo a adequação da vida escolar dentro das instituições de ensino regular, mesmo que utilizando-se de serviços especializados.

Nesse sentido, o relatório afirma que:

O objetivo da educação para todas as crianças é o mesmo; os objetivos são os mesmos. Mas a ajuda que as crianças individualmente precisam para progredirem em relação a elas mesmas será diferente. Considerando que, para alguns, a estrada que eles têm para viajar em direção aos objetivos é suave e fácil, para outros está repleta de obstáculos. Para alguns, os obstáculos são tão assustadores que, mesmo com a maior ajuda possível, eles não chegarão muito longe. No entanto, para eles também, o progresso será possível, e suas necessidades educacionais serão cumpridas, pois gradualmente superam um obstáculo após o outro no caminho (Warnock, 1978, p. 5)

A passagem acima selecionada evidencia importantes pontos de tangência e continuidade com ideias já apresentadas neste trabalho, a partir do discurso de Helena Antipoff, na década de 1930, mas ainda pouco materializadas em termos de políticas públicas ou práticas inclusivas. Cabe retornar à passagem de seu trabalho, em que a psicopedagoga versava por princípios universais da educação, "(...) moldados a cada tipo particular de aluno (...)", "(...) apenas na dosagem, apenas no tempo mais ou menos longo da aprendizagem e da formação de hábitos intelectuais e sociais." (Antipoff, 1968 *cit. in* Borges 2014, p. 156). Essa nova institucionalização de concepções que circulavam há pelo menos 40 anos antes da elaboração do documento britânico, parece ser efeito de disputas no campo social, envolvendo aspectos discursivos que acabam por estabelecer novas proposições políticas.

A respeito dessa disputa de sentidos referentes à educação especial, Sousa (2020) confere destaque ao efeito das críticas do campo acadêmico sobre o processo de escolarização desse alunado, produzindo novos significados de conceitos corriqueiros como Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que irão guiar políticas públicas e suas práticas correspondentes. Como consequência, o autor também destaca o efeito bilateral dessa relação estreita entre o campo político e o acadêmico, no qual as políticas públicas implementadas também exercem influência significativa no conteúdo das produções acadêmicas. Esse efeito pode ser percebido a partir da conceituação de deficiência, como já apontado anteriormente, e de suas implicações para a delimitação terminológica do público a ser contemplado pelos serviços educacionais especiais.

Nesse sentido, pode ser citado o trabalho de Domingues (2011), que realiza uma análise teórica sobre as implicações da utilização do conceito de "excepcional" por Helena Antipoff no Brasil e suas correspondências atuais, em substituição às outras denominações da época, como "anormal", corriqueiramente usada no país e "retardado", utilizada por pesquisadores de grande relevância internacional como Alfred Binet. Em sua dissertação, o autor defende o pioneirismo de Antipoff na utilização do termo, sob a justificativa de "definir de forma satisfatória as crianças e jovens portadores de alguma diferença, fosse ela qual fosse", ampliando as possibilidades de aplicação do termo Educação Especial, através de uma perspectiva próxima à inclusiva, que só veio a se materializar em políticas públicas décadas depois. O próprio termo excepcionais foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/1961, garantindo o direito à educação para o público "excepcional", dando preferência ao sistema geral de educação, em um viés integrador, distinto das práticas segregadoras priorizadas em anos anteriores (Mendes & Reis, 2021). Não por acaso, Helena Antipoff é citada como pioneira desse campo no texto da Política Nacional de Educação Especial aprovado em 2008, tendo contribuído, em grande parte, para o que viria a ocorrer em termos de educação especial no Brasil na segunda metade do século XX. (Petersen & Assis, 2017)

A realidade histórica é capaz de reconfigurar termos em disputas a novas utilizações, implicando-os na possibilidade de se estabelecer determinados cenários educacionais voltados a alunos com necessidades especiais, o que também se aplica ao aparato institucional, bem como às práticas disponibilizadas e seus respectivos recursos, muitas vezes como reedições de contextos preexistentes. Sob essa perspectiva, foi discutido, anteriormente, como as classes especiais assumiram funções distintas ao final da primeira metade do século XX, em uma mudança de público, com a chegada das escolas especiais no cenário educacional brasileiro, que ajudou a preparar o terreno para a expansão da própria noção de educação especial, a partir de ideias já circundantes.

Novas mudanças ocorreram ao longo da segunda metade do século XX, deslocando as escolas especiais a uma função de apoio ao serviço educacional regular, conferindo-lhes cada vez mais o título de instituição, já que a elas não era mais reservado o protagonismo da formação integral desse público, na medida em que grande parte da regulamentação legal passou a considerar como preferencial a escolarização de "excepcionais" no sistema geral de educação, sempre que possível. (Mendes, 2019).

Nesse sentido, a série de regulamentações que se estabeleceram no período, eram expressões de um claro caráter integrador, “articulando a educação especial com o ensino comum, a partir de orientações para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.” (Braun & Vianna, 2011, p. 21). À título de exemplificação, cabe destacar a já citada LDBEN, nº 4.024/1961, seguida pela Lei nº 5.692/71, que a alterou, fixando Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Dentre as providências da Lei nº 5.692/71, há a garantia de atendimento especializado para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontrem em atraso escolar, reforçando uma nova organização integradora da Educação Especial, em atuação paralela à educação regular (Batalla, 2009).

1.7. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI): “Conciliando opostos” na construção histórica da realidade inclusiva brasileira.

A tendência integradora, que se consolidou até a última década do século XX, estabeleceu novas práticas e reeditou as antigas. Inserida como parte de um processo de escolarização baseado em princípios humanistas crescentes e reforçados pela afirmação dos direitos humanos, essa tendência ergueu pontes para uma educação de cunho democrático, conectada às práticas inclusivas que se estabeleceram como discurso dominante, a partir dos anos 90. De acordo com essa tendência, configurou-se a atual complexidade institucional da educação especial brasileira, referida por Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a PNEEPEI, de 2008.

A partir da PNEEPEI o governo brasileiro responde aos compromissos assumidos em 2006, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, em Nova York. Nessa Convenção, os Estados partes reconheceram o direito das pessoas com deficiência à educação em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (da Silva et al., 2016). No entanto, a aparente incongruência da associação terminológica em nossa política de educação especial é denunciada por Plaisance (2015), ressaltando que o termo educação especial faz referência histórica direta a uma “cultura de separação”, que já foi contada no presente capítulo, para a realidade brasileira.

Assim, segundo Plaisance (2015, p. 236), a Educação Especial, com suas práticas, saberes e organizações históricas, parece se opor radicalmente à noção inclusiva, que se

refere a uma “cultura da acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências”. No entanto, cabe destacar pontos de encontro e dissidências entre as perspectivas de integração e inclusão, que se estabeleceram em um contínuo ao longo da história da educação do aluno com deficiência e parecem circular de forma contígua, até os dias de hoje.

Segundo dos Santos (2002), a diferença fundamental entre os conceitos de integração e inclusão se localiza em uma mudança paradigmática que desloca o foco de ação, respectivamente, “do indivíduo para o sistema e suas diferentes formas de organização para ajuste às necessidades dos que as possuem” (dos Santos, 2002, p.107). Esse redirecionamento incide sobre a própria organização institucional e seus recursos disponibilizados ao público alvo, já que a atuação das intervenções na inclusão se dá sobre elementos estruturais e sobre as práticas escolares, que se configuram como barreiras à educação de um público diverso, excluído de suas possibilidades pedagógicas. Em contrapartida, as práticas integradoras, atuam sob outra perspectiva teórico-prática, mantendo o foco no indivíduo, em uma postura “corretiva” de suas dificuldades a partir da seleção daqueles alunos cujas dificuldades permitem sua inserção em classes comuns que se estruturam a partir de uma lógica normalizadora.

Ainda, segundo dos Santos (2002), para muitos pesquisadores, a noção de integração parte do pressuposto de que existe “algo fora” do que é o centro definidor de um suposto modelo a ser seguido, em uma clara tendência a manter diferenças fundamentais dentro do conceito de diversidade, em uma perspectiva verticalizante. De acordo com essa lógica, Claudia Werneck em seu livro “Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva” afirma que “O sistema de integração é organizado a partir do conceito de corrente principal, conhecido como “mainstream”. [...] O processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascatas.”. (Werneck, 1997, p. 51). O livro foi escrito na década de 90, momento em que a contraposição entre os dois paradigmas protagonizou a pauta da educação de crianças e jovens com “necessidades educacionais especiais”, delimitação que se estabelece mais claramente a partir da Declaração de Salamanca, ao afirmar que “Uma questão geral que surgiu dizia respeito à necessidade de se achar uma definição aceitável de educação inclusiva e distingui-la da integração ou *mainstream*”. (UNESCO, 1994, p. 33).

Por outro lado, a inclusão é associada à imagem de um “caleidoscópio”, que não possibilita qualquer delimitação de elementos excêntricos, localizados fora de um centro

normatizador inexistente, mas em que a percepção do todo só é alcançada no reconhecimento de cada peça, em sua singularidade. A metáfora do caleidoscópio parece bastante adequada para se referir a um modelo em que não se deve considerar a existência de um núcleo conformador, ou arquétipo referência para a coletividade, visto que a mesma precisa de todas as peças para manter a integridade de seu cenário, e qualquer retirada modifica o desenho em sua totalidade. Parafraseando Lusthaus (*cit. in* Matoan, 1998, p. 6):

“O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”

É notório que essa noção de inclusão se relaciona diretamente ao modelo social de deficiência, relativizando as limitações impostas a modos específicos de existência ao atribuí-las a contingentes históricos que favorecem certos aspectos da diversidade humana, em detrimento de outros (Barboza & Junior, 2017). Evoca-se, assim, o conceito de barreiras, oferecendo uma nova abordagem dos motivos que levam à dificuldade de alguns indivíduos ou grupos em participar da constituição da figura total de funcionamento da sociedade, já que esta não deveria apresentar limitações intrínsecas, a não ser diante da negação da humanidade de certas formas de existências, pela coletividade. Ao contrário das práticas integradoras, que parecem estar muito mais próximas do modelo médico de deficiência, a inclusão não busca na constituição isolada do indivíduo a causa de sua exclusão, mas sim na sua relação com a organização da sociedade e seus aparatos institucionais, reforçadores de barreiras históricas, jurídicas médicas e sociais, dentre outras (Barbosa-Fohrmann, 2020).

Se por um lado, diversos autores afirmam a incompatibilidade entre as propostas de integração e inclusão, dos Santos (2002, p. 109) se localiza a partir de outra perspectiva, capaz de reconhecer as diferenças mencionadas anteriormente, mas identificá-las como parte de um mesmo processo histórico que se sustenta “(...) nas possibilidades concretas de luta pela afirmação do direito à educação para todos”, em uma tendência crescente de conformidade aos direitos humanos, rumo à uma educação democrática, baseada na universalidade do conceito e na valorização à diversidade. A esse respeito Glat et al. (2007, p. 345), defendem que uma forma de educação especial que se constitui como um sistema permanente e efetivo para que uma escola possa promover a aprendizagem de alunos com deficiência ou outras complicações no desenvolvimento “não é contraditória

aos princípios da educação inclusiva; ao contrário, numa escola aberta à diversidade as duas propostas se complementam”. Assim, é possível defender uma educação especial como parte integrante do sistema educacional inclusivo, diante da percepção de que a mesma se configura como ferramenta necessária à transposição de barreiras impostas à determinado público historicamente constituído, pelo sistema educacional vigente.

É preciso entender, portanto, que tanto a educação especial, posta em princípios integradores, quanto a educação inclusiva, se constituem também no campo dos conceitos e, como tais, são eles mesmos resultados de transformação histórica, tal qual a realidade das quais foram depreendidos. Também por isso, muitas vezes há um grande hiato entre essa realidade, enquanto significante, e o campo de significados diante dos quais o conceito se constitui através do processo reflexivo representativo. Seguindo o referencial teórico de Herbert Marcuse, Souza (2017) se utiliza das noções de “conceito operacional” e “conceito transitivo” para se referir a esse deslocamento que a referência teórica apresenta em relação à materialidade dos acontecimentos que dizem respeito ao discurso da Educação para Todos. Segundo a autora, a mudança de paradigma levantada por alguns trabalhos, contrapondo inclusão e integração de forma excludente, pode ser discutida no campo dos conceitos operacionais, que são resultados de operações mentais corporificadas em ações sociais e políticas como os documentos legais e os textos científicos que orientam as ações educacionais formuladas para o atendimento da população com algum tipo de deficiência em escola regular.

A noção de inclusão enquanto um conceito operacional é a que se estabelece com pouco ou nenhum vínculo histórico material, sendo resultado de um caráter reflexivo que desconsidera as questões concretas do cotidiano. Como consequência, muitos de seus defensores utilizam o conceito na forma de um referente naturalizado, descolado da realidade diante da qual se constituiu, e que carrega em si um significado fechado no próprio significante, teoricamente elaborado. Pode-se dizer que o conceito se torna a própria “coisa” a qual se refere, sendo incapaz de se abrir às múltiplas realidades possíveis e existentes (Souza, 2017). Na utilização do conceito operacional, de acordo com o próprio Marcuse, “a palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita, assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado”. (Marcuse, 1973, p. 95).

No Brasil, a “coisificação” do conceito de inclusão e sua consequente naturalização parece ter tido efeito direto na efetivação da proposta de Educação para Todos, conforme

foi recebida pelos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento de políticas direcionadas à organização educacional. Segundo Bueno (2008), em uma segunda tradução da Declaração de Salamanca para o Português, feita em 1997, o termo original “orientação integradora” foi substituído por “orientação inclusiva”, evidenciando uma radicalização da negação de uma realidade histórica envolvida na utilização do termo. Constrói-se, dessa maneira, uma ruptura que não se evidencia no documento original, cujas fronteiras entre as práticas de integração e inclusão aparecem de forma muito pouco definidas. A esse respeito, dos Santos (2002, p. 106) ressalta que durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, responsável pela confecção do documento, é possível perceber “a alternância do uso desses dois termos de forma indiscriminada, ora como sinônimos, ora como termos diferentes, mas complementares”. Portanto, é para além da negação histórica que se opera uma modificação do passado da Educação Para Todos no Brasil, a partir do apagamento do discurso vigente em determinada época. O resultado, ainda mais radical, é a substituição de uma memória por outra, sustentada por um registro diferente daquilo que vinha sendo proposto até então. (Garcia et al, 2005).

As implicações das alterações no registro localizado na Declaração de Salamanca foram analisadas por Breitenbach et al. (2016) e parecem ter ecoado de forma significativa nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva e a educação especial, a partir dos anos 90. De acordo com seu trabalho, é possível concluir que a solidez creditada à perspectiva inclusiva, típica de seu aspecto conceitual operacional, não se concretiza na realidade documental, tampouco em sua expressão prática, decorrente das políticas públicas produzidas nos anos subsequentes em nosso país. Nesse sentido, os autores concluíram que “A polissemia relacionada à educação inclusiva justifica-se, de certa forma, pelo seu caráter de inacabamento e pela forma como constituíram-se as políticas de Educação Especial no Brasil” (Breitenbach et al., 2016, p. 361). Quanto a isso, pode-se perceber não apenas uma sobreposição de termos ao longo da segunda tradução brasileira, em que educação especial e educação inclusiva se configuram, de forma equivalente, como a educação voltada ao público escolar com deficiência, mas também há substituições e inserções importantes de outros termos fundamentais, que refletiram diretamente no público-alvo contemplado pelas políticas subsequentes, que tiveram a declaração como base.

É também marcante, ao longo da segunda tradução da Declaração de Salamanca, a substituição do termo “necessidades educacionais especiais” por “educação especial”,

confundindo os dois públicos, ao apresentá-los indistintamente como alvo das políticas de inclusão/integração (Ribeiro & Silva, 2019). Dessa forma, pelo discurso presente na versão brasileira do documento, pessoas com dificuldades de aprendizado passam a ser o público da educação especial, mesmo não apresentando deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e /ou de comportamento e altas habilidades, construindo um vão histórico entre o que acontecera até então e os discursos e estratégias apresentados em políticas futuras. De forma equivalente, pessoas com deficiência passam a ser consideradas indiscriminadamente como uma das categorias do alunado, relativas às necessidades especiais. Com efeito, ao mesmo tempo em que se aumenta o público da educação especial, restringe-se o escopo da educação inclusiva, formando um discurso híbrido e insatisfatório para ambas as perspectivas, ao desconsiderar suas respectivas materialidades históricas, bem como as bases teórico-práticas diante das quais se sustentam suas possibilidades de atuação.

Estabelece-se, assim, um espaço confuso e mal conceituado, especialmente no que diz respeito à constituição legal de um ensino voltado, de um lado, para um público específico, cujas bases educacionais no espaço escolar comum já vinham sendo traçadas juridicamente ao longo do século XX, em um reconhecimento histórico de suas especificidades, urgentes de atenção e integração e, de outro, para a totalidade do alunado que requer mudanças estruturais das barreiras que impedem sua escolarização satisfatória. Essa realidade conflituosa pode ser entendida como efeito de uma tentativa precipitada de se esgotar uma proposta de *educação para todos* que, originalmente, se pautou em um modelo médico de deficiência. Segundo Becker e Anselmo (2020), o modelo médico de deficiência passou a ser condenado explicitamente em documentos internacionais relativos à educação para todos a partir dos anos 90, o que se observa no Relatório Warnock, assim como na Declaração de Salamanca. Além disso, a esse respeito, Lopes (2014) afirma que a expansão da educação especial enquanto um subsistema da educação regular no Brasil se deu, dentre outros fatores, pelo modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, o que parece ter conectado suas tendências direcionadoras de forma irreversível, a partir de investimentos estrangeiros e conglomerados econômicos.

1.8. O Atendimento Educacional Especial e o Plano de Ensino Individual na PNEEPEI: ampliando práticas para uma educação inclusiva.

A partir do momento em que surgem documentos internacionais referendando novos rumos para uma *educação para todos*, pautada em outro modelo de deficiência, em uma tentativa de abolir a rígida fronteira entre a “criança normal” e a “criança deficiente”, é inevitável que as políticas educacionais no Brasil, enquanto país signatário da maioria dos acordos internacionais, rapidamente se esforcem por uma adequação aos mesmos. No entanto, Lopes (2014, p. 744) afirma que essa dinamização da tendência inclusiva, acompanhada da introdução de termos como “necessidades educativas especiais”, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizado, foi utilizada na legislação brasileira de forma “totalmente acrítica do seu real significado na prática e como mais uma das manobras nas leis”. O resultado parece ter sido uma sobrecarga no sistema de educação especial, que se deu pela neutralidade abstrata conferida ao termo, incapaz de expressar as dificuldades de articulação, historicamente existentes, entre ensino comum e ensino especial. Assim, em um esforço de ordem centralmente pragmática e voltada à reformulação do sistema educacional como um todo, Lopes (2014, p.746) levanta o seguinte questionamento:

“A educação especial que nem sequer conseguia atender aqueles que seriam seu público principal (as pessoas com deficiência), como poderia dar conta (com a falta de articulação entre as políticas públicas gerais e específicas de educação, sem uma reestruturação radical do sistema educacional, com falta de estrutura e recursos de toda ordem) de um número elevado de alunos que, em algum momento da trajetória escolar, poderiam apresentar necessidades educacionais especiais, que foram e continuam sendo excluídos pelo ensino regular?”

Manzini (2018, p. 812) expõe algumas importantes consequências dessa sobreposição conceitual presente nas bases de referência dos documentos oficiais que regulam a tendência brasileira de *educação para todos*. Utilizando dados estatísticos oficiais sobre matrículas de estudantes com deficiência, bem como a definição do público alvo encontrada em documentos oficiais, o autor apresenta “uma séria dificuldade em definir características da população a ser atendida pela área da Educação Especial.”. A partir de seu trabalho, evidencia-se a importância de uma definição formal e coerente aos recursos disponíveis, para a provisão do aporte financeiro em garantia de que as necessidades dessa população possam ser atendidas. Para isso, merece destaque a política nacional de educação especial (PNEE), enquanto política pública que determina o universo de pessoas com deficiência que serão beneficiárias dos serviços e recursos

voltados à garantia dos direitos à escolarização desse público (Manzini, 2018). Uma breve passagem pelas referências normativas em torno da PNEE, a partir da década 1990, nos oferece a possibilidade de entendê-la enquanto organizadora de um conceito transitivo, localizador de importantes mudanças que ocorreram em torno da educação de um público específico, conduzindo-a de uma ação substitutiva/ paralela, para uma ação complementar/transversal ao ensino regular, inserindo-se como um esforço consoante à perspectiva inclusiva. (Baptista, 2014)

A PNEE teve sua inauguração documental em 1994 e, na análise de Santos e Baptista (2014) é tida como um retrocesso em relação ao que vinha sendo estabelecido para a educação especial, já que se configura como um documento orientador do processo de integração institucional, favorecendo a manutenção da lógica da separação entre os espaços comuns e aqueles especializados. Segundo os autores, as determinações da PNEE dinamizaram “a continuidade de um movimento de criação de classes especiais pelo país, que havia sido intensificado pela Lei nº 5692/1971, a qual associava a esses espaços, inclusive, os alunos com dificuldades de aprendizagem” (Santos e Baptista, 2014, p. 20). No entanto, segundo já foi defendido no presente capítulo, o movimento de retorno aos espaços escolares por um público anteriormente direcionado às instituições especiais, pode ser interpretado junto a especificidades de nossa história que dizem respeito à constituição de um cuidado pedagógico sobre um novo alunado que passou a ser identificado como possuidor de NEE, sem, no entanto, apresentar qualquer tipo de deficiência atestada pelas ciências médicas.

Também já foi discutida a tensão conceitual decorrente do encontro desses dois públicos, depositários de concepções educacionais consideradas excludentes, e que no contexto da realidade brasileira, continuam sendo reiteradamente separados. Isso pode ser claramente observado na PNEEPEI, dispositivo que pode ser entendido como representante da transitividade típica de um modelo em construção que considera a transição histórica da busca por uma educação para todos, sem romper com a valorização do atendimento a um público específico, tradicionalmente alijado de seus direitos educacionais no sistema regular de ensino.

O trabalho de Cerezuela e Mori (2016) se insere no entendimento de que o conceito de educação especial não pressupõe exclusão e segue a trajetória histórica descrita ao longo do presente capítulo, contada a partir de políticas públicas ou de sua ausência, marcando as seguintes fases: exclusão (1), segregação (2), integração (3) e, por último,

a inclusão (4). A autora ainda vai além e afirma não ser possível falar de educação inclusiva no Brasil sem falar de educação especial. Nesse sentido, pode-se evocar as trajetórias históricas indissociáveis das duas concepções, tendo sido o público da educação especial, muitas vezes confundido como o alvo específico da educação inclusiva, em um movimento inclinado a tomar a parte pelo todo, enquanto outras vezes tentou-se obliterar a realidade histórica desse alunado, operando o conceito inclusão de forma universalizante, em grande parte justificado pela importante concepção social de deficiência. A esse respeito, a própria PNEEPEI considera pessoa com deficiência:

“aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (MEC, 2008, p. 15).

A reedição da educação especial, agora sob a perspectiva explícita do modelo social de deficiência, referendada pela PNEEPEI, se evidencia no deslocamento do desafio educacional para as barreiras que possam restringir a participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Desse modo, poderia se considerar que a educação especial é inclusiva, ao propor reorganizar a estrutura educacional em si, de modo a garantir o atendimento às especificidades de estudantes com deficiência através da garantia de acesso ao currículo, métodos, recursos e organizações específicas. Por outro lado, o documento não se furta em demarcar o espaço da deficiência como definidor do público alvo, como “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial”. No texto, o impedimento parece ser mesmo anterior à interação com as barreiras, naturalizando-o e estabelecendo o espaço confuso entre concepção médica e social.

A essa concepção de deficiência ambígua, encontrada nas políticas educacionais brasileiras entre 2003 e 2016, Kuhnen (2017) associa uma não ruptura, em uma espécie de rearticulação do modelo médico positivista. Segundo a autora, esse modelo parece descaracterizar a base biológica da deficiência, definindo o normal e o patológico em termos de diferença e diversidade. No entanto, seu modelo de atendimento, mantém os AEE como foco, “organizados no contraturno do ensino regular e que tem como base o

diagnóstico médico e psiquiátrico.” Observando os fragmentos abaixo, retirados da PNEEPEI, percebe-se sua tendência a prescrever atuações fora das salas de aula, a partir de um AEE, cujas atividades:

“...diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (MEC, 2008, p. 16).

Além disso:

“O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.” (MEC, 2008 p. 16).

Essa concepção restrita de AEE, apartada da “sala de aula comum”, será confrontada, no presente trabalho, com uma intenção de difundir o termo através do espaço escolar e seus atores, em uma relação de amplitude com o PEI. Assim, a PNEEPEI pode ser entendida como representante da transitividade típica de um modelo em construção que considera a transição histórica da busca por uma educação para todos, sem romper com a valorização do atendimento a um público específico, tradicionalmente alijado de seus direitos educacionais no sistema regular de ensino. Dessa forma, a perspectiva inclusiva no Brasil, parece recair sobre a educação especial, não para afirmar que esta se adequa a um novo público, historicamente indefinido, mas para atualizar diretrizes que estavam defasadas a respeito de um contingente específico, em um claro movimento de superação da linha da integração, frente a uma perspectiva inclusiva. Não obstante, essa aproximação ocorre sob evidentes contradições, como vem sendo abordado no presente trabalho.

A consolidação das bases inclusivas nas diretrizes da educação especial não se deu livre de tensões e disputas próprias da dinâmica de qualquer política pública, como expressão de diversos interesses sociais. Grande parte desses interesses, ou todos eles, não se esvaziam com sua publicação e são relativos aos próprios atores que efetivam a política em questão. Kassir et al (2019) analisam especificamente os embates e disputas em torno da política nacional de educação especial brasileira, evidenciando a ação de parcerias históricas de grupos já citados no presente capítulo, na formulação de diretrizes para a educação especial. O trabalho, realizado uma década após a publicação da PNEEPEI, identifica um fortalecimento do grupo composto por pais, pesquisadores do

campo, técnicos e assessores políticos, no combate explícito da histórica atuação das instituições especializadas. Na ocasião, discutia-se, alterações na PNEEPEI, apresentadas em 2018 e encaminhadas desde 2016, após a troca forçada da presidência no país, acompanhada de mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial.

A proposta de atualização da PNEEPEI é resultado do edital de consultoria especializada para subsidiar a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), no processo de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, baseado nas normas estaduais e nacionais em vigor sobre a Educação Especial (UNESCO, 2017). O resultado é visto por muitos como um desvio do modelo sob o qual a educação especial vinha sendo amparada desde 2008. Segundo Kassar et al (2019), os participantes da reunião de apresentação da proposta de alteração, abrangeram representantes do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade), o Conselho Brasileiro para Superdotação (Combrasd) e o Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Instituto Benjamin Constant (IBC), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Fbasd), a Federação Nacional das Apaes, Federação Nacional das Associações Pestalozzi e a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), entre outros.

A participação de grande parte dos representantes de instituições especializadas privadas na formulação da proposta de atualização da PNEEPEI é compreensível, como continuidade de sua ação histórica e de parcerias na formulação de diretrizes para a educação especial. No entanto, é possível perceber um novo posicionamento da comunidade civil envolvida, incluindo pesquisadores, quanto a essa realidade. Diante das modificações sugeridas, diversas instituições, universidades, pesquisadores e movimentos sociais de todo o país se reuniram para realizar e tornar pública sua análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008), através do documento “Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. O documento foi organizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) e tem como pragmática

de análise, desvelar a incongruência entre o discurso sustentado pelos coordenadores e participantes do trabalho de “atualização” da PNEEPEI, e a sua trajetória histórica associada à narrativa sob a qual se justificava a proposta. Essa percepção pode ser expressamente identificada a seguir:

É, inclusive, irônico, ver pessoas que historicamente se levantaram contra o inexorável avanço das políticas de inclusão escolar utilizarem frases como “defendemos um sistema educacional inclusivo”, “devemos garantir não só acesso à escola, mas permanência, aprendizagem e qualidade” ou “a escola deve combater a discriminação”. Por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar. (Mantoan, 2018, p. 11).

A principal alegação feita ao longo do documento recai sobre a intenção, aparentemente interessada, de confundir o recurso do AEE com a própria educação especial realizada em escolas especiais, classes especiais ou Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), reduzindo-a a um aspecto instrumental e devolvendo seu já superado status de “modalidade escolar”. Perde-se assim, a noção de uma modalidade de ensino transversal, fundamental à perspectiva inclusiva da política, ao passo em que a intenção real parece ser “permitir novamente que a Educação Especial seja de natureza substitutiva à escola comum”, elevando o status das instituições especializadas, dentro do sistema da PNEEPEI.

Mostra-se, portanto, fundamental, o conhecimento dos instrumentos e práticas disponíveis à efetivação da PNEEPEI e, mais do que isso, deve-se entender suas formas de utilização e como as mesmas determinam a localização da política de educação especial entre o eixo segregação/inclusão, passando pela integração e os respectivos modelos de deficiência a serem considerados. Dentre esses recursos, dois deles se mostram de importância central e de potencial integrador dentro de uma perspectiva inclusiva: o Atendimento Educacional Especial (AEE) e sua contraparte histórica, o Plano de Educação Individual (PEI), este último valorizado como tema central do presente trabalho.

2. O Plano de Ensino Individual (PEI).

Reunindo a visão de diversos autores, o Plano de Educação Individual (PEI) pode ser definido em sua concepção metodológica, como um instrumento de organização, planejamento e revisão operacionais de informações, objetivos e ações pedagógicas documentados, construído pela comunidade escolar e seus colaboradores, acerca de um

aluno, visando sua escolarização e desenvolvimento, de acordo com suas potencialidades e condições específicas de funcionamento no mundo. Segundo Glat et al. (2012, p. 84), o PEI:

“ (...) trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos.”.

Dessa forma, ele ganha aspectos bastante abrangentes, dentro do processo escolar individualizado, contemplando dimensões diversas do processo educacional, que vão desde o diagnóstico prévio, estabelecimento de objetivos curriculares, pedagógicos e do desenvolvimento em geral, construção de ferramentas de ensino e avaliação, incluindo recursos materiais e humanos, além do estabelecimento de plano de ações integradas e de revisão constante do processo educativo (Silva, 2021; Tannús-Valadão Mendes, 2018).

Por considerar o indivíduo em suas múltiplas dimensões, cognitiva, comportamental, afetiva e motora, muitos autores optam pela denominação Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou até mesmo Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individual (PDPI) (Cruz et al., 2011; Poker, 2013). No entanto, segundo da Silva Costa e Schimidt (2019, p. 109), é justamente, o escopo amplo de atuação, além do caráter processual e da participação coletiva na elaboração do PEI, os motivos que levam muitos autores a apresentarem esses conceitos como sinônimos. Nesse sentido, o autor alerta que “Todo PEI pode ser PDI, mas nem todo PDI pode ser um PEI.”, deixando claro que esses conceitos não são necessariamente redundantes, mas fortemente correlatos, e chegam inclusive a se sobrepor, dependendo do caso e da forma como essas ferramentas são elaboradas. O presente trabalho opta pela utilização do termo Plano Educacional Individual (PEI) como forma de demarcar a educação em seu sentido amplo, que se estende para além das questões curriculares, reforçando a centralidade da educação escolar no cotidiano do alunado contemporâneo, em seus múltiplos aspectos. Diante disso, a escola deve se conectar, planejadamente, com dimensões do desenvolvimento social, político, psicológico, motor, e socioeconômico que atravessam o indivíduo de forma integral, em especial aquele alunado cuja história torna o olhar particularizado, uma exigência diante da coletividade existente.

Tannus-Valadão e Mendes (2018, p. 7), entendem que:

“(…) para perceber a importância do PEI, é necessário compreender que o termo educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante.”

De fato, a abrangência de um PEI deve ir muito além da dimensão curricular, sendo sua construção e aplicação um esforço contínuo de toda a comunidade escolar na qual o aluno se insere, juntamente com atores extraescolares envolvidos em sua formação, integralmente considerada. Sua estruturação envolve um esforço colaborativo de profissionais da escola (professores, coordenadores, profissionais de inclusão, profissionais em geral, etc.), pais, aluno e qualquer especialista envolvido em seu desenvolvimento, em caráter multidisciplinar que envolve constantes negociações para definir objetivos e planos de ação e comunicação continuada, voltada à uma avaliação costumeira e à revisão do processo de implementação. Nesse sentido, o PEI se assemelha a uma metodologia institucional voltada à reestruturação da organização escolar, em torno do indivíduo ao qual se dirige.

Existem, portanto, duas dimensões indissociáveis do PEI, aquela que diz respeito ao registro e documentação do processo de planejamento escolar de um aluno em particular, e uma supracomplementar, que se coloca enquanto metodologia de trabalho em ampla abrangência. O PEI visto como posicionamento metodológico atravessa toda a comunidade escolar e seus colaboradores, em uma postura institucional integrada, voltada a um esforço inclusivo em torno desse mesmo aluno. É no encontro dessas duas dimensões que se favorece o estabelecimento de uma postura pedagógica colaborativa e autogestiva, de extrema importância à educação inclusiva, como será visto ao longo do presente trabalho.

2.1. Entraves e Facilitadores no estabelecimento de diretrizes para a construção e operacionalização do PEI enquanto metodologia inclusiva.

O PEI enquanto proposta metodológica deve ser entendido em caráter processual, abrangendo diferentes etapas escolares em torno do aluno ao qual se destina. Assim, a sua prática deve integrar experiências educacionais prévias, com aquelas que estão sendo estabelecidas, ao mesmo tempo em que se destina a projeções de experiências futuras, em constante revisão. Dessa maneira, é importante que sua construção e operacionalização não estejam restritas a nenhuma janela temporal específica e, de forma equivalente, que sejam preocupadas com a integração do espaço escolar, não se destinando a um local ou momento específico do processo de ensino-aprendizado do aluno (da Silva Costa & Schmidt, 2019). É por essa intenção integrativa, que o PEI não deve se limitar a estabelecer um caráter suplementar ou complementar de ensino, “mas interferir em todas as instâncias e níveis do processo de ensino-aprendizagem do aluno, desde a avaliação

pedagógica inicial, geração de metas/ prazos, até a reavaliação de forma processual, contínua e coletiva.” (da Silva Costa & Schmidt, 2019, p.108).

