



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

**PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO
NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROPOSTAS OFICIAIS DA
ITÁLIA, FRANÇA, ESTADOS UNIDOS E ESPANHA**

GABRIELA TANNÚS VALADÃO

SÃO CARLOS – SP

Agosto de 2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

**PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO
NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROPOSTAS OFICIAIS DA
ITÁLIA, FRANÇA, ESTADOS UNIDOS E ESPANHA**

GABRIELA TANNÚS VALADÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do Exame de Defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

ORIENTADORA: Prof^a Dra Enicéia Gonçalves Mendes

SÃO CARLOS – SP

Agosto de 2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T167pe

Tannús-Valadão, Gabriela.

Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial : propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha / Gabriela Tannús Valadão. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

125 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência. 4. Currículos - mudança. 5. Escolarização. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Gabriela Tannús Valadão**.

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Marcia Duarte
(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim
Rodrigues (UNESP/Bauru)

Ass. _____

APOIO FINANCEIRO

Fundação de Amparo à Pesquisa do
Estado de São Paulo – FAPESP.

“E sem saber que era impossível, ele foi lá e fez.” Jean Cocteau

Dedico este trabalho aos meus
afilhados, Lucas e Lorenzo, e aos
estudantes em situação de
deficiências.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Eliana e Valdir, pelo carinho, apoio e amor incondicional. Sem eles, sem dúvida, nada disso teria acontecido. Em especial, à minha mãe, por sempre acreditar em mim e ser meu exemplo de vida. E ao meu pai, pelo exemplo de profissional e de pesquisador.

À minha orientadora e “mãe intelectual”, Céia, por me proporcionar crescimento profissional e pessoal. Aos momentos inesquecíveis e indescritíveis junto dela, Breno e Nivaldo, minha família adotiva. Pela paciência e confiança depositada durante todo o mestrado, pelas palavras de apoio e dedicação na realização desta pesquisa, pois sem sua essencial ajuda não teria sido concretizado. Com certeza, nem mesmo todas as palavras do dicionário poderiam descrever o que MENDES representa em minha vida!

Aos membros da banca e às professoras da Pós-Graduação, Prof^ª. Olga, Prof^ª. Maria Amélia, Prof^ª Kátia Caiado e Prof^ª. Márcia, pelo carinho e dedicação na construção deste trabalho, pela disposição e força de vontade em educar-me.

Aos amigos do grupo GP-FOREESP, pela troca de informações e alegrias durante o mestrado. Em especial, à Aline Maira, pela disposição incansável em me ajudar com trabalhos, congressos ou por simples conversas no laboratório, e-mail, MSN, skype. À Aline Veltrone, por transbordar alegria no laboratório e pelas muitas risadas com suas teorias mirabolantes, as mais sensatas do universo. À Ge, pelas tantas conversas, de assuntos acadêmicos às futilidades. Pela dedicação e atenção, contribuindo com a minha sanidade mental. À Nadja, por mostrar com exemplos práticos o que é psicologia comportamental, através de controle de comportamento e contingências. À Rô, pelas tantas viagens Uberlândia - São Carlos (e vice-versa) e todas as conversas. Pelo exemplo de mulher, mãe, profissional, pesquisadora, amiga, e, principalmente, por me fazer um ser humano melhor.

Aos amigos do mestrado, em especial, Iasmin (Jasmin! Irmã bastarda), por conquistar minha confiança, amizade, pelo exemplo de profissionalismo e pela dedicação ao próximo. À Dan, pelos colos, carinhos, palavra amiga e sincera. À Sá, pelo exemplo de organização e amizade ciumenta, mas verdadeira.

Às meninas da república “quarteto fantástico”, Emilie (Emilia!), Manu, Paulinha e Thais, por aguentarem meu mau humor insuportável quando acordo e todas as minhas chatices, mas também por proporcionarem a estadia em São Carlos mais divertida e agradável.

Aos meus avós, Vô Danglars (*in memorian*), Vô Geraldo (*in memorian*), Vô Valdir, Vó Amélia (*in memorian*), Vó Malvina e Vó Maura, pelas histórias e lições de vida.

Às minhas irmãs, Marina e Bárbara, pelo apoio e amor incondicional.

Aos meus sobrinhos, Lucas e Lorenzo, pelo sorriso e alegria de todos os dias.

Aos meus amig@s, Daniela (Gorda), Fabiana, Guillaume, Izabela, Laura, Lucas Rosa, Morgan, Paulinho, Pollyana, Reça, Renatinha, Thiago, e prim@s-amig@s, Anna, Brunão, Carol, Leandro, Leonardo, Rafa, Robão, Rodrigo e Túlio, pela compreensão, força e por me ensinarem e aprenderem comigo a difícil lição de viver. Em especial, à Bárbara, pela paciência, carinhos, dedicação, as conversas, festinhas, encontros sempre com muita filosofia, conversa e diversão, e à Marcela (Marcheela), pelos estímulos, carinho e companheirismo nas conversas sobre o meio acadêmico e a vida.

À família Brito de Castro, Terezinha, Edmundo, Rê, Day, Bárbara e Felps, pelo carinho e amizade. Em especial, à Gabi, pela dedicação, apoio e incentivo durante os momentos mais difíceis na realização deste trabalho. Por todas as conversas de filosofia de vida às futilidades entre risos e choros, euforias e calma, mas, principalmente, por ser a 3ª irmã que a vida me deu!

À família Silveira Gomide, Tia, Tio, Fred, Lívia, Felipe e Gustavo, por todas as histórias e momentos vividos, ajudando, principalmente, no meu crescimento pessoal.

Aos amigos do *Master Internacionale*, pela troca de experiência e pelos momentos inesquecíveis juntos.

Aos meus eternos alunos, pelos momentos incríveis e inesquecíveis que passamos juntos, inspiração da minha dedicação ao meu trabalho.

Aos demais familiares, amigos e colegas que de alguma forma contribuíram na elaboração deste trabalho.

À Selma, pelo carinho e dedicação na correção ortográfica.

À FAPESP, pelo apoio financeiro.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. (2010) PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha (Dissertação de Mestrado). São Carlos PPGEES – UFSCar.

RESUMO

A Declaração de Salamanca (1994) preconizou a prática da escolarização de pessoas em situação de deficiência nas classes comuns das escolas regulares, desencadeando a necessidade de otimização do planejamento das práticas pedagógicas a fim de responder às necessidades educacionais particulares de alguns estudantes em classes heterogêneas. Em vários países da Europa e América do Norte, a oficialização da prática do planejamento educacional individualizado é uma das ferramentas adotadas para melhorar a educação de estudantes em situação de deficiência. Embora a terminologia referente a essa prática seja diferente entre os diversos países, variando de termos, tais como, plano\planejamento\projeto, educacional\escolástico\de escolarização e personalizado\individualizado, o ponto central dessas propostas é a existência de dispositivos legais que garantem a todo estudante em situação de deficiência o direito de um plano educacional talhado individualmente para responder às suas necessidades diferenciadas. Considerando a ausência desse tipo de requisito legal no Brasil, e que esta lacuna explica alguns dos problemas atuais apontados nas políticas e práticas de inclusão escolar em nossa realidade, o propósito do presente estudo consistiu em descrever, analisar e comparar as propostas de PEI na Itália, França, E.U.A. e Espanha, buscando descrever como ele regulamentado nesses países, a fim de identificar subsídios para elaboração de sugestões de como essa prática poderá ser instituída no Brasil. Este estudo, de natureza documental, teve como fonte de dados os documentos obtidos nos sites oficiais do Ministério da Educação daqueles países, publicados no período entre 1994 a 2008. A metodologia utilizada envolveu as seguintes etapas: 1) estudo preliminar da viabilidade da proposta da pesquisa; 2) busca, identificação e seleção dos documentos oficiais; 3) análise do conteúdo dos documentos referentes à prática do PEI; 4) organização dos dados; e 5) descrição e análise dos dados. Os resultados mostraram a diversidade entre os países desde a concepção sobre a inclusão escolar, bem como sobre a inclusão total\radical até aquela que pressupõe a existência do contínuo de serviços de apoio, e também evidenciaram a variedade nos modelos de PEI, desde aqueles que visam apenas à escolarização até os que contemplam uma atenção mais generalizada para além do domínio da vida escolar. As considerações finais apontam para a importância de dispositivos legais relacionados à implementação do PEI destinado a estudantes em situação de deficiência para que o direito à educação escolar seja de fato garantido.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Deficiências, Planejamento Educacional Individualizado, Escolarização.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. (2010). INDIVIDUAL EDUCATION PLAN USED IN SPECIAL EDUCATION: Official proposals adopted by Italy, France, United States, and Spain. (Master's Dissertation) São Carlos PPGEES – UFSCar.

ABSTRACT

The Salamanca Statement (1994) advocated the practice of schooling for people with disabilities in the regular classroom and into mainstream schools, stressing the need to optimize the planning tool into pedagogic practices in order to meet the special educational needs of some students within heterogeneous classrooms. In several European and North American countries, the oficialization of the individual education practice plan is one of the intervention tools used to improve the students with disabilities education. Although the names used for this practice vary between countries and terms such as plan/planning/project, educational/scholastic/ enrollment, and personalized/individual are largely employed, these proposals focus on the existence of legal provisions to ensure to all students in situation of disability the right to an individual educational plan (IEP) tailored to meet their individual needs. There is no legal requirement for this issue in Brazil. This lack explains some of the current problems outlined by the inclusive *policy and practice in our education* system. This paper aimed to describe, analyze and compare the IEP proposals adopted by Italy, France, U.S., and Spain, seeking to comprehend the IEP regulation in these countries and to identify parameters to elaborate proposals enlightening the paths to follow to implement this practice in Brazil. It was a documentary study based on available data from the official websites of the Ministry of Education in those countries between 1994 and 2008. The applied methodology involved the following stages: 1) preliminary feasibility study for a research proposal; 2) search, identification, and selection of official documents; 3) content analysis of documents related to the practice of IEP; 4) data organization; and, 5) data description and analysis. The results showed diversity between countries including the concept of school inclusion, the *radical and/or total inclusion* and the inclusion that presumes the existence of the continuum of support services. They also presented the variety in models of IEP from those who relate solely to the schooling to those who contemplate a more widespread attention beyond the realm of school life. The conclusions highlight the importance of legal provisions on the implementation of the IEP for students with disabilities to *ensure the right* of school education.