A necessidade de se conferir um aspecto global à vivência escolar mediada pelo PEI é atravessada por diversos entraves típicos de uma institucionalidade cujas práticas administrativas vinculam-se a um contexto social pouco comprometido com causas inclusivas. Para lidar com isso, faz-se necessária a busca por facilitadores em diretrizes existentes e vivências capazes de dinamizar práticas de construção e operacionalização do PEI. Nesse sentido, Sacks e Halder (2017), em um estudo comparativo entre Índia e EUA, ressaltam a importância de um sistema unificado, embora flexível, de diretrizes para aplicabilidade de planos educacionais individualizados. Os autores identificaram alguns entraves presentes no sistema dos dois países. Dentre os desafios enfrentados pelo sistema indiano, foram encontrados a inconsistência da aplicação legal, o treinamento insuficiente dos professores, o financiamento público insuficiente, acompanhado do impacto desigual causado pela educação privada, além da percepção social, muito associada à questões culturais e religiosas.

Os entraves encontrados por Sacks e Halder (2017) referente à confecção e aplicabilidade do PEI nos EUA incluem a falta de padronização na qualidade do serviço, número insuficiente de profissionais capacitados para implementação da metodologia, relações insatisfatórias entre educadores e família, além da ignorância e insensibilidade cultural. Olhando em perspectiva, a grande diferença entre os dois países parece residir, conforme os autores, não tanto na falta de receptividade cultural ou na dificuldade de se encontrar profissionais plenamente capacitados, mas principalmente na existência de diretrizes legais claras voltadas a uma execução sólida de programas e práticas pedagógicas que promovam programas escolares inclusivos, baseados na consolidação de um PEI em caráter metodológico. Nesse sentido, o Brasil parece se colocar mais próximo da situação indiana já que, segundo da Silva et al (2022, p.25), não existe “legislação específica que indique, reconheça, defina ou oriente o Plano Educacional Individualizado (PEI). Devido a isto, há muitas dúvidas, entendimentos dúbios e confusões a respeito do que é este planejamento e, por essa razão, não há diretrizes para a sua elaboração.”.

A ausência de diretrizes operacionais claras no Brasil se impõe legalmente como uma barreira quase impeditiva de práticas integradas e colaborativas para o estabelecimento de um PEI enquanto metodologia institucional que se volta à intenção inclusiva, já que o

mesmo tende a ser reduzido a um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), reforçando o estabelecimento de um sistema paralelo de ensino, por via de regra. Atentos a isso da Silva et al. (2022), partiram de uma base comparativa para o estabelecimento de *Diretrizes para a Elaboração Colaborativa do Plano Educacional Individualizado*. Os autores reafirmam a abrangência do PEI sobre o PAEE e pontuam a participação de uma rede multidisciplinar para sua elaboração, incluindo a participação do estudante e responsáveis, do professor titular, do professor do atendimento educacional especializado, além da presença e atuação da equipe diretiva, como coordenador, supervisor e/ou orientador escolar, que deve não só monitorar sua implementação, mas também assegurar coerência entre os objetivos definidos, o currículo da turma, em ligação próxima com o Projeto de Ensino elaborado pelo professor titular, bem como a sintonia com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Também cabe destaque, a participação dos demais profissionais, como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, analista do comportamento, psicomotricista, dentre outros.

Confirmando a importância de se definir diretrizes procedimentais e requerimentos substantivos para a implementação de um PEI, o tema é objeto de disputas judiciais consideradas relevantes nos Estados Unidos para a garantia de uma educação pública de qualidade e gratuita, também conhecida como FAPE ou *Free Appropriate Public Education* (Yell & Bateman., 2017). O Ato Educacional para Indivíduos Deficientes ou *Individual With Disabilities Educational Act* (U.S. Department of Education, 2004), estabelece requisitos processuais primários ao processo de estabelecimento de um PEI, incluindo requerimentos legais para identificação dos estudantes e para o desenvolvimento do PEI (Berney & Gilsbach, 2017). De acordo com Yell et al. (2020, p.308), a suprema corte dos EUA definiu o IEP como “a peça central do IDEA para a oferta educacional de estudantes deficientes e o meio pelo qual a educação especial e seus serviços são ancorados a suas particularidades”. Dentre os requerimentos criados, a serem seguidos durante o processo de implementação da metodologia estão inclusos: a) conteúdo, juntamente aos serviços de transição. b) composição da equipe. c) procedimentos para o desenvolvimento, análise e revisão do PEI.

Dentro da proposta estadunidense, estabeleceram-se importantes termos base, direcionadores dos objetivos presentes em um PEI, dentre os quais merecem destaque os acrônimos SMART e PLAAFP. Enquanto o primeiro diz respeito a qualidades pertinentes à forma de definição desses objetivos (*Specific/* específicos, *Measurable/* mensuráveis,

Action verbs/ verbos de ação, *Realistic/* realísticos e *Time limited/* temporalmente delimitados), o segundo se refere à importância da referência aos níveis presentes de conquistas acadêmicas e performance funcional, ou *Present Levels of Academic Achievement and Functional Performance* (Hedin & DeSpain, 2018). As relações entre os dois direcionadores parecem inequívocas, segundo Lesh (2020), que afirma a necessidade de se alinhar SMART e PLAAFP, como a pedra angular de um PEI eficientemente escrito.

O alinhamento entre SMART e PLAAFP considera que a preocupação do PLAAFP reside em grande parte na coleta de dados ao longo do tempo, a partir de medidas confiáveis que irão guiar o estabelecimento de metas SMART, baseando-se em um grande recorte de necessidades e potencialidades percebidas, juntamente à consideração das condições oferecidas, dos comportamentos esperados e dos critérios para medição do desempenho. (Lesh, 2020). De forma complementar é a partir de metas SMART bem estabelecidas e direcionadoras de um planejamento sólido, que se dinamizam as ações educativas capazes de oferecer as condições para uma atualização constante acerca do desenvolvimento do aluno. Não por acaso o “M” em SMART se refere à “mensurável”, integrando a projeção do que se planeja fazer junto ao aluno, com uma constante revisão de acordo com seu nível presente de conquista, relativo ao PLAAFP.

A perspectiva integradora de um PEI é demandante de um trabalho colaborativo, que seja capaz de se estabelecer em caráter interdisciplinar. Em pesquisa realizada na Austrália, Timothy e Agbenyega (2022, p. 169) se posicionam de acordo com a maioria esmagadora da literatura especializada, ao afirmar a importância de uma “mudança de paradigma da provisão de serviços isolados para estudantes com necessidades especiais e estudantes com deficiência, para uma abordagem colaborativa, baseada no compartilhamento de estratégias.”. Os autores perceberam que um PEI sólido em termos inclusivos deve ser constituído por diversos atores, incluindo líderes escolares, professores, alunos e responsáveis. Além disso, em seu trabalho é dado destaque à importância do líder escolar em se comprometer com uma liderança colaborativa e apoiar a necessidade de se arriscar na prática docente inovadora, aproximando os professores do processo de construção do PEI. Complementarmente, ao longo do estudo ficou claro que “professores consideraram importante ouvir e reconhecer a visão dos responsáveis e buscaram formas de envolvê-los no processo de construção do PEI”. (Timothy e Agbenyega, 2022, p. 169)

A correlação entre o sentimento de satisfação e o grau de colaboração relativo à aplicação de um PEI, é resultado do estudo realizado por Sanderson e Goldman (2023), a partir de uma amostra composta por 1183 responsáveis distribuídos pelo território estadunidense. Os autores alegam terem sido os primeiros a encontrar conexões quantitativas entre as reuniões relativas ao PEI e a satisfação dos responsáveis com sua implementação. Apesar das necessárias ressalvas quanto à limitação da amostra, no que diz respeito à natureza das dificuldades representadas pelos participantes, é possível inferir que “quando as escolas atuam juntamente com os pais, não só os pais ficam mais satisfeitos, mas é mais provável que as necessidades dos alunos sejam atendidas, levando para os resultados positivos desejados por todos os envolvidos” (Sanderson & Goldman, 2023, p. 193). Assim, ganha forte reforço a ação integrada e colaborativa como um facilitador primário e essencial para a implementação de um PEI capaz de entregar os serviços necessário a um processo de inclusão, na medida em que insere responsáveis, professores regulares, professores especializados, gestores e demais profissionais trabalhando coletivamente (Dillon et al., 2021)

O estabelecimento de diretrizes claras é, portanto, peça fundamental para lidar com entraves inerentes à construção de um PEI enquanto metodologia inclusiva. Além disso, pode-se considerar que a preocupação em consolidar um ambiente institucional integrado é determinante para o processo inclusivo, promovendo o sentimento de satisfação daqueles atores envolvidos com o processo inclusivo, na medida em que dinamiza facilitadores de um processo colaborativo bem equilibrado e evita a constituição de um sistema paralelo de ensino dentro da própria instituição. No entanto, a existência de diretrizes e sua regulamentação referente à implementação metodológica de um PEI é específica de cada localidade e precisa ser entendida como parte da história que se estabeleceu na relação de cada país ou região com as questões inclusivas e com a própria concepção de deficiência.

2.2. O PEI sob abordagem histórica e sua abrangência em diversos países.

A partir de uma revisão bibliográfica, Alves (2017) observa que as referências ao Plano de Educação Individualizado, enquanto documento/metodologia de trabalho institucionalizado começaram a se fazer abundantes em publicações a partir de 1975. Os registros em questão se referem aos IEPs estadunidenses, acrônimo para “Individual Educational Plans”. Os IEPs haviam sido oficializados legalmente nos EUA, nesse mesmo ano, pela Public Law 94-142, a “Lei de educação dos deficientes” que institui que

crianças deficientes e adultos com idades entre 3 e 21 anos sejam educados no "ambiente menos restritivo" na medida apropriada, priorizando sua presença em escolas regulares. (Ogbu, 2022)

Segundo Ogbu (2022), a Public Law 94-142 impõe como um dos critérios obrigatórios para que as agências educacionais estadunidenses se qualifiquem para receber fundos federais, a implementação de PEI. De acordo com a legislação, o PEI ganha a seguinte definição:

“(...) uma declaração por escrito para cada criança deficiente desenvolvida em qualquer reunião por um representante da agência educacional local ou de uma unidade educacional intermediária que deve ser qualificada para fornecer ou supervisionar o fornecimento de instrução especialmente projetada para atender às necessidades exclusivas de crianças deficientes (...)”. (U. S. Congress, 1975)

Percebe-se na definição do PEI, a grande importância dada à responsabilização pela educação desse alunado, que vivia sob um sistema escolar excludente. Isso é observado tanto na obrigatoriedade para a qualificação às verbas federais, quanto pelo endereçamento a “um representante da agência educacional local ou de uma unidade educacional intermediária”, presente na própria definição. O 19º artigo da P.L. 94-142, que define o PEI, estabelece, ainda, elementos que deveriam ser incluídos no documento: (A) uma declaração dos níveis atuais de desempenho educacional de tal criança, (B) uma declaração de metas anuais, incluindo objetivos instrucionais de curto prazo, (C) uma declaração dos serviços educacionais específicos a serem fornecidos a essa criança, e até que ponto tal criança será capaz de participar de programas educacionais regulares, (D) a data projetada para o início e a duração prevista de tais serviços, e (E) critérios objetivos apropriados e procedimentos de avaliação e cronogramas para determinar, pelo menos em um anualmente, se os objetivos instrucionais estão sendo alcançados.

A estrutura do PEI, organizada a partir da PL 94-142, já demonstra certa preocupação com o estabelecimento de metas periódicas e de critérios avaliativos apropriados. No entanto, ainda é evidenciado um caráter quase exclusivamente documental, sendo construído a partir de “qualquer reunião” realizada de forma pouco específica em relação a prazos, participantes e seu caráter colaborativo. Dispositivos adicionais são acrescentados pela reautorização do PL 94-142 e pelo IDEA, garantindo definições de metas mais específicas e a prazos mais curtos, além de 6 princípios básicos, dentre eles a participação dos representantes legais do estudante e, quando possível, do próprio estudante na elaboração do planejamento. (Tannús-Valadão, 2010)

Segundo Alves (2017, p. 123), a partir da PL 94-142 “ (...) os PEI foram adotados em vários países europeus (e.g. Áustria, Bélgica, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Malta, Portugal, Roménia, Suécia) e de outras partes do mundo (e.g. Canada, Austrália).”, o que torna importante a compreensão de como os diferentes países incorporaram essa ferramenta metodológica e de como ela é entendida e aplicada pelo sistema educacional brasileira. Com esse objetivo, Tannús-Valadão e Mendes (2018) apresentam um estudo comparativo da utilização do PEI em diferentes países, incluindo França, Itália, Estados Unidos e Brasil. Na visão dos autores, há diferenças entre as formas de concepção desse instrumento em cada um desses casos. Em países como França, Itália e Estados Unidos, o planejamento é centrado no indivíduo, procedimento garantido por requisitos legais e regulamentos oficiais (Tannús-Valadão, 2010), o que significa uma particularização mais efetiva dos objetivos e estratégias traçados para o aluno. Dentre os elementos de um planejamento centrado no indivíduo, merece destaque o fato de ser promovido por um grupo de pessoas, incluindo familiares, profissionais, e a própria pessoa a quem se direciona. Além disso, é um processo reflexivo, criativo e autoavaliativo, tratado como algo promissor e designado à obtenção de informações (Keyes & Owens-Johnson, 2003).

A França, onde o PEI se enquadra em um planejamento centrado no indivíduo, adota um caráter educacional ainda mais amplo, incluindo a vida pós escolar do aluno, juntamente a ações em caráter escolar/pedagógico, educativo amplo, social, psicológico, médico e paramédico. Tal configuração é promulgada por meio da lei n. 102 de 2005, para garantir um PEI a todo alunado, público do atendimento educacional especial. (Tannús-Valadão & Mendes, 2018). Já os casos dos Estados Unidos e da Itália, centram-se em um planejamento voltado ao indivíduo, mas limitado ao âmbito escolar, de forma mais estrita. Isso significa que são restritos à faixa etária de escolaridade obrigatória e, mais especificamente, se dedicam à sua vida escolar.

Ainda assim, é possível encontrar distinções entre os dois modelos, italiano e estadunidense. Enquanto nos EUA, o PEI “(...) se refere aos aspectos adaptados ou modificados do programa educacional e se centra na prioridade sobre as necessidades (...)”, na Itália, busca-se oferecer condições diversas “(...) com outras atividades extracurriculares, para favorecer a transição para o trabalho, a vida adulta e a escola técnica ou o ensino superior universitário.” (Tannús-Valadão e Mendes, 2018, p. 8). Ambos os sistemas são garantidos legalmente, nos EUA pelo PL n. 101.476 Ato

Educacional, para indivíduos com deficiência (US Department of Education, 2004); e na Itália pela lei n. 104 (Itália, 1992).

É importante ressaltar que, apesar desses modelos serem elaborados a partir das individualidades de cada aluno, conferindo maior amplitude e flexibilidade ao PEI, a construção de um plano de intervenção inclusivo deve estar de acordo com um modelo social de deficiência, recaindo não sobre o corpo do indivíduo, mas sobre a sociedade ou sobre o limite de tangência indivíduo-sociedade, espaço onde considera-se existirem as incapacidades, como algo contingencial da própria estrutura historicamente constituída. (Coradini & Coradini, 2021). Assim, ao invés de se voltar apenas a intervenções pontuais e corretivas, espera-se que o PEI, como um modelo de trabalho organizador da interação entre aluno e instituição, dinamize modificações sistêmicas e processuais no modo de trabalho da comunidade escolar, valorizando a complexidade do trabalho em equipe, assim como a organização do trabalho individual voltado à objetivos definidos coletivamente.

2.3. O PEI em Portugal no caminho de uma abordagem inclusiva.

O caso de Portugal merece destaque, em uma rápida transição entre um modelo médico de deficiência para uma tomada pedagógica dos rumos que guiam o planejamento das práticas escolares em torno de alunos com deficiência. Sua história de reformulação das bases que voltam o olhar para uma educação para todos segue o modelo Europeu, sendo afetada diretamente pela introdução do termo NEE, a partir do relatório Warnock, em 1978 e, em seguida, pela Declaração de Salamanca, em 1994 (Correia e Fernandes, 2019). Quanto ao PEI, a obrigatoriedade de sua oferta para o alunado com NEE já estava consignada pela legislação portuguesa desde 1991, a partir do Decreto-Lei nº 314/91. O decreto também foi responsável por inserir o termo necessidades educativas especiais na legislação portuguesa e se manteve em vigor até 2008, garantindo o direito desses alunos em aderir às classes regulares (Rodrigues & Nogueira, 2011).

A partir do Decreto-Lei nº 3/2008, revoga-se o anterior, estabelecendo importantes mudanças que “introduziram maior reflexão sobre os sentidos da educação inclusiva” (Correia e Fernandes, 2019, p.15). No que diz respeito ao PEI, o decreto define novos atores responsáveis pela sua elaboração, incluindo professores e psicólogos, sendo coordenado pelo próprio professor ou pelo coordenador de turmas mais avançadas, no lugar antes ocupado pelo docente de educação especial. (Correia e Fernandes, 2019). Essa já pode ser considerada uma evidente mudança de percurso, rumo a práticas

inclusivas. Além disso, outras deliberações merecem ser mencionadas nesse sentido, em relação à elaboração do PEI, como propor um processo de colaboração durante todo o processo de sua elaboração, que abrange desde sua referenciação do aluno até sua implementação e avaliação, incluindo professores de educação especial, professores de educação regular e pais. Além disso, há uma obrigatoriedade de elaboração e implementação de um Plano Individualizado de Transição (PIT), iniciando pelo menos três anos antes do fim da escolaridade obrigatória e destinado a uma inserção comunitária com foco prioritário à inserção profissional (Magalhães et al, 2010).

Embora seja inegável o legado deixado, no que se refere à valorização do PEI como recurso central das políticas inclusivas portuguesas, o Decreto-Lei nº 3/2008 não esteve ileso a críticas pertinentes a qualquer aparato legal, objeto de tensões e disputas da sociedade. Uma das principais críticas reside no fato de o decreto potencialmente reduzir a população elegível à Educação Especial, ao associá-la aos alunos com NEE de carácter permanente, avaliados segundo o CIF, a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde. (Lima & Bento, 2009). De acordo com o texto do próprio decreto, o alvo da Educação Especial recai sobre:

“(…) alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia.” (ME, 2008, Art1º)

A crítica, portanto, pode ser localizada na dicotomia entre concepção médica e concepção social de deficiência, já que não só é estabelecido um carácter permanente às incapacidades expressas no campo educacional, como os critérios utilizados têm como referência conhecimentos que enfatizam um modelo clínico, vinculado à prática médica. (de Miranda Correia, 2012).

As possibilidades de elaboração de um PEI voltado ao indivíduo, ainda eram questionáveis, sob o Decreto-Lei nº 3/2008, já que a utilização do CIF como único e obrigatório critério de elegibilidade, tem como efeito a redução de sinalizações, em uma espécie de “armadura conceitual” que origina “(…) a construção de Programas Educativos Individuais idênticos para problemáticas diversas.” (Correia & Fernandes, 2019, p.17). Nesse sentido, a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, revoga o anterior. Apesar do novo decreto ainda ser alvo de uma série de críticas, relativas à indefinição quanto ao seu

público alvo (Margarida et al, 2018), é justamente esse aspecto que pode se tomar como um dispositivo de maior abrangência inclusiva, construindo possibilidades de ampliação do escopo do atendimento individualizado, ao focar-se na totalidade do alunado (Oliveira et al., 2021). Referindo-se ao documento *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, publicado pelo Ministério da Educação Português, Monteiro (2018, p .76) identifica que:

“(...) o novo decreto-lei abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais, dando mais um passo importante na diminuição da dicotomia aluno de educação especial/aluno de ensino regular que pautou o sistema educativo durante décadas.”

Diante desse novo desafio, o PEI ganha lugar de destaque, no fortalecimento ainda mais acentuado de seu caráter individualizado. No entanto, na medida em que o afastamento dos preceitos médicos dá lugar ao referencial teórico e operacional da pedagogia, tem-se os profissionais de educação como figuras centrais de um processo que precisa ser esclarecido de forma a não sobrecarregá-los. Essa preocupação, juntamente com a necessidade de capacitação dos professores para a implementação de estratégias, métodos e recursos na elaboração e utilização do PEI foi apontada por Monteiro (2018) como os principais pontos de críticas pelos docentes, diante da nova legislação.

Apesar das dificuldades operacionais e preocupações quanto ao atendimento de um público historicamente eleito aos cuidados inclusivos, é necessário reconhecer que as mudanças da legislação portuguesas, aqui elencadas, implementam um deslocamento dos preceitos típicos da educação especial para noções inclusivistas, ampliando de forma paulatina o pertencimento desse alunado à diversidade que se põe aos cuidados do corpo escolar. Nesse sentido, o PEI passa de um receituário de técnicas disponíveis, prescritas a partir da CIF, para um planejamento de ações colaborativas voltadas à construção e acompanhamento do percurso escolar individual do aluno. Por fim, não se trata de abandonar a CIF, mas reconhecê-la como uma das referências possíveis a elaboração do PEI, que ao ser “(...) inscrita na abordagem biopsicossocial, permite uma avaliação sistêmica e multidimensional da qual resulta um perfil de funcionalidade.”. (Muto, et al., 2021, p. 15)

2.4. A Utilização do PEI no Brasil e sua relação com a AEE.

Por outro lado, no Brasil, historicamente, o PEI volta-se exclusivamente aos serviços que estão disponíveis no AEE, através da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou dos Centros de AEE. Assim, o PEI seria utilizado simplesmente como um organizador

das atividades disponíveis para o aluno em contraturno ou mesmo no momento de sua retirada da sala de aula regular, configurando o que Tannús-Valadão e Mendes (2018) classificam como planejamento centrado na instituição ou no serviço. Dentre as características desse tipo de PEI merecem destaque o fato de serem conduzidos por um ou poucos profissionais, de acordo com a disponibilidade ou interesse da instituição, buscando atender requerimentos burocráticos a partir daquilo que se considera como “um mal necessário”. No Brasil, os autores identificaram que essa tendência se expressa pelo fato de os PEIs serem, em geral, restritos ao AEE e à SRM, envolvendo somente os professores relacionados a esse espaço e cujos objetivos são as competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados. Não há, portanto, um olhar global de desenvolvimento ou um percurso formativo estabelecido a partir das capacidades do aluno, como se espera de um planejamento voltado ao indivíduo.

Confirma-se, portanto, a já discutida manifestação híbrida da realidade inclusiva brasileira, confundindo-se com práticas historicamente associadas à educação especial e sua referência direta ao modelo médico de deficiência, vinculando-se a estruturas integracionistas. A consequência desse sistema é o grande distanciamento que se estabelece entre professores de AEE/SRM e os professores regulares, fragmentando e/ou isolando o processo de escolarização desses alunos. Certamente, não se trata de extinguir o AEE, marcando-o com o estigma da promoção de segregações, já que em nosso momento histórico, ele é muitas vezes o “espaço” responsável por garantir a permanência do aluno na escola regular por meio da acessibilidade a diversos serviços e ao sistema de comunicação. (Braun e Vianna, 2011).

Em relação ao espaço ocupado pelo AEE em nosso sistema inclusivo, deve-se evitar que esse recurso, legalmente entendido como complementar ou suplementar, seja substitutivo daquilo que se entende por educação inclusiva, tomando a parte pelo todo e reservando-se ao espaço das quatro paredes de uma sala de recursos multifuncional, o que representaria uma reprodução do modelo de classes e instituições particulares. Nesse sentido, Bueno (2016) afirma a necessidade de serem revistas as políticas curriculares, assim como a organização dos projetos pedagógicos nas escolas, de modo que o processo educacional não seja centralizado em torno de um AEE pouco preocupado com a totalidade do sujeito, resumindo-o às dificuldades originárias de sua deficiência e descentralizando-o do contexto escolar regular. O autor observa que:

“(…) as políticas nacionais de educação especial, expressas fundamentalmente pelo Atendimento Educacional Especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, podem ter algum alcance prático, mas permanecem dentro do âmbito positivista, porque a ação restrita sobre o aluno com deficiência reitera a visão ultrapassada de que ela constitui a totalidade do sujeito e que necessita ser corrigida para que ele possa se integrar à escola e ao meio social.” (Bueno, 2016, p. 86)

A discussão sobre o papel do AEE na promoção da educação de pessoas com deficiência e sua localização no sistema de educação inclusiva, se estabelece desde sua institucionalização pela Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 208, inciso III, seu texto afirma que o serviço deve ser *preferencialmente* realizado na rede regular de ensino, o que, certamente, representa um avanço à época, mas abre precedentes a interpretações segregacionistas questionáveis quando postas sob a ótica da educação para todos. (Braun & Vianna, 2016). Com as subsequentes regulamentações, que incluem a LDB n. 9.394/96 e, posteriormente a PNEEPEI, juntamente com a Resolução n. 4/ 2009, o AEE foi sendo declaradamente removido de seu caráter substitutivo, ocorrendo *prioritariamente* na sala de recursos funcionais da própria escola, em contraturno, e voltado ao favorecimento da participação na vida escolar. Essa é a perspectiva apresentada por Braun e Marin (2016), com a importante ressalva de que apesar dessa ampliação de seu escopo na legislação brasileira, a realidade observada indica que AEE e SRM acabaram se tornando sinônimos, restando pouca alternativa ao trabalho.

O trabalho de Braun e Marin (2016, p. 200) critica o espaço atual ocupado pela AEE, ao afirmar que “o que está proposto nas normativas não tem sido possível de realizar, considerando a efetiva aprendizagem.”. Para as autoras, a mudança desse cenário passa pelo estabelecimento de um ensino colaborativo, ampliando a perspectiva do AEE para dentro das salas de aula e aproximando a educação comum e regular. Para isso, é necessário, igualmente, ampliar os fazeres pedagógicos a partir das parcerias entre os professores e de um planejamento, o que certamente recai sobre a existência de um PEI amplamente estruturado para além da SRM, e que seja capaz de alargar o sentido do AEE, equilibrando responsabilidades na rede colaborativa da comunidade escolar, aproximando espaços e encurtando prazos de avaliação e revisão de trabalho entre todos os envolvidos.

2.5. Indefinições implícitas do PEI na legislação Brasileira.

Como já vem se evidenciando, o PEI sob a ótica aqui apresentada não deve se limitar a organizar as práticas de um AEE isolado na SRM. Já se afirmou no presente trabalho

que o AEE pode ser considerado a contraparte do PEI, na construção de um processo inclusivo. Com isso, pretende-se sugerir que o fortalecimento do AEE centralizado em um espaço próprio e exclusivo, como o centro do processo, tende a relegar o PEI a uma atividade documental e organizadora do que a SRM tem a oferecer, centrando o planejamento na instituição. Por outro lado, ao longo do trabalho, será desenvolvida a ideia de que o fortalecimento do PEI, enquanto uma metodologia integrada de ação colaborativa e criativa pode ser capaz e deve-se voltar para a expansão do AEE por todas as dimensões escolares, buscando a integração do esforço pedagógico em torno da proposta inclusiva. Não se pretende, dessa maneira, diminuir a importância de um recurso essencial como a SRM, mas conectá-la ao todo que compete à educação de alunos sob a transversalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, essa não parece ser a percepção de grande parte dos trabalhos na área, confundindo o PEI com o plano do AEE, conforme observam Silva e Camargo (2021), em uma revisão integrativa da área.

Diante da ausência de uma legislação que normatize a utilização do PEI em nível federal, o desenvolvimento de diretrizes oficiais que direcionam a elaboração e aplicação de PEIs em escolas públicas e privadas acaba por depender de dispositivos municipais e estaduais isolados, como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. (Silva & Camargo, 2021). A esse respeito, na PNEEPEI, a palavra “planejamento” é citada apenas uma vez e, mesmo assim, em sentido genérico, no contexto de ampliar a abrangência do acesso, permanência e organização dos alunos ao ensino superior, sem especificar qualquer tipo de recurso ou atores responsáveis pelo processo. Segundo Silva e Camargo (2021, p. 6), essa recomendação pouco definida de um planejamento individualizado para estudantes com deficiência, presente em nossa legislação, acaba por gerar uma confusão entre os diferentes tipos de planejamento:

“(…) ora entendidos como o PEI é conceitualmente definido internacionalmente, ora é tido como sinônimo do PAEE, que é o Plano do Atendimento Educacional Especializado e que deve ser desenvolvido e implementado pela professora do AEE, na sala de recursos multifuncional.”

A consequência dessa realidade, segundo os autores, é expressa nos próprios resultados da pesquisa. Dos 16 trabalhos selecionados, ficou evidenciado que há grande dificuldade de se construir propostas de operacionalização para elaboração e implementação do PEI. Além disso, há um evidente afastamento entre professores regulares e profissionais do AEE, impedindo a troca de ideias e a ampliação da construção

criativa em torno do processo de ensino-aprendizado do aluno. Os autores também destacam o efeito dessa realidade sobre os próprios professores e a necessidade de se investir em formação continuada, garantindo uma participação ativa e crítica, na construção de metodologias, estratégias e conhecimentos para que o PEI possa ser trabalhado diariamente.

Em outra revisão, realizada por da Silva Costa e Schmidt (2019), também é apontada essa confusão conceitual entre PEI e PAEE, que acaba por refletir no cotidiano das práticas escolares que se pretendem inclusivas. Essa revisão, de cunho conceitual, identifica 3 categorias principais de referência ao PEI: Instrumental, Operacional e Documental. Enquanto as duas primeiras se associam mais diretamente à questão pedagógica, a categoria documental “relaciona-se a legalidade, a responsabilização e a gestão da inclusão.” (da Silva Costa & Schmidt, 2019, p. 115). Apesar dessa conceituação múltívoca encontrada na literatura, é razoável entender que um PEI integralmente estruturado, enquanto metodologia de trabalho colaborativo, deve operar nesses mesmos 3 níveis. Pode-se afirmar, portanto, que o PEI consiste em uma organização instrumental explícita, visando a operacionalização de práticas pedagógicas documentadas de forma a serem autogestoras, em um processo colaborativo de avaliação e revisão constante. Dentro dessa noção, não cabe a concepção de um PEI encerrado a elencar atividades de uma sala SRM.

Não por acaso, o fato de aparecer apenas implicitamente no aparato legal brasileiro, levou à necessidade de estados e municípios defini-lo de forma explícita e até mesmo a oferecer modelos do documento. Em 2020, no entanto, foi aprovada a Medida Provisória 1025/ 2020, cuja emenda aditiva de número 12, modifica a LBI 13146/2015, à qual foi adicionada o artigo 28-A, que instituiria explicitamente o PEI como instrumento do sistema inclusivo. Segundo o artigo 28-A:

“Deverá ser adotado, no âmbito do sistema educacional inclusivo, o Plano de Ensino Individualizado – PEI, instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante.”. (Presidência da República, 2020, artigo 28-A)

A emenda ainda incluiria, em seu artigo 1º, sete incisos, que correspondem aos conteúdos a serem contemplados pelo PEI, sendo eles: I - a identificação do estudante; II - a avaliação do estudante; III - os objetivos mensuráveis de ensino, em termos de

habilidades-alvo a serem desenvolvidas; IV – os programas de ensino aplicáveis para cada objetivo estabelecido; V – os recursos de acessibilidade utilizados para a execução dos programas; VI – o protocolo de conduta individualizado; VII – as diretrizes para adaptação de atividades e de avaliações.

Além disso, em seu artigo 6º, a emenda previa um protocolo de conduta individual, destinado a professores, demais profissionais e alunos, com o objetivo de “garantir a abordagem adequada do estudante com necessidades educacionais especiais na rotina escolar”. Quanto aos responsáveis por sua elaboração, o artigo 7º define, de forma vaga, uma “(...) equipe multidisciplinar de atendimento especializado, devidamente habilitada e qualificada (...)”. O artigo 7º também aponta para a participação do próprio educando, quando possível, e de seus responsáveis no processo.

A Medida Provisória 1025/ 2020, certamente representaria um considerável avanço, em termos da institucionalização e sua conseqüente difusão do PEI em instituições educacionais brasileiras, especialmente aquelas pertencentes ao sistema público de ensino. O fato de contemplar um protocolo de conduta individual que possa ser dirigido à atuação de cada profissional, sugere certo caráter operacional e colaborativo ao recurso, o que costuma faltar aos modelos municipais. Ademais, é um modelo que anunciaria a participação multidisciplinar em sua elaboração, também favorecendo a atuação colaborativa, embora acabasse por excluir os professores regulares do processo de confecção do instrumento, ao ser específico em relação ao caráter de “atendimento especializado” na composição da equipe. Esse último atributo nos remete à sobreposição PEI/AEE, aqui já discutida, embora essa não pareça ser a tônica impressa pela emenda.

Apesar da pertinência em tornar explícita e normativa a presença do PEI nas instituições de ensino, apresentando diretrizes em uma visão mais ampla do que vinha sendo a tendência de confundi-lo com um plano restrito de atendimento educacional especial, a nova versão artigo 28 da LBI 13.146/2015 foi rejeitada. Na ocasião, o projeto que visava dispor sobre o Plano de Ensino Individualizado, no âmbito do sistema educacional inclusivo, foi rejeitado ao tramitar junto à a MP 1025/ 2020 como a emenda de número 12. O parecer que relata análise da MP 1025/ 2020 revela que a mesma foi aprovada e diz respeito à modificação diversa daquela apresentada, visando estender em dois anos o prazo para que as salas de cinema ofereçam, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência. Junto a essa, as outras 19 emendas oferecidas à matéria foram rejeitadas, sem juízo de mérito, mas por provável

entendimento de que não havia relevância ou urgência, requisito para a aprovação de medidas provisórias. O resultado é que ainda persiste, à nível federal, uma carência quanto à existência de diretrizes mais específicas para a institucionalização do PEI.

2.6. O PEI no estado do Rio de Janeiro.

Na verticalização do federalismo brasileiro, a ausência de regulamentação federal específica ao PEI, resultou no estabelecimento de dispositivos explícitos por entes federais e municipais, respeitando o que havia sido orientado pela Lei Brasileira de Inclusão, LBI 13.146/2015. O estado do Rio de Janeiro, no entanto, não apresenta sua política estadual de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, relegando a responsabilidade para cada município. No entanto, alguns dispositivos estaduais, criados a partir de 2015, merecem destaque.

Em 2016 foi emitida pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, a Deliberação CEE N° 355, de 14 de junho de 2016. Apesar de não ter força de lei, no sentido normativo, o documento orienta a tomada de decisões e a elaboração de novos dispositivos, dando forma a eventuais atos administrativos a respeito do assunto. De acordo com sua ementa, a deliberação:

“Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.”. (CEE, 2016, p. 1).

Na epígrafe, evidencia-se que o dispositivo se dispõe a deliberar a respeito do AEE, centralizando no mesmo, a inclusão escolar da pessoa com deficiência, a partir de outros marcos legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva, como a LBI n° 13.146/2015 e o Decreto n° 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diferente do Decreto n° 7.611/2011 que toma como referência, a Deliberação CEE N° 355/2016 parece fruto de um esforço por desvincular diretamente o AEE à SRM, evitando sobreposições que possam restringir sua abrangência e relegar o atendimento a um contraturno. Em seu artigo 1º está exposto que “O atendimento aos educandos se fará em todos os tempos e espaços escolares, em todos os níveis, etapas e modalidades, como critério de transversalidade (...)”. Não obstante, ao se referir à Resolução n° 4/ 2009, para montagem do programa de atendimento educacional especializado, a deliberação aponta para um dispositivo que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado de forma a endereçá-lo

diretamente sua realização “(...) a salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições (...)”.

Ademais, a Deliberação CEE Nº 355/2016 faz referência ao PEI, e também a um Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI). Enquanto o PEI tem “(...) a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado (...)”, o PAEI não aparece bem identificado, mas se relaciona à implementação do Atendimento Educacional Especializado, definindo os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Assim, promove-se o estabelecimento de dois sistemas à parte, um direcionado exclusivamente por profissionais de educação da escola e outro por profissionais especializados, dificultando o trabalho colaborativo, tão caro à educação inclusiva. Apesar dessa separação metodológica, a deliberação cita a necessidade de articulação entre professores da rede regular e os profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou Centros de AEE. Percebe-se que tanto a sobreposição quanto a segmentação extremada da elaboração de planejamentos individualizados em relação a conceitos restritos de AEE, diretamente vinculados à SRM, acabam por criar dois sistemas paralelos, enquanto, idealmente, deveriam estimular uma rede integrada de colaboração da comunidade escolar no sentido da educação especial na perspectiva inclusiva, envolvendo professores e profissionais da rede considerada regular, juntamente àqueles profissionais especializados na elaboração e implementação de um PEI.

Em nível Estadual, no RJ, não é possível encontrar uma política estadual de educação especial na perspectiva da educação inclusiva ou qualquer outro dispositivo mais recente que aborde o PEI de forma mais explícita. No entanto, a Lei 9321/21 é de extrema relevância para a constituição de uma metodologia de planejamento, ao obrigar a promoção de oportunidades de diálogos com pais ou responsáveis de escolas públicas e privadas de educação básica. As oportunidades devem ser promovidas, preferencialmente, na forma de reuniões com periodicidade mínima bimestral, tendo por finalidade “(...) informar e discutir a situação de alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a aprimorar os dispositivos institucionais com vistas à efetiva inclusão daqueles alunos.”. Durante a reunião, é prevista a participação de equipe multidisciplinar, composta pela presença obrigatória do professor ou vice-diretor, além da admissão de

pais e demais familiares dos alunos, professores e funcionários, bem como profissionais que agreguem conhecimentos e possam elucidar os temas debatidos.

Apesar de a Lei 9321/ 21 não prever a participação do próprio aluno, como parte interessada na reunião, a mesma se propõe a levantar questões relativas às suas necessidades educacionais especiais cotidianas, compilar queixas e sugestões, além de obter informações do trabalho realizado pela comunidade escolar, incluindo projetos vindouros. A lei prevê a confecção de um relatório e, mesmo que diretamente não se insira no âmbito de um planejamento educacional individual, estabelece dispositivos importantes à sua dimensão de instrumento autogestivo e autoavaliativo, dentro de uma metodologia mais ampla de planejamento e comunicação. No entanto, como já foi dito, a ausência de uma regulamentação mais explícita e operacional por parte da esfera estadual, obrigou municípios a estabelecerem suas próprias políticas relativas ao tema.

2.7. O PEI nos municípios do Rio de Janeiro e de Campos dos Goytacazes.

Dois municípios do RJ que editaram dispositivos locais relativos à educação especial na perspectiva da educação inclusiva foram o Rio de Janeiro e Campos dos Goytacazes. A escolha desses dois municípios para uma breve análise dos principais dispositivos relativos ao PEI se justifica por serem as localidades de atuação e residência de todos os participantes da presente pesquisa. Dessa forma, considera-se relevante a avaliação das diretrizes às quais as instituições escolares e suas respectivas comunidades estão submetidas.

Em 2018, foi publicada no Diário Oficial, a Lei nº 6.432 de 20 de Dezembro de 2018. Essa Lei Ordinária:

“Dispõe sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.”. (Prefeitura da cidade do Rio e Janeiro, 2018, p. 1)

Segundo a lei, o AEE deve “(...) ocorrer prioritariamente na escola, em horário complementar à matriz curricular básica (...)” (Art. 5º). Além disso, deve ocorrer “(...) prioritariamente, na Rede Pública Municipal de Ensino, com a garantia do Sistema Educacional Inclusivo nas salas de recursos multifuncionais e nas turmas regulares (...)” (Art 2º), “assegurando-se, ainda, professores especializados em Classes e Escolas Especiais ou Classes Pedagógicas Hospitalares.”

O fato de o artigo 2º determinar pela possibilidade de o AEE ser oferecido em turmas regulares parece ambíguo e contraditório, já que em seu artigo 5º a lei define que o mesmo deve ser realizado em horário complementar, cabendo a interpretação de que esse artigo apenas reforça a necessidade de o aluno estar matriculado em turmas regulares para ter acesso ao AEE em SRM, de forma complementar ou suplementar. De fato, a tônica ao longo de toda a Lei nº 6.432/2018 parece ser associar diretamente esses dois recursos, em uma concepção restrita do AEE, realizado quase exclusivamente em contraturno sob o comando de profissionais especializados. Sob essa concepção, o PEI parece deslocado de seu papel integrador para um trabalho colaborativo, ganhando caráter genérico de um documento a ser anexado ao histórico escolar, mas que deve assegurar vagamente ao aluno “(...) flexibilização curricular, por meio de adequações pedagógicas, metodologias de ensino diversificadas e processos de avaliação, apropriados ao seu desenvolvimento (...)”.

Por outro lado, Campo dos Goytacazes foi contemplada com a Lei nº 9.145, de 05 de maio de 2022, que institui a política municipal de atendimento para educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com essa lei, a oferta do AEE e a elaboração do PEI encontram-se diretamente vinculadas, o que deve ter como efeito promover a articulação dessa oferta pelos educadores da unidade educacional e pelos professores responsáveis pelo AEE. Apesar de o dispositivo parecer restringir os responsáveis pelo AEE, define que o mesmo tem por definição “(...) o cumprimento singularizado do Plano Educacional Individualizado (PEI) em todas as ações direcionadas ao público alvo da Educação Especial Inclusiva.”. Soma-se a isso, o fato de que “(...) o planejamento definido pelo PEI dar-se-á nas salas de ensino regular e/ou nas salas de recursos multifuncionais. (...)”, não restando ambiguidades quanto a sua presença ubíqua na vida escolar do educando sob a observância desta política. Ao mesmo tempo, não é desconsiderada a importância da SRM, que deve ocorrer em contraturno, por meio de trabalho itinerante e colaborativo.

A Lei nº 9.145/2022 parece estabelecer um bom equilíbrio na relação AEE-PEI-SRM, de forma a tentar promover um trabalho colaborativo focado na amplitude da educação inclusiva voltada a alunos com deficiência no espaço escolar. Nesse sentido, o fato de serem definidos “professores responsáveis pelo AEE”, pode ser interpretado como uma forma de equilibrar o trabalho da rede colaborativa estabelecida em torno do aluno, elemento importante para o bom funcionamento de um trabalho inclusivo orientado pelo

PEI. Em seu capítulo III, referente aos serviços de apoio, a lei apresenta a importante figura do mediador:

“(…) com a atribuição de apoiar os professores das salas de ensino regular, no desenvolvimento do planejamento pedagógico e nas atividades pedagógicas dos educandos, público alvo da Educação Especial Inclusiva.”. A presença desse profissional será discutida ao longo do trabalho como peça fundamental do trabalho inclusivo em escolas particulares.”. (Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, 2021, Art 5º).

Apesar de ambas tomarem como referência os mesmos dispositivos legais, especialmente a LBI 13.146/ 2015, a distinção entre as duas leis municipais se faz evidente, quanto a definição e abrangência do AEE e sua conexão com outros recursos da política municipal da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Mesmo recentes, espera-se que as escolas da rede pública respondam mais prontamente às leis municipais, já que as mesmas se dirigem diretamente à rede municipal de ensino. Por outro lado, as escolas da rede privada acabam se submetendo a diretrizes mais genéricas ou mesmo à ausência de diretrizes, típicas da legislação federal, o que pode significar a existência de uma imprecisão conceitual e operacional, relativas ao lugar ocupado pela educação inclusiva nas duas redes, pública e privada. Com efeito, recursos importantes ao estabelecimento da PNEEPEI também tendem a ganhar caráter impreciso nessas instituições, em especial o PEI, elemento metodológico central em sua relação operacional e documental com outros elementos da política inclusiva. Dessa forma, o presente trabalho pretende capturar as tensões e conflitos ocasionados por essa realidade, com fins propositivos à um melhor estabelecimento de planos educacionais individualizados em escolas particulares do Estado do Rio de Janeiro.

II- ESTUDO EMPÍRICO

1. Justificativa

De acordo com o exposto no presente trabalho, o campo da educação inclusiva no Brasil é resultado histórico de lutas e tensões relativas a diferentes concepções acerca de seu público, em um conflito que ora localiza a educação especial como uma parte da educação inclusiva, ora a sobrepõe como a sua totalidade. Também foi demonstrado, como essa realidade é, em grande parte, acompanhada das disputas entre diferentes noções de deficiência, médica e social, confrontando estratégias educacionais distintas, assim como práticas relacionadas a diferentes instrumentos voltados a um movimento integracionista ou inclusivista, que podem parecer incompatíveis, mas que acabaram se materializando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a PNEEPEI. Considerando tais bases de nossa política inclusiva voltada a alunos com deficiência, pautadas na PNEEPEI e na sua construção histórica, herdeira de uma Educação Especial integracionista e pouco identificada com a concepção social de deficiência, faz-se necessário entender as formas como a política é exercida no cotidiano escolar.

Soma-se a isso, o fato de o Ensino Médio brasileiro ter por base legal, princípios regidos em múltiplos eixos formativos, definidos pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), de 1996. A LDB estabelece a importância de uma formação para a cidadania, para o ingresso no mercado de trabalho, para inserção no ensino superior e para a própria formação como ser integral (Pimenta et al, 2016). No entanto, sabe-se que grande parte de sua perspectiva humanista é esvaziada no cotidiano do EM por cobranças que se voltam quase exclusivamente para o vestibular e seu caráter conteudista, como via de acesso ao ensino superior, que representa uma grande promessa de futuro em termos profissionais e pessoais.

Essa realidade encontra aspectos fortemente marcados por especificidades sócio econômicas em escolas privadas, já que a aprovação em vestibular representa a manutenção de uma herança cultural, além de uma resposta ao investimento familiar depositado sobre o aluno, sendo o ensino superior o caminho naturalizado para o público alvo dessas escolas. Esse é um alunado que, em geral, não trabalha e não precisa contribuir com atividades domésticas, encontrando sua função social quase exclusiva no estudo voltado à aprovação nesses exames de qualificação, ao ponto de muitas vezes se “medicalizarem” como forma de melhorar o desempenho. (Trigueiro & Leme, 2020)

Os alunos do EM e seus familiares apresentam, portanto, objetivo bastante específico em relação à escola que contratam, com a ideia de serem guiados em seu percurso escolar até a faculdade que desejam. A consequência é a existência de uma pressão mercadológica para que essa demanda formativa seja atendida, de forma determinante à expectativa de um bom serviço prestado. (Lucena & Santos, 2016). Com efeito, desde os anos 90 há uma expansão de mercado voltado à oferta de escolas cada vez mais limitadas aos moldes pré-vestibulares, em termos de estrutura, metodologia e de formação dos professores.

Justifica-se, sob esses aspectos, potenciais limitações dessas escolas em lidar com a diversidade de alunos, que compõem a comunidade escolar, dispondo de poucos recursos para investir na variedade de modos de aprendizado que fogem à regra de uma diretividade conteudista. Sob essas situações, emergem as diversas formas de dificuldades de aprendizado ou necessidades educacionais especiais, muitas vezes relacionadas a pessoas com deficiência, tipicamente associadas à educação especial. Não obstante, como já foi discutido, a tendência inclusivista que se estabeleceu desde os anos 90, garante a entrada desse público no ensino regular e a consequente responsabilização das escolas pelo desenvolvimento de estratégias e recursos necessários à garantia de uma formação plena desses alunos. Nesse sentido, merece destaque o PEI, como elemento fundamental para elaborar e implementar, gradativamente, programas individualizados de desenvolvimento escolar. (Braun & Vianna, 2011)

Em conclusão, a forma como a PNEEPEI se materializa, com suas contradições e possíveis encaminhamentos, é grande tributária da constituição de um PEI e das concepções nele presente. Essa ferramenta metodológica e como ela é construída ainda são temas de pouco entendimento e regulamentação na realidade brasileira. Se por um lado, o planejamento pode significar uma possibilidade para que a comunidade escolar entenda e se ajuste aos desafios impostos por encaminhamentos formativos forçosamente particularizados, por outro, pode ajudar a organizar um verdadeiro sistema paralelo de ensino, dentro dos muros escolares, atendendo a princípios distintos do que possam ser considerados por uma política inclusiva. Diante destas questões, que se mostram particularmente delicadas em escolas privadas do EM, foram definidas as seguintes questões amplas de investigação:

Quais as percepções a respeito da educação inclusiva constituída por profissionais de educação da rede privada do ensino médio no Rio de Janeiro, bem como por responsáveis por alunos sob a observância da PNEEPEI?

Quais as suas experiências relacionadas à com a própria educação inclusiva e com o Plano de Ensino de Individual (PEI)?

2. Objetivos.

2.1. Objetivo Geral.

O presente trabalho tem como os seguintes objetivos:

Compreender as concepções de profissionais de educação da rede privada do ensino médio no Rio de Janeiro, bem como de responsáveis por alunos sob a observância da PNEEPEI, acerca de suas experiências relacionadas com a educação inclusiva e com o Plano Educacional Individual (PEI), identificando as suas percepções a respeito das escolas vivenciadas, incluindo os entraves e facilitadores observados para sua implementação efetiva.

2.2. Objetivos Específicos.

- Identificar possíveis entrelaçamentos e conflitos entre a designação Educação Especial e Educação Inclusiva, presentes nas escolas vivenciadas pelos entrevistados, enquanto materialização da PNEEPEI.
- Correlacionar as correspondências dos entrelaçamentos e conflitos encontrados com as realidades vivenciadas pelos entrevistados em suas escolas de referência.
- Compreender as impressões dos participantes acerca da implementação do PEI nas escolas de referência, identificando os entraves e facilitadores para que a metodologia seja efetivada.
- Identificar propostas presentes nas entrevistas para que haja melhorias na efetivação do PEI em escolas de Ensino Médio do Rio de Janeiro.
- Associar as condições de existência de um PEI com os aparatos normativos presentes em cada um dos municípios aos quais os entrevistados pertencem.

3. Metodologia.

3.1. Bases metodológicas.

Para atingir os objetivos definidos, optou-se por uma abordagem qualitativa da pesquisa. Dentre os autores e obras utilizadas estão Denzin, Norman e Lincoln (2000), Elliot (2005) e Bohnsac, Pfaff e Weller (2010). Para obtenção de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, como fonte de dados descritivos, obtidos a partir das transcrições realizadas para o esclarecimento de pontos de vista, bem como a construção de proposições acerca da realidade retratada (Ana & Lemos, 2018). Com esses recursos pretende-se recolher e organizar o conteúdo presente no discurso/narrativa dos participantes de forma estruturada, de modo a favorecer uma análise capaz de construir uma percepção ampla e coerente acerca do tema, fornecendo base para elaboração de propostas e estudos posteriores.

Durante as entrevistas, buscou-se capturar não apenas as percepções dos entrevistados acerca do que consideram por educação inclusiva, mas também como ela se aplica nas escolas de referência, e suas impressões acerca do serviço oferecido. Além disso, buscou-se entender a compreensão dos mesmos sobre o PEI, suas concepções sobre a sua utilização, incluindo propostas para que essa metodologia pudesse ser bem sucedida nas escolas de referência. Por escola de referência, define-se aquela escola em que o entrevistado decidiu centrar os seus relatos, já que muitas vezes foram apresentadas múltiplas experiências, tendo sido necessário separar os discursos relativos a cada escola vivenciada, especialmente para os profissionais entrevistados, cuja atuação, por via de regra, transita entre diversas instituições.

Para isso utilizou-se a análise de conteúdo, enquanto uma metodologia qualitativa, que tem como objetivo, “analisar os dados provenientes das comunicações, buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum” (Cardoso et al, 2021). Ao realizar uma análise de conteúdo, é importante notar que o significado de um texto é entrelaçado pela complexidade de sua constituição, incluindo dimensões social, psicológica, política e histórica, dentre outras, todas presentes nas relações do enunciante com o objeto e do enunciante com o pesquisador. Para a construção de sentidos, também se faz importante as relações que o pesquisador, enquanto copartícipe em construção dialógica, estabelece com a pesquisa, com o enunciante e com o próprio enunciado. Nas palavras de Zanette (2017, p. 163):

“ Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, ou seja, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural.”.

Depreende-se, assim, a importância de um contexto explícito de pesquisa, para que se possa construir significados coerentes, evocando conteúdos ocultos na apresentação dos enunciados registrados. O contexto da atual pesquisa reside em grande parte nas escolhas metodológicas, na construção dos instrumentos de recolha de dados e na caracterização cuidadosa dos participantes, este último será apresentado na próxima seção.

3.2. Participantes.

Este estudo contou com 10 participantes, sendo 6 Professores e 4 encarregados de educação, todos mães dos alunos em questão. A seleção se deu, inicialmente, através de um formulário virtual, compartilhado entre profissionais conhecidos e em grupos de redes sociais dos quais o autor participa. O formulário continha o título e uma breve descrição da pesquisa. Além disso, através do formulário, o candidato deveria responder as perguntas mencionadas acima, e se identificar como pai, mãe, representante do aluno ou profissional de educação. Em seguida, o candidato deveria preencher seu nome e contato, no formulário, através do qual seria contactado para maiores esclarecimentos e possível agendamento da pesquisa.

Na medida em que o preenchimento do formulário era realizado por um potencial participante, uma carta convite formal (anexo 1) foi enviada para o mesmo, através de correio eletrônico. Na carta convite, estavam contidos o título da pesquisa, seguido de detalhes da entrevista, como o fato de ser realizada em modalidade remota, o tempo médio de duração e uma breve explicação sobre a dinâmica de entrevista semiestruturada. Junto à carta convite, foram anexadas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE (anexo 2), assim como uma apresentação mais detalhada da pesquisa e da dinâmica de entrevista, incluindo sua estrutura e respectivos blocos (anexo 3). Ao final, havia a solicitação para que o candidato respondesse com seus horários de preferência, dentre os quais, a entrevista seria marcada, de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

3.3. Caracterização dos participantes.

Para a realização das entrevistas e apresentação dos resultados os participantes foram identificados utilizando-se a seguinte codificação:

- 1) **GRUPO (P):** Profissionais da área de educação em escolas privadas do Rio de Janeiro (P1, P2, P3, P4, P5, P6).
- 2) **GRUPO (R):** Responsáveis de alunos declaradamente sob a observância da PNEEPEI (R1, R2, R3, R4).

A caracterização dos participantes teve início durante a própria entrevista, a partir de uma autodescrição e se seguiu durante toda a pesquisa, na medida em que novas passagens pelo texto foram capazes de fornecer novos quadros de leituras, influenciando leituras subsequentes e permitindo a formulação das hipóteses levantadas. O conteúdo da tabela de caracterização dos participantes foi transcrito (anexo 4), sendo composto por uma descrição objetiva que inclui a relação do entrevistado com a educação inclusiva, além de qualquer informação descritiva considerada pertinente e uma análise geral das percepções apresentadas pelo participante. Ambas foram importantes para a seleção interpretativa dos indicadores ao longo da análise de conteúdo.

Apresenta-se nas tabelas seguintes, uma síntese da caracterização dos participantes:

Tabela 1 – Caracterização dos participantes: Profissionais da educação

Designação	Experiência com inclusão	Proveniência/Município	Tempo de serviço/passagem no EM.
Profissional 1 (P1)	Professor	Campo dos Goytacazes (RJ)	Há 20 anos
Profissional 2 (P2)	Professor/ Psicopedagoga	Campo dos Goytacazes (RJ)	Há mais de 20 anos
Profissional 3 (P3)	Professora/ Psicopedagoga	Rio de Janeiro (RJ)	Há 50 anos
Profissional 4 (P4)	Professora	Campo dos Goytacazes (RJ)	Há aprox. 10anos
Profissional 5 (P5)	Professor	Campo dos Goytacazes (RJ)	Não informado
Profissional 6 (P6)	Psicóloga educacional	Rio de Janeiro (RJ)	Há aprox. 5 anos

Tabela 2 – Caraterização dos participantes: Responsáveis pelos alunos

Designação	Experiência com inclusão	Proveniência/ Município	Tempo de serviço/ passagem no EM.
Responsável 1 (R1)	Mãe	Rio de Janeiro (RJ)	3 anos
Responsável 2 (R2)	Mãe	Rio de Janeiro (RJ)	3 anos
Responsável 3 (R3)	Mãe	Rio de Janeiro (RJ)	2 anos/ Em formação
Responsável 4 (R4)	Mãe	Rio de Janeiro (RJ)	3 anos

Dentre os 6 profissionais participantes, 5 atuaram ou ainda atuam como professores (P1, P2, P3, P4 e P5), tendo dois deles também atuação como psicopedagoga (P2 e P3). A participante P6 tem atuação como psicóloga educacional. Todos os participantes do grupo de Profissionais ainda se encontram em atividade, apresentando tempo de atuação bastante variado, que abrange de 5 a 50 anos de atuação. O Grupo dos responsáveis foi composto por 4 mães de alunos, dentre eles 3 haviam se formado há aproximadamente 3 anos (R1, R2, R4) e um ainda estava em formação.

Um importante ponto a ser notado é a distribuição da localização dos participantes do grupo de Profissionais, divididos exclusivamente entre os municípios do Rio de Janeiro (RJ) e Campo dos Goytacazes (RJ). Como resultado do método de amostra por conveniência, esperava-se que todos os participantes fossem pertencer ao município do Rio de Janeiro (RJ), dado os contatos que foram acionados e os grupos em que os convites foram compartilhados. No entanto, devido a uma indicação específica, 4 representantes do grupo (P), pertencentes ao município de Campos dos Goytacazes (RJ), se candidataram: P1, P2, P4 e P5. Dada a dificuldade em conseguir candidatos desse grupo e após certa resistência, esperando maior homogeneidade espacial da amostra, a participação dos mesmos foi aceita. Como será explicado ao longo da discussão, tal realidade amostral não permitiu bases comparativas que identificassem diferenças locais entre os dois grupos.

3.4. Responsabilidade ética e compromisso de pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada de acordo com o Comitê de ética em Pesquisa vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), tendo sido submetida à Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos em todo o sistema CEP-CONEP. Após sua aprovação (anexo

5), a pesquisa e suas aplicações metodológicas mantiveram-se de acordo com a Resolução CNS nº 466/ 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Com efeito, a pesquisa atendeu fundamentos éticos importantes para incorporar referenciais da bioética (autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade) e assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa.

Para a participação dos convidados foi garantido o conhecimento da instituição responsável, título da pesquisa, seus objetivos e os pontos principais a serem abordados durante a entrevista, juntamente à sua estrutura em 4 blocos principais. Também foi assegurado o caráter anônimo da participação, o modelo de entrevista e seu tempo médio, baseado no teste previamente realizado, além da garantia de que não seriam feitas nenhuma pergunta invasiva e que a interrupção seria prerrogativa sob qualquer desconforto declarado, além da possibilidade de o participante ter sua participação retirada a qualquer momento desejado. Ao início da entrevista, as principais informações supracitadas foram reiteradas, garantindo compreensão livre participação do candidato.

3.5 Instrumentos e Procedimentos

Este estudo baseou-se numa coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas. Os roteiros de entrevista foram elaborados de acordo com os objetivos traçados na seção anterior, seguindo as orientações de Guazi (2021) ao prezar por questões abertas, não capciosas e pela utilização de linguagem adequada ao público alvo para o qual a entrevista foi dirigida.

Os roteiros elaborados para cada grupo, Profissionais (Anexo 6) e Representantes (anexo 7), são bastante semelhantes entre si, com exceção de pequenas variações referentes a detalhes sobre o papel de cada um na escola e sua relação com o aluno em questão. Assim, para ambos os roteiros, as entrevistas seguiram a estrutura apresentada a seguir:

- **INTRODUÇÃO** - Apresentação da instituição de pesquisa e seus participantes, seguido do título, do tema, seus objetivos e das questões éticas que envolvem a participação do candidato.
- **BLOCO 1** - Sobre as expectativas que envolvem o ensino inclusivo.

Composto por 9 perguntas direcionadas à elaboração das concepções e anseios acerca da educação inclusiva, em especial no EM,

- **BLOCO 2** - A organização do atendimento inclusivo na escola atual.

Composto por 9 perguntas direcionadas à captura de experiências e percepções sobre a inclusão na escola atual ou em escolas de referência.

- **BLOCO 3** - O Plano de Ensino Individual (PEI).

Composto por 12 perguntas direcionadas à elaboração das concepções e anseios acerca do PEI e sua implementação nas escolas de referência.

- **BLOCO 4** - Propostas para a implementação de um (PEI).

Composto por 1 pergunta, separada em 5 tópicos, destinados a oferecer um espaço para proposições que possam favorecer a implementação de um PEI em escolas privadas do EM.

Após a construção dos roteiros de entrevistas, estas foram validadas por três professores doutores especialistas na área e posteriormente foram realizados pré-testes, conforme orienta Manzini (2012). Durante o pré-teste, determinou-se o tempo estimado de entrevista, em aproximadamente uma hora. Também foi possível identificar se os roteiros foram construídos de forma coerente para a obtenção de informações pertinentes às expectativas de pesquisa. Assim foi possível realizar, previamente ao início das entrevistas, as modificações necessárias aos roteiros, ajustando-os aos objetivos traçados para o estudo.

A seleção dos candidatos foi realizada de acordo com critérios estabelecidos de forma coerente com os objetivos de pesquisa. Para isso, foram definidos critérios para os dois grupos. Em relação ao grupo (P), referentes aos profissionais, foram considerados professores, coordenadores ou qualquer profissional diretamente relacionado à área da educação que esteja trabalhando ou tenha trabalhado nos últimos 5 anos em escolas privadas do EM. Para que pudessem participar, era necessário que respondessem positivamente à pergunta, “Nos últimos 5 anos de sua história profissional, você já teve alguma experiência com alunos da educação inclusiva em escolas particulares do RJ?”.

Para o grupo (R), definido pelos representantes, os critérios de participação foram os seguintes: pais, mães ou qualquer responsável legal de um aluno que seja considerado

“aluno de inclusão” pela escola privada de EM que frequenta atualmente ou que tenha frequentado nos últimos 5 anos. Para que pudessem participar, era necessário que respondessem positivamente à pergunta, “Você é pai, mãe ou responsável por alunos de educação inclusiva do Ensino Médio de escolas particulares do RJ, nos últimos 5 anos?”.

3.6. Transcrição das entrevistas.

Após as entrevistas, foram realizadas transcrições dos áudios. Para essa tarefa, optou-se pela transcrição não naturalista, centrada no conteúdo verbal da entrevista, omitindo idiosincrasias da comunicação oral (e.g., pausas, falsos inícios, vocalizações involuntárias, repetições) e informações contextuais da entrevista (e.g., dados sobre a relação entre entrevistador e entrevistado), conforme descrito por Azevedo (2017). Essa escolha se deu de acordo com os objetivos do trabalho, já que a análise realizada teve seu foco principal, no que foi dito pelo participante, em um esforço para tentar relacionar seu conteúdo com o contexto escolar dos professores, alunos e seus representantes.

Para a realização da transcrição foi utilizado o software de transcrição, Express Escreve[®]. O software é uma ferramenta gratuita e acessível online, que permite trabalhar numa única janela e possui diversos comandos que possibilitam, entre outros, a realização de pausas e repetições automáticas e o ajuste da velocidade do áudio. Essa etapa prévia foi seguida por uma revisão do conteúdo obtido de forma escrita, na qual foram realizados consertos ortográficos mais relevantes e ajustes de formatação, além do reconhecimento inicial do conteúdo exposto em cada entrevista. Através desse reconhecimento inicial e das informações fornecidas pelo próprio participante ao longo do processo, foi construída a caracterização de cada entrevistado, apresentada mais adiante.

3.7. Análise do material transcrito.

Em posse do material transcrito, foi possível realizar uma análise mais cuidadosa dos relatos obtidos durante as entrevistas. Para isso, a estratégia utilizada foi a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo tem como intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (Bardin, 2016, p. 44). A partir dessa visão, é retirado o caráter exclusivo de uma descrição objetiva dos conteúdos enunciados, ressaltando-se o caráter dialógico de uma análise de conteúdo, cujo resultado é um aprendizado da relação desses mesmos conteúdos, que foram organizados, com outros temas de interesse. (Bardin, 2016)

A análise de conteúdo foi realizada em 3 etapas, voltadas à organização dos relatos obtidos de forma a obter quadros de leitura possíveis, ao relacionar os recortes realizados a outras fontes, de acordo com objetivos distintos. Inicialmente, foi realizada uma *leitura flutuante* que, de acordo com Badin (2016), “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (Badin, 2016, p. 126). Segundo o autor, é a partir dessa leitura intuitiva e aberta a hipóteses, que se constitui o “jogo das hipóteses”, resultando em guias, mesmo que provisórios, do que deve ser identificado e testado ao longo dos relatos. Assim, diversas hipóteses se impuseram dessa primeira leitura, algumas das quais foram trabalhadas mais diretamente, sendo apresentadas abaixo:

1) A concepção dos participantes acerca da educação inclusiva, revela tensões e contradições típicas da PNEEPEI.

2) Os conflitos e contradições encontrados em nossa realidade inclusiva, como materialização da PNEEPEI, são acirrados em escolas privadas do EM, em consequência de suas características estruturais e pedagógicas, o que está diretamente relacionado às tensões e contradições encontradas na concepção dos participantes acerca da educação inclusiva.

3) O PEI é uma ferramenta metodológica privilegiada à serviço da educação inclusiva para lidar com os conflitos e contradições inerentes à nossa realidade escolar inclusiva, sob a PNEEPEI.

4) O trabalho colaborativo é elemento fundamental para a constituição de um PEI capaz de se colocar à serviço da realidade escolar inclusiva em escolas privadas do EM.

5) O modelo de implementação do PEI e sua abrangência na relação com AEE e SRM nas escolas referidas pelos participantes da pesquisa não corresponde diretamente às leis municipais de educação especial na perspectiva da educação inclusiva dos respectivos municípios das quais fazem parte, sendo fruto de propostas pedagógicas voltadas aos interesses formativos de um alunado específico.

É importante notar a relação de cada hipótese a um dos objetivos de pesquisa, respectivamente listado. Para trabalhar com as duas primeiras hipóteses foi realizada a organização dos relatos coletados na entrevista através de uma tabela de dupla entrada (não apresentada no anexo), associando cada participante a sua percepção em relação aos

temas propostos em cada pergunta da entrevista. Dessa forma, foi possível estruturar impressões de cada entrevistado acerca da educação inclusiva e de sua experiência na escola de referência.

Após a finalização da tabela de dupla entrada, foram selecionados indicadores que pudessem fundamentar uma interpretação a partir de inferências relativas às hipóteses a serem testadas, em um procedimento dialético, conforme descrito por Bardin (2016). Para essa etapa, definiu-se como indicadores, os fragmentos considerados representativos da totalidade do discurso apresentado, de forma a distinguir crenças ou opiniões de uma descrição objetiva e assim traçar correspondências entre as concepções dos entrevistados e as experiências vividas, chegando a conclusões acerca das hipóteses levantadas, como será exemplificado ao longo da apresentação dos resultados e discussão. Esse movimento se assemelha à utilização do tema, como unidade de registro. Segundo Bardin (2016), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria.” (Bardin, 2016, p. 135). Através dessa unidade de significação foi possível achar significações relevantes de acordo com o objetivo escolhido e agrupar os participantes de acordo com suas crenças e experiências concordantes.

A hipótese subsequente foi trabalhada em decorrência ao objetivo de identificar os entraves e facilitadores para implementação de um PEI nas escolas de referência. Para isso, foi realizada uma releitura exploratória das entrevistas, em busca de elementos que pudessem identificar tanto a presença, quanto a ausência de serviços e estrutura nas escolas de referência, que pudessem ser identificados com a educação inclusiva e a implementação de um PEI. Essa busca foi feita através dos transcritos originais e de uma tabela de dupla entrada (anexo 8) e teve como resultado a distinção desses elementos em 5 categorias, a saber:

- 1) Objetivo/investimento
- 2) Professores
- 3) Rede de comunicação
- 4) Estrutura institucional
- 5) Recursos oferecidos.
- 6) Atitudinais/ Outros

A categorização fornece uma visão simplificada dos dados brutos, organizando-os de modo a se conhecer índices que antes não eram visíveis. (Bardin, 2016). Depreende-se dessa nova forma de se organizar os dados, informações a partir da presença ou ausência de padrões procurados a partir das hipóteses e objetivos de interesse. Assim, foi possível

relacionar inferencialmente, os índices encontrados em cada categoria às hipóteses sugeridas, construindo uma imagem do papel que o PEI ocupa nas escolas de referência.