Keywords: Special Education, School Inclusion, Disabilities, Individual Education Plan, Schooling.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACI – Adaptações Curriculares Individualizadas

AEE – Atribuição da Educação Especial

AEL – Agências Educacionais Locais

AVE – Auxiliar de Vida Escolar

CAF – Cuidados e Ajuda Funcional

CAMSP – Centros de Ajuda Médico-Social Precoce

CDEE – Comissão de Departamento da Educação Especial

CDHAPD – Comissões de Direitos Humanos e da Autonomia das Pessoas com Deficiência

CIE – Classe de Integração Escolar

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CTPI – Grupo de Trabalho Provincial e Interinstitucional

DPH – Departamento das Pessoas Deficientes

E.U.A. – Estados Unidos da América

EAHCA – *Education for all Handicapped Children Act*

EOEP – Equipe de Orientação Educacional e Psico-Pedagógica

FAPE – *Free Appropriate Public Education*

GP – FOREESP – Grupo de Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial

GTD – Grupo de trabalho sobre deficiente

IDEA – *Individuals with Disabilities Education Act*

IEP – *Individualized Education Program*

LOE – *Lei Orgânica del a Educacion*

LOGSE – *Lei Orgânica de Ordenacion General del Sistema Educativo*

LRE – *Least Restrictive Environment*

NASDSE – *National Association of State Directors of Special Education*

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONG – Organização Não Governamental

P.L – *Public Law*

PEI – Planejamento Educacional Individualizado

PPGEES – Programa de Pós-graduação de Educação Especial

SAAAIE – Serviço de Ajuda para Aquisição da Autonomia e de Integração Escolar

SAEFEI – Serviço de Apoio à Educação Familiar e Integração Escolar

SAFEI – Serviço de Acompanhamento Familiar e Educação Infantil

SEESP – Secretaria de Educação Especial

UEI – Unidade Educacional de Integração

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

USL – Unidade Sócio-sanitária

USSL – Unidade Sócio-sanitária Local

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de documento 1.....	56
Figura 2 – Modelo de documento 2	56
Figura 3 – Fluxo do processo do PEI com o percurso de escolarização possível na Itália	71
Figura 4 – Fluxo do processo do PEI com o percurso de escolarização possível na França	75
Figura 5 – Fluxo do processo do PEI com o percurso de escolarização possível nos E.U.A.	76
Figura 6 – Resultados dos tipos de encaminhamento possível dos três países.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números de matrículas em relação ao nível e modalidade de ensino.....	23
Tabela 2 – Relação entre os países Europeus sobre a intervenção de alunos em situação de deficiência.....	
Tabela 3 – Número de documentos sobre planejamento educacional individualizado da amostra de cada país.....	57
Tabela 4 - Porcentagem de alunos em situação de deficiência com idade de Educação obrigatória escolarizados em centros específicos de educação especial.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Atributos do planejamento centrado na instituição e centrado na pessoa.	33
Quadro 2. Descritores do termo plano educacional individualizado nos diferentes países investigados	55
Quadro 3. Caracterização do documento	62
Quadro 4. Modelos teóricos e terminologia em referência à deficiência	64
Quadro 5. Definição do alunado	65
Quadro 6. Requisitos para o desenvolvimento do PEI	66
Quadro 7. Características da execução do PEI	70
Quadro 8. Metas ou objetivos do PEI em cada país	81
Quadro 9. Adaptações e apoios previstos nos PEIs de cada país	82
Quadro 10. Reavaliação do PEI e Sistemática de transição	83

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE TABELAS	14
LISTA DE QUADROS	15
APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO SOBRE O PEI NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PAÍSES EUROPEUS (ITÁLIA, FRANÇA E ESPANHA) E NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA.....	34
1.1 Planejamento Educacional Individualizado – PEI.....	35
1.4 – Itália.....	48
1.5 – Espanha.....	52
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	59
2.1. Fonte de dados	59
2.2. Critérios de seleção dos documentos.....	59
2.3. Procedimento de coleta de dados.....	60
2.4. Procedimento de análise dos dados	67
CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS MODELOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NOS TRÊS PAÍSES.....	68
Categoria 1 – Características do documento.....	68
Categoria 2 – Modelo teórico sobre a deficiência.	69
Categoria 3 – Definição do alunado.	70
Categoria 4 – Requisitos para o desenvolvimento do PEI	72
Categoria 5 – Características da execução do PEI.	76
Categoria 6 – Protocolo do PEI	84
Categoria 7 – Metas e objetivos exigidos para o PEI	85
Categoria 8 – Adaptações e apoios previstos no PEI.....	86
Categoria 9 – Reavaliação do PEI e Categoria 10 – Sistemática de transição.....	88
CAPÍTULO 4 – SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES SOBRE COMO OS PAÍSES ESTUDADOS ABORDAM A QUESTÃO DO PEI	91
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICE I.....	119
APÊNDICE II.....	123

APRESENTAÇÃO

Meu interesse profissional e acadêmico na escolarização de pessoas em situação de deficiência teve início durante minha graduação em Educação Física na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especificamente, durante o estágio proporcionado pela disciplina de esportes adaptados. Posteriormente, tive uma experiência profissional em uma Organização não governamental (ONG), de 2004 a 2007, ministrando aulas de natação especial e basquete em cadeira de rodas, e, neste trabalho, pude constatar que meus estudantes se encontravam em diferentes contextos de escolarização, encontrando-se alguns deles ainda sem qualquer oportunidade de frequentar uma escola. Foi neste trabalho que tive minha primeira aproximação com o tema principal deste estudo e, a partir dali, comecei a sentir necessidade de fazer planejamentos individualizados com o objetivo de traçar e adequar os treinamentos para cada estudante.

Depois de formada como professora de Educação Física, realizei um curso no exterior, o *Master Internazionale di 1° Livello in Educazione e Integrazione delle persone in situazione di Disabilità, Disagio Sociale e Anziane: metodologie e tecniche di intervento nella attività motorie ed espressive*¹, na Europa (Itália, Espanha e França). Durante o curso, pude visitar os diferentes países e conhecer as diversas realidades das políticas de escolarização de pessoas em situação de deficiência. Também pude constatar que mesmo os países desenvolvidos têm ainda muitos problemas nas práticas baseadas nos princípios da inclusão escolar, devido à falta de acessibilidade, de acomodações curriculares e de professores devidamente especializados. Além disso, compreendi que, a despeito de toda retórica globalizada sobre a inclusão escolar, ainda persistem as escolas e classes especiais em muitos países.