Por fim, a terceira etapa consistiu em organizar em uma tabela de dupla entrada (anexo 9), as propostas feitas pelos participantes, para a construção e implementação de um PEI que pudesse atender às demandas inclusivas. Para isso foram utilizadas somente as respostas fornecidas no BLOCO 4 de cada entrevista, voltado especificamente para a formulação de tais proposições. As respostas, dispersas em 4 eixos temáticos (**a.** Estrutura formal, **b.** Atribuições para construção e aplicação, **c.** Organização institucional para sua aplicação, **d.** Definição de metas, **e.** Definição de conteúdo) foram reunidos em apenas dois grupos: Estrutura formal e Conteúdo / Atribuições para construção e aplicação.

De acordo com os objetivos dessa etapa, não foram construídas subcategorias, a partir das respostas fornecidas, mas as mesmas foram organizadas em uma tabela, formando uma espécie de “banco de propostas” para a elaboração de um PEI. A partir dessas propostas, os itens foram sequenciados como sugestão de uma estrutura documental do PEI, baseando-se em toda a discussão realizada até então.

4. Análise e Discussão dos Resultados.

A análise dos indicadores selecionados como representantes de cada subcategoria, associada a uma descrição geral do conteúdo presente em cada discurso, bem como ao histórico de atuação de cada entrevistado, permitiu a construção de um quadro mais amplo de percepções relativas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, presentes no conjunto de declarações apresentadas pelos participantes. Assim, de acordo com Bardin (2016), considera-se que a codificação dos eixos temáticos como unidade de registro, à luz da unidade de contexto é reforçada pela totalidade do discurso, capturada na caracterização de cada participante, realizada previamente ao trabalho de seleção dos indicadores, mas sobretudo pelo parágrafo onde o fragmento se insere e ao contexto próximo e longínquo presente no discurso. Com isso, são possibilitados o reconhecimento e a distinção entre opiniões, crenças, valores ou simples relato de experiência vivida.

Esse movimento mostrou-se especialmente importante no presente trabalho, já que as entrevistas apresentaram forte caráter documental, com frequente alternância entre o que foi vivenciado, em caráter exemplificativo, e aquilo que os entrevistados acreditavam que deveria ser feito pela escola, na forma de uma declaração que expressasse sua concepção pessoal, em forma de crença ou valor. De forma semelhante, o discurso dos

profissionais das instituições teve de ser cuidadosamente apurado para que suas concepções não fossem confundidas com as práticas institucionais relatadas e vivenciadas, embora muitas vezes seja notório que suas percepções são construídas, quase que exclusivamente, a partir das práticas vivenciadas dentro das escolas. A esse respeito, cabe evocar diversos trabalhos que apontam a falta de formação inicial e continuada desses profissionais, restringindo suas vivências e saberes aos limites institucionais cotidianos. (Campos et al., 2019; Nunes, 2019; de Oliveira et al, 2020; Rozek et al., 2020).

Os fragmentos de discurso abaixo, apresentados pelo participante P5, ilustram claramente a questão levantada, elucidando que a falta de experiência de um fazer inclusivo oblitera a concepção de possibilidades na materialização do cotidiano, retirando sua responsabilidade sobre o processo. Eles foram retirados de respostas decorrentes da pergunta sobre como deveria ser feita a experiência de transição entre escolas para um aluno de inclusão.

P5. “Não faço a mínima ideia. Não faço a mínima ideia, né? Tanto é que eu posso dizer como chega pra nós. Não posso dizer como ele chega no outro. Eu não tô no outro. Entende?”

“Não consigo conceber como é que deveria. Deveria ser o certo. Como deveria ser.”

“Agora quando ele chega pra nós, é a coordenação fala: “Olha chegou um aluno.”. “É tais alunos...”.

“Pessoal. Essa aqui são a listagem de alunos com necessidades especiais, né? Etc.”

Ao mesmo tempo em que o participante explicita a dificuldade em conceber como deveria ser feito esse processo, refletindo sua experiência profissional, na qual a escola apenas apresenta uma breve advertência sobre a chegada do novo aluno, quando instigado sobre qual deveria ser esse “certo”, é possível perceber a distinção entre seus valores e aquilo por ele vivenciado:

P5. “Ser acolhido. Ser levado pra equipe. Não sei. Não sei.”

Esse cuidado em distinguir entre crenças pessoais e constatação do que ocorre na prática institucional cotidiana, se mostrou especialmente importante em relação às dimensões referentes às concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial, juntamente à percepção sobre a realidade vivenciada em seu cotidiano. Isso porque essa dimensão inclui categorias cuja intenção é construir uma visão estruturante sobre o tema, propondo-se a perceber os fundamentos que esses participantes carregam acerca da educação inclusiva em suas relações com a educação especial, ao mesmo tempo em que se tenta capturar o que foi vivenciado por cada um, em seu

cotidiano escolar. A importância de tais fundamentos é que os mesmos acabam por sustentar as práticas defendidas ao longo da entrevista. Ademais, devido a abrangência proposta por essa dimensão, perpassando todo o discurso construído, confere-se espaços para contradições que muitas vezes refletem o estado atual de suas experiências, no enfrentamento entre crenças e cotidiano vivenciado.

Para mais fácil leitura e compreensão deste trabalho, optou-se por apresentar os resultados, relacionando-os com os objetivos específicos e no fim de cada objetivo discutir os resultados com o conhecimento existente na literatura da área. No que se refere ao objetivo **Identificar possíveis entrelaçamentos e conflitos entre a designação Educação Especial e Educação Inclusiva, presentes nas escolas vivenciadas pelos entrevistados, quanto materialização da PNEPEI**, foi encontrada a Dimensão *Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial*, definida à priori. Após análise dos dados encontraram-se três categorias que se apresentam na tabela a seguir:

Tabela 3 - Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial (Categoria Entrelaçamento Indiscriminado)

Dimensão Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial	
Categorias	Unidades de registo
Entrelaçamento Indiscriminado	"(...) cada jovem é diferente. Né? Vamos dizer assim, a classificação do transtorno da síndrome pode ser a mesma (...)" P3.
	"Educação inclusiva pra mim é inserir, por exemplo, os alunos que tenham alguma dificuldade cognitiva." P4.
	"A educação inclusiva é pra mim aquela que não fecha os olhos para as questões individuais de crianças ou com deficiência (...)" R2.

Tabela 4 - Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial (Categoria Entrelaçamento Transitório)

Dimensão Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial	
Categorias	Unidades de registo
Entrelaçamento Transitório	"Uma inclusão... Mais que uma inclusão pessoal. Ela é do grupo (...)" "(...) assim ela já tinha uma questão da inclusão sem ter uma necessidade é que agora, né, a gente vê que há um aumento de alunos que tem um papel com um laudo." P1.
	O que eu entendo por educação inclusiva é a garantia dos direitos que toda pessoa humana tem. (...)" "(...) eu vou te dizer. Minha angustia aumenta mais ainda justamente com o meu aluno portador de necessidades especiais." P5.
	"Mas um ambiente em que o professor seja capacitado a ensinar todos os alunos a aprender (...)" "(...) das capacidades e competências que aquela deficiência compromete aquele aluno. Compromete ou até, né, capacita aquele aluno." R4.

Tabela 5 - Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial (Categoria Separação dos Conceitos)

Dimensão Concepções sobre educação inclusiva em sua relação com educação especial	
Categorias	Unidades de registo
Separação dos Conceitos	"E isso não significa é uma educação que contemplem nesses aspectos apenas indivíduos que tenham algum diagnóstico ou laudo.(..)" P2.
	"(..) maneira de você exercer a diferença dentro dos ambientes sociais e o primeiro ambiente social é a escola." P6.
	"Eu entendo uma educação que é pra todos, entendendo que existem barreiras atitudinais, quanto físicas, quanto pedagógicas que precisam ser removidas (...)" R1.
	"Deveria ser a proposta de fato pra todos, né? E a escola não é inclusiva só pra pessoas com deficiência." R3.

As contradições encontradas nas tabelas acima ficam evidentes ao se comparar os indicadores referentes ao público atendido pela educação inclusiva, na concepção dos entrevistados, sendo ele de caráter geral ou pessoas com deficiência, aos moldes de uma prescrição ou laudo médico. Ao analisar os indicadores, é possível perceber três tendências distintas:

- a) **Entrelaçamento indiscriminado:** Profissionais e Responsáveis que se referem à Educação Inclusiva, indiscriminando-a da Educação Especial: P3, P4, R2
- b) **Entrelaçamento Transitório:** Profissionais e Responsáveis que afirmam a Educação inclusiva em sua amplitude, mas durante seu discurso transitam seu sentido em um movimento metonímico de substituição da parte pelo todo: P1, P5, R4
- c) **Separação dos Conceitos:** Profissionais e Responsáveis que sustentaram todo o seu discurso em termos de uma inclusão ampla, reconhecendo a educação especial como uma modalidade da mesma: P2, P6, R1, R3

A heterogeneidade semântica na relação entre educação inclusiva e educação especial, encontrada ao longo das transcrições, parece corresponder em grande parte à polissemia presente na utilização desses conceitos em políticas públicas, questão já discutida no presente trabalho. Essa correspondência encontra paralelo na transitividade histórica que os mesmos carregam, sendo também compartilhados entre os diferentes atores da área. Nesse sentido, de acordo com Breitenbach et al. (2016), parece haver uma correspondência entre “os preceitos que tem se configurado como educação inclusiva no Brasil” e a forma como foram se configurando nossas políticas públicas relativas à educação especial, a partir de reedições carregadas de modificações e interpretações

pouco rigorosas, instaurando um cenário que vincula educação inclusiva quase que exclusivamente à educação especial.

A partir dos indicadores apresentados, fica evidente a conexão direta que a maioria dos entrevistados faz entre a educação inclusiva e a existência de um laudo ou de algum transtorno a ser reconhecido por um diagnóstico, aproximando, ainda, a deficiência da sua concepção médica, o que tende a restringir a atuação àquilo que seria uma correção ou abrandamento da mesma. Da mesma forma, Martins et al. (2020) chega a conclusão semelhante ao realizar uma revisão sistemática da literatura nacional, alegando que “essa visão fatalista sobre a deficiência acaba retirando da escola regular a possibilidade de ensinar o aluno, sendo os espaços especializados, com recursos e profissionais específicos, vistos como única saída.”.

Assim, diante dessa realidade, segue-se ao segundo objetivo, na tentativa de **Correlacionar as correspondências dos entrelaçamentos e conflitos encontrados com as realidades vivenciadas pelos entrevistados em suas escolas de referência.** Para isso, é apresentada a tabela abaixo, reunindo unidades de registro que expressam a realidade inclusiva nas escolas de referência, a partir das entrevistas concedidas.

Tabela 6 – Realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa (Subcategorias Retirada de sala de aula, Conteúdo curricular e Realidade Docente)

Realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registro
Realidade Institucional	Retirada de sala de aula	“A biblioteca era um espaço onde ele ia pra trabalho específico com a mediadora, como se fosse uma sala de recursos, exatamente.”. (R1) “Isso incorreu em outra coisa, foi péssima. Tirou ela de sala de aula. Tirou ela de sala de aula. Ela nunca participou do conteúdo pedagógico de sala de aula. Nunca.”(R4)
	Conteúdo curricular	“(…) é uma escola que prepara pesadamente pro vestibular, pra faculdade no exterior, e eram grupos pequenos de 15 alunos... ia ser algo muito conteudista e ele ia se sentir muito deslocado.”. (R2, R1, R4, P1, P3, P4, P5) "Quando a gente foi buscar o ambiente pro Ensino Médio, aí eu não estava ligando nem um pouco pra parte de conteúdo, já tinha chutado o balde. Eu quero que ele termine o Ensino Médio" (R4, R1, R2)
	Realidade Docente	“Porque nós que somos professores como a gente trabalha em um monte de lugar, a gente não consegue também pegar essa...” (P1) “Mas como eu disse, eu não me sinto capacitada pra poder atender esse aluno de acordo com as necessidades.”. (P4, P1, P2, P3, R3) "Vamos ser sincero? Ninguém vai fazer se não receber. Se o professor não receber um adicional, qual vai ser a motivação dele de estar trabalhando em dobro" (R2)

Tabela 7 – Realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa (Subcategorias Trabalho colaborativo, Mediador e PEI)

Realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registro
Realidade Institucional	Trabalho Colaborativo	“é... um trabalho participativo. É um trabalho onde a equipe vai desenhando. Sabe? Quais são as melhores práticas pra aquela criança. Então eu acho que isso é uma coisa que faz muita diferença. Muita diferença.”. (P6, R3) “...mas eu acho que honestamente... É reunião, né? Acho que essas formações, esses... Não sei como é se chama se tem um nome, né? Quando eles tiram um dia pra poder fazer reciclagem. Eles falam” (R3)
	Mediador	“Sempre mais a mediadora como sendo de fato a... a dona do brinquedo”. (R4, R1, R2) “Eles me falaram que ela teria uma mediação (...) De resto ela fica com todos ali.”. (R3) “Então eu acho que tá fluindo. Sabe? Assim, esse planejamento todo. Eles começaram com uma mediação completamente é separada.” (R3)
	PEI	“Era uma coisa muito informal, não havia um planejamento.”. (R2, R1, P1, P4, P5) “Confesso a você que eu acho que isso era muito mais proforma do que algo... útil.”. (R4) “Efetivamente é forte (...) Satisfatoriamente. Satisfatoriamente.”. (P6, P2) “Então eu acho que tá fluindo. Sabe? Assim, esse planejamento todo (...) aliás, eu não conheço nenhuma escola no Rio de Janeiro que faça PEI (...) que implemente.”. (R3)

Tabela 8 – Realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa (Categoria Sentimento de pertencimento)

Realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registro
Sentimento de pertencimento	Sentimento de Inclusão	“E a minha filha é tão incluída que ela ficou excluída pela inclusão (...) acho que tá tudo funcionando. Até a inclusão social dela. Ela tem muitos amigos.”. (R3)
	Sentimento de Exclusão (Grupo separado)	“Teve um dia que a gente fez uma reunião da escola pra formalizar esse grupo. Então vamos fazer o grupo de inclusão com as famílias, e a gente pôs...” (R1, R4)

A percepção da realidade vivenciada pelos participantes pode ser agrupada em duas categorias distintas: Realidade Institucional e Sentimento de Pertencimento. A Realidade Institucional foi percebida a partir de 6 subcategorias, sendo elas a *Retirada de Sala de Aula*, o *Conteúdo Curricular*, *Realidade Docente*, *Trabalho Colaborativo*, *Mediador e PEI*. Já a categoria Sentimento de Pertencimento abrangeu o *Sentimento de Inclusão* e o *Sentimento de Exclusão (Grupo separado)*.

Inserida na realidade institucional, a partir da subcategoria *Retirada de Sala de Sala* é possível perceber que, apesar de, em nossa pesquisa, não ter sido encontrada nenhuma

declaração que remetesse à crença na retirada da escola regular, enquanto um valor a ser sustentado pelo bem da educação, diversos foram os relatos em que se sustentou a prática de uma estrutura híbrida de ensino dentro da própria escola, com retiradas sistemáticas do aluno da sala de aula, muitas vezes chegando a uma retirada completa, como parte integral de seu processo pedagógico. Igualmente, Santos e Cruz (2022) percebem essa realidade como tendência das escolas no Brasil e afirmam que a mesma contradiz uma proposta inclusiva na formação de uma estrutura paralela, distanciando a disposição escolar para os alunos com deficiência ou necessidades especiais, daquela que se volta aos alunos que passam a ser considerados regulares. Ademais, os autores concluem que a flexibilização do currículo atua nesse processo como uma via dupla: quando não se permite realizá-la para o quadro geral da turma, mas apenas a certos indivíduos, a tendência é esse distanciamento do processo de ensino-aprendizado, acarretando na produção de dois grupos cada vez mais segregados. Segundo os mesmos, ao longo de sua pesquisa, “(...) o trabalho da professora do AEE e do ensino regular não tinha nenhum entrosamento, ou trabalho sequenciado (durante o período do estágio não foi percebido), tornando o serviço ainda mais segregado e ineficaz para o aluno.”. (Santos e Cruz, 2022, p. 9). Percebe-se, com isso, que esses alunos vivem realidades pedagógicas muitas vezes apartadas do resto da escola, sendo tanto o conteúdo curricular, quanto a figura docente do AEE considerados elementos necessariamente distintos e desarticulados na experiência escolar do aluno, ao ensino tido como regular.

A respeito da diferenciação curricular, a subcategoria *Conteúdo Curricular*, evidenciou uma tendência generalizada dos participantes em apontar o problema do conteudismo voltado a aprovação em exames externos para a entrada em cursos de nível superior. Muito pode se depreender dos fragmentos selecionados como indicadores do efeito de uma estrutura conteudista do ensino sobre a realidade inclusiva de alunos considerados sob a observância da PNEEPEI desde as séries iniciais de ensino. Primeiro, a flexibilização curricular já foi apontada por diversos autores, como produtora de um empobrecimento sistemático do currículo, quando feita de forma desacompanhada de uma reestruturação dos objetivos escolares, o que acaba por gerar uma paulatina descrença nos resultados obtidos em termos de aprendizado de conteúdo, agravada com a entrada no EM (Bezerra e Araújo, 2011; Leite *et al.*, 2013; Rodrigues, 2013; Garcia & Michels, 2018). Com isso, é razoável supor que a realidade de retirada sistemática de sala de aula, apontada anteriormente, seja ainda mais acirrada no EM, segmento em que o

grande objetivo se volta para a aquisição de conteúdos visando a aprovação no vestibular para a entrada em instituições de nível superior, especialmente através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, o que se evidencia nos fragmentos selecionados são as marcas da descrença, em declarações como “(...)aí, eu não estava ligando nem um pouco pra parte de conteúdo, já tinha chutado o balde”. Esse tipo de declaração parece resultado de um esvaziamento de sentido em relação ao que vinha sendo feito nos segmentos anteriores, ao se deparar com uma nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), agora para o ensino médio, imbuída do “princípio de terminalidade”, o que segundo a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, significa:

“assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

Associando os relatos coletados com o fragmento acima, evidencia-se um desequilíbrio na observância das finalidades conferidas pela BNCC ao EM, na escolarização de alunos considerados de inclusão, mais especificamente aqueles cujas Necessidades Educativas Especiais (NEE) são identificadas através de uma deficiência. Esse desequilíbrio tem como característica a valorização das funções sociais relacionais em detrimento daquelas que dizem respeito ao ensino-aprendizado dos conteúdos curriculares, destacados como a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a garantia e preparação básica para o trabalho e cidadania, além do desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Percepção semelhante é construída no trabalho realizado por Garcia et al. (2016), no ensino médio de uma escola pública localizada no estado do Minas Gerais. A esse respeito, os autores identificam que, na concepção dos professores, a inclusão:

“(...) é apenas a oportunidade de socialização. Importante ressaltar que do ponto de vista deles a escola teria que contratar profissionais especializados para melhor atender os alunos com necessidades especiais porque os mesmos não se sentem preparados nem responsáveis por desenvolver um trabalho diferenciado com esses alunos.”. Garcia et al. (2016, p. 1014)

Em seu estudo, os autores demarcam a “necessidade de uma modificação da educação para a conquista da cidadania, envolvendo também uma mudança dos professores quanto à sua prática pedagógica.” (Garcia et al., 2016, p. 1014), convocando-os ao engajamento necessário para a transformação da sociedade através de projetos pedagógicos amplamente inclusivos, Portanto, cabe aproximar o trabalho aqui realizado da percepção obtida em relação ao lugar central dado ao profissional de educação, mais especificamente ao professor especialista de cada disciplina no ensino médio, na possibilidade de construção de um trabalho colaborativo, em torno do qual qualquer trabalho escolar inclusivo deve se estabelecer. Não por acaso, a subcategoria *Realidade Docente* expõe a relação entre grande parte das dificuldades reconhecidas por profissionais (P1, P2, P3 e P4) e responsáveis (R2 e R3) entrevistados e a falta de formação, remuneração/ tempo de trabalho ou ao isolamento dos professores, no que se refere ao trabalho inclusivo. Por outro lado e de forma complementar, é justamente nos dois casos em que se observou a descrição de um modelo colaborativo e integrado de trabalho (P2 e R3), conforme evidenciado pela subcategoria *Trabalho Colaborativo*, em que é possível encontrar o reconhecimento de um PEI funcional ou em evolução, a serviço de um sistema inclusivo satisfatório, como será melhor analisado mais adiante.

Percebe-se, a partir dos resultados apresentados, uma estreita relação entre um trabalho colaborativo, em que o professor é parte fundamental do processo, e a existência de um PEI na construção de um sentimento de satisfação ligada ao trabalho educacional especial, considerado inclusivo. Igualmente, Silva e Camargo (2021) realizaram uma revisão integrativa da produção científica nacional sobre o PEI, reunindo diversos trabalhos na descrição de uma reciprocidade, em que essa ferramenta não só é internacionalmente considerada uma metodologia de trabalho colaborativo, mas que pode ser benéfico para a inclusão escolar e para o trabalho colaborativo em prol do estudante. Pode-se concluir, com isso, que o PEI se sustenta na rede colaborativa escolar, ao mesmo tempo em que garante a manutenção dos vínculos escolares em torno do indivíduo que representa a diversidade, equilibrando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva sobre um certo tipo de paradoxo da inclusão/exclusão, que pode ser sentido nos relatos fornecidos e organizados na subcategoria *Sentimento de Pertencimento*, apresentado tabela 3.

Uma análise cuidadosa da categoria *Sentimento de Pertencimento* evidencia, de forma ainda mais patente, o paradoxo que se instaura com a materialização do modelo de

“educação especial inclusiva”, forçando a formação de um “grupo dentro do grupo” e posicionando a realidade em um ponto intermediário do eixo integração-inclusão. As participantes R1 e R4 ilustram essa percepção ao serem incluídas na subcategoria *Sentimento de Exclusão*, referindo-se a uma “comissão de inclusão” ou “grupo de inclusão”, que na verdade, parece significar uma espécie de coletivo dos pais e alunos identificados sob os cuidados da PNEEPEI, formalizados ou não pela escola. A constituição desses grupos pode ser entendida como uma denúncia através de um movimento de afirmação identitária por uma coletividade que se vê excluída de um processo mais amplo, fazendo-se necessário o reconhecimento de uma categoria de diferença sobre todas as outras, como forma de pertencimento. De forma complementar é possível perceber a existência desses grupos excluídos a partir de seu contrário, como denunciado por R3, na medida em que a participante apresenta, por um lado, um sentimento de pertencimento ao quadro comum, regular da escola, ao mesmo tempo em que se revela “excluída pela inclusão”, já que não se sente pertencente ao grupo ou comissão de inclusão.

Em continuação, os depoimentos selecionados para compor a subcategoria *Sentimento de Pertencimento* podem ser interpretados como expressão de uma ambivalência nas relações escolares, como já foi apontada por Ullrich (2019). O autor aponta que essa realidade é estabelecida por uma política que se propõe a colocar educação especial e educação inclusiva em situação de coexistência e de sobreposição histórica, modificando métodos e estratégias de ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência, sem promover uma quebra dos paradigmas pré-estabelecidos a respeito do ensino e dos objetivos referentes ao ensino médio, como já observado. Essa visão também está de acordo com Klein (2020), ao afirmar que continua-se focando em modificações pontuais que não reestruturam de todo a ordem cotidiana da instituição, configurando o aluno como um eterno “aluno de inclusão”, sempre desafiante daquilo que se tem por “educação regular”, mantida sob uma ótica neoliberal que garante a individualização da aprendizagem ao custo do posicionamento fixo de uma marca específica

Analisando, ainda, a subcategoria *Sentimento de Pertencimento*, a entrevistada R3 expressa a conciliação de sentimentos conflitantes no reconhecimento de um grupo com o qual identifica sua filha, ao apresentar especificidades tidas como da mesma categoria no nível particular (as deficiências) mas que, apesar disso, em termos de funcionamento

coletivo, é possível reconhecer-se igualmente incluída no quadro maior do pertencimento escolar. Percebe-se, assim, um instável equilíbrio entre o que Ulrich (2019) reconhece como os valores modernos inclusivistas (identidade, diferença, liberdade e igualdade), em convivência com valores médicos, relativos a condições e diagnósticos tipicamente associados à educação especial. Diante dessa realidade, como já dito, R3 reconhece sua filha como “excluída pela inclusão”, em um aparente paradoxo, mas que nesse caso se revela inverso ao desconforto tipicamente despertado pelo paradoxo da inclusão/exclusão, anteriormente apontado no plano da educação especial inclusiva, sob as perspectivas das participantes R1 e R4.

Para fins do presente trabalho, cabe perguntar sobre os motivos que levam a essa inversão no eixo inclusão-exclusão, como expresso pela participante R3, em seu sentimento de pertencimento. Também é pertinente tentar entender como a constituição de um Plano de Ensino Individual pode responder por parte considerável desse deslocamento. A esse respeito, diversos autores já ressaltaram a influência das especificidades relativas à condição de cada aluno, em termos de grau de dificuldade de aprendizado, associado à história familiar individual e ao histórico relativo à experiência que a escola apresenta em relação a cada diagnóstico, afetando comprometimento, recursos e estigmas construídos pela comunidade escolar (Santos et al., 2020; Silva, 2009). No entanto, muitos outros autores também destacam uma influência do campo individual subjetivo familiar, relacionado à expectativa que se constrói em torno da presença da criança no cotidiano escolar como resultado da relação família-escola. Essa relação se sustenta no reconhecimento de suas especificidades e da capacidade da escola em lidar com as mesmas, no que já se identificou como parte integrante da rede colaborativa, essencial ao funcionamento do movimento inclusivo (Santos, 2020; Muto et al., 2016; Sousa, 2016).

Voltando-se aos relatos coletados no âmbito da subcategoria *Sentimento de Pertencimento*, pode-se perceber que é justamente a participante R3, aquela que demonstra maior satisfação em relação à vivência escolar, associada a uma crença em um atendimento adequado às especificidades de sua filha, tanto em termos produtivos, quanto de pertencimento social. A esse respeito, a participante reitera que “Não. Eu acho que tá tudo funcionando. Até a inclusão social dela. Ela tem muitos amigos.”. O evidente sentimento de pertencimento no cotidiano escolar de sua filha parece integralmente de acordo com os enunciados apresentados pela categoria *Trabalho Colaborativo*, não

surpreendendo, já que os mesmos denunciam uma relação dialógica, estabelecida entre R3 e o corpo escolar, em uma aparente rede de colaboração capaz de ajustar as ações e expectativas, mutuamente, entre si e entre os atores que participam do processo educativo. Mais uma vez, é no estabelecimento de uma boa relação família-escola que parece repousar o equilíbrio dos conflitos inerentes à PNEEPEI. Em confirmação a isso, cabe destacar o trabalho de Maturana e Cia (2015, p. 355), ao realizar uma revisão da literatura no tema, concluindo que “Todas as pesquisas ressaltaram a importância do relacionamento família-escola como fator essencial para que a inclusão do aluno público alvo da Educação Especial ocorra...” e que o contato corriqueiro “escola-família para abordar o tema inclusão favorece a criação de medidas e estratégias de ambos os lados.”.

Igualmente, a esse respeito, Saraiva e Wagner (2013), acessaram professores e familiares do ensino fundamental, através de grupos focais e perceberam reciprocidade, embora conflituosa, na valorização da articulação entre as instituições familiar e escolar. O trabalho é esclarecedor ao enunciar diversas temáticas conflitivas, em torno das quais as expectativas de ambos os grupos são reverberadas “num jogo de culpabilidades mútuas, atribuições equivocadas e simplificadas dos episódios com que lidam no seu cotidiano frente à tarefa de educar.”. (Saraiva e Wagner, 2013, p.764). Reconhecendo que as “culpabilizações, delegações de responsabilidades e frustrações nas relações entre docentes e famílias não irão desaparecer per se”, os autores percebem a necessidade de se realizar um “esforço para sistematizar estratégias conjuntas que contemplem docentes e pais em suas reivindicações a fim de desenvolver a tarefa educativa de forma mais plena, satisfatória e eficaz.”. É, justamente, nesse espaço institucional, marcado por um vácuo interacional, que se estabelece a necessidade de um PEI voltado ao encontro indivíduo-coletividade.

Portanto, a tarefa comum é o pleno desenvolvimento da tarefa educativa, mas até para estabelecê-la, em suas metas concretas, é necessário estruturar um trabalho colaborativo pautado em torno do que Costa (2016) reuniu em 8 dimensões, dentre elas os objetivos comuns, as expectativas realistas, além da responsabilidade e recursos compartilhados. Em seu estudo de caso, realizado em uma escola de Santa Maria/RS, o PEI se revelou como uma metodologia de trabalho capaz de promover “o aumento do nível de colaboração que agregou benefícios evidentes para cada membro do grupo em relação às demandas do processo inclusivo do aluno” (Costa, 2016, p.79). De forma semelhante, como demarcado pela subcategoria *PEI* na tabela 3, é o discurso de R3,

aquele que reconhece a existência de um PEI efetivamente e corriqueiramente implementado, capaz de manter tudo “fluindo”, enquanto a grande maioria dos outros entrevistados não reconhecem sua existência ou apenas a reconhecem como algo “pró-forma”.

Percebe-se, portanto, os efeitos positivos do Plano de Ensino Individual sobre o fazer colaborativo de um cotidiano educacional que se constrói em torno do contexto sócio histórico que levou à PNEEPEI, considerando todas as suas tensões e ambivalências, já abordadas. Ainda, segundo Costa (2016) é através do PEI que se consegue um deslocamento das funções escolares, passando do indivíduo para a coletividade, evitando um desequilíbrio de responsabilização, seja em termos de planejamento, monitoramento ou avaliação. Sendo assim, a ausência dessa tipologia de caráter instrumental, atitudinal e documental, diante de nosso modelo de educação especial inclusiva, deve ser diretamente sentida em termos de distribuição de responsabilidade. A esse respeito, evoca-se constantemente a figura do mediador, contemplado pela subcategoria *Mediador* que evidencia destaque desse profissional diante de uma realidade colaborativa desequilibrada.

Confirmando a realidade aqui traçada, Bezerra (2020) afirma a existência do mediador como um efeito colateral de uma PNEEPEI que manteve seu foco no AEE extraclasse, em sala de recursos, esvaziando o trabalho em classe regular. Ao mesmo tempo, ao prever a existência de um profissional de apoio à inclusão escolar/acompanhante especializado, sem grandes especificações quanto à sua formação exigida e suas atribuições, para além de auxílio às atividades de alimentação, higiene e locomoção, a política deixou uma lacuna para que as escolas encontrassem a solução mais econômica, aglutinando tutelas de cuidado e de ensino em torno da atuação desse agente que passou a receber o nome de mediador.

Assim, seguindo os relatos aqui registrados, pode-se afirmar que o mediador é o agente educacional tributário de grande parte das atribuições relativas ao cotidiano escolar dos alunos em questão, sendo responsabilizado por atividades das mais variadas, que abrangem a seleção e adaptação de conteúdo, a docência, a confecção e aplicação de avaliações e até mesmo a observância da segurança física do aluno. Esse parece ser o resultado de um procedimento institucional muito pouco equilibrado coletivamente, cujo contrapeso é feito por esse profissional de difícil delimitação. Como resultado, o

mediador é muitas vezes visto como o responsável pelo aluno colocado em situação de inclusão, sendo uma espécie de “dono do brinquedo”, de acordo com R1, R2 e R4.

Com isso, se materializa no mesmo recurso humano, a simplificação de um sistema de apoio que permite a desresponsabilização do professor de sala, com a permanência, cada vez menor, do aluno na classe regular e, também, a pauperização do sistema inclusivo pelo AEE extraclasse, tão valorizado pela PNEEPEI. O resultado dessa sobrecarga de uma função precarizada/desvalorizada é, segundo Bezerra (2017, p. 494) “a insistência em um modelo de inclusão escolar que pouco prioriza a sala de aula comum e que, por consequência, negligencia esse alunado, produzindo os *“novos excluídos de dentro do nosso sistema escolar”*”. Em suma, concretiza-se mais uma dimensão do paradoxo inclusão/exclusão, aqui discutido, sob vigência da PNEEPEI.

Em concordância com o resultado aqui encontrado, Vargas e Rodrigues (2018, p. 9) observam que “em estabelecimentos de ensino privados, usualmente o mediador não possui vínculo com a escola, sendo sua remuneração de responsabilidade da família do estudante.”. Essa foi a realidade encontrada no presente trabalho, de acordo com a maioria dos relatos, ocasionando, ainda mais, um distanciamento entre o quadro institucional e as práticas que se voltam ao aluno em situação de inclusão. A partir disso, percebe-se um flagrante descumprimento da LBI 13.146/2015, que responsabiliza a escola por qualquer custo adicional referente a recursos considerados inclusivos. Deixando as questões legais em segundo plano, vê-se o dilema que se apresenta, na medida em que, na maioria das vezes, a contratação privada do mediador é feita por escolha dos responsáveis, com a crença de que um atendimento individual será mais adequado para o estudante. Não obstante, junto com a desresponsabilização financeira da escola, segue-se o reforço de uma postura pouco interessada e individualista, ocasionando no esvaziamento de uma reestruturação institucional, importante para o estabelecimento de um planejamento colaborativo.

Mais uma vez, em nosso trabalho, foi no relato de R3 que encontramos a única visão positiva a respeito da atuação do mediador, em termos colaborativo e integrado a um planejamento escolar. É, também, em seu relato que encontramos a única menção da existência de um mediador institucional associado a um “plano de educação individualizado” e cujo o trabalho integrado se insere em um contexto de avaliação e ajuste do trabalho. Por outro lado, não se deve deixar de notar a existência ubíqua de professores particulares de apoio, em contraturno, para além da existência da figura do

mediador, denunciando o conteudismo de um projeto, que se agrava com a entrada do ensino médio e dificulta vias criativas, não normatizantes e não medicalizantes de trabalhos, conforme já foi discutido. Sobre possibilidades criativas, que moldam um cotidiano escolar emancipatório dessas amarras decorrentes de um modelo híbrido de inclusão, aos moldes da PNEEPEI, vale o seguinte relato:

R3. “Eles tiveram agora esse fim de semana uma gincana que é uma mobilização gigante que é só do ensino médio. E é por ano. Né? O dela é o primeiro ano. E é uma mobilização imensa. Aí tem competição de dança. Competição de teatro. Competição de canto. Competição de esporte. Não sei o que. A Marina é colocaram ela pra ajudar a separar os uniformes no dia que era só esporte, porque ela não ia ter a menor condição de jogar nada com ninguém ali. Ia se machucar, inclusive. E ela teve uma trombose imensa há dois atrás. Então assim não pode sofrer... Ela toma muito anticoagulante. Sabe? E aí assim... Eu falei: “Filha. Você vai no dia dos esportes?” Ela: “Lógico que eu vou, mãe. Eu tenho... Eu sou responsável por separar os uniformes e não sei o que das equipes.”. Mas tava numa animação louca lá. Entendeu? Eu falei: “Então vai.”. Aí chamou o pai. O pai ajudar no futebol dos pais. Aí que teve que ser o meu marido que foi lá jogar e ela torcendo e não sei o que toda orgulhosa que o pai dela foi jogar.”.

Mesmo sendo episódica, o tipo de vivência apresentada mostra que ainda é possível flexibilizar a lógica conteudista de um planejamento que se volta, por via de regra, para um ensino médio e seus objetivos de terminalidade e consolidação de um conhecimento já adquirido em períodos anteriores, visando o pertencimento à comunidade escolar como forma de respeito às diferenças em meio a uma visão global de desenvolvimento na coletividade. Por outro lado, o pertencimento ao cotidiano educacional não pode se furtar à finalidade de aprendizados de conteúdos capazes de ampliar o acesso ao mundo e à experiência formativa que ampliam as possibilidades de acesso ao mundo, a partir de capacitações através de um trabalho pedagógico. Nesse sentido, sobre a construção de um trabalho criativo envolvendo o conteúdo curricular inserido em capacidades múltipls, em prol de alargamento de existência, cabe o seguinte relato:

R3.”Por exemplo. Vou dar um exemplo que é melhor do que a minha filha até. Teve uma aluna que entrou no sétimo ano e era analfabeta. E ela tinha paralisia cerebral. Mas ela tinha muitas funções cognitivas preservadas. Então é a escola aonde ela estudava não tinha... Não teve nenhum investimento nela. E ela era cadeirante, né? Tinha questões motoras também. Questões de fala. Ela... Eles colocaram ela em algumas atividades na biblioteca, porque perceberam que ela tinha uma capacidade de organização boa. Ela se alfabetizou em seis meses. E depois deram uma atividade outra pra ela em que ela conseguia catalogar algumas coisas e aquilo deu pra ela um aumento de auto-estima tão grande que ela começou a se inserir, se relacionar com os alunos de outro modo e conseguiu, inclusive, adaptar outros conteúdos de outro modo e voltar pra sala de aula por conta disso.”.

Mesmo não se tratando de uma experiência de ensino médio, o relato acima foi fornecido por R3, como exemplo de uma experiência positiva em uma escola que, em sua visão, é representativa da existência de um PEI implementado de forma efetiva, contemplando não só o aprendizado de conteúdos flexibilizados de forma particularizada, mas também o pertencimento integral à comunidade escolar, na priorização do retorno à sala de aula e na ampliação da sociabilidade, a partir de um trabalho criativo e planejado coletivamente.

Portanto, de acordo com os relatos oferecidos, casos de ausência e presença de um PEI efetivamente implementado confirmam sua importância para a consolidação de uma PNEEPEI que consiga lidar com suas limitações de forma mais consciente e considerativa de um trabalho que se pretende inclusivo. Como visto, essa política reúne conceitos muitas vezes considerados inconciliáveis, mas cuja sobreposição é grande expressão de nossa história ambivalente, com suas tensões e interesses continuamente em disputa, ao se voltarem à uma educação para todos. As contradições e entraves aqui retratados são o próprio resultado de uma política implantada sem a proposição de se rediscutir “a própria escola brasileira, tomá-la como objeto de estudo, bem como problematizar as condições de trabalho docente. De fato, a política que foi sendo implementada partiu de uma racionalidade técnica cuja eficácia se revelou limitada.”. (Bezerra, 2021, p. 15).

A racionalidade técnica, criticada por Bezerra (2021), diz respeito à crença de que o AEE em contraturno, nas salas de recurso múltiplos, seria suficiente para substituir as intenções da Educação Especial pela proposta inclusiva. Para o autor a solução deve passar, principalmente, por uma reforma escolar em tempo integral, capaz de ressignificar o AEE, expandido-o a todas as dimensões escolares, “ assegurando apoios diversos na classe comum e nos demais espaços onde estiver o estudante que deles necessitar” (Bezerra, 2021, p.15).

Baseando-se nos dados e referências apresentadas, reforçamos à hipótese levantada de que os conflitos e contradições encontrados em nossa realidade inclusiva, como materialização da PNEEPEI, apresentam suas particularidades em escolas privadas do EM, em consequência de suas características estruturais e pedagógicas, muito relacionadas a seus objetivos formativos, o que será ainda melhor explicitado adiante. No momento, é importante se ater à noção de que essa realidade estabelece um sistema de ensino conflituoso e forçosamente híbrido, apesar de apresentar variações entre as diferentes instituições aqui abordadas, de forma a estruturar o próprio discurso dos

participantes em suas tensões e contradições encontradas na concepção acerca da educação inclusiva e na ambivalência em relação à noção de educação especial. Essa realidade também resulta em discursos bastante heterogêneos, que refletem as variadas experiências oferecidas por nossa rede de ensino privada.

Por outro lado, vale estabelecer um contraponto. É de se considerar que a presente discussão, até aqui, evidencia que, apesar de o estado atual das escolas particulares carecer, de fato, de uma reforma capaz de contemplar outros objetivos e desenvolvimentos pedagógicos, para além do conteudismo em que se inserem todos os alunos, parece ser possível observar um relativo alargamento do AEE, saindo da Sala de Recursos Multifuncionais e invadindo o cotidiano escolar. No entanto, também fica evidente que esse alargamento tende a ocorrer junto a um cerceamento do aluno em inclusão, por imposição dos objetivos e estrutura escolares previamente estabelecidos. Ademais, esse alargamento assenta-se sobre uma sobrecarga da figura do mediador, o que também acaba por eclipsar a importância de se construir um planejamento visando o trabalho colaborativo, capaz de favorecer um outro estágio de pertencimento e de construções criativas em torno daquele aluno, mesmo que sob as bases ainda ambivalentes da PNEEPEI. Nesse sentido, ressaltamos a máxima de que “resistir não é simplesmente se opor, mas inventar outros modos de fazer” (Dias, 2016).

Nesse ponto, cabe referência ao emblemático *Cândido ou O otimista*, de Voltaire, obra dedicada a firmar um olhar crítico sobre o mundo, a partir da contraposição de seus opostos. Em sua fatídica peregrinação, após ter sido expulso do palácio onde morava, um verdadeiro paraíso na terra, o personagem homônimo ao livro se vê obrigado a abandonar a visão otimista e ingênua de seu mestre, Dr. Pangloss, enfrentando as mais caricatas mazelas do cotidiano. Em sua nova fase de vida, o jovem Cândido percebe que a realidade está para algo distinto das concepções transcendentais e fatalistas as quais pregava seu antigo mestre e que, em conclusão, “— Tudo isso está bem dito... mas devemos cultivar nosso jardim.”, trazendo concretude e zelo ao seu fazer cotidiano.

Em uma livre transposição metafórica à presente temática, a importância do PEI, vislumbrada no presente trabalho, recai não sobre *o melhor dos mundos possíveis*, tampouco sobre o pior deles, mas sobre a realidade escolar com a qual precisamos lidar e que se constituiu historicamente em torno da PNEEPEI. No entanto, isso não significa abster-se de reconhecer problemas estruturais de nossa política, resignando-se à sua suposta superioridade econômico tecnicista, muito menos de recusar qualquer ação em

meio a um criticismo paralisante, mas, sim de enxergar possibilidades para a abertura de brechas que ofereçam pontos de fuga ao aluno, e “tecer com ele uma rede de cuidado e convivência, acompanhando seus percursos, valorizando o mínimo gesto para, assim, construir com ele um plano comum” (Vargas, 2018, p. 23). Portanto, sem correr risco de nos postarmos como ingênuos discípulos do Dr. Pangloss, podemos afirmar a importância do PEI para o estabelecimento dessas redes de cuidados que se configuram no trabalho colaborativo e emancipatório de ambos, aluno e profissionais, no cotidiano escolar. Sendo assim, cabe perguntar quais são os entraves e os facilitadores para a implementação efetiva de um PEI sob o ponto de vista dos participantes.

Associada diretamente às propostas realizadas pelos participantes, encontra-se a visão desse grupo sobre as possibilidades de aplicação metodológica do PEI nas escolas de referência. Essa é a realidade que lhes configura experiência e que conferem sentido às propostas de intervenção que serão apresentadas posteriormente. Para isso, foram reunidas a visão de cada um sobre os entraves e facilitadores que os mesmos perceberam para a aplicação efetiva de um PEI na instituição a que se referiam durante a entrevista. Cabe demarcar, novamente, que dentre todos os entrevistados, apenas R3 afirmou acreditar na existência de um plano totalmente efetivado no que se refere à sua experiência relatada. Por outro lado, P2 e P6, apresentaram visões de uma metodologia em construção, ou em vias de ser efetivada, também com impressão positiva sobre o processo atual. Assim, para responder aos objetivos de **Identificar os entraves e facilitadores para que a metodologia PEI seja efetivada, na percepção dos participantes**, as impressões sobre a escola atual ou escola de referência, foram reunidas na tabela 4, apresentada abaixo.

Para a construção da tabela, os indicadores retirados de cada discurso foram organizados nas categorias *Entraves* ou *Facilitadores* e divididos em 6 subcategorias, incluindo 1) *Objetivo/investimento* 2) *Professores* 3) *Rede de comunicação* 4) *Estrutura institucional* 5) *Recursos oferecidos*. 6) *Atitudinais / Outros*. É notório que tais categorias foram criadas para fins de organização didática do conteúdo encontrado, possibilitando a construção de proposições sobre nossa realidade, a partir de experiências particulares inseridas na composição da instituição educacional inclusiva. Não se trata, portanto, de exaurir as possibilidades de entendimento de uma realidade, aqui retratada, mas de fornecer quadros possíveis de leitura sobre as experiências e crenças compartilhadas, com base na literatura disponível.

Tabela 9- Entraves e Facilitadores para a implementação efetiva de um PEI nas escolas de referência, de acordo com os entrevistados.

Entraves e Facilitadores para a implementação efetiva de um PEI		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registros
Entraves	Objetivo/ Investimento	- Excesso de alunos (P1, P4, P5) - Vestibular/Exames externos/ENEM (P1, P3, P4, P5, R1, R4) - Remuneração/ Falta de prioridade financeira (R2)
	Professores	- Sobrecarga de trabalho/ Tempo (P1, P5, R1, R2, R4) - Falta de capacitação (P1, P3, P4, R4) - Falta de diretrizes e acompanhamento pelo professor (P4) - Falta de olhar do professor (P4)
	Rede de comunicação	- Falta comunicação/afinação (P1, P3) - Fragmentação segmentos/ coordenação regular-inclusão/ família-escola (R1, R4) - Falta de Registro/ Prestação de contas (R1, R4)
	Recursos oferecidos	- Falta de planejamento (P5) - Falta de currículo formalmente adaptado (R2)
Facilitadores	Objetivo/ Investimento	- Número adequado de profissionais (P6)
	Professores	- Apoio/ Integração de professores (P2, P6) -Treinamento de professores (P2)
	Rede de comunicação	- Atualização constante/ Reunião (P3, P4, R3, R6) - Trabalho em equipe/ Interlocução/ Reunião/ Compartilhamento (P3, P4, P6, R1, R2, R3) - Documentação (R3)
	Estrutura institucional	- Setor específico/ profissional especializado (P2, P3, P4, P6)
	Recursos oferecidos	- Avaliação adaptada (tempo, sala, conteúdo) (P1, P3, P4, P5, R2, R3) - Mediador (P3, P4, P5, P6) - Contraturno (P3, R2) - Adaptação física (R1, R4)
	Atitudinais/ Outros	- Carinho/ Compromisso/ Empatia/ Abertura/ Boa Vontade (P5, R1, R2)

Uma das consequências da imperfeição de qualquer sistema de categorização é o fato de que os indicadores presentes muitas vezes se relacionam a mais de uma categoria, a depender da leitura que se faz sobre ele. Portanto, na medida do que cabe a presente discussão, será feito um esforço para estabelecer possíveis relações entre as diferentes categorias e seus indicadores. Ademais, na tabela 3 foram inseridos apenas os indicadores dos entraves e facilitadores referentes às escolas de referência, para cada participante, de acordo com análise da entrevista como um todo e dos fragmentos em que os mesmos surgiram. A escolha da escola de referência foi feita conforme descrito na seção metodológica.

A partir de uma breve observação, é possível perceber a presença ubíqua da subcategoria *Professores*, com indicadores sendo levantados por todos os participantes,

como entraves à uma aplicação efetiva do PEI, exceto por aqueles cuja visão sobre a aplicação do PEI na escola de referência é positiva, já apontados anteriormente. Dentre os indicadores referentes à categoria *Professor* destacam-se aqueles que se referem à sobrecarga de trabalho/ tempo e à falta de capacitação desses profissionais, evidenciando seu papel central e delicado no processo metodológico que envolve a efetividade de um PEI, de acordo com os atores entrevistados. Há demasiada literatura discutindo a falta de capacitação dos professores em lidar com práticas e saberes relativos à inclusão, mais especificamente, com a construção de um fazer inclusivo orientado por um PEI (Gomes, 2022). É possível associar diretamente essa realidade à percepção de que um planejamento educacional individual sobrecarregará a figura do professor, como uma figura central do processo educacional, já assoberbada pelos afazeres cotidianos, como indica a presença dos indicadores referentes à falta de tempo ou sobrecarga dos professores em pelo menos 5 dos relatos (P1, P5, R1, R2, R4).

No entanto, contrariando essa percepção, Redig et al. (2017, p. 41) afirma que, por ser uma “alternativa pedagógica que permite planejar, desenvolver atividades específicas, flexibilizar o currículo e avaliar o desenvolvimento destes alunos”, o PEI propicia avanços na prática docente, quando associado a novas formas de se construir conhecimento em torno do cotidiano escolar, de forma a considerar alunos com dificuldades de aprendizado. Essa postura epistemológica, diversa da tendência conformadora que se volta a objetivos formativos unidimensionais, não pode se estabelecer alheia a um trabalho colaborativo e a trocas de experiências que impulsionem mudanças na prática docente, correspondentes a um crescimento profissional. Sob essa perspectiva, não diretiva, a devida implementação de um PEI, certamente não se propõe a uma sobrecarga do trabalho do professor, mas a constituição de uma rede cooperativa em torno do processo educacional que necessariamente se faz investigativo, flexível e criativo em suas possibilidades de ação e revisão. Em concordância, Tannús-Valadão (2018, p. 8) afirma que “o PEI tem servido para diminuir a sensação de despreparo dos professores no processo de inserção desses alunos no ensino regular.”. No entanto, essa percepção é dependente de um novo caminho formativo, ainda carente nos cursos de pedagogia e licenciaturas, recaindo quase exclusivamente sobre uma formação continuada fora do fazer educativo e em contraturno, o que pode acabar assoberbando ainda mais o trabalho dos professores.

Como já foi discutido anteriormente, é possível perceber que o sentimento ou percepção de falta de preparo/ formação estão diretamente relacionados à noção de falta de tempo por parte dos professores, assim como à falta de suporte ou diretrizes oferecidos pela escola, sendo importante estabelecer essas possíveis relações e saídas para mudanças na percepção. Para reforçar isso, cabe destacar o trabalho de Magalhães (2019, p, 199), cujo propósito é a compreensão das distintas visões epistemológicas presentes na formação continuada de professores, afirmando que “a formação continuada de docente precisa necessariamente envolver o entendimento sobre as possibilidades de um ensino colaborativo, criativo e inovador”. Para a autora, a formação continuada não pode se restringir a palestras e cursos teóricos, muitas vezes realizados à distância e dissociados de uma práxis que se volte à unidade teoria-prática capaz de conferir sentidos emancipatórios e transformadores. Caso contrário, o que resta ao professor é apenas mais um dever de sua profissão, cujo caráter de reprodutibilidade se impõe incapaz de reconfigurar ideias e práticas docentes que tanto oprimem professores e alunos em seu cotidiano.

Em reforço a isso, Redig et al. (2017) oferece uma estratégia voltada à formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado, esclarecendo que o PEI é recurso privilegiado no direcionamento de uma alternativa. Os autores também ressaltam a mudança de postura epistemológica necessária ao se utilizar o PEI, de forma a compreender que sua elaboração e implementação coletiva é de ordem indissociavelmente teórico-prática, dando a entender a importância de um processo educacional que se faz em constante revisão a partir de sua aplicação. É essencial que os professores que não se sentem capacitados ou autorizados para trabalhar com um PEI, percebam que apenas na sua implementação e sequência de trabalho é possível emergir qualquer autorização por um processo que se faz intrinsecamente imperfeito e sujeito a constantes reelaborações, próprias de um caminho se constrói a partir da própria caminhada, na existência de uma formação continuada cotidiana.

Passando para a subcategoria *Objetivo/ Investimento*, a mesma apareceu de forma quase unânime nos relatos, a partir de indicadores que frequentemente remeteram à questão do vestibular como interesse prioritário, o que já foi discutido anteriormente. Essa foi a realidade explicitamente apresentada pelos atores P1, P3, P4, P5, R1, R2 e R4, em termos de entraves existentes na escola atual para a aplicação efetiva de um PEI. É evidente que nenhuma proposta formativa teria força de competir com as pressões

mercadológicas e clientelistas que se configuram nos objetivos e decisões estruturais típicas das instituições educacionais privadas, aqui estudadas. Essa era a expectativa de Magalhães (2019, p. 198), em relação às escolas públicas ao realizar a seguinte afirmação:

“A formação continuada a partir da epistemologia da práxis promove entre os professores um trabalho livre e criativo, com reflexividade crítica e posicionamento político contra hegemônico, aspectos que farão parte da identidade profissional e ajudarão nas escolhas de práticas de construção e reconstrução permanente do trabalho educativo”.

Apesar dessa importante reivindicação formativa em relação às intenções e rumos da educação, no que tange um posicionamento político anti hegemônico, cabe refletir sobre o que se faz emancipatório no cotidiano de uma escola privada, para a atuação docente. Nessa realidade institucional, não é razoável investir o discurso, unicamente, em uma reestruturação de todo o fazer pedagógico para todo o alunado, já que os objetivos tendem a ser pautados pelo clientelismo, que confere o sentido hegemônico à educação no ensino médio enquanto etapa de passagem, quase exclusivamente voltada à preparação do aluno para o vestibular, conforme discutido anteriormente.

O objetivo da escola que se volta à exames externos, afeta diretamente suas prioridades de investimento e o modo de organização da sala de aula, fazendo com que a categoria *Objetivos/Investimento* também seja preenchida por indicadores que apontam a quantidade de alunos (P1, P4, P5), a falta de prioridade financeira (R2) e a ausência de remuneração docente voltada à inclusão (P2). De forma inversa e correlata, dentre os entrevistados considerativos de uma aplicação positiva do PEI, foram evocados facilitadores que correspondem à mesma categoria, como poucas crianças em sala (P2), reuniões remuneradas (P2), remuneração profissional (P2) e número de profissionais (P6). Além disso, ambas as profissionais são as mesmas a ressaltar facilitadores referentes à categoria *Professor*, através de indicadores referentes à apoio aos professores (P2, P6) e ao treinamento de professores (P2).

Merece atenção o fato de que ambas as categorias, *Objetivos/Investimento* e *Professor*, estejam amplamente relacionadas entre si e no contexto da implementação efetiva de um PEI, tanto como entraves quanto facilitadores do processo. Diante disso, retorna-se à pergunta: inserido no contexto do EM em escolas privadas e seus objetivos mercadológicos, voltados à anseios profissionalizantes de uma preparação ao vestibular,

no que poderia consistir uma cultura minimamente emancipatória por parte do professor e dos demais profissionais, em prol de uma prática inclusiva, dinamizada pelo PEI?

Considerando o exposto até agora, é razoável admitir que novas possibilidades de construção inclusiva devam ser libertadoras da função conteudista do professor e atravessar diretamente a definição de novos objetivos traçados para aqueles alunos no EM cujas dificuldades de aprendizado causam uma disruptura do bom funcionamento institucional ao seu redor. Tomando esse segmento como uma etapa primordialmente transicional, de acesso ao ensino superior, deve-se ter claro em conta do que se espera para o momento pós escolar desses sujeitos e como a escola pode ser capaz de dinamizar essa transição no estabelecimento e cumprimento de novas metas, possibilitando outros caminhos formativos a partir dos conteúdos oferecidos. Em outras palavras, se ao longo de sua história escolar, percebe-se grande incerteza ou crê-se na impossibilidade de que a participação em processos seletivos visando o ensino superior possa ser um caminho viável, cabe à escola garantir que o mesmo conteúdo esteja também a serviço de outras habilidades e objetivos rumo à uma vida adulta independente em termos sociais e laborais. Conforme ressaltado por Redig (2019), esse é o papel do Plano Individualizado de Transição (PIT).

Bernardes e Redig (2020) avaliaram a percepção de professores sobre o PIT em um curso de formação continuada e afirmam que os professores em geral consideram sua aplicação positiva, colaborando de forma substancial para a inclusão. Durante o trabalho, um dos participantes chega a afirmar justamente que deve-se “partir das habilidades e potencialidades do sujeito com deficiência; de forma que tais profissionais elenquem as expectativas sobre o desenvolvimento dos educandos. Tais expectativas serão fonte do trabalho pedagógico, bem como as habilidades e potencialidades” (Bernardes e Redig, 2020, p. 12). Portanto, o ajuste qualitativo de expectativas organizado pelo PEI e, mais especificamente pelo PIT nele contido, é peça chave desse trabalho pedagógico que se dá a partir de flexibilizações que estabelecem novas possibilidades de aproveitamento curricular.

O PIT é parte integral do PEI e garante a renovação de expectativas, o que amplia o sentido da flexibilização dos conteúdos durante a passagem do aluno pelo EM ou mesmo desde segmentos anteriores. A partir desse planejamento educacional voltado às expansões formativas, essa flexibilização curricular não é mais vista como simples redução ou adaptação quantitativa do conteúdo, mas confere-se um caráter qualitativo às

modificações realizadas, voltadas às múltiplas possibilidades de uma vida pós escolar. Com isso, retira-se o sentimento de insuficiência e de fracasso diante dos objetivos usualmente estabelecidos e à flexibilização curricular. A frustração que se impõe ao professor por não completar, para aquele aluno, o conteúdo programático estabelecido em caráter geral, dá lugar a uma ressignificação do mesmo, esvaziando a impressão de despreparo em lidar com aquele aluno. Além disso, ao trabalhar com as potencialidades, capacidades e anseios do aluno, buscando o desenvolvimento de competências sociais e laborais futuras, a consequência é um ajuste de expectativas entre os atores, incluindo família, corpo docente, quadro escolar e o próprio aluno.

O ajuste de expectativas e a necessidade de integração do trabalho em torno das metas estabelecidas pelo PEI e seu respectivo PIT se sustentam na capacidade de comunicação e registro de informações por parte da equipe, ao longo de toda história escolar do aluno. A categoria *Rede de comunicação* estava presente na grande maioria dos discursos nas seguintes formas:

- **Entraves na Rede de Comunicação:** Falta comunicação (P1), Falta afinação (P3), Falta de conhecimento acumulado/ registro acumulado/ Fragmentação entre os segmentos (R1), Dobradinha escola/família/ Fragmentação coordenação de inclusão e regular/ Prestação de contas (R4)
- **Facilitadores na Rede de Comunicação:** Avaliação Prévia (P2), Atualização constante (P3), Feedback/ Diálogo com pai, responsáveis e alunos (P4), Trabalho em equipe/ Constância (P6), Interlocução de qualidade (R1), Reunião trimestral (R2) Atualização/ Documentação/ Reunião/ Compartilhamento (R3)

Pode-se separar os indicadores expostos em dois principais tipos, aqueles referentes à troca de informação entre os atores e aqueles relativos ao registro continuado dessas impressões. Ambos estão diretamente relacionados à integração da equipe e de suas atuações escolares. É a partir da comunicação colaborativa que se é capaz de coordenar práticas e metodologias, em torno de expectativas ajustadas em relação às metas traçadas para o aluno, de acordo com suas potencialidades e capacidade. Complementarmente e de forma retroativa à comunicação, deve haver o registro das informações obtidas no cotidiano do aluno, permitindo a continuidade de um processo que se coloca em constante revisão avaliativa, a partir do que se percebe de seu desenvolvimento em comparação ao seu próprio histórico escolar. Assim, é possível o impulsionamento de proposições

construtivas, que permitam estabelecimento de novas metas, diante da necessidade ou não de reajuste dos objetivos pedagógicos e transicionais, de acordo com as expectativas.

- **Rede informação/comunicação:** Falta comunicação, Falta afinação, Dobradinha escola/família, Prestação de contas, Fragmentação entre coordenação de inclusão e regular, Reunião trimestral, Diálogo com pai, responsáveis e alunos, Interlocução de qualidade, “Feedback”, Reunião, Compartilhamento, Trabalho em equipe, Constância.
- **Registro de informação/impressões:** Falta de conhecimento acumulado ou Registro acumulado, Fragmentação entre os segmentos, Avaliação prévia, Atualização constante, Atualização, Documentação/ (R3)

As duas classificações selecionadas acima são de difícil distinção. Isso porque é na relação dialógica e propositiva entre os membros da equipe que conhecimentos sobre aluno e processo de trabalho são produzidos, permitindo seu registro material. Ao mesmo tempo, esse registro, que muitas vezes ocorre em simultâneo à troca entre os atores, na forma de atas ou mesmo pela troca de mensagens, deve ser organizado documentalmente e estrategicamente no corpo do planejamento e difundido, materializando parte da comunicação entre equipe, diferentes segmentos e futuros colaboradores.

A organização de todo o trabalho docente inserido no contexto inclusivo colaborativo liga-se a uma rede de interdependência que certamente não se sustenta apenas sua estrutura organizacional, sendo essencial elementos subjetivos pessoais, como evidenciado pela subcategoria *Atitudinais/ Outros*, como boa vontade (R1, R2), empatia, abertura individual (R2), vontade política (R4), compromisso e carinho (P5). Em confirmação a essa percepção, mas aliando as duas dimensões, atitudinais e organizacionais, Nunes (2020) afirma que limitar-se a esses elementos não garante a estrutura escolar capaz de estimular que os indivíduos se sintam envolvidos no processo, conquistando o que o autor considera como a consciência de sua condição não apenas de fio, isolado, mas de toda uma rede colaborativa. Assim como no recente estudo, seu trabalho aponta para a necessidade de toda uma organização institucional capaz de expandir o fazer inclusivo de uma cultura pessoal para o estabelecimento de uma cultura institucional ampla e permeável a todos os seus elementos. Caso contrário corre-se o risco de criar sobrecargas individuais, seja sobre o professor ou em última instância sobre o mediador, como trabalhadores pertencentes ao “chão da sala”, conforme já discutido.

A existência da subcategoria *Estrutura institucional* pode ser interpretada, pela visão dos participantes como uma forma de atender a essa necessidade de equilibrar a dinâmica de trabalho e garantir que o fazer e as trocas cotidianas sejam coletivizados a partir de uma organização muitas vezes centralizada e de uma logística documental capaz de registrar as informações e dinamizá-las na sistematização do trabalho a ser feito pelas partes envolvidas. Nessa subcategoria, foram destacados, basicamente, elementos referentes à existência de um setor específico de inclusão e a presença de um profissional especializado (P2, P3, P4, P6).

Segundo os relatos e em concordância com Silva (2022), a instauração de um setor específico, aos moldes de um “departamento de educação inclusiva”, “coordenação de área” ou de um “setor de psicopedagogia”, funciona como elemento centralizador ou dinamizador do processo de troca e impressões/produção de informação, registro e difusão de planejamentos e estratégias, no alinhamento das expectativas coletivas. Dentro dessa realidade, ressalta-se a importância de uma coordenação pedagógica que atue para além da centralização das informações e atividades, mas que se preocupe em desatar os nós, ampliando os laços da rede colaborativa constituída sobre a comunidade escolar. Muitos são os elementos atitudinais e instrumentais para que isso seja favorecido, mas parece fundamental considerar a responsabilidade conferida por Silva (2022) à coordenação pedagógica, diante do que se considera como formação continuada, construída no cotidiano escolar do professor e que acreditamos poder ser estendida para toda a comunidade escolar, fazendo da educação voltada ao indivíduo, uma educação coletiva.

Ainda em sua pesquisa, Silva (2022) identifica a importância de uma coordenação pedagógica comprometida em inserir o ambiente escolar no contexto da formação continuada, estimulando a atualização contínua dos saberes, pelo diálogo constante sobre as práticas pedagógicas a fim de produzir conhecimento. Segundo a autora, o coordenador pedagógico deve “planejar a formação contínua de acordo com informações obtidas por meio da observação das necessidades maiores dos professores na relação com os alunos, com o ensino, com a visão da educação, com a concepção da aprendizagem e avaliação.”. Essas atribuições resguardam o fundamento estruturante do PEI, enquanto ferramenta metodológica voltada à atualização contínua de práticas educacionais planejadas coletivamente, não só por professores e coordenador, mas por toda a comunidade escolar. Dessa forma é possível afirmar que a centralidade do trabalho do coordenador

pedagógico, necessária para a estruturação de um PEI no contexto da PNEEPEI, deve se preocupar com uma atuação radial e majoritariamente centrífuga, conectando todos os pontos de forma concêntrica e retornando ao centro, sempre que necessário, no sentido de evitar o estabelecimento de curtos circuitos permanentes, capazes de sobrecarregar determinados participantes, o que acabaria por deslocar a educação desses alunos para um sistema paralelo de ensino, mesmo que dentro dos muros da escola.

Afirmar que a elaboração e implementação de um PEI deve se dar a partir de uma centralidade conferida à coordenação pedagógica, seja ela específica da área ou não, de jeito nenhum deve ser confundido com impedir a participação ativa e de certa forma isonômica no processo de seu exercício e criação de propostas por cada membro da comunidade escolar. Pelo contrário, a centralidade diz respeito a se responsabilizar por procedimentos burocráticos que possam estimular a integração do trabalho, justamente para destravar grande parte das vias de atuação que de outro modo estariam obliteradas pela concepção de que a educação inclusiva é algo muito distinto do ensino considerado regular. O exercício do PEI deve ter por intenção, sob essa perspectiva institucional, o próprio exercício pedagógico em sua máxima essência e, agindo sob sua implementação, “a comunidade escolar deve questionar como transformar a escola em espaço de invenção, de produção, de saberes e de encontros, recorrendo a um processo de autogestão colaborativa, para que todos possam atuar na inclusão escolar do aluno com necessidade específica.”. (Cotonhoto et al., 2018, p. 38).

Como conclusão, toda e qualquer adaptação ou recurso disponibilizado como parte de uma proposta inclusiva, deve estar inserido em um PEI implementado em torno de um contexto atitudinal e organizacional capaz de dinamizar uma rede colaborativa equilibrada e autogestiva, na participação engajada e criativa, segundo aquilo que cabe a atuação de cada membro da comunidade escolar. Em nosso trabalho, diversos foram os elementos inseridos na categoria *Recursos oferecidos*, citados pelos participantes. A maioria desses recursos se enquadram como pedagógico, material/físico ou recursos humanos, conforme organizado abaixo:

- **Recursos pedagógicos:** Programa diferenciado, Adequação de avaliação (Conteúdo, Questões), Produção de material.
- **Recursos materiais/físicos:** Rampas, Elevador, Poltrona adequada em sala de aula, Apoiador de pé, Adequações na avaliação (Sala separada, Tempo,

Cronograma), Adaptação da rotina coletiva, Rotina Visual estruturada (TEA - TEACCH).

- **Recursos humanos:** Mediador, Adequação na avaliação (Ledor de prova, Apoio pontual do professor na prova), Tutor/Suporte em contraturno.

Nota-se que, no presente trabalho, apesar dos diversos recursos oferecidos por todas as escolas referidas, os mesmos não garantiram uma visão afirmativa sobre a existência do PEI ou mesmo sobre um sentimento de pertencimento por parte dos participantes da pesquisa, considerado indicador fundamental de um processo inclusivo sendo efetivamente praticado (Sekkel & Matos, 2014; Dall’astra, 2015; Jucá et al., 2018; Conte & Habowski, 2021). Para entender essa realidade, é necessário pensar que tais recursos não devem ser tratados como instrumentos de intervenção isolada, cuja eficácia se daria de forma inerente a sua utilização por um desenvolvimento do aprendizado desconectado do todo em que o aluno se insere. Essa visão se mostraria muito compatível com a concepção médica de deficiência, agora transposta para as dificuldades de aprendizado, em que intervenções pontuais sobre o corpo do indivíduo ou sobre seu processo isolado de aprendizado, resolveria um problema que é, por outro lado, decorrente de sua interação com o que a sociedade tem a oferecer.