Ao conhecer um pouco a realidade de alguns países europeus (Espanha, França e Itália), constatei que as estruturas legais e a historicidade sobre a Educação Especial pareciam mais consolidadas naqueles países. Um aspecto que me chamou a atenção foi o fato de que em todos eles existem dispositivos legais que garantem a todo estudante em situação de deficiência o direito de ter um plano educacional talhado individualmente para responder às suas necessidades diferenciadas.

¹ Mestrado Internacional de 1º nível em Educação e Integração da pessoa com Deficiência, Vulnerabilidade Social e Idoso: metodologia e técnica de intervenção na atividade motora e expressiva.

Embora a prática do planejamento educacional individualizado (PEI) receba diferentes nomes nos diversos países, variando entre os termos tais como plano/planejamento/projeto, educacional/escolástico/de escolarização e personalizado/individualizado, a ideia básica é a mesma: desde o ingresso do estudante no sistema educacional, existe uma avaliação inicial, em geral, desenvolvida por uma equipe multidisciplinar, que dá origem a um planejamento individualizado, o qual é submetido a revisões periódicas ao longo do processo de escolarização do estudante.

Entretanto, apesar de essa prática já ser regulamentada em vários países, e de ser inclusive bastante recomendada pela literatura da área de Educação Especial, mesmo antes da emergência do discurso sobre inclusão escolar, não há, no nosso país, regulamentação a esse respeito, e talvez esta ausência explique alguns dos problemas da inclusão escolar relatados na literatura, tais como, a indefinição na prescrição dos serviços de apoio especializado aos estudantes em situação de deficiência matriculados nas escolas regulares, a falta de avanço no percurso de escolarização, as dificuldades em definir os objetivos de ensino e em prescrever as acomodações necessárias, etc.

Considerando esse tema de investigação, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especificamente, no grupo “GP-FOREESP – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”, que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes, estudantes de vários cursos da Graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. A partir daí, meu interesse pela inclusão escolar pôde sair do campo subjetivo, assumindo então dimensões sociais e do fazer científico coletivo.

O grupo de pesquisa se dedica a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido à população-alvo da Educação Especial. Atualmente, a temática da escolarização de pessoas em situação de deficiência em escolas comuns tem sido priorizada, entre outros motivos, porque parte-se do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade dos serviços de atendimento educacional especializado no país.

Quanto à temática da inclusão escolar, na atualidade, o pesquisador da área pode verificar que o termo "inclusão" acomoda vários significados (FUCHS; FUCHS,

1994). Num dos extremos, encontram-se aqueles que defendem a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, apenas e unicamente na classe comum, da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num *continuum* de serviços de apoio de ensino especial. No outro lado, encontram-se aqueles que utilizam o termo apenas para rebatizar as práticas já existentes.

Tendo em vista esta multiplicidade de sentidos do conceito de “inclusão escolar”, foram definidos, ao longo do tempo, alguns princípios que norteiam os estudos empíricos do grupo de pesquisa GP-FOREESP, que, em síntese, seriam:

- 1) Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral e legal para o sistema brasileiro, e, sendo essa uma questão de valor, o momento agora para a pesquisa é de como implementar e aperfeiçoar, e não de questionar sua validade.
- 2) Traduzir a inclusão escolar das leis, dos planos e intenções para a nossa realidade requer produção de conhecimento e prática, e essa é uma tarefa para a pesquisa científica, e, mais especificamente, para as universidades brasileiras.
- 3) O futuro da política de inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos em situação de deficiência, para trabalhar em direção a uma meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.
- 4) Embora não se discuta a perspectiva filosófica da inclusão, as propostas políticas, na prática, podem e devem ser continuamente escrutinadas.
- 5) Na prática, o princípio da inclusão escolar pressupõe que a primeira colocação seja na classe comum da escola onde seria matriculado o estudante, se esse não tivesse necessidades diferenciadas, admitindo-se, entretanto, a possibilidade de serviços de apoio (como professores especializados e serviços centrados na classe comum). Caso a colocação em classe comum não seja bem sucedida, e tendo se esgotadas todas as possibilidades de apoio, ou, ainda, se for opção da família, admite-se

também a escolarização, combinando ou não classes comuns com classes de recursos, ou classes especiais e escolas especiais.

- 6) Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica em propor a destruição do sistema que existe, devendo-se manter a estrutura vigente a fim de não agravar o problema político da falta de acesso à escola para essa parcela da população.
- 7) Educar crianças e adolescentes em situação de deficiência, juntamente com seus pares, em escolas comuns, é importante para que o estudante em situação de deficiência atinja seu desenvolvimento pleno, e não apenas para prover oportunidades de socialização ou mesmo para provocar mudanças atitudinais nos outros em busca do respeito à diversidade.
- 8) Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar.
- 9) A defesa da perspectiva inclusiva não elimina a existência de alunado em situação de deficiência, ou a necessidade de se produzir conhecimento sobre a realidade desses estudantes, ou ainda a necessidade de formar profissionais que atuarão nesta área, e, portanto, a Educação Especial, enquanto área de produção de conhecimento científico, permanece tendo preservadas tanto sua identidade quanto sua relevância.
- 10) A principal questão da inclusão escolar é como melhorar a educação para todos os estudantes e não somente para os estudantes em situação de deficiência.

Além dos princípios estabelecidos pelo grupo, entendemos o conceito de deficiência como diferenças humanas, em grande parte, construídas pela sociedade que impõe barreiras atitudinais e físicas suficientes para gerar e/ou aumentar as limitações decorrentes da diversidade. Por isso, tomamos como fundamento para este estudo o modelo social e/ou biopsicossocial que entende a deficiência como uma situação da sociedade e não centrada no indivíduo. Daí decorre a adoção do termo utilizado para caracterizar os indivíduos que sofrem com essas barreiras: “pessoa em situação de deficiência”.