Assim, confirmando que os recursos voltados a intervenções pontuais não efetivam a intenção inclusiva, Cardoso e Neto (2021) ressaltam que é na interação corpo-sociedade que se fazem emergir as múltiplas barreiras impostas ao desenvolvimento de um indivíduo, impedindo-o que se sinta respeitado em seus direitos civis e desejosamente funcional em uma sociedade, de acordo o princípio da dignidade humana. É, portanto, para os autores, sobre o meio social que devem recair a maior parte intervenções, em diferentes instâncias: tecnológicas, atitudinais, serviços, locomoção. Atentos a essa necessidade, os recursos deixam de ser direcionados para o indivíduo e passam a incidir de forma integrada à multidimensionalidade do espaço/comunidade escolar, mais especificamente no espaço de integração entre pessoa e sociedade, de forma dinâmica e afirmativa de coletividade, a qual se está pertencendo. (Cardoso e Neto, 2021)

No presente trabalho, portanto, é importante reiterar que os diversos recursos ou intervenções oferecidas pelas escolas de referência não resolveram o problema global da inclusão, tampouco garantiram percepção positiva do processo pelos entrevistados. Reforçando a ideia de que as intervenções feitas para superar as dificuldades de

aprendizado devem ser múltiplas e sistêmicas, Santos et al. (2023) ressaltam que “o propósito dessa construção cooperativa é especificamente consolidar a prática pedagógica com a participação de todos os alunos da classe, no sentido de beneficiar a aprendizagem em conjunto, em meio às capacidades diferenciadas, formando grupos heterogêneos para novas abordagens educativas, que contribuam na aplicação de estratégias alternativas, com base nas características do aluno inclusivo.”. Contrariamente a isso, grande parte dos entrevistados em nosso trabalho identificaram as provas adaptadas como recursos facilitadores, presentes nas escolas de referência. As adaptações nas avaliações foram citadas de forma recorrente, sendo associadas a três tipos de recursos: Pedagógicos (Tipo de questões e conteúdos), Físicos (Sala separada, tempo, cronograma de realização) e Humanos (Ledor de prova, apoio pontual do professor na prova, mediador). Além disso, foi possível identificar a presença de adaptação avaliativa em quase todos os relatos, mesmo que implicitamente, sendo que muitos dos participantes explicitaram o recurso como efetivo facilitador para aplicação do PEI (P1, P3, P4, P5, R2, R3), sendo que P1 apontou como único facilitador presente na escola de referência. Diante disso, a questão da avaliação no contexto do PEI deve ser brevemente discutida.

Segundo Freitas et al. (2021), “a avaliação para alunos na perspectiva da PNEEPEI deve ter a mesma função que tem para os demais alunos: sendo formativa, processual, mediadora, investigativa e inerente ao processo pedagógico”. Essa parece ser uma afirmativa bastante coerente com a causa inclusiva, devendo apenas ser considerado que o caráter processual em questão diz respeito a um contexto pedagógico projetado em relação a um planejamento individualizado, sendo, portanto, a avaliação, dimensão estruturante do mesmo, de forma indissociável. Nesse sentido, o PEI ganha força ao se confundir com o próprio processo avaliativo, sendo ele próprio, uma metodologia colaborativa de planejamento, aplicação, avaliação e reelaboração, de forma retroativa e voltada em grande parte ao processo pedagógico e sua autoavaliação, tendo o seu produto, caráter reconhecidamente inacabado - aprendizado e desenvolvimento.

Destacam-se, portanto, na constituição de um PEI, as funções diagnóstica e pedagógico-didática da avaliação, à revelia da função de controle. De acordo com Freitas et al. (2021), enquanto a função pedagógico didática “refere-se ao papel da avaliação que visa cumprir os objetivos gerais e específicos da educação escolar e favorece uma atitude responsável do aluno em relação ao estudo.”, a diagnóstica parece ser a mais importante, pois, “no início, identifica os conhecimentos escolares dos alunos; durante, permite

avaliar o desenvolvimento e assimilação do conteúdo, acompanhar o progresso, reorganizar os métodos, a utilização de materiais, corrigir falhas ou modificar o que se fizer necessário.”. É a função diagnóstica, portanto, que confere o caráter processual ao estabelecimento de um PEI, o que deve ser feito, para além de um conteudismo típico do EM e de forma contextualizada a todos os objetivos estabelecidos pelo planejamento, conforme já discutido.

A avaliação diagnóstica, no contexto de um PEI para EM deve ser imbuída de um caráter global, envolvendo múltiplas dimensões, sociais, organizacionais, afetivas, funcionais executivas e até conteudistas, aplicadas ao que se propõe para o aluno em sua jornada escolar, intramuros, e transicional, para além muros, de acordo com o PIT. Além disso, é através dela que se estrutura a própria dinâmica auto avaliativa do PEI, em caráter investigativo de um modelo ensino-aprendizagem que posiciona os participantes como pesquisadores e colaboradores de sua prática. (Santiago, 2017). Em relação aos relatos fornecidos no presente trabalho, não é possível perceber que as escolas de referência se mostram atentas a essa concepção de avaliação, resguardando-se na função de controle que é “realizado pelos professores de forma sistemática e contínua por meio de diversas atividades que permitem ao professor verificar as habilidades, conhecimentos e capacidade mentais dos alunos no início ou no fim do bimestre.”. (Freitas, 2021, p. 5).

A priorização da função de controle da avaliação fica evidente quando se percebe que a maioria das adaptações referidas dizem respeito a questões pontuais, visando adequar a realização de uma prova às possibilidades de obtenção de uma nota, em torno de um conteúdo flexibilizado ou minimizado: calendário, tempo, adaptação de conteúdo, ledor de prova, mediador, etc. Além disso, não é incomum que escolas construam planos pedagógicos quase que exclusivamente em torno do que chamamos de currículo mínimo, previsto pela Base Nacional Curricular Comum e reproduzido de forma “homogeneizadora e pouco atento às subjetividade nos processos de ensinar e aprender de cada aluno em seu contexto, de cada escola em sua diversidade” (Orrú, 2018, p. 144) . Essa realidade tem como ápice do processo de ensino-aprendizado uma avaliação bimestral ou trimestral, que muitas vezes apenas confirma aquilo que já se sabe sobre o aluno, ampliando em pouco as possibilidades de planejamento e garantindo uma aprovação quase automática desse alunado. Cabe lembrar dos relatos apontados anteriormente, em que o mediador foi apontado como o profissional responsável pela

confeção da avaliação, a partir daquilo que o estudante já teria demonstrado ser capaz de acompanhar.

Finalmente, todas as impressões recolhidas acerca dos entraves e facilitadores para aplicação de um PEI, apoiam a hipótese de que esta é uma ferramenta metodológica privilegiada à serviço da educação inclusiva para lidar com os conflitos e contradições inerentes à nossa realidade escolar inclusiva, sob a PNEEPEI. Isso porque, enquanto o mesmo atuar estabelecendo uma rede colaborativa e de comunicação, em torno do aluno do EM, estará também equilibrando sua experiência escolar na integração dos recursos oferecidos, ao mesmo tempo em que convoca professores e outros profissionais a uma nova atitude participativa, garantindo uma estrutura institucional adequada a seus objetivos e possibilidades formativas, dentro do todo que representa a escola, ao invés de criar uma realidade paralela, restrita ao AEE das SRM.

Dessa forma, acreditando na importância central do PEI como elemento norteador de práticas escolares inclusivas, diante de nossa realidade educacional, é de grande valia a busca por proposições voltadas à uma estrutura institucional que favoreça sua implementação. Essa foi a proposta do quarto bloco das entrevistas, “Propostas para implementação efetiva”, direcionado a partir da pergunta “Diante dos problemas identificados por você, conseguiria sugerir propostas para que fossem contornados?”. A pergunta a essa resposta visou o atendimento do objetivo **Identificar propostas presentes nas entrevistas para que haja melhorias na efetivação do PEI em escolas de Ensino Médio do Rio de Janeiro** e se deu em torno de 5 tópicos, reunidos posteriormente em duas grandes categorias, “Estrutura formal e Conteúdo” e “Atribuições para Construção e aplicação”, conforme apresentado na Tabela 5.

Para essa análise, não se intenciona abordar a concepção do entrevistado sobre a educação inclusiva ou sua percepção/avaliação acerca do processo realizado pela escola de referência na construção e aplicação do PEI. Tampouco, pretende-se esgotar a discussão em torno de todas as propostas identificadas nas entrevistas, mas oferecer alguns insights propositivos para alguns elementos que serão destacados, baseando-se na literatura e em experiência pessoal de atuação profissional na área.

Tabela 10 - Propostas para uma implementação efetiva do PEI nas escolas de referência, de acordo com os entrevistados

Categorias	Unidades de registro
Estrutura Formal e Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Tópicos/ Sintético (P1) - Detalhamento/ Amplitude (P3, R1) - Laudo/ Anamnese/ CID (R1, R3, R4) - Dificuldades e potenciais (P6, R1, R3) - Histórico (P2, P6) - Objetivos/Justificativa (P2, R2, P6) - Profissionais envolvidos (P6, R1, R4) - Separado por matéria/ Seleção curricular (P1, R2) - Evolução/ Andamento do trabalho (P2, P4, R1, R4) - Processo avaliativo (P2, P4) - Flexibilizações: Rotina, Relações sociais, deslocamento, Horários (R1) - Documento estruturado/ Google Docs (P6/ R4)
Atribuições para Construção e aplicação	<ul style="list-style-type: none"> - Psicopedagoga (P1, P4, P6) - Coordenador de inclusão (P3, R2, R3, R4) - Coordenador regular (P4, R1, R3, R4) - Orientador pedagógico (P4, P6) - Diretor (P4) - Professores (P1, P3, P4, P6, R1, R3) - Mediador (P6) - Profissionais externos (P2, R1, R6) - Resto da equipe da escola/ Faxineiro/ Todo mundo (R4) - Aluno (P3, R1)

Em relação ao conteúdo presente no PEI, ressalta-se a proposição da presença de informações referentes à condição médica do aluno, na forma de Laudo/ Anamnese/ CID (R1, R3 R4). Ao se perguntar o motivo de escolas continuarem laudando alunos com deficiência intelectual, Pletsch e de Paiva (2018) concluem que existem motivos associados direta e indiretamente à influência do modelo médico de deficiência nas práticas avaliativas pedagógicas. As autoras destacam, nesse sentido, a falta de experiência na avaliação pedagógica de alunos nas redes de ensino pesquisadas, além da dificuldade em lidar com um procedimento de avaliação ainda incipiente e que, por isso, carece de objetividade e caminhos mais coerentes com as especificidades das demandas locais. Dessa maneira, evidencia-se a necessidade de lidar propositivamente com uma das dimensões do já bastante discutido desequilíbrio entre educação especial e educação inclusiva, cristalizado em torno de nossa PNEEPEI.

É inegável, a importância de se valorizar a presença de um laudo ou a entrada de profissionais da medicina, psicologia e outros serviços intervencionistas, de cunho individual, no processo de confecção e implementação de um PEI. Isso porque, o corpo enquanto estrutura orgânica, certamente faz parte do indivíduo, entidade histórica,

influenciando em seus modos de funcionamento no mundo e em sua coordenação na diversidade que compõe a coletividade humana. No entanto, no que diz respeito a uma educação comprometida com valores humanísticos e emancipatórios, pautados na concepção social de deficiência, é importante garantir que as tendências deterministas biológicas não se sobreponham às intenções inclusivistas constituídas na transformação da coletividade.

Em outras palavras, propõe-se que a interface entre saúde e educação seja constituída numa relação dialógica e multívoca, sempre a serviço do desenvolvimento de recursos pedagógicos, a partir de um protagonismo da educação munido de informações insurgentes e de contexto formativo, feito pela colaboração franca com profissionais da saúde. (Silva e Ribeiro, 2017). Abaixo, serão pontuadas algumas proposições para estruturação do PEI, de forma a estimular a co-responsabilização do trabalho, unindo eixos médicos e pedagógicos em torno da proposta educacional inclusiva.

- Participação multidisciplinar (Psicopedagogo, Professores, Mediador, Coordenação, Responsáveis...) para a construção do PEI. incluindo propostas pedagógicas documentadas e seus efetivos produtos anexados, como forma de registro, sujeito à avaliação na construção do processo educacional
- Registro das estratégias e materiais utilizados, processos avaliativos/ autoavaliativos e resultados obtidos, sob um olhar integrado dos participantes, garantindo a manutenção de um banco de dados para o aluno em questão e para futuros alunos.
- Articulação entre todos os segmentos e instituições pela qual o aluno passou, visando a produção de conhecimento, estratégias e materiais a partir da própria experiência com seus modos de funcionamento e aprendizado.
- Articulação com instituições acadêmicas e grupos de pesquisa para constituição de um PEI orientado por múltiplas redes de saberes

Todas as proposições para a valorização do conhecimento pedagógico inclusivista na articulação do PEI, levantadas acima, envolvem a já discutida ampliação da rede de informação/colaboração, como forma de garantir o equilíbrio entre os conflitos inerentes à PNEEPEI, reforçando, ainda mais, a hipótese de que o trabalho colaborativo é elemento fundamental para a constituição de um PEI capaz de se colocar à serviço da realidade

escolar inclusiva em escolas privadas do EM. A participação multidisciplinar nas reuniões e a troca de informações e possibilidades para a confecção do PEI, estimula vias multidirecionais e criativas para a produção de conhecimento e estratégias em torno do aluno, evitando que o saber médico se imponha como a via única e reinante do processo. Junto a isso, a articulação com outras instituições produtoras de conhecimento, com base na pedagogia, sociologia e até mesmo ramos sociais da psicologia, cumpre o papel de reforçar a necessidade de construções dialógicas com base em conhecimentos fora da esfera medicalizantes, comprometidos com uma abordagem biopsicossocial de deficiência. Para Carvalho (2022, p. 32):

“(…) a oferta de uma educação biopsicossocial é concebida a partir de uma perspectiva sistêmica, em que vários sujeitos e instituições estão em constante interação e se complementam mutuamente para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Portanto, requer uma cooperação entre os agentes da saúde, sociais e educacionais”

Em seu trabalho, Maia (2009, p. 11) considera que o PEI é “(…) o documento que, em toda a sua dimensão, deveria traduzir a passagem do modelo médico para um modelo biopsicossocial de perspectivar a incapacidade.”. Para que isso ocorra, a autora afirma a importância de se constituir uma visão holística da escola e não limitada a um único espaço, em que professores titulares se responsabilizem pela aplicação do PEI, substituindo a noção de incapacidade pela busca de funcionalidade. Soma-se a isso a necessidade de abordar o PEI como contextualizadores ecológicos, centrados no contexto e na rotina da criança. Essa parece ser outra forma de dizer o que viemos abordando, até então: há a necessidade deslocar o foco do indivíduo à estrutura institucional e para isso, deve-se considerar a dimensão documental do PEI em sua amplitude, referenciando os diversos sistemas nos quais o aluno está inserido. (Maia, 2009)

Qualquer participação, em qualquer etapa da confecção e implementação de um PEI deve ser devidamente registrada, assim como os instrumentos pedagógicos e metodológicos produzidos em decorrência da mesma. Assim, ressalta-se a importância da dimensão documental do PEI em garantir que o planejamento educacional seja cada vez mais alimentado com informações pedagógicas sobre o próprio aluno, possibilitando a confecção de novos planejamentos (ou reconstruções posteriores do planejamento), a partir de conhecimentos escolares gerados sobre o mesmo e não apenas por conhecimentos médicos genéricos, evitando um constante recomeço de sua caminhada pedagógica, baseado em diagnósticos normativos.

Impõe-se, portanto, a necessidade de definir quais conteúdos devem ser inseridos no PEI, diante da proposta documental associada à registro e distribuição de informação capaz de direcionar e revisar práticas cotidianas. Cabe destacar que o presente trabalho segue a proposta de R1 a respeito da necessidade de um PEI detalhado, em comparação a proposição de R2 que sugere um documento sintético, voltado apenas para seleção de conteúdos. Nesse sentido, também seguimos R1, prezando por um registro multifatorial de informações acerca do estudante e sua rotina escolar, conforme sintetizado abaixo, a partir de um resumo de informações retiradas da TABELA II e posta em sequência coerente a constituição de uma logística de confecção e implementação do PEI.

- 1) Avaliação pedagógica prévia.
- 2) Laudo/ CID e suas possíveis implicações ao desenvolvimento escolar.
- 3) Histórico escolar, incluindo relações sociais.
- 4) Profissionais envolvidos.
- 5) Potenciais/ Dificuldades multifatoriais.
- 6) Objetivos/ metas baseadas nas dificuldades e potenciais multifatoriais.
- 7) Propostas/ Adequações.
- 8) Seleção curricular separada por matéria.
- 9) Orientações específicas para os profissionais envolvidos na implementação do PEI.
- 10) Rotina/ deslocamento.
- 11) Processo avaliativo.
- 12) Evolução/ Avaliação/ Registro de reuniões realizadas.
- 13) Transição. (PIT)

A estrutura do PEI, enquanto um documento de registro e compartilhamento de informações, apresentada acima, não se pretende a ser uma versão definitiva, mas resumir aquilo que se encontrou como propostas para uma boa condução das práticas pedagógicas e suas revisões avaliativas em torno do desenvolvimento escolar, tendo como orientação uma condução equilibrada das tensões expressas na PNEEPEI. Além dos tópicos destacados, devem estar incluídas informações pessoais acerca do aluno. Também deve-se prezar por uma descrição a respeito do processo de confecção do PEI e uma apresentação prévia de sua estrutura, aos moldes de um índice comentado.

Na realidade, é da natureza do planejamento se adequar às necessidades do aluno, considerando o que a instituição tem a oferecer, e isso diz respeito não só às práticas dinamizadas, mas também à sua estrutura documental, que pode ser entendida como a materialização discursiva do que será realizado e daquilo que foi feito durante sua aplicação. Mesmo sem ter pretensões de se esgotar o tema ou possibilidades de se oferecer um serviço adequado para elaboração e implementação do PEI, através dos relatos fornecidos pelos participantes, cabe destacar a importância da existência de protocolos operacionais, tanto no que diz respeito à sua elaboração quanto à implementação.

Por fim, analisando os resultados até aqui discutidos, na tentativa de responder ao objetivo de **Associar as condições de existência de um PEI com os aparatos normativos presentes em cada um dos municípios aos quais os entrevistados pertencem**, conclui-se que, a partir das informações oferecidas não foi possível distinguir as diferentes crenças na existência de um PEI efetivamente/satisfatoriamente implementado, assim como associar o sentimento de pertencimento dos entrevistados do grupo de representantes, como efeito das especificidades presentes na Lei 6.432/2018, do Município do Rio de Janeiro, e da Lei nº 9.145/2022, de Campos dos Goytacazes. Nesse sentido, cabe lembrar que apenas os participantes P2, P6 e R3 consideraram a existência efetiva ou satisfatória de um PEI no EM de sua escola de referência, sendo P6 e R3 pertencentes ao Rio de Janeiro, enquanto P2 tem origem e atuação em Campo dos Goytacazes. Além disso, apenas R3 expressou sentir sua filha integralmente incluída no cotidiano escolar. Por outro lado, o restante dos participantes demonstrou descrença ou sentimento de exclusão, de forma indiscriminada em relação a seu município de origem.

A esse respeito, algumas considerações podem ser feitas. Inicialmente, é importante supor que o caráter extremamente recente das duas leis é um importante determinante da sua falta de permeabilidade nas escolas privadas. Além disso, tanto a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito da Cidade do Rio de Janeiro, quanto a Política Municipal de Atendimento para Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de Campos dos Goytacazes, dirigem-se diretamente às respectivas redes municipais de educação, praticamente isentando a rede privada da obrigatoriedade de sua observância. Com efeito, as escolas particulares acabam se vinculando às já discutidas leis federais, submetendo-se à sua amplitude e pouca especificidade, o que favorece as imprecisões e diversas arbitrariedades observadas no presente trabalho.

Dentro desse contexto, talvez o principal fator a ser observado quanto à aplicabilidade das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em escolas privadas do Rio de Janeiro, seja a existência de jurisprudência, voltada ao enquadramento da rede privada de ensino sob as mesmas normas e diretrizes reguladoras da rede pública de ambos os municípios. Na tentativa de entender a atual situação da judicialização da educação inclusiva na cidade de Campos, Manzoli et al. (2022) perceberam “(...) a quantidade irrisória de processos no âmbito da educação inclusiva no município (...)”. Os autores supõem que os eventuais problemas possam estar sendo resolvidos por outras vias, como ações do Ministério Público através de Termos de Ajustamento de Conduta. No entanto, é bastante razoável supor que as insatisfações não estejam sendo atendidas, o que para o contexto das escolas privadas significa o constante conflito, observado entre os representantes que participaram da pesquisa, entre permanência na escola atual e a busca por uma nova instituição que atenda aos seus anseios formativos. Parece, portanto, que a garantia de uma prática educativa estabelecida em princípios inclusivos sólidos e bem orientados em suas práticas e metodologias não podem ser encontrados em instituições privadas como resultado das políticas municipais de educação especial na perspectiva da educação inclusiva existentes em Campos dos Goytacazes e no Rio de Janeiro.

De acordo com os relatos aqui apresentados a existência ou não de um PEI satisfatoriamente implementado não é algo comumente encontrado nos municípios em questão e dependem menos de suas estruturas normativas do que de aspectos institucionais, próprios do serviço que oferecem aos seus clientes, de acordo com suas intenções mercadológicas, da cultura estabelecida entre os atores envolvidos, refletindo em questões atitudinais e em outros importantes aspectos como objetivos/investimentos, estrutura institucional e recursos oferecidos. O professor parece ser elemento central desse processo que demanda por uma rede colaborativa equilibrada em ampla comunicação e registro, capaz de organizar ações de forma operacional, deixando brechas para construções criativas, pautada em um processo de formação continuada a partir da natureza autogestiva e autoavaliativa do PEI enquanto metodologia de trabalho coletivo e revisionista. Por fim, é a partir da extensão dessa rede de trabalho bem equilibrada que torna possível a ampliação do serviço AEE para além das SRM, constituindo um espaço de pertencimento integral e pautado pela multidimensionalidade que representa a vivência escolar no ensino médio, do social ao formativo integral.

III - CONCLUSÃO

A heterogeneidade semântica relativa ao conceito de educação inclusiva, observada nos relatos analisados pelo presente trabalho, encontra correspondência na multiplicidade conceitual de nossa legislação e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse é um resultado histórico de tensões e conflitos em nossa realidade educacional de pessoas com deficiência no encontro com a tendência de uma educação para todos, estabelecida na segunda metade do século XX, mais especificamente a partir dos anos 90. Nesse sentido, as noções de educação especial e educação inclusiva muitas vezes se sobrepuseram nos discursos apresentados, amalgamando práticas historicamente associadas a um modelo segregacionista ou integracionista a intenções inclusivistas, sustentadas por paradigmas distintos. Como consequência, emergiram realidades educativas que possibilitam leituras sob a ótica do paradoxo inclusão/exclusão, em que a universalização do acesso acompanha a formação de um sistema de ensino paralelo a indivíduos e grupos considerados fora dos padrões regulares da escola. Assim, modificam-se métodos em torno do mesmo paradigma, mantendo vínculos estreitos com as noções médicas de deficiência.

Foi, também, observado que o paradoxo inclusão/ exclusão se sustenta em grande parte na existência de um AEE restrito majoritariamente à SRM ou limitado à retirada do aluno da classe regular. Com efeito, estabelecem-se grupos destacados da comunidade escolar e identificados como “alunos de inclusão” e outras autoidentificações correlatas, como foi o caso das “comissões de inclusões”, encontradas em dois relatos, o que parece a afirmação de uma identidade ainda não integralmente incluída no cotidiano regular da escola. Inversamente, também foi destacado que o único relato que parece inverter o paradoxo, em uma espécie de “exclusão pelos grupos de inclusão”, está relacionado a um relato afirmativo sobre a existência do PEI na escola de referência, sugerindo seu potencial para além das organizações das SRMs.

Segundo os registros obtidos, a ampliação do PEI, em sua relação com o AEE e o SRM no cotidiano escolar, parece ser essencial para o estabelecimento de uma nova cultura inclusiva em escolas particulares do ensino médio dos dois municípios do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ) e Campo dos Goytacazes (RJ). A partir dos relatos fornecidos por profissionais da educação e representantes de alunos “em situação de inclusão”, foi possível construir quadros de leituras, associados a outros registros acadêmicos e a dispositivos legais, como forma de contextualização e ampliação do entendimento

estruturado acerca da situação da educação inclusiva e desses 3 recursos (PEI, AEE, SRM) no estado e em nosso país. As percepções obtidas também possibilitaram o desenvolvimento de propostas voltadas a uma implementação mais efetiva do PEI a partir de seu potencial de ampliação do que se entende por AEE.

Na perspectiva observada ao longo do trabalho e reforçada pelos relatos, o PEI deve se colocar como um equilibrador desses conflitos, inerentes a nossa PNEEPEI e percebidos nas escolas de referência, ganhando caráter de metodologia voltada à sistematização de estratégias conjuntas para o pleno desenvolvimento da tarefa educativa, promovendo aumento do nível de colaboração com benefícios coletivos e individuais, considerando cada membro do grupo. Para que a abordagem metodológica do PEI seja desenvolvida, foram identificados aspectos importantes ao longo do trabalho. Ao longo dos relatos, percebe-se a importância da figura do professor, usualmente asoberbada pela sobrecarga de trabalho e pelo sentimento de despreparo, remetendo diretamente à importância de se entender o PEI dentro de uma proposta de formação continuada para construção de possibilidades de ensino colaborativo, criativo e inovador, aceitando-o enquanto estratégia inacabada de atuação emancipatória.

A rede colaborativa se apresentou como peça chave ao processo de elaboração e implementação do PEI, a partir dos relatos que revelaram a importância de pautar o planejamento das mudanças não sobre o indivíduo, mas sobre a coletividade que compõe a instituição escolar, distribuindo as responsabilidades de forma a equilibrar as tensões e conflitos das múltiplas expectativas que se impõem sobre a sua formação escolar. A ausência dessa rede de informação e colaboração em amplitude se manifestou, pela sobrecarga de certos atores escolares, mais precisamente essa ausência foi sentida pela centralidade conferida à figura do profissional mediador. Essa centralidade se mostrou acompanhada de um isolamento institucional, com a desresponsabilização de outros atores, em especial o professor. Nesse modelo desarticulado de PEI, ou mesmo diante de sua ausência, os relatos apontaram para um mediador que acaba por incorporar o profissional da SRM, fazendo com que o AEE ultrapasse as paredes de uma SRM formal, mas ainda assim esteja concentrado uma figura de cerceamento do fazer educacional dos alunos que se encontram sob a observância da PNEEPEI.

Outro tema central, recorrente ao longo dos relatos foi a importância do PEI em conferir novo sentido à flexibilização curricular, diante de um projeto educacional que estabelece o ensino médio como etapa transitória e voltada à formação de competências

curriculares majoritariamente conteudistas. A realidade das escolas particulares de referência se mostrou bastante correlacionada aos ensejos clientelistas de um alunado voltado a exames de admissão no ensino superior, mais notadamente ENEM. No presente estudo, ressaltou-se a importância de um PIT como parte integral de um PEI construído com base nos anseios, capacidades e potencialidades vocacionais do aluno. Para isso, deve haver um ajuste qualitativo de expectativas organizado pelo PEI e, mais especificamente pelo PIT nele contido, estabelecendo novas possibilidades de aproveitamento curricular e não apenas seu empobrecimento. Esse ajuste deve se sustentar na capacidade de comunicação e registro de informações por parte da equipe, ao longo de toda história escolar do aluno, valorizando mais uma vez a ampla rede de colaboração e dando novos significados à dimensão avaliativa do processo pedagógico.

Ao comparar os relatos fornecidos entre os dois municípios, não foi possível observar a influência das diretrizes e normas mais específicas, referentes à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva existentes em cada localidade. Em suma, percebe-se que a existência de recursos voltados a intervenções individuais e isoladas do restante do corpo escolar é uma realidade frequente nas escolas de referência, não sendo capazes de garantir uma visão afirmativa sobre a existência do PEI. Diante do observado, esse recurso, quando existente, acaba se tornando um mero organizador documental da redução curricular e de práticas de intervenção delimitadas por um AEE restrito a figuras e espaços específicos, com a manutenção do aluno fora das classes regulares.

Por fim, o PEI enquanto metodologia inserida em nosso contexto de estudo deve se preocupar com uma equilibrada das relações institucionais, através da ampliação de uma rede de informação e colaboração capaz de conciliar os conflitos no encontro de expectativas diversas, em um cotidiano escolar pautado por relações mercadológicas e por uma realidade inclusiva historicamente associada a práticas medicalizantes. É necessário, portanto, estimular um deslocamento desse recurso colocando-o a serviço de práticas pedagógicas pela realização de trabalhos de intervenção institucional, visando a construção de PEIs deflagradores de vias multidirecionais e criativas para a produção de conhecimento, estratégias e ações em torno do aluno em contexto escolar.

IV - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., T. Booth, e A. Dyson. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Alves, I. (2017). Diversidade, diferença e planeamento educativo individualizado na escola Portuguesa. *Medi@ções*, 5(1), pp.116-135.

Ana, W.P.S. e Lemos, G.C. (2018). Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 4(12), pp. 531- 541.

Araújo, A. M. (2020). O que é deficiência? A história de um conceito em disputa. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 2, p. 253-256.

Azevedo, V. *et alii*. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), pp.159-167.

Barbosa-Fohrmann, A.P. (2020). Do modelo médico ao modelo intermediário: uma reflexão teórico-prática sobre a inclusão de pessoas com deficiência. In: ed. Ana Paula Barbosa-Fohrmann, A. P. e Vivas-Tesón, I (Ed.). *Inmaculada. Cruzando Fronteiras: Perspectivas Transnacionais e Interdisciplinares dos Estudos de Deficiência*. Porto Alegre, RS, Editora Fi, pp.23–43.

Barboza, H. H. e Junior, V. D. A. A. (2017). Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Direito Civil*, 13(03), pp.17-38.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Reto L. A. e Pinheiro, A. (Trads.). Lisboa, Edições 70.

Batalla, D. V. (2009). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *Fundamentos en Humanidades*, 10(19), pp.77-89.

Bateman, B. D. (2017). Individualized education programs for children with disabilities. In J. M. Kauffman *et alii*. (Eds.), *Handbook of special education*, 2nd ed., pp. 91–108, Taylor & Francis/ Routledge.

Batista, G.D.F., 2019. O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979), *Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ*.

Becker, C. e Anselmo, A. C. (2020). Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Conhecimento Online*, 1, pp.90-108.

Bernardes, A.O. e Redig, A. (2020) A percepção de professores sobre o plano individualizado de transição em um curso de formação continuada. <Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_M D7_SA100_ID777_11112020164854.pdf>. [Consultado em 30/04/2023].

Berney D. J., Gilsbach T. (2017). Substantive vs. *procedural violations under the IDEA*, <Disponível em: <http://www.berneylaw.com/2017/11/12/substantive-vs-procedural-violations-idea/>>. [Consultado em 21/07/2023]

Bezerra, G.F. e Araújo, D.A.C. (2011). De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*. 27 (02), p. 277-302.

Bezerra, G.F. (2020a). Estratégias das Apaes federadas para impactar a educação e assistência dos excepcionais no Brasil: Uma análise histórica entre os anos de 1960 e 1970. *Education Policy Analysis Archives*, 28, pp.82-82.

Bezerra, G.F. (2020b) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): delineamento de uma gênese histórica. *Cadernos de Pesquisa*, pp.97-123.

Bezerra, G.F., 2017. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, 22, pp.475-497.

Bohnsack, R., Pfaff, N. e Weller, W. (2010). Qualitative analysis and documentary method: In Bohnsack *et alii.* (eds) *International educational research* . Verlag Barbara Budrich, pp.369.

Borges, A. A. P. e Campos, R. H. D. F. (2018). A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, pp.69-84.

Borges, A. A. P. (2015). As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21, pp.345-362.

Borges, A. A. P. (2014) Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). *Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.*

Braun, P. and Marin, M. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas, 17(35), pp.193-215.*

Braun, P.; Vianna M. (2011). Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: Pletsch, M. D. e Damasceno, A. (Ed.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.* Seropédica, RJ, EDUR, pp. 23-34.

Breitenbach, F.V. *et alii.* (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24, pp. 359-379.*

Bueno, J.G.S. (2016). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. *Revista Tópicos Educacionais, 22(1), pp.68-87.*

Bueno, J. G. S (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S *et alii* (Ed.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.* Araraquara, SP, Junqueira & Marin, pp.43-63.

Campos, E.R.T., *et alii.* (2019). Educação inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores de uma escola em Espinosa–MG. *Revista Cerrados (Unimontes), 17(1), pp.70-85.*

Campos, R. H. de F. (2018). O acervo Helena Antipoff como laboratório de pesquisa sobre a história das Ciências da Educação. *Educar em Revista, 34, pp.83-101.*

Campos, R.H. de F. *et alii.* (2014). A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. *Revista Brasileira de História da Educação, 14(2 [35]), pp. 215-242.*

Campos, R. H. de F. (1992). Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. *Psicol. cienc. prof., vol.12, n.1, pp. 4-13.*

Cardoso, M.A.C. e Neto, R.C.N. (2021). O estatuto da pessoa com deficiência e o modelo social da deficiência. *In Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania*, 9, pp. 881-902.

Cardoso, M.R.G. *et alii*. (2021). Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43), pp. 98-111.

Carneiro, R. U. C. (2016) Educação especial e inclusão escolar: Desafios da escola contemporânea. *Cadernos de pesquisa em Educação*, n.43, pp. 72-87.

Carvalho, R. F. (2022). Diagnóstico biopsicossocial para a oferta de uma educação inclusiva:: uma discussão possível. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 12(2), pp. 31-41.

Cerezuela, C. e Mori, N. N. R. (2016). Política Nacional de Educação Inclusiva: Um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 19 (1), pp. 35-48.

Congresso Nacional. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

Conselho Estadual de Educação, CEE. (2016). Deliberação CEE-RJ n. 355/2016, Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no sistema de ensino do estado do rio de janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

Conte, E.; Habowski, A. C. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. *Revista Diálogo Educacional*, 21(70), pp. 1388-1412.