No presente trabalho, optamos por utilizar a expressão “pessoas em situação de deficiência”, expressão que recentemente vem sendo adotada nos países europeus,

para antes de tudo dizer que estamos nos referindo a pessoas ou seres humanos, e “em situação de deficiência”, para indicar uma concepção de deficiência que leva em consideração o modelo social, que enfoca a situação e não o indivíduo (OMS, 2002). Com essa concepção, assegura-se a igualdade sobre os direitos humanos a todas as pessoas.

O conceito de igualdade requer que ‘semelhantes’ sejam tratados de modo igual e presume a aplicação imparcial de direitos legais e sociais. Esse conceito, baseado na conquista do bem-estar como um resultado, incorpora a premissa de que todo ser humano, apesar de suas diferenças, tem o direito de ser considerado e respeitado como igual, e tem o direito de participar da vida econômica e social de sua comunidade. No que diz respeito às pessoas em situação de deficiência, a cidadania requer a criação de uma base genérica, inclusive, de suportes, tais como, intervenção precoce, educação, lazer e acessibilidade. (POTHIER, 2006). Nesse contexto, planejar e personalizar os suportes necessários se torna essencial.

Norteados por tais pressupostos, o presente trabalho é mais um dos projetos desenvolvidos no âmbito do grupo, e que tem por finalidade específica produzir conhecimento sobre a questão do planejamento educacional individualizado no contexto das políticas educacionais baseadas no princípio da inclusão escolar voltadas para estudantes em situação de deficiência.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre onde e como deve ser a escolarização de pessoas em situação de deficiência não é um tema novo, pois ele caminha em paralelo à história da educação, e escolarizar pessoas, em situação de deficiência ou não, é necessário desde que o homem, a partir do exercício de suas capacidades, se diferencia dos outros animais (MAZZOTTA, 2002). O que muda na discussão atual é o fato de não se pensar mais neste assunto como algo a ser encoberto, excluído, marginalizado. Ao contrário, as reflexões têm conciliado para a possibilidade objetiva e real da inserção do pensar a divergência por meio da convergência.

De modo geral, a história da escolarização de pessoas em situação de deficiência pode ser dividida em três fases: exclusão social; segregação social em caráter protecionista; inclusão social (ARANHA, 2005).

Na fase de exclusão social, as pessoas em situação de deficiência eram consideradas inaptas e, às vezes, também, como geneticamente inferiores, o que fazia com que a presença delas numa sociedade progressista fosse considerada prejudicial, justificando assim a inexistência da ação pública dirigida a essas pessoas e a prática da marginalização e segregação (GARDOU; DEVELAY, 2005).

No final do século XVIII e começo do XIX, surgiram as primeiras iniciativas educacionais com alguns educadores e cientistas renomados, como Valentin Haüy, Philippe Pinel, Jean-Marc Itard, dentre outros, que constataram que a pessoa em situação de deficiência poderia aprender e, conseqüentemente, ser educada (AMARAL, 1997; AMARO, 2007; GARDOU; DEVELAY, 2005; MENDES, 1995; SILVA, 2006).

As classes especiais nas escolas regulares, no século XIX, proliferaram como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais. A segregação ainda era baseada na crença de que os estudantes em situação de deficiência seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem ensinados em ambientes separados. Por isso, a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006).

Scotch (2001) aponta que, segundo alguns esparsos dados etnográficos sobre sociedades não industriais, pessoas em situação de deficiência viviam tipicamente no contexto de redes de benevolência da comunidade, no modelo caritativo de relação entre a pessoa em situação de deficiência e a sociedade. Com a revolução industrial, os E.U.A. e a Europa substituíram as provisões para pessoas com deficiências dessas redes de caridade para as autoridades governamentais. O deslocamento social, a rápida urbanização e o aumento da mobilidade geográfica do início da era industrial diminuíram a capacidade dos sistemas de apoio das redes de benevolência das comunidades. O surgimento do movimento asilar em meados do século XIX, na Europa Ocidental e América do Norte, atingiu o desenvolvimento cultural e institucional, acompanhando as tendências da demografia e política econômica.

No início do século XX, muitas pessoas em situação de deficiência tinham deixado ou haviam sido removidas de contextos comunitários para residir em instituições. Algumas instituições ofereciam educação e treinamento. Muitas forneciam serviços para melhorar as condições associadas com a deficiência. Outras eram essencialmente custodiais. Muitas dessas instituições permaneceram funcionando bem ao longo do século XX, embora o movimento de desinstitucionalização nos anos 60 e 70 tenha ocasionado o fechamento de parte delas. Esse desenvolvimento recente resultou, em parte, do desenvolvimento tecnológico e dos valores culturais que promoveram serviços baseados na comunidade, mas também reflete uma mudança legal geral, afetando direitos procedimentais relacionados ao crescimento do movimento dos direitos civis, incluindo o movimento pelos direitos das pessoas com deficiências.

No Brasil, as primeiras noções de Educação Especial apareceram pela primeira vez em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61 – Artigo 88). O documento apontava que a educação dos excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação (BRASIL, 1961).

Em 1971, a lei nº 5.692 assegurou “tratamento especial” aos estudantes que apresentassem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados. Esse “tratamento especial” não dispensava o tratamento regular, exceto no que se referia à excepcionalidade. Nesse sentido, a legislação segregava aquelas situações categorizadas como “excepcionais” (BRASIL, 1971). A educação naquela época, no Brasil, era mais voltada para o propósito de reabilitação dessas pessoas, envolvendo a

marginalização das mesmas dos sistemas educacionais que não ofereciam as condições necessárias para que os estudantes em situação de deficiência obtivessem sucesso acadêmico (SILVA, 2006). Enquanto isso, nos Estados Unidos e Europa, nessa mesma época, surgiam as primeiras bases filosóficas para o movimento de integração escolar (MENDES, 2006).

Ferreira (2006) considera que um grande marco para a história da Educação Especial no contexto mundial foi a Declaração de Salamanca, de 1994, pois ela definiu novos objetivos e diretrizes de ação diante da transformação da educação para pessoas em situação de deficiência. Esse documento determinava o direito à educação a todas as crianças deficientes e/ou superdotadas, crianças de rua, trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados, dando-lhes a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, publicado em 1988, e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, podem ser considerados documentos marcos que reforçaram a filosofia de inclusão escolar das pessoas em situação de deficiência, pois asseguraram que a escolarização delas fosse parte integrante do sistema educacional.

No Brasil, até meados da década de 1990, a questão da educação de pessoas em situação de deficiência ainda assumia contorno conservador e não apresentava mudanças significativas na condição histórica desses sujeitos. Somente em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, o governo brasileiro criou dispositivos legais que garantiram a escolarização de estudantes em situação de deficiência como sendo um dever do Estado, de forma pública, gratuita e, preferencialmente, na rede regular, compreendendo a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar (BRASIL, 1996). Porém, ainda não fora instituída a obrigatoriedade, dando margem para a possibilidade de que este ensino não ocorresse necessariamente na rede regular, ou seja, acabou favorecendo, ao mesmo tempo, a permanência desses estudantes nas instituições especializadas (MICHELS, 2002).

Enfim, a Educação Especial brasileira vem tentando se modificar, a exemplo de outros países, partindo do modelo das instituições especializadas filantrópicas que, em sua maioria, tinham objetivos predominantemente terapêuticos ou assistencialistas (que ainda persistem), bem como das classes especiais nas escolas públicas, caminhando para uma escola aberta às diferenças e única para todos.

Nesse sentido, a escola comum já vem recebendo estudantes com deficiência, entretanto muitas questões precisam ser colocadas sobre a efetividade do processo ensino-aprendizagem, pois a inclusão vai além da mera inserção para produzir socialização. Ela pressupõe modificações na dinâmica escolar para que as necessidades de todos os alunos sejam satisfeitas. Com a finalidade de atender às mais variadas necessidades especiais dos alunos, modificações são necessárias em diferentes níveis do planejamento educacional no âmbito dos Planos Políticos de Educação (do Ministério de Educação, Secretarias de Estados e Municípios), nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas, nos Planos de Ensino do Professor e nos planos educacionais individualizados para os alunos com necessidades educacionais especiais.

O tema de interesse neste trabalho se refere especificamente à questão do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), questão essa que está intimamente relacionada à avaliação. Considerando a perspectiva atual de escolarizar alunos em situação de deficiência em classes comuns, a antiga prática de identificação com vistas ao encaminhamento para serviços separados perde um pouco sua função, enquanto que, ao mesmo tempo, surgem novas demandas de práticas de avaliação e planejamento que ainda carecem de sistematização e fundamentação a fim de garantir o direito a uma educação devida para os estudantes com necessidades educacionais especiais (VELTRONE, 2010).

No campo da Educação Especial, a avaliação, por muito tempo, foi utilizada enquanto um mecanismo para classificação e separação dos alunos frente às demandas escolares. Apesar do caráter histórico negativo da avaliação, o processo avaliativo continua sendo fundamental para embasar as decisões sobre quem são os alunos que irão se beneficiar de serviços educacionais especializados, quais os critérios de elegibilidade dos serviços, que respostas personalizadas são necessárias para as necessidades educacionais especiais dos alunos, que demandas as necessidades dos mesmos têm para a provisão de recursos humanos e técnicos para o manejo de sala de aula, a organização curricular, e, enfim, como será avaliada a progressão do aluno durante seu percurso educacional.

Segundo as normas oficiais do atual contexto brasileiro, deve-se proceder à:

“avaliação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais

e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados” (SEESP, 2001 p.48).

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC recomenda ainda que tal avaliação tenha uma orientação pedagógica, e não diagnóstica, e deve ter como objetivo “identificar barreiras que estejam impedindo o processo educativo em suas múltiplas dimensões” (SEESP, 2001 p.34). Para tanto, é preciso levar em consideração na avaliação as seguintes dimensões: nível de desenvolvimento e condições pessoais, o contexto educacional, instituição educacional escolar e ação pedagógica e família, características do ambiente familiar e do convívio familiar (SEESP, 2006).

Em relação aos profissionais necessários para o processo da avaliação, a SEESP recomenda o envolvimento daqueles que diretamente atuam com o aluno, e “deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno” (SEESP, 2001, p.34).

Quanto aos instrumentos, é recomendado o descarte dos testes padronizados e a construção de instrumentos não padronizados pelo próprio ambiente escolar, de acordo com os respectivos contextos de ensino-aprendizagem, o qual envolve necessariamente a participação do professor, a observação, construção de diário de classes, relatórios, fichas que colem dados sobre o aluno e contexto escolar em questão (SEESP, 2006 p.40). Além das observações, outras avaliações pontuais da condição do aluno são indicadas, tais como: análise da produção escolar dos alunos, análise de documentos que orientam a organização escolar, entrevistas etc. (SEESP, 2006 p.40).