Coradini, F. dos S. e dos Santos Coradini, F. (2021). Atendimento Educacional Especializado na perspectiva do Autismo. *Anais Do Congresso Nacional Universidade, EAD E Software Livre*, 2(12). pp. 1-7

Correia, A. M., e Fernandes, P. (2019). A Educação Especial e Inclusiva em Portugal. In: Silva, L. C. et al. (ed), *Educação Especial e Inclusão Educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores*, Navegando, Campinas, SP, pp. 9-23.

Costa, D. S. (2016). *Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, pp.94.

Cotonhoto, L.A. *et alii*. (2018). É de todos: articulação interdisciplinar no atendimento ao aluno com necessidades específicas. *VII fórum de educação profissional e tecnológica inclusiva*, pp.35-38.

Cruz, M. L. M. *et alii*. (2011). Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: Percurso inicial para elaboração e aplicação. In: *Anais do IV Seminário Internacional As redes educativas e as Tecnologias*, UERJ, p. 1-17.

Dall’astra, P. V. (2015) A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar. *Revista Educação Especial*, 28 (51), pp. 117-129.

Dechichi, C. (2001). Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental, *Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)*, São Paulo, SP.

Denzin, N.; Lincoln, Y. (2006) A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N.e Lincoln, Y (eds). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Dias, R. O. (2016). Entre ementas, teorias e o que temos feito nós na relação psicologia e educação. In: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Ed.), *Conversações em Psicologia e Educação*, Rio de Janeiro, RJ, Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, pp. 109-123.

Dillon, S., Armstrong, E., Goudy, L., Reynolds, H., & Scurry, S. (2021). Improving Special Education Service Delivery Through Interdisciplinary Collaboration. *TEACHING Exceptional Children*, 20(10).

Domingues, S. (2011). *O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções, e suas relações com a educação inclusiva*. Dissertação de

Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG.

Dupin, A. A. S. Q. e Silva, M. O. (2020). Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura, *Scientia Vitae*, 10(29), pp. 65-79.

Elliot, A.J., (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of competence and motivation*, 16, pp.52-72.

Florian, L. (2008) Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4) pp. 202-208.

de Freitas Campos, R. H., e Farnese, S. F. (2022). Helena Antipoff e a educação social na Rússia após a revolução dos bolcheviques. *Cadernos de História da Educação*, 21, pp. 1-21.

Freitas, T. N. *et alii*. (2021). Avaliação Escolar na Educação Especial: Um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de (2006-2020). *Research, Society and Development*, 10(6), pp. 1-28.

Furtado, K. D. P. (2022). *Formação docente para adequação curricular por meio do plano de ensino individualizado*. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

Garcia, P. M. A. *et alii*. (2016). Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(2), 1000-1016.

Garcia, R. M., C. *et alii* (2005) Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva, Florianópolis*. v. 23, n. 2, pp. 427- 446.

Garcia, R. M. C. e Michels, M. H. (2018). Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. *Revista Teias*, 19(55), 54-70.

Glat, R. *et alii*. (2012). Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(12), pp. 79-100.

Glat, R. *et alii*. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, 32(2), pp. 343-355.

Gomes, C.M.G. e Lima, M.C.P. (2016). Sobre a educação inclusiva e suas referências discursivas. *Revista Subjetividades*, 16(3), pp. 9-20.

Gomes, L. O. (2022). *O plano educacional individualizado como aliado no ensino de estudantes com autismo*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Maceió, AL.

Governo do Estado do Rio de Janeiro. (2021). Lei 9321/ 2021, Obriga as escolas públicas e privadas de educação básica a promover, com periodicidade mínima bimestral, oportunidades de diálogo com pais ou responsáveis, tendo por finalidade informar e discutir a situação de alunos com necessidades educacionais especiais e dá outras providências, Rio de Janeiro, RJ.

Guazi, T.S. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 2, pp. 1-20.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, pp. 206–217.

Hedin, L., & DeSpain, S. (2018). SMART or not? Writing specific, measurable IEP goals. *Teaching Exceptional Children*, 51(2), 100-110.

Hogan, A. J. (2019). Moving away from the "medical model": The development and revision of the World Health Organization's Classification of Disability. *Bulletin of the History of Medicine*, 93(2), pp. 241-269.

Itália. Legge 05.02.1992, n. 104. (1992). Disponível em: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/legge104_92.pdf>. Consultado em: 26/04/2008

Jannuzzi, G. S. de M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3ed., Campinas, SP: Autores Associados.

Jennings, M. (2009). *Negotiating Individualized Education Programs: A Guide for School Administrators*. Rowman & Littlefield, Maryland.

- Jucá, F. P. *et alii.* (2018). Direitos humanos e inclusão social. *Revista Juridica*, 4 (53), pp. 478-507.
- Junior, R. B. R. *et alii.* (2018). A educação inclusiva para pessoas com deficiência e o papel da UNESCO. *Revista da Faculdade de Direito da UFRGS*, (38), pp. 140-153.
- Kassar, M.D.C.M., Rebelo, A.S. and Oliveira, R.T.C.D. (2019). Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, pp.19.
- Kassar, M. D. C. M. e Rebelo, A. S. (2018). Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Revista brasileira de educação especial*, 24, pp. 51-68.
- Keyes, M.W. e Owens-Johnson, L. (2003). Developing person-centered IEPs. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), pp.145-152.
- Klein, R. R. (2020). Políticas de inclusão e os efeitos nas práticas docentes no ciclo de alfabetização. *Momento-Diálogos em Educação*, 29(1), pp. 272-291.
- Kuhnen, R.T. (2017) A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23, pp.329-334.
- Silva, L. D. (2009). *Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, SP.
- da Silva, K.C.B. (2016). O discurso médico-psicológico na configuração do campo da Educação Especial. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(1), pp.69-87.
- de Sousa Santos *et alii.* (2020). Educação inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais. *Revista Educação Especial*, 33, 1-19.
- de Laplane, A.L.F. *et alii.* (2016). As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, 17(46), pp.40-55.
- Leite, L. P. *et alii.* (2013). Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista*, 29 (01), pp. 63-92.
- Lesh, J.J. (2020). IEP 101: Practical tips for writing and implementing Individual Education Programs. *Teaching Exceptional Children*, 52(5), pp.278-280.

Lima, C. e Bento, R. (2009). (Des)inclusão: análise crítica do D.L. 3/2008. In: da Costa, F. et alii.(eds.) *Investigar, Avaliar, Descentralizar : Actas do X Congresso da SPCE*, Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Bragança, SP.

Lopes, S.A. (2014). Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, 27(50), pp.737-750.

Lourenço Filho, M. B. (2002). *Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, 8 ed., Melhoramentos, Rio de Janeiro, RJ.

Lucena, J. P. O. e dos Santos, H. N. L. (2020). A relação entre desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio e o perfil socioeconômico: um estudo com os microdados de 2016. *Revista de Gestão e Secretariado*, 11(2), pp.1-23.

Magalhães, S. M. O. (2019). Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). *Revista Linhas*, 20(43), pp.184-204.

Magalhães, J. et alii. (2010). Percepção dos professores de educação regular e educação especial acerca das novas políticas de educação inclusiva em Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), pp.43-59.

Maia, P. C. F. dos S. (2009). Do modelo médico ao modelo biopsicossocial: os PEIs como contextualizadores ecológicos da criança. *Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto*. Porto.

Mantoan, M.T.E (ed.), et alii. (2018). *Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, Campinas: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Mantoan, M. T. E. (2017) Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, 10(2), pp. 37-46.

Mantoan, M.T.E. (1998). Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos Cedes*, 19. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fCp3kWtXfjPpYRSN3hLNbjj/?lang=pt>>.

[Consultado em 01/05/2023].

Manzini, E.J. (2018). Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(2), pp.810-824.

Manzini, E.J. (2012). Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, 4(2), pp.149-171.

Manzoli, J.P. *et alii* (2022). A Judicialização da Educação Inclusiva em Campos dos Goytacazes/RJ. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 9(19), pp.122-139

Marcuse, H. (1973). *A Ideologia da Sociedade Industrial. O Homem Unidimensional*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Margarida, R.M.C.S.R., *et alii* (2022). O decreto-lei n. ° 54/2018: um desafio para a inclusão. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 15(1), pp.135-143.

Martins, G.D.F., *et alii*. (2020). Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. *Educação em Revista*, 36, pp. 1-20.

Maturana, A.P.P.M. e Cia, F. (2015). Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, pp. 349-358.

Mendes, L.C. e dos Reis, D.A. (2021). Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. *Research, Society and Development*, 10(3), pp. 1-10.

Mendes, E.G. (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 27, pp.22-22.

Meireles-Coelho, C. *et alii*. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*, 2, pp. 178-189.

Michels, M. H. e Garcia, R. M. C. (2014) Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos Cedes, Campinas*, v. 34, n. 93, p. 157-173.

Ministério da Educação, ME. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, Portugal, PT.

Ministério de Educação e Cultura, MEC (2009). Resolução CNE n. 4/ 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, DF.

Ministério da Educação e Cultura, MEC. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, DF.

Ministério da Educação e Cultura, MEC. (1995). Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área de deficiência mental. Brasília: DF.

Ministério da Educação e Cultura, MEC. (1971). Lei nº 5.692, Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, DF.

Ministério da Saúde, MS. (2012). Resolução nº 466/ 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008, Brasília, DF.

de Miranda Correia, L., (2012). A Utilidade da CIF em Educação à luz do Decreto-Lei 3/2008: um estudo exploratório. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(1), pp. 101-121.

Miranda, A. A. B. (2008). Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de história da educação*, 7(1), pp. 29-44.

Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M. e Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e percepções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*, 7(3), pp.70-86.

Muto, J.H.D. *et alii*. (2021). Inclusão escolar de um aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso desenvolvido em Portugal. *Educação: Teoria e Prática*, 31(64), pp. 1-20.

Muto, J.H.D. *et alii.* (2016). O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 20, pp.49-69.

Noronha, E. G. e Pinto, C. L. (2014). Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências, *Artigo SEDUC*, 3(87).

Nunes, I.M., de Souza Fernandes, M.A. and Ziviani, M.C.N. (2020). O fio e os nós na tecitura do trabalho colaborativo na Educação Especial. *Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino*, 20, pp. 37-51.

Nunes, V. L. M. (2019). *Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual*. Dissertação de Mestrado, Unesp, Marília, SP.

Ogbu, E. N. (2022). Analysis of adoption of public law 94-142 on due process, least restrictive environment and expenditure of funds in primary schools in anambra state. *Journal of Continuing and Development Education*, 2(1), 164–173.

de Oliveira, B.C. *et alii.* (2020). Profissão docente: entre percepções e desafios da docência. *Anais do Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências*. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2020/TRABALHO_EV138_MD1_SA19_ID114_10112020131401.pdf. [Consultado em 01/05/2023].

Oliveira, G.L.M. *et alii.* (2021). Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal. *Revista Mosaico*, 12(3), pp. 02-08.

Omodei, C. V., e Destro, C. R. F. (2017). A trajetória histórica da pessoa com deficiência ao direito à educação no brasil: da integração à inclusão. *ETIC-Encontro de iniciação científica*, 13(13).

ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos." Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaração-universal-dos-direitos-humanos>.

[Consultado em: 24/04/2023].

Orrú, S.E. (2018). Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(25), p.139-152.

Packard, R. M. (2016). *A history of global health: interventions into the lives of other peoples*. Baltimore, MD.

Pereira, E.G. (2021). Percepção dos profissionais de uma escola pública sobre a inclusão de pessoas com deficiência. *rein-revista educação inclusiva. Rein-Revista Educação Inclusiva*, 6(1), pp.6-17.

Peters, S. J. (2007). “Education for all”: A Historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18 (2), pp. 98-108.

Petersen, L.M. e Assis, R.M. (2017). Exercitar as funções psíquicas: ortopedia mental como método de ensino das classes especiais (1930). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23, pp.127-144.

Plaisance, E., (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, 38(2), pp.230-238.

Pletsch, M.D. (2020). O que há de especial na Educação Especial Brasileira?. *Momento-Diálogos em Educação*, 29(1), pp.57-70.

Pletsch, M. D. ; Glat, R. (2013). Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: Glat, R.; Pletsch, M. D.. (eds.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais*. 1ed, EdUERJ, Rio de Janeiro, RJ, pp. 17-32.

Pletsch, M.D. e de Paiva, C. (2018). Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?. *Revista Educação Especial*, 31(63), pp.1039-1079.

Possa, L. B. (2016). A emergência da Educação Especial como campo de saber e suas atualizações para o presente. *Revista Educação Especial*, 29(56), pp. 521-535.

Poker, R. B. (2013) *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, Marília, SP..

Pimenta, S.F. *et alii*. (2016). Identidade do ensino médio-para o desatar do nó: formação ou instrução para o vestibular?. *Revista Eletrônica de Letras*, 9(1), pp. 1-41.

Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. (2021). Lei 9.145/ 2022, Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, a política municipal de atendimento para educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e dá outras providências, Campos dos Goytacazes, RJ.

Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. (2018). Lei 6.432/ 2018. Dispõe sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências, Rio de Janeiro, RJ.

Presidência da República (2020). Medida Provisória 1.025/2020, Altera a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF.

Presidência da República. (2015). Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF.

Presidência da República (2011) Decreto nº 7.611/ 2011, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, DF.

Presidência da República. (1996). LDB. 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF.

Presidência da República. (1973). Decreto N° 72.425, Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília, DF.

Presidência da República (1961). Lei nº 4.024, LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF.

Rafante, H. C. e Lopes, R. E. (2013). Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). *Revista HISTEDBR On-line*, 13(53), pp. 331-356.

Redig, A.G. (2019). Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, 32, pp. 1-19.

Redig, A.G. *et alii*. (2017). A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(1), pp. 33-44.

- Ribeiro, L.L. e da Silva, R.M. (2019). A educação especial as políticas educacionais brasileiras: Uma abordagem histórica. *Education Policy Analysis Archives*, 27, pp. 21-21.
- Rodrigues, S.M. (2013). *A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Rodrigues, D. e Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista brasileira de educação especial*, 17(01), pp. 03-20.
- Rodrigues, R. (2015). A Inclusão como Direito Humano Emergente. In: Borges, M. et alii. (eds.). *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*, Universidade do Algarve. Algarve, pp. 06-16.
- Rota Júnior, C. et alii. (2018). Recepção/circulação dos testes de inteligência no Brasil: um recorte histórico (1920-1930). *Revista de psicologia*, 27(1), pp. 157-171.
- Rozek, M. et alii. (2020). Crenças e práticas de professores sobre a educação inclusiva. *Perspectiva*, 38(1), pp. 1-22.
- Sacks, L. H., & Haider, S. (2017). Challenges in implementation of individualized educational plan (IEPs): Perspectives from India and the United States of America. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(9).
- Sanderson, K. A., & Goldman, S. E. (2023). Factors Associated With Parent IEP Satisfaction. *Remedial and Special Education*, 44(3), 184-196.
- Santiago, M. C. et alii. (2017). Inclusão em educação: processos de avaliação em questão1. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, pp. 632-651.
- dos Santos, M.P. (2002). Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, 3, pp.103-118
- Santos, R.M. (2020). *Parceria família-escola: reflexões acerca das contribuições da família no desenvolvimento dos alunos da educação infantil*. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, BA.

Santos, K.S. e Baptista, C.R. (2014). Novos 'referenciais' cognitivos e normativos para a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. *Práxis Educacional*, 10(16), pp. 15-33.

Santos, M. B. e Cruz, L. M. (2022). Flexibilização curricular e seus reflexos na prática e no ambiente escolar para a educação inclusiva. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 3(9), pp. 1-18.

Santos, A. F. *et alii*. (2023). A integração cooperativa como ferramenta pedagógica da educação inclusiva. *Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem*, 5, pp. 90-98.

Saraiva, L.A. e Wagner, A. (2013). A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21, pp. 739-772.

Sekkel, M. C., & Matos, L. P. (2014). Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, pp.87-96.

da Silva Costa, D. (2016). Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS)*.

da Silva Costa, D. e Schmidt, C. (2019). Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: uma análise conceitual. *Cadernos de Educação*, (61), pp. 101-128.

da Silva, G. L *et alii*. (2022). Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências. *Education Policy Analysis Archives*, 30(85).

da Silva, G.L. e Camargo, S.P.H. (2021). Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. *Revista Educação Especial*, 34, pp.1-23.

Silva, L. C. (2009). *Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, pp. 344.

Silva, R. M. e Ribeiro, L. L. (2017). Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 13(1), pp. 141-166.

da Silva, C. *et alii.* (2016). O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. *Revista Linhas*, 17(35), pp. 10-29.

Silva, C.C.B.D. *et alii.* (2016). A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, pp. 109-115.

da Silva Filho, R. B. e Barbosa, E. D. S. C. (2015). Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. *Educação Por Escrito*, 6(2), 353-368.

Silva, V.M.D. (2022). A atuação do coordenador pedagógico na formação docente voltada à Educação Especial em escola profissional técnica. *Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, SP.* pp. 122.

de Sousa, L.M. (2020). Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. *R. Biblioma*. 19(1), pp.159-73.

de Souza, F.F. *et alii.* (2019). A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 27, pp. 63-63.

de Souza Lehmkuhl, M. (2021). A filantropia como gênese da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, 34, pp. 1-15.

Souza, S.B.D. (2020). Os campos político e acadêmico e o discurso sobre Educação Especial. *Educação & Realidade*, 45(2), pp. 1-22.

Souza, S.B. (2017). Integração e inclusão: a produção de um discurso. *Interfaces da educação*, 8(22), pp.100-126.

Souza, A.P. (2016). *Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.

de Souza, V.L.T. (2001). O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. Almeida, L. de R. *et alii* (eds). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Loyola, pp.27-34.

Tannús-Valadão, G. (2010). *Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: Propostas Oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Tannús-Valadão, G. e Mendes, E.G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp. 1-18

Teixeira, R.A.G. (2019). Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. *História da Educação*, 23, pp.1-27.

Timothy, S., & Agbenyega, J. S. (2022). Insider perspectives on catalysing the development and use of individualised education plans. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 160-174.

Trigueiro, E.S.D.O. e Leme, M.I.D.S. (2020). Estudantes e o doping intelectual: vale tudo na busca do sucesso no vestibular?. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, p.e219948.

Ullrich, W.B., 2019. Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação. *Educação e Realidade*, 44(1), p.e84860.

UNESCO. (2017) A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO.

U.S. Department of Education (2004). Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Education for persons with special educational needs act. Disponível em: <<http://idea.ed.gov/explore/view/p/.root,dynamic,TopicalArea,1>> [Consultado em: 26/04/2008.]

U.S. Congress. (1975). Public Law 94-142, Education for All Handicaped Children Act.

Vargas, T.B.T. and Rodrigues, M.G.A. (2018). Mediação escolar: sobre habitar o entre. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp.1-26.

Voltaire (1759). *Cândido, ou o Otimismo*.

Warnock Report (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *London: Her Majesty's Stationery Office*

Werneck, C. (1997) *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. WVA, Rio de Janeiro, RJ.

Yell M.L. e Bateman D.F. (2017) Endrew F. v. Douglas county school district (2017) FAPE and the US supreme court. *Teaching Exceptional Children*, 50(1), pp.7-15.

Yell, M. L. *et alii*. (2020). The Individualized Education Program: Procedural and substantive requirements. *Teaching Exceptional Children*, 52(5), 304– 318.

Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, 65, pp. 149-166.

V - ANEXOS

ANEXO 1

Modelo Carta Convite

Olá,

Tudo bom?

Você foi convidada(o) para participar da pesquisa *“Barreiras e facilitadores para a implementação de um Plano de Ensino Individual (PEI): Concepções de pais e profissionais do ensino médio em escolas particulares do Rio de Janeiro, RJ.”*

Identificamos que sua percepção sobre as práticas de inclusão, em especial aquelas que dizem respeito à elaboração de um Plano de Ensino Individual é muito relevante para nossa investigação.

Este email tem a intenção de formalizar o convite para a sua participação. A mesma consistirá em uma entrevista semiestruturada, visando obter percepções propositivas acerca do tema. A entrevista acontecerá em ambiente remoto, com duração aproximada de 40 minutos e se estrutura a partir de perguntas abertas que possibilitam respostas igualmente livres e de acordo com a vivência do participante.

Mais detalhes podem ser encontrados nos arquivos em anexo, juntamente a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como forma de garantir amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

Caso seja confirmado o aceite ao convite, por favor, peço que responda ao email com os melhores dias e horários, para que possamos agendar a entrevista.

Muito obrigado pela disponibilidade.

Sua participação é muito importante para a pesquisa!

Abraços,

Pedro

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo-assinado, _____

_____, declaro, por meio deste termo, que concordo em ser entrevistado (a) para pesquisa intitulada “*Barreiras e facilitadores para a implementação de um Plano de Ensino Individual (PEI): Concepções de pais e profissionais do ensino médio em escolas particulares do Rio de Janeiro, RJ.*”, desenvolvida por Pedro lima Sampaio. Fui informado (a) ainda, de que a pesquisa é orientada pela Professora Doutora *Fatima Paiva Coelho* a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail *fcoelho@ufp.edu.pt*. Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal. Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte de papel e áudio serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Detalhamento da pesquisa e suas etapas:

- 1.º Revisão Bibliográfica: será realizada uma análise ampla das publicações correntes relacionadas ao tema.
- 2.º Seleção dos Participantes: Em função da pandemia de COVID-19, a seleção dos entrevistados não será realizada presencialmente, respeitando assim o distanciamento social que o momento exige, sendo todo o processo realizado virtualmente. A seleção será voluntária, a partir da técnica amostral não probabilística por conveniência ou não intencional. Em busca dos pais e profissionais (professores e gestores) participantes do grupo focal, o pesquisador entrará em contato com os próprios, de forma que se enquadrem nos critérios da pesquisa. O contato será feito por telefone, sendo a

confirmação de participação formalizada através de um e-mail criado propositalmente para o estudo, aos moldes de uma carta convite, estruturada de acordo com Bader e Rossi (2002), incluindo data, link de acesso e horário; proposta, intenção de utilização, critérios de seleção, acordo de privacidade, dentre outras informações, relevantes ao esclarecimento do processo. Além disso, será requisitado aos participantes a divulgarem entre outros possíveis participantes visando o efeito da técnica amostral não probabilística Bola de Neve ou Snowball Sampling. Os critérios de seleção dos pais são: Pais de alunos de inclusão em escolas particulares do município do Rio de Janeiro, cujo segmento do Ensino Médio apresenta reconhecido serviço de inclusão e discurso positivo em relação ao mesmo.

.

3.º Coleta de dados-entrevistas.

Os dados fornecidos por pais, professores e gestores serão coletados através de entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro com questões abertas a serem abordadas. O encontro se dará através da tecnologia de contato virtual (zoom). Conforme citado anteriormente, as entrevistas terão seu áudio gravado apenas nos casos em que houver autorização do participante. Além disso, o pesquisador fará registro escrito de qualquer informação referente ao discurso dos entrevistados que for pertinente aos objetivos da pesquisa, garantindo-se a confidencialidade dos dados recolhidos.

4.º Análise dos dados: A análise dos discursos e narrativas registradas durante o encontro será realizada cuidadosamente, buscando identificar padrões implícitos de significados e recorrências capazes de fornecer interpretações que sustentem as tipificações de acordo com Bohnsack (2010). A partir dos padrões encontrados, pretende-se construir categorias que orientarão propostas pontuais de possíveis facilitadores, sustentados, sempre que possível, por diretrizes e protocolos já existentes para outros países e encontrados na literatura. Ao final, as proposições serão alinhadas em um mesmo conjunto de diretrizes para a construção e efetivação de um PEI.

5.º Conclusão, revisão e redação. A conclusão, revisão e redação serão realizadas pelo pesquisador.

6.º Entrega: Previsão de entrega para Junho de 2022.

7.º Defesa: Previsão de defesa para dezembro de 2022.

8.º Riscos, benefícios e providências no caso de intercorrências:

Risco mínimo; invasão de Privacidade: responder questões sensíveis, revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; tomar tempo do sujeito ao responder a entrevista.

Benefícios: Contribuir com a família, para a compreensão do direito inclusivo de seu filho e para a própria qualidade do serviço prestado pela escola em que o mesmo estuda. Contribuir com profissionais de inclusão em sua compreensão e ação inclusiva, bem como com o serviço prestado pela escola em que trabalham. Contribuir com um desenvolvimento de instrumentos de inclusão e da educação inclusiva como um todo.

Providências acerca dos riscos; aspectos éticos: a aplicação da técnica de coleta de dados respeitará a dignidade, identidade, voluntariedade, autonomia e vulnerabilidade de todos os participantes, seguindo os padrões éticos exigidos. No caso de existirem reações negativas dos participantes a uma das questões do roteiro de entrevistas, nomeadamente pelo desconforto de se expressarem acerca de uma realidade a qual se mostram sensibilizados, o pesquisador dará o devido tempo para recuperação, junto a palavras que situem a realidade inclusiva em âmbito objetivo, podendo a dinâmica ser interrompida a qualquer momento desejado. Potenciais conflitos e desconfortos percebidos durante a dinâmica da entrevista serão evitados pelo pesquisador, pelo redirecionamento da questão e pela prévia orientação de que não há juízo de valor no âmbito dos objetivos da pesquisa realizada.

9.º Após a coleta de dados, os dados serão unicamente utilizados para efeitos de investigação, sendo destruídos após a conclusão da mesma.

Por isso, consinto em participar do estudo em causa.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento de Livre Escolha.

Data: ____/_____/20__

Assinatura do participante do projeto:

Assinatura do investigador responsável;

Pedro Lima Sampaio

Licenciado em Ciências Biológica

ANEXO 3

Documento de Apresentação Detalhada da Pesquisa

Sobre a entrevista para o trabalho de dissertação - “Barreiras e facilitadores para a implementação de um Plano de Ensino Individual (PEI): Concepções de pais e profissionais do ensino médio em escolas particulares do Rio de Janeiro, RJ.”.

O presente documento apresenta os pontos principais que serão abordados na entrevista a ser agendada em hora e modalidade de sua preferência. A sua participação será totalmente confidencial, e as respostas irão para um banco de dados anônimo

O objetivo do estudo é construir uma percepção acerca das concepções dos atores educacionais de ensino médio envolvidos com educação inclusiva em escolas privadas do Rio de Janeiro, RJ (Brasil), sobre os problemas enfrentados na aplicação de um PEI e contribuir para o estabelecimento de diretrizes que visam sua formulação e implementação de forma adequada à realidade brasileira.

As perguntas serão feitas em modalidade remota e de forma semiestruturada, o que representa um modelo livre de elaboração de respostas, sem opções pré-definidas. A entrevista deve durar entre 45 minutos e 1 hora e poderá ser interrompida a qualquer momento de sua preferência. Em nenhum momento serão feitas perguntas invasivas. Nenhuma pergunta requer conhecimento específico ou técnico.

A entrevista aborda perguntas relativas a 4 grandes blocos:

Bloco 1 - Sobre as expectativas que envolvem o ensino inclusivo.

Bloco 2 - A organização do atendimento inclusivo na escola atual.

Bloco 3 - O Plano de Ensino Individual propriamente dito.

Bloco 4 - Propostas para uma implementação efetiva.

Em reconhecimento à sua colaboração, lhe será enviada(o) uma cópia digital da dissertação, após sua defesa e aprovação.

Estou à disposição para qualquer consulta.

Muito cordialmente,

Pedro Lima Sampaio

ANEXO 4

Caracterização dos participantes

Profissional 1 (P1)

Descrição geral: É professora há 20 anos, atuando em 3 colégios de Campos e cursos preparatórios, nos dias de hoje. Iniciou sua carreira no RJ, tendo sido coordenadora e diretora no passado. Tem formação em escola Normal e licenciatura plena. Nunca participou do ensino público. Mãe de uma criança diagnosticada com TDAH

Análise geral: A professora parece fazer associação estreita entre ensino médio e vestibular em seu discurso. Vê a inclusão como *inclusão do grupo* em que a criança não deveria ser retirada de sala. No entanto, faz associação direta ao laudo, mesmo já tendo trabalhado em escola que não exigia o mesmo para realizar adequações e levantar um discurso de maior flexibilidade e ensino para todos, coletivamente, em uma crítica ao conteudismo e à formas rígidas de avaliação. Questiona a própria necessidade de continuar tendo prova. Contou a história da aluna TDAH que não apresentou laudo, por medo de ser taxada. É a favor da educação inclusiva para que todos sejam iguais. Acredita que o aluno define o que deve ser feito a partir da sensação de pertencimento, mesmo que isso signifique não copiar a matéria ou mesmo mudar de escola, revelando uma rigidez do sistema de ensino e suas barreiras. Ao mesmo tempo, deve-se buscar uma escola que se adeque aos objetivos, caso sejam menos conteudistas, não voltado ao vestibular e que adapte as avaliações a isso. Ofereceria isso "para todos em relação à quantidade de conteúdo". Acredita que o PEI deve ser para todos e construído por turma, diante da impossibilidade de se construir para todos. Acredita que as escolas aplicam para a inclusão aquilo que deu certo para a maioria, de forma não planejada. Não sente que os professores estão preparados. Vê que as escolas estão abertas a receber, mas não em adaptações mais inclusivas. Parece transitar entre educação especial e educação inclusiva em sentido mais amplo, assim como entre os conceitos de integração e inclusão. Único PEI visto foi um documento separado por matérias em tópico. Acredita no PEI da série

Profissional 2 (P2)

Descrição geral: Atua há mais de 20 anos na área de educação. Tendo iniciado como professora do Ensino Fundamental I. Após 14 anos de trabalho, formou-se em psicologia, passando para atuação clínica, voltada à educação, e psicopedagogia, tendo se especializado em Neuropsicologia. É mãe de uma criança diagnosticada com TEA

Análise geral: A professora entende educação inclusiva de forma mais ampla, na qual se insere a educação especial, pertinente a um laudo específico, apesar de não utilizar o termo "educação especial". Assim, aborda a atenção voltada às NEE, considerando todos os aspectos do aprendizado, inserindo o social como

demarcador de trocas com o grupo, escapando da segregação (inclusão-exclusão). Para tanto, o currículo deve ser contemplado, a partir do regular, adequando-o às possibilidades previamente e continuamente reconhecidas e relacionadas aos facilitadores de aprendizagem disponíveis. 3 dimensões: possibilidades/facilitadores/ conteúdo. As práticas para utilização dos recursos também é de responsabilidade da escola. Tudo isso, através de uma rede de troca de instrumentos e recursos facilitadores. Desassocia inclusão e PEI à reprodução de conteúdos, mas não completamente. Para se pertencer à sala de aula, depende-se de um fio de conexão ao conteúdo passado. Ressalta a importância da integração com o fundamental na chegada do ensino médio, para a definição das possibilidades de aprendizado. Defende a utilização de estratégia e recursos de períodos iniciais em alunos de ensino médio com outros níveis de desenvolvimento. Relatou sua história que evidencia a importância do respaldo da escola sobre o trabalho inclusivo realizado, trazendo informações prévias, recursos necessários e ajustando as expectativas com os responsáveis, a partir de comunicação aberta. Percebe o conteudismo, não seguido pela escola onde trabalha. Diante da experiência relatada, contemplar a criança é contemplar a turma, em consequência. Muitas das questões passam pela sobrecarga do professor e orientação da instituição. Enxerga a dificuldade de professor especialista no ensino médio, não adaptando conteúdo, apenas avaliação. Acredita em trabalho fora da sala e em contratos. As escolas de negócio não se expõem a críticas e trocas, não acolhendo as expectativas dos pais. O PEI deve partir do planejamento regular. Acredita na participação plural do PEI, com uma parte comum a todos os funcionários. Estabelece uma sequência: Definir habilidades ocupacionais --> conteúdo funcional --> metodologia de apresentação.

Profissional 3 (P3)

Descrição geral: Atua há 50 anos na educação, tanto no ensino médio (coordenadora/psicopedagoga) quanto fundamental (Professora/ Coordenadora, psicopedagoga). Atuou apenas em instituições particulares do RJ, tendo acompanhado a mudança institucional que estabeleceu desde a CF de 88 até as leis referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Análise geral: Por ter acompanhado a transição entre segmentação-integração-inclusão, percebe a dificuldade do professor especialista (específico da matéria) em lidar com essa entrada, em sala de aula, dos alunos que dizem respeito à educação especial e, com esses, identifica diretamente a educação inclusiva, sempre remetendo a um transtorno ou síndrome diagnosticada. Reconhece a diversidade dentro da própria dificuldade e dos diagnósticos e a dificuldade do ensino médio em ser receptivo, em termos de conteúdo e objetivos, comparado ao acolhimento afetivo e sócio-emocional. Grande parte dessa dificuldade responde à estrutura educacional, pautada em exames externos, exigindo que a inclusão global seja também voltada a aproveitar esse conteúdo próprio do ensino médio. Por outro lado ressalta a não obrigatoriedade de se pautar os objetivos no vestibular, exigindo um aproveitamento diverso desse conteúdo para que o aluno não seja apenas integrado ao espaço, mas participe de acordo com sua realidade diversa. Demarca a importância da lei como ponto de virada para a receptividade e constituição de novos recursos importantes. Reconhece a totalidade relacional, a partir da inclusão que permite o aproveitamento personalizado das experiências oferecidas intra e extracurriculares, diante das expectativas individuais e familiares dos 3 anos de ensino de EM, a partir do que identifica como "projeto de vida". Acredita na construção do PEI posteriormente ao

início do processo e sempre revisada, ressaltando a importância do mediador e de serviços múltiplos, como leitor, contraturno, avaliação adaptada, em constante atualização, tudo oferecido por um setor de inclusão. Tudo isso, minimiza, mas não parece isentar possibilidades de situações desconfortáveis que pontualmente forcem a transferência do aluno da escola, mesmo sob a dificuldade de ser acolhido por outra instituição. Alerta para a falta de histórico de novos alunos. Aponta para uma noção multidimensional do PEI, em termos logísticos, conciliando necessidade e possibilidade. A produção do PEI é um processo que passa por observação/avaliação-> Proposições de adaptação --> aplicação --> avaliação.

Profissional 4 (P4)

Descrição geral: Atua há, aproximadamente, 10 anos na educação pública e particular, dando aula de língua portuguesa no município de Campos.