Em vários momentos, os documentos oficiais defendem a importância de a avaliação pedagógica ser realizada pelos próprios profissionais da escola. Em outros momentos, é pontuado que, em função da recenticidade do processo de inclusão escolar na realidade brasileira, pode ser necessário, para a avaliação, recorrer à ajuda dos profissionais do campo da Educação Especial (SEESP, 2006). Em outros momentos, ainda, no tocante à questão da avaliação, visando à identificação das necessidades educacionais especiais e provimento dos apoios, é recomendada, contraditoriamente, a atuação de uma equipe multiprofissional, composta de profissionais de diversos campos de conhecimento (SEESP, 2001).

Assim, não há normas claras sobre como deve ser realizada a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, e que irão embasar as tomadas de

decisão relacionadas à educação dessas crianças. Além da indefinição em relação ao processo de avaliação, tanto a legislação educacional quanto os documentos normativos do Ministério da Educação são completamente omissos sobre como deve ser realizado o planejamento educacional que irá responder às necessidades educacionais especiais peculiares de cada aluno em situação de deficiência

Entretanto, ainda que a avaliação inicial, o planejamento educacional e as reavaliações contínuas dos alunos em situação de deficiência não estejam explicitamente definidos na legislação educacional brasileira, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) traz um dispositivo que garante um certificado de escolaridade, denominado como “terminalidade específica” de comprovar grau de escolarização. Entretanto, se a educação desses alunos não for devidamente avaliada e planejada, o certificado de terminalidade específica pode, além de mascarar o fracasso escolar (IACONO, 2004), excluir da escola estudantes que não avançam para o ensino médio (RODOVALHO, 2009).

Assim, se por um lado constata-se a ausência de dispositivos na legislação brasileira que garantam o direito a uma avaliação devida e a um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), e que permita acompanhar a evolução do desempenho do estudante na escola, por outro lado, há mecanismos com poder de abreviar o percurso de escolarização do estudante em situação de deficiência sem que este tenha necessariamente desenvolvido todas as suas potencialidades.

Estima-se que exista cerca de seis milhões de crianças e jovens em situação de deficiência, e a tabela, a seguir, demonstra que cerca de cinquenta e sete mil estão em algum serviço educacional (INEP/MEC, 2003), ou seja, a maior parte encontra-se fora de qualquer tipo de ensino (MENDES, 2006).

A Tabela 1 apresenta os dados oficiais mais recentes, de 2009, referente ao número de matrículas de alunos da Educação Especial, em relação ao nível e modalidade de ensino, incluindo matrículas em todos os tipos de provisões (escolas especiais, classes especiais e classes comuns). O que chama mais a atenção nesses dados é a alta proporção de matrícula de estudantes em situação de deficiência no Ensino Fundamental (87%), principalmente, nos anos iniciais (58% do total), associado ao fato de que o número total de matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (37.985) supera o número de matrículas no Ensino Médio (20.080).

Tabela 1 – Números de matrículas de alunos da Educação Especial no ano de 2009, em relação ao nível e modalidade de ensino, incluindo escolas especiais, classes especiais e classes comuns.

Níveis e modalidades de ensino	Total de matrícula
Creche	6.131
Pré-Escola	27.510
Ensino Fundamental – anos iniciais	262.212
Ensino Fundamental – anos finais	96.489
Ensino Médio	20.080
Educação de Jovens e Adultos/Ensino fundamental	34.730
Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio	3.255
TOTAL	450.407

Fonte: INEP/MEC, 2009.

O que tais números sugerem é que os estudantes em situação de deficiência parecem não estar avançando. Alguns autores apontam a razão para isso como sendo a falta de aspectos básicos como procedimentos de avaliação e monitoramento do processo de ensino-aprendizagem para comprovar se o estudante teve acesso ou não ao currículo (MENDES; FERREIRA; NUNES, 2003).

Veltrone e Mendes (2009), investigando egressos de escolas e classes especiais sendo escolarizados em classes comuns, encontraram que, apesar de os alunos demonstrarem gostar do novo tipo de escolarização, esses afirmaram vivenciar sérias dificuldades de aprender o conteúdo do currículo padrão, principalmente, porque não eram feitas adequações no ensino de modo a responder às necessidades dos estudantes. Os resultados sugerem a necessidade de melhorar e personalizar o planejamento educacional de modo a atender à diversidade dos alunos.

Recentemente, outros documentos internacionais importantes que se referem à educação da pessoa em situação de deficiência vêm sendo referendados por diversos países. Dentre eles, destacam-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da Guatemala (2001), a *Declaração Young People's views on Inclusive Education*, de Lisboa (2007), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, do Brasil (2008). O que esses documentos trazem são recomendações para que as políticas educacionais destinadas a pessoas em situação de deficiência se modifiquem, fazendo emergir documentos legais na forma de artifícios legais que façam avançar o direito à educação dessa parcela da população. Um dos aspectos recomendados é a

necessidade de se instituir a prática do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Enfim, em decorrência da política de inclusão escolar, os professores do ensino regular estão recebendo um contingente crescente de estudantes em situação de deficiência, cujas necessidades educacionais especiais são desconhecidas para eles que, muitas vezes, não sabem por onde começar o processo de ensino, efetuar as acomodações necessárias e, também, não compreendem quais as possibilidades desses estudantes (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Nessa direção, o PEI tem servido para diminuir a sensação de despreparo dos professores no processo de inserção desses alunos no ensino regular (GINÉ; RUIZ, 1995; CASTANEDO, 1997; MANZANO, 2001; FENNICK, 2001; GONZALEZ, 2002).

A educação eficaz tem por base a supervisão, a concepção, a avaliação e expectativas elevadas. Importa utilizar um enquadramento curricular comum a todos os alunos. Contudo, em muitos casos, é necessária a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (NEE) complexas, mas também para todos os outros alunos. Quanto aos alunos com NEE, esta abordagem é definida e implementada no âmbito do Plano de Educação Individual (PEI). (EUROPEAN AGENCY, 2006, p. 23).