Análise geral: Atua em escola pré vestibular, tida como conteudista. Apresenta uma concepção muito focada no aluno. Mais de uma vez afirmou não se sentir segura com alunos que apresentassem um "laudo", tomando Educação Especial por Educação inclusiva. Apresentou o conceito de ideal de aluno e a necessidade de se enquadrar. Visão de um professor que efetiva a ação. Nunca teve acesso a um PEI e nem concepção sólida à respeito, já que não participa da construção e nunca teve contato com um.

Profissional 5 (P5)

Descrição geral: Professor de Filosofia do ensino médio. Trabalha em duas escolas públicas, uma privada. Também trabalha com ensino superior eclesiástico para formação de clero, sendo diácono.

Análise geral: O professor insere a educação inclusiva no âmbito dos direitos humanos e educação para todos, para a construção da cidadania mas evidencia patente dificuldade para acreditar em um modelo viável para a educação brasileira, em seus objetivos. Ao mesmo tempo, associa diretamente a um laudo e acredita que educação inclusiva funciona igualando as pessoas em um contexto de disputa por condições, para vencer o mundo, em uma abordagem aparentemente individualista. Nesse sentido, identifica o ENEM como um impedimento às adaptações mais profundas. Parece não haver espaço para novas expectativas, depositando a mudança na sociedade como um todo, para que a educação possa se permitir a qualquer mudança. Portanto, para ele não há conteúdo de inclusão, identificando os alunos "portadores de deficiência" como deslocados dos objetivos da empresa educacional. Não acredita ser possível adequar o trabalho do professor a um trabalho individualizado. Faz distinção entre os objetivos da escola pública ("mais rebelde, contra o sistema") e a privada. Refere-se sempre à atuação individual do professor no fazer inclusivo, não se autorizando diante da instituição em que trabalha. Diferencia o perfil de aluno, seja ele de escola pública ou particular, mas de certa forma, equivalente às diversas condições de aprendizado. Na impossibilidade de a escola se transformar e adequar a partir de um PEI, a solução seria a segregação. Apesar dos serviços oferecidos, a escola não apresenta um PEI e o professor não enxerga inclusão, já que o objetivo escolar, voltado ao vestibular, não é atendido.

Profissional 5 (P5)

Descrição geral: Formada em psicologia, com pós graduação em psicopedagogia e educação inclusiva. Apresenta ampla experiência com mediação escolar e, atualmente, atua com suporte psicopedagógico em uma escola particular do Rio de Janeiro.

Análise geral: Associa educação inclusiva à equidade e isonomia social, em um contexto de diversidade, reconhecendo a dificuldade de desvincular ações mais estruturadas com a questão de um diagnóstico, por conta da própria legislação e política educacional, associada à disponibilidade escolar. Diante disso, separa NEE de deficiências, o que ajuda a demarcar a realidade complexa e aparentemente paradoxal da PNEEPEI. Reconhece o objetivo para além da integração, associando-o ao ensino-aprendizagem. Associa o objetivo da educação inclusiva à cidadania e autonomia, mas sempre com a ideia de fornecer instrumentos ao indivíduo, com foco individual. Apesar disso, ressalta a importância de a escola se adaptar ao aluno. Apresenta discurso sempre centrado na questão curricular, como especificidade da atuação escolar, dando corpo ao ensino-aprendizado, a partir do letramento e das operações matemáticas, em busca de uma vida adulta funcional, que proporcione um senso de pertencimento. Apesar disso, seu discurso aborda adaptações multidimensionais, definindo estratégias que o aluno levará para a vida. Para isso, deve-se flexibilizar expectativas, a partir das necessidades e possibilidades. Ressalta a importância do trabalho participativo e da comunicação com o professor, peça chave na formulação e aplicação do PEI. Ressalta, também, a importância das leis e diretrizes, a nível institucional, obrigando as escolas a se adequarem e definir o que é inclusão, em sua relação com a política, mesmo que de forma apartada das visões pessoais dos profissionais que ali trabalham. Nesse sentido, observa que, muitas vezes, o trabalho pode ser feito no nível pessoal, a partir dos indivíduos que ali trabalham. Em seu relato, aparece o início do trabalho a partir de uma reunião que se deu pelo surgimento de um diagnóstico. Delimita a experimentação como um bom ponto de partida para as adequações individuais, a partir do direito ao AEE, sempre em comunicação com os pais. Entende o PEI como uma documentação do progresso e estratégias, estabelecidos a partir de prioridades.

Representante 1 (R1)

Descrição geral: Mãe de um filho cadeirante, com dificuldade de aprendizado, já formado, tendo estudado todo o ensino médio na mesma escola e se formado há aproximadamente 2 anos. Apresenta atuação na área de educação inclusiva.

Análise geral: A responsável apresenta uma visão de educação inclusiva claramente deslocada às barreiras que se impõem a partir da interação entre sujeito e seu meio, voltando-se à adequação do sistema ao sujeito aprendiz. Localiza educação inclusiva diretamente aos Direitos Humanos, em seu momento histórico como projeto de sociedade, deslocando a educação no eixo exclusão-inclusão, a partir de subsídios para que todos possam aprender e evoluir em seus desejos sociais. Chama atenção para a importância da legislação, mas como utopia, expandindo para que sejam contemplados conteúdos socioemocionais e curriculares como

objeto da educação inclusiva. Nesse sentido, insere pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, como um tipo de diversidade, capaz de exigir adequação de conteúdo curricular de forma institucionalizada, o que teve de ser feito, no caso de seu filho, com a entrada de um profissional externo à instituição, que foi absorvido posteriormente. Em sua experiência, a adequação curricular se deu através do desejo, privilegiando a conexão com o grupo e a experiência socioafetiva. Dentro dessa concepção, constrói-se uma cultura inclusiva escolar, na qual o diálogo é aberto com a própria turma, ampliando a comunicação a respeito das diferenças. A consequência disso também atravessa modificações profundas no espaço escolar, que deve ser adaptado na própria dinâmica do grupo, a partir da reestruturação da rotina coletiva para que haja adequação às necessidades da manutenção dessa diversidade (ex: circulação da turma nas salas). Paradoxalmente, junto ao estabelecimento de uma cultura inclusiva, em que a diversidade se estabelece como princípio, também se estabelece uma comunidade inclusiva, em que familiares se reúnem em grupos de troca e apoio, demarcando expectativas e interesses distintos. Aparentemente, é nesse paradoxo que a entrevistada construiu a noção de pertencimento à comunidade escolar. O mesmo paradoxo também parece se estabelecer na receptividade de uma escola que não se diz inclusiva, pela falta de recursos e constituição histórica, mas que a partir de suas falhas, recebe o aluno e se desafia às possibilidades de evolução mútua, evidenciando sua cultura inclusiva, a partir de como lida com sua estrutura excludente. Dentro dessa realidade contraditória, para se sentir ouvida como figura de inclusão, fizeram-se necessárias reuniões separadas para lidar com a entrada no ensino médio. Diante disso, experimentou adaptações amplas, curriculares, metodológicas e de rotina, incluindo monitoria entre pares, que acabou não "engrenando". Demarcou a sobrecarga na figura do mediador enquanto profissional que estabelece ponte de comunicação e aplicação das propostas, estando exposto a eventuais ruídos, dentro da informalidade documental apresentada pela escola. Essa informalidade parece ser a grande responsável pela fragmentação entre os segmentos, localizando a necessidade de um PEI como forma de dar sequência ao processo educacional. Um PEI multidimensional também seria peça chave na conexão entre os atores, efetivando o alinhamento de expectativas diante das possibilidades. Parece que para a responsável, há, portanto, um conflito constante entre posturas integradoras e inclusivas que se materializam no espaço de uma escola que se propõe a uma flexibilização de sua estrutura constituída historicamente em uma proposta industrial, em consonância com o conflito homogeneização-diversificação na institucionalização histórica da PNEEPEI. Essa tensão acaba recaindo sobre a figura do mediador. Raramente se refere ao laudo, apenas para demarcá-lo como "aquilo que se vale". Coloca ênfase na participação do aluno, com seus desejos e experiência, em busca de um amadurecimento autônomo e responsabilização pelo processo. Por fim, também percebe o posicionamento crítico da figura do professor e as dificuldades de sua participação, enfatizando a importância de um trabalho sistemático que o transporte "do que que ele precisa fazer", para o "como é preciso ser feito".

Representante 2 (R2)

Descrição geral: Mãe de um ex aluno do ensino médio com dificuldades de aprendizado, tendo mudado de escola no meio do processo por conta de dificuldades em lidar com o que estava sendo oferecido. Formou-se há menos de um ano.

Análise geral: Sua concepção de EI é centrada no indivíduo e se volta à existência de um laudo existente ou que eventualmente existirá, voltando-se à participação no contexto, visando a construção de uma independência para a idade adulta, no máximo de sua potencialidade. É capaz de vislumbrar um planejamento de adaptações amplas, focado nas aptidões e prazeres que serão vantajosos, partindo de um início em que se oferece de tudo. Em seu relato, percebe-se um alto grau de engajamento e participação nas atividades cotidianas e no estabelecimento de metas/ “goals”. Cita teatro, ginástica, matemática e português, além de recursos materiais para reconhecimento facial e socialização com a turma. Em seu relato transparece a noção de uma relação traumática com a escola. O processo amplo de adaptação curricular foi feito após um tempo, diante de alguma resistência institucional, com o auxílio de profissionais externos (neurologistas). Ressalta a sobrecarga do professor e a importância do mediador como forma de suprir essa deficiência, mas que acaba deslocando a responsabilidade e isolando o processo. Percebe que esse isolamento se intensifica com a chegada dos professores especialistas no EM, deslocando o trabalho de seleção de conteúdo e preparação de avaliação para a figura do mediador, que fica dependente da empatia de cada profissional. Apesar de tudo, acreditava na escola que não tinha experiência técnica e na inserção social do filho, o que se deteriorou no EM, com a adolescência e a carga de conteúdo, foi quando mudou para uma escola menos conteudista e com algum grau adaptação de avaliação já estabelecido. A expectativa nesse momento era o término do EM, independente do conteúdo. Mesmo assim, foi necessário que ela coordenasse as adaptações. Continuou com um mediador particular, mas considera que as adaptações na nova escola não foram bem feitas. Vê falhas na construção de um plano de transição, no plano produtivo e social. Relata falta de ajustamento de expectativas, levando a um bloqueio na comunicação por parte da escola, para se proteger de potenciais discordâncias de resultados. Em nenhum momento foi fornecido um trabalho de PEI, sendo todas as adaptações feitas no modo informal, trazendo dificuldade transdisciplinar e comunicação entre profissionais. Ressalta a importância do prazer e do sentido em estar na escola, e acredita na seleção das metas particulares a partir da ementa geral, conferindo localização no contexto geral. Alega falta de prioridade com gastos em inclusão. Alega falta de cultura inclusiva na escola, esvaziando o significado da mesma, diante do objetivo de vestibular, como uma moeda de troca. Por conta disso, consegue perceber boa vontade das pessoas que trabalharam diretamente com seu filho, mas não da escola como um todo. Especial atenção à falta de comunicação com empresas e possibilidades pós escolares.

Representante 3 (R3)

Descrição geral: Mãe de uma jovem com Down que cursa o primeiro ano do ensino médio em escola do Rio de Janeiro.

Análise geral: Em sua concepção de educação inclusiva, refere-se ao indivíduo e seu pertencimento. Parece não inserir a noção diversidade enquanto algo inerente à coletividade, mas reconhece a necessidade de olhar a inclusão voltada para as diversas minorias, incluindo gênero trans e classes sociais diversas. Associa autonomia a pertencimento, considerando que a educação inclusiva atua na ambivalência ou na multiplicidade de um pertencimento que emerge no se sentir produtivo, ao mesmo tempo que se percebe inserido no social, o que permite um equilíbrio entre o trabalho segmentado/integrado/individual, e o

compartilhado/incluído/coletivo. Traduz isso no eixo social- aprendizagem, na definição de prioridades de certa forma excludentes. Esse ajuste parece sempre voltado ao indivíduo e ocorre ao longo do processo, não preconcebido. Tudo isso, voltado a equivaler-se à educação normal nos objetivos, como se já houvesse um modelo pronto a ser encaixado. Nesse sentido, a seleção de conteúdo deve-se voltar para que a pessoa viva bem no futuro, dentro das possibilidades, sem limitações de adaptação. Acredita em uma distribuição ampla e criativa de funções ao aluno, de acordo com suas capacidades, como encontrar uma participação efetiva na catalogação da biblioteca, associado a uma aprendizagem, por exemplo. Coloca a comunicação e integração a partir de reuniões, como peça chave para a seleção de práticas e conteúdos. Vê um modelo ideal, como um modelo sempre em construção. O resultado deve ser a busca pelo sentimento de pertencimento, mesmo em um formato "híbrido", em que não divide o espaço com a turma, junto com outros alunos de inclusão. Sente-se satisfeita com esse modelo, assim como com a abertura da família às trocas. Essa conversa foi o motivo da entrada na escola, tendo saído da antiga por perceber insatisfação da filha e a sua própria insatisfação, identificada pelo excesso de conteúdo. Na escola o PEI se inicia ao longo do primeiro ano, oferecendo mais de uma mediação, uma para cada disciplina, sala de recursos, troca com professores particulares etc. A escola construiu o modelo de conteúdo mínimo a partir do manual de outra escola, de SP, que apontava os principais conteúdos, “enxugados”, que serviam como um norte, pedindo constante feedback dos pais. Declara nunca ter tido acesso ao PEI, mas considera existir e ser satisfeita com seu funcionamento. Diante dessa satisfação, sente-se excluída da comunidade inclusiva, participando passivamente dos grupos de pais, até por conta da condição específica de sua filha, aluna com síndrome de down. A Escola mudou o modelo de mediação para que cada aluno fosse ajudado por um mediador específico por perceber que a comunicação com a família estava se perdendo. Sugere que a entrada dos pais na construção do PEI ocorre apenas quando necessário, sob algum problema, sendo de responsabilidade da coordenação e do corpo docente, seguindo o objetivo de transmitir o conteúdo, mas também de socializar e construir sua independência em todos os aspectos. No meio da entrevista acaba se perguntando se deveria ter mais noção da construção do PEI e acesso ao mesmo, dizendo-se satisfeita com o andamento das coisas. Apesar disso, reconhece a importância da sistematização como forma de comprometimento, associada à constante atualização e compartilhamento intra e extra instituição. Acredita na participação efetiva de toda a comunidade escolar, na educação da filha e na aplicação do PEI.

Representante 4 (R4)

Descrição geral: Mãe de uma ex-aluna do ensino médio, cadeirante, com dificuldade de comunicação e impedimentos na capacidade de leitura e escrita, tendo cursado todo o ensino médio na mesma escola. Estudou todo o ensino médio na mesma escola, onde se formou há aproximadamente 2 anos.

Análise geral: Define educação inclusiva a partir da capacidade do professor em ensinar a todos os alunos, inserindo toda a diversidade em uma mesma sala. Parece sempre partir da deficiência. Para isso, considera a adaptação do conteúdo e em um segundo momento, considera a retirada do modelo híbrido, chegando à síntese de que "se está em sala de aula é para aprender aquele conteúdo como qualquer um". Essa seleção deve ser feita por coordenação, professores e pais, a partir das capacidades e competências da deficiência. Relata invisibilidade diante da turma, na falta de uma cultura inclusiva. Assim, percebeu exclusão de

dinâmicas extracurriculares importantes da escola, como o festival de cinema, por falta de supervisão competente. Associa essa falta de olhar no ensino médio, à entrada de professores especialistas. Relata que a mesma estratégia não funcionou para alunos distintos, como o aluno replicador e que, enquanto um aluno foi acolhido pela turma, não percebeu o mesmo quanto à própria filha. Considerou transferir a filha para uma escola especial e, apesar do projeto pedagógico mais consistente, optaram pelo convívio com um ambiente típico. Reconhece, portanto, que a entrada na escola se deu mais pela receptividade e que os recursos iniciais se mostraram escassos e insatisfatórios, sendo necessário pagar pela própria mediadora. Reconhece a comissão de inclusão como um diferencial na sua experiência de participação escolar e reconhecimento de seu espaço enquanto mãe, na constituição de uma comunidade escolar específica. Apesar disso, no geral não reconhece os serviços oferecidos como satisfatórios, especialmente pela falta de continuidade entre os registros, sugerindo a existência de um banco de informações, que possa ser compartilhado. A defasagem existente com a entrada no EM gerou a prática segregadora de um ensino dado completamente fora de sala de aula. Assim, continuou após a formatura, com a participação da mediadora, num modelo de ensino particular. Teve contato apenas à documentação prévia à experiência pedagógica, mas não se recorda do teor da informação. Acredita na mera formalidade do PEI construído pela escola. Lembra vagamente que havia 2 reuniões por ano, para tratar de planejamento, uma ao início e uma ao final. Acredita na necessidade de prestação de contas regular, associada a reajustes de trabalho. Para isso é preciso engajamento dos pais e vontade política no eixo escola-família, em que os pais se constituem como dinamizadores. Acredita na importância da centralização do trabalho escolar por uma coordenação de inclusão, mas enxerga falta de comunicação completa entre os segmentos e entre os departamentos inclusivos e regulares.

ANEXO 5



COLÉGIO PEDRO II



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Barreiras e facilitadores para a implementação de um Plano de Ensino Individual (PEI): Concepções de pais e profissionais do ensino médio em escolas particulares do Rio de Janeiro, RJ.

Pesquisador: PEDRO LIMA SAMPAIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53806521.7.0000.9047

Instituição Proponente: Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.149.499

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1567482.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 22/11/2021).

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o(a) pesquisador(a): Objetivo Primário:

Compreender quais as barreiras e facilitadores percebidos por pais e profissionais do ensino médio em escolas particulares do Rio de Janeiro, RJ para a implementação de um Plano de Ensino Individual (PEI).

Objetivo Secundário:

1) Compreender quais as barreiras sentidas por pais e profissionais para a implementação dos Planos de Ensino Individuais 2) Compreender quais os facilitadores indicados por pais e profissionais para a implementação dos Planos de Ensino Individuais 3) Contribuir para a construção de protocolos mais estruturados para a utilização do PEI

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o(a) pesquisador(a): Riscos:

Risco mínimo; invasão de Privacidade: responder questões sensíveis, revitimizar e perder o

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.149.499

autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; tomar tempo do sujeito ao responder a entrevista.

Benefícios:

Contribuir com a família, para a compreensão do direito inclusivo de seu filho e para a própria qualidade do serviço prestado pela escola em que o mesmo estuda. Contribuir com profissionais de inclusão em sua compreensão e ação inclusiva, bem como com o serviço prestado pela escola em que trabalham. Contribuir com um desenvolvimento de instrumentos de inclusão e da educação inclusiva como um todo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que utilizará ferramentas como entrevista semiestruturada com a pretensão de contribuir para o estabelecimento de diretrizes que visam a formulação e a implementação de um PEI capaz de atender as lacunas e se adequar à realidade brasileira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

---LEIA ATENTAMENTE O PARECER COMPLETO!---

1.De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.499

período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado *1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1567482.pdf	22/11/2021 14:15:53		Aceito
Outros	Declaracao_ausencia_coparticipante_PL S.pdf	22/11/2021 14:12:01	PEDRO LIMA SAMPAIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_carimbado_UFP_Pedro_Lima_Sampaio.pdf	22/11/2021 14:11:19	PEDRO LIMA SAMPAIO	Aceito
Outros	Guia_Entrevista_semi_estruturada_Pa	16/11/2021	PEDRO LIMA	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.149.499

Outros	is.pdf	10:49:00	SAMPAIO	Acelto
Outros	Guia_Entrevista_semi_estruturada_Professores.pdf	16/11/2021 10:48:07	PEDRO LIMA SAMPAIO	Acelto
Outros	Confidencialidade_PLS.pdf	16/11/2021 10:45:48	PEDRO LIMA SAMPAIO	Acelto
Outros	Isencao_Custos_PLS.pdf	16/11/2021 10:44:51	PEDRO LIMA SAMPAIO	Acelto
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_Orientador.pdf	16/11/2021 10:41:49	PEDRO LIMA SAMPAIO	Acelto
Outros	Curriculo_do_Sistema_de_curriculos_Lattes_PLS.pdf	16/11/2021 10:40:04	PEDRO LIMA SAMPAIO	Acelto
Orçamento	Orcamento.pdf	16/11/2021 10:31:57	PEDRO LIMA SAMPAIO	Acelto
Cronograma	Cronograma_lattes.pdf	16/11/2021 10:29:58	PEDRO LIMA SAMPAIO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PLS.pdf	16/11/2021 10:28:58	PEDRO LIMA SAMPAIO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Investigacao_PLS.pdf	16/11/2021 10:28:05	PEDRO LIMA SAMPAIO	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 06 de Dezembro de 2021

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br

Página 04 de 04

ANEXO 6

Roteiro entrevista (Profissionais Ensino Inclusivo) 2021

Pesquisador: Pedro Lima Sampaio

Título da Pesquisa: Barreiras e possíveis facilitadores para a implementação de um Plano de Ensino Individual (PEI), percebidos por pais e profissionais do ensino médio em escolas particulares do Rio de Janeiro, RJ

Introdução

Esta entrevista faz parte de pesquisa de mestrado em andamento, realizada na Universidade Fernando Pessoa, na área de Educação, orientada pela professora Fátima Coelho(UFP). Meu interesse com a pesquisa é observar o ensino inclusivo no Brasil, mais precisamente o plano de ensino individual e sua aplicabilidade nas instituições de ensino do setor privado do Rio de Janeiro. O objetivo dessa observação é compreender como essa iniciativa é operacionalizada e recebida entre professores, membros da coordenação das escolas e pais de alunos, com fins propositivos à realidade de escolas particulares no Rio de Janeiro.

Bloco 1 - Sobre as expectativas que envolvem o ensino inclusivo.

- 1) Gostaria de saber o que o senhor(a) entende sobre a educação inclusiva.
- 2) Para você, quais seriam os objetivos da educação inclusiva?
- 3) Para você, quais são os conteúdos que deveriam ser contemplados no ensino inclusivo?
- 4) Como deveriam ser selecionados esses conteúdos?
- 5) Para o senhor(a), quais são as práticas que deveriam ser contempladas no ensino inclusivo?
- 6) Como deveriam ser selecionadas essas práticas?
- 7) O(a) senhor(a) conseguiria contar sobre experiência(s) de ensino inclusivo que tenha vivenciado em seu trabalho?
- 8) Como avalia essa(s) experiência(s) e porque?
- 9) Fale um pouco do modelo de ensino que o senhor(a) consideraria ideal para seu aluno de inclusão? (adaptações curriculares, metodológicas, físicas...)

Bloco 2- A organização do atendimento inclusivo na escola atual.

- 1) Na sua visão, o que motiva pais de crianças de inclusão a manterem o seu filho na escola em que você trabalha?
- 2) Quais dos serviços que a escola em que você trabalha, você identificaria como inclusivos?
- 3) Fale sobre os motivos que levariam os pais a mudarem um aluno de inclusão dessa escola.
- 4) Fale sobre os critérios para escolha de uma nova escola, nesse caso.
- 5) Conte um pouco como você acredita que deveria ser a experiência de transições/transferências entre escolas, para alunos de inclusão.
- 6) Como se deve dar a apresentação de propostas da escola para o ensino inclusivo, voltados a um aluno?
- 7) Fale um pouco sobre sua participação na definição dos serviços e objetivos no plano pedagógico.
- 8) Dos serviços mencionados por você, anteriormente, qual/quais você considera satisfatório?
- 9) Quais serviços precisam melhorar ou ainda estão ausentes?

Bloco 3- PEI.

- 1) Já houve alguma documentação/esquematização prévia à experiência pedagógica de um aluno com a qual você teve contato? Fale um pouco
- 2) Já houve alguma documentação/revisão posterior à experiência pedagógica de um aluno com a qual você teve contato? Fale um pouco
- 3) Se houvesse esse tipo de registro e organização, quais informações/práticas deveriam estar presentes?
- 4) Você sabe o que é um Plano de Educação Individual?
- 5) Você conhece o Plano de Educação Individual de algum aluno seu?
- 6) Você considera que a escola em que você trabalha possui um PEI efetivamente implementado para o aluno?
- 7) Quem deveria participar da produção de um PEI?
- 8) Qual o objetivo de um PEI?
- 9) Que conteúdos devem estar presentes na estrutura de um PEI?
- 10) Quais atitudes e práticas deveriam ser valorizadas para aplicação efetiva de um PEI?

- 11) Fale sobre as principais dificuldades que você identifica para que um PEI seja devidamente efetivado na escola em que você trabalha.
- 12) Fale sobre os elementos positivos que a escola possui que favorecem ou podem favorecer a implementação de um PEI.

Bloco 4- Propostas para implementação efetiva.

- 1) Diante dos problemas identificados por você, conseguiria sugerir propostas para que fossem contornados?
 - a) Estrutura formal
 - b) Atribuições para construção e aplicação
 - c) Organização institucional para sua aplicação
 - d) Definição de metas
 - e) Definição de conteúdos

ANEXO 7

Roteiro entrevista (Representantes Ensino Inclusivo)

2021

Pesquisador: Pedro Lima Sampaio

Título da Pesquisa: Barreiras e possíveis facilitadores para a implementação de um Plano de Ensino Individual (PEI), percebidos por pais e profissionais do ensino médio em escolas particulares do Rio de Janeiro, RJ

Introdução

Esta entrevista faz parte de pesquisa de mestrado em andamento, realizada na Universidade Fernando Pessoa, na área de Educação, orientada pela professora Fátima Coelho(UFP). Meu interesse com a pesquisa é observar o ensino inclusivo no Brasil, mais precisamente o plano de ensino individual e sua aplicabilidade nas instituições de ensino do setor privado do Rio de Janeiro. O objetivo dessa observação é compreender como essa iniciativa é operacionalizada e recebida entre professores, membros da coordenação das escolas e pais de alunos, com fins propositivos à realidade de escolas particulares no Rio de Janeiro.

Bloco 1 - Sobre as expectativas que envolvem o ensino inclusivo.

- 1) Gostaria de saber o que o senhor(a) entende sobre a educação inclusiva.
- 2) Para você, quais seriam os objetivos da educação inclusiva?
- 3) Para você, quais são os conteúdos que deveriam ser contemplados no ensino inclusivo?
- 4) Como deveriam ser selecionados esses conteúdos?
- 5) Para você, quais são as práticas que deveriam ser contempladas no ensino inclusivo?
- 6) Como deveriam ser selecionadas essas práticas?
- 7) Fale um pouco do modelo de ensino que você consideraria ideal para seu filho/aluno? (adaptações curriculares, metodológicas, físicas...)

Bloco 2- A organização do atendimento inclusivo na escola atual.

- 1) O que o(a) motiva pela opção de manter o seu filho na escola atual?
- 2) Conte um pouco sobre a experiência de transições/transferências em escolas, se houver.

- 3) Fale sobre o motivo para a saída da escola anterior, se houver.
- 4) Fale sobre o critério para escolha da escola atual.
- 5) Como se deu a apresentação de propostas da escola para o ensino inclusivo, voltados ao seu filho? Fale sobre essa experiência.
- 6) Quais dos serviços que a escola oferece a seu filho, você identifica como inclusivos?
- 7) Fale um pouco sobre sua participação na definição dos serviços e objetivos no plano pedagógico.
- 8) Dos serviços mencionados por você, anteriormente, qual/quais você considera satisfatório na escola atual de seu filho?
- 9) Quais serviços precisam melhorar ou ainda estão ausentes?

Bloco 3- PEI.

- 1) Já houve alguma documentação prévia à experiência pedagógica de seu filho com a qual você teve contato? Fale um pouco
- 2) Já houve alguma documentação posterior à experiência pedagógica de seu filho com a qual você teve contato? Fale um pouco
- 3) Se houvesse esse tipo de registro, quais informações deveriam estar presentes?
- 4) Você sabe o que é um Plano de Educação Individual?
- 5) Você conhece o Plano de Educação Individual do seu filho?
- 6) Você considera que a escola de seu filho possui um PEI efetivamente implementado para ele?
- 7) Quem deveria participar da produção de um PEI?
- 8) Qual o objetivo de um PEI?
- 9) Que conteúdos devem estar presentes na estrutura de um PEI?
- 10) Quais atitudes e práticas deveriam ser valorizadas para aplicação efetiva de um PEI?
- 11) Fale sobre as principais dificuldades que você identifica para que um PEI seja devidamente efetivado na escola dos seu filho.
- 12) Fale sobre os elementos positivos que a escola possui que favorecem ou podem favorecer a implementação de um PEI.

Bloco 4- Propostas para implementação efetiva.

1) Diante dos problemas identificados por você, conseguiria sugerir propostas para que fossem contornados?

- a) Estrutura formal
- b) Atribuições para construção e aplicação
- c) Organização institucional para sua aplicação
- d) Definição de metas
- e) Definição de conteúdos

ANEXO 8

Tabela de dupla entrada

(Identificação dos entraves e facilitadores)

Escola atual		
	Entraves	Facilitadores
P1	<ul style="list-style-type: none"> -Quantidade de alunos -Objetivos da instituição escolar -Falta olhar inclusivo -Falta de tempo professor -Falta de preparo professor 	<ul style="list-style-type: none"> -Adequação Avaliação (Calendario, Tempo...)
P2	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de conhecimento -Gastos -Objetivos da instituição escolar 	<ul style="list-style-type: none"> -Programas diferenciado -Remuneração profissional -Proposta pedagógica/metodológica -Setor Psicopedagogia -Avaliação Prévia -Apoio aos professores -Reuniões remuneradas -Treinamento professores -Poucas crianças em sala - Rotina Visual estruturada (TEA - TEACCH)
P3	<ul style="list-style-type: none"> -Falta afinação 	<ul style="list-style-type: none"> -Coordenação de inclusão -Atualização constante -Contraturno -Suporte (Tutor) -Mediação -Avaliação adaptada (conteúdo, tempo...)
P4	<ul style="list-style-type: none"> -Exclusão professor -Falta de diretrizes e acompanhamento pelo professor -Falta capacitação professor -Quantidade de alunos -Objetivo vestibular -Falta de olhar professor 	<ul style="list-style-type: none"> -Feedback. -Diálogo com pai, responsáveis e alunos. -Tutor-mediador -Avaliações adaptadas em sala separadas -Mediação pontual do professor durante a prova -Coordenação -Monitoramento
P5	<ul style="list-style-type: none"> -Objetivo vestibular -Quantidade de alunos - Falta planejamento 	<ul style="list-style-type: none"> -Prova adaptada -Mediadores -Ledores de provas -Orientadora especializada
P6		<ul style="list-style-type: none"> -Trabalho em equipe -Constância -Integrar professor -Número profissionais -Orientação Educacional -Departamento de educação inclusiva -Mediadores
R1	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de conhecimento acumulado/ registro acumulado. -Fragmentação entre os segmentos -Flexibilização dificultada diante dos objetivos -Professor atribulado 	<ul style="list-style-type: none"> -Interlocução de qualidade -Cultura inclusiva coletiva -Adaptação física -Adaptação rotina coletiva -Comunidade inclusiva formalizada
R2	<ul style="list-style-type: none"> -Remuneração -Tempo -Falta de prioridade financeira -Falta de cultura inclusiva coletiva -Falta de currículo formalmente adaptado 	<ul style="list-style-type: none"> -Boa vontade - Empatia -Abertos diante da passividade -Avaliação adaptada -Sala separada

	-Professores sobrecarregados. -Tempo.	-Horario estendido -Reunião trimestral
R3		-Atualização -Reunião -Documentação -Produção de material -Compartilhamento
R4	-Prestação de contas -Vontade politica -Capacitação -Responsáveis pouco engajados -Dobradinha escola-família -Fragmentação coordenação de inclusao e regular -Objetivo Enem	

ANEXO 9

Tabela de dupla entrada
(Propostas feitas pelos participantes)

	Propostas		Definição PEI
	Estrutura formal e Conteúdo	Atribuições para Construção e aplicação	
P1	-Tópicos -Sintético -Separados por matéria -Seleção curricular	-Psicopedagoga -Professores	-Acordo de equipe -Coletivizado para a turma.
P2	-Histórico -Avaliação prévia -Objetivos -Registro do andamento do trabalho -Processo avaliativo -Participação da família	-Todos os profissionais envolvidos	-Documento -Particularizado -Programa de ensino -Construção constante
P3	-Detalhamento -Amplitude -Semestral -Triênio -Transição	-Coordenadora de inclusão - Aluno -Professores e profissionais envolvidos	-Adaptação do currículo padrão - Adequação às necessidades do indivíduo -Possibilidades a oferecer -Conteúdos, estratégias, instalações, avaliação
P4	-Reuniões mensais -Acompanhamento -Avaliação -Relatório final	-Coordenação -Direção -Professor -Psicopedagoga -Orientação educacional	
P5			
P6	-Google Docs -Histórico -Justificativa do PEI -Atores participantes -Dificuldades - Potenciais	-Psicopedagoga -Professores -Mediador -Psicóloga -Orientador pedagógico -Adequar à estrutura da escola	-Documentação -Progressos -Estratégias -Orientar práticas pedagógicas -Recolher efeitos -Construção coletiva -Passagem coletiva
R1	-Conhecimento multifatorial profundo - Laudo -Evolução -Dificuldades -Profissionais envolvidos -Flexibilizações -Rotina -Relações sociais -Amplitude -Deslocamento -Horários	-Profissionais que atuam -Coordenação da escola -Professores -Aluno	-Orientação multidimensional a curto prazo -Médio prazo -Diretrizes de alinhamento -Manejo de expectativas -Possibilidades

R2	-Ementa geral -Trimestre -Plano típico -Metas específicas para adequação	-Responsável inclusão	-Documento -Proposta geral Metas -Ementa geral -Ementa dividida por matéria
R3	-Anamnese -Necessidades e desafios -Reuniões família e profissionais	-Corpo docente -Coordenadores -Todo mundo que trabalhe com estudante -Faxineiro -Resto da equipe da escola -Todo mundo	
R4	-Manifesto -Documento estruturado -CID -Quadro evolutivo das condições -Acompanhamento terapêutico -Acompanhamento educacional na escola/ -Acompanhamento nas matérias	-Coordenação de inclusão -Coordenadoras	-Customizar plano de educação -Deficiência -Limitação