O planejamento educacional pode ser compreendido como as ações prioritárias que devem ser realizadas em uma microrregião, de acordo com os recursos locais (MITTLER, 2003), e visa contemplar as necessidades da população à qual ele é direcionado (GINÉ; RUIZ, 1995).

O currículo formal é o conteúdo padrão e oficial programado para todos os estudantes de uma classe, independentemente de sua limitação ou especificidade (MOREIRA; BAUMEL, 2001). Stainback (2006) lembra que, pelo fato de não encontramos homogeneidade na sala de aula, a existência somente do currículo formal, sem adaptações personalizadas, pode ser contestada desde o princípio. Para Schmidt e Garcia (2007), o significado do termo currículo é dado pelo contexto em que se insere, incluindo a sala de aula.

Assim, o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e qual apoio profissional é conveniente para uma criança em situação de deficiência, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem.

... cada equipe (e, se possível, uma equipe expansível que não se limite aos professores, mas que implique outros profissionais, por exemplo, da saúde) deve determinar o programa de atividades considerado desejável e para tal criança em situação de deficiência (PLAISANCE, 2007, p. 14).

A partir da base do que está especificado ou previsto no planejamento educacional, os estudantes em situação de deficiência podem se beneficiar das adequações ou acomodações curriculares individualizadas, com o objetivo de otimizar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e as avaliações desses estudantes (GINÉ; RUIZ, 1995).

Segundo os mesmos autores, o PEI deve cumprir as seguintes funções:

- Estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual;
- Preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante;
- Proporcionar ao estudante, o máximo possível e, quando convier, ambientes menos restritivos;
- Eliminar, na medida do possível e, quando convier, os recursos educacionais especiais e devolver ao estudante circuitos, serviços e situações escolares os mais normais possíveis;
- Descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desses – e o próprio estudante, sempre que possível – possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais envolvidas na elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado (GINÉ; RUIZ, 1995).

Nos Estados Unidos da América (E.U.A.), Itália, França e Espanha, o processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência prevê o planejamento cuidadoso particularizado, caso a caso, que define como será organizado o processo e o percurso educacional do indivíduo em situação de deficiência, haja vista que, nesses países, requisitos legais e regulamentos oficiais garantem esse tipo de procedimento.

Encorajar as organizações locais e escolas a ultrapassar as barreiras à aprendizagem e à avaliação que obstaculizam o acesso ao currículo. A abordagem médica de avaliação das necessidades dos alunos

utilizando o conceito de “*handicap*” deve ser substituído por uma abordagem educacional mais ampla, dirigida para o acesso ao currículo e respectivas formas de adequação. Tudo isto pode ser feito através da elaboração de um programa educativo individual (EUROPEAN AGENCY, 2003a p. 9).

Diferentes autores têm mostrado a fragilidade ainda existente no processo de inclusão escolar no Brasil e no mundo, principalmente, quando se trata de planejamento da prática pedagógica de pessoas em situação de deficiência (MAZZOTTA, 1996; GARDOU; DEVELAY, 2005; SILVA, 2006; MENDES, 2006; PLAISANCE, 2007). Pesquisadores brasileiros também têm reforçado a importância do papel do planejamento educacional na prática da inclusão escolar (BRASIL, 1997; SANTOS, 2002; PRIETO, 2004; BEYER, 2004; ALMEIDA, 2005; SCHMIDT; GARCIA, 2007). Contudo, não há propostas de legislação ou de documentos oficiais no Brasil que garantam o direito de cada aluno em situação de deficiência de ter o seu PEI.

Prieto (2004) ressalta que:

Com a crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns tem-se intensificado a necessidade de ampliação das produções teóricas que nos auxiliem a compreender as diferentes possibilidades de organização curricular e demais alterações recomendadas, exigidas ou passíveis de realização para melhor atender à diversidade de características de aprendizagem dos alunos. Esse é um dos papéis das universidades que podem, assim, contribuir para que a qualidade de ensino possa ser alcançada (PRIETO, 2004, p. 9).

Para perceber a importância do PEI, é necessário compreender que o termo educação não significa somente a escolarização feita pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante. Para Plaisance (2004), as principais influências na formação do estudante são:

- A frequência, que representa o tempo, de forma qualitativa e quantitativa, em que há exposição de ideias e práticas com o estudante;
- O currículo, que é dividido em três análises: o conteúdo programático da escola, denominado de currículo formal; o oculto, que é sem dúvida o mais difícil de ser mensurável, pois possui análise subjetiva; e o currículo real, que registra o que realmente foi transmitido e absorvido pelo estudante;

- A cultura em que está inserido o estudante, em que ele será analisado em virtude de sua classe social, região, tipo de comportamento nacional, dentre outros aspectos ligados à cultura da qual ele sofre influências.

Dentro desse pensamento, compreende-se a relevância do PEI na escolarização de qualquer criança com necessidades educacionais especiais. Por esse fator, o mesmo deve ser elaborado atendendo às características de cada aluno (GINÉ; RUIZ, 1995; CASTANEDO, 1997; STAINBACK; STAINBACK, 1999; FENNICK, 2001; GONZALEZ, 2002).

Nos E.U.A., o PEI assegurou direitos processuais e responsabilidades, constituindo uma resposta ao *Educational for all Handicapped Children Act*² – EAHCA de 1975, para prover aos estudantes em situação de deficiência uma educação pública num ambiente menos restritivo. Essa exigência legal do PEI incentivou a educação de pessoas em situação de deficiência porque resultou na compreensão das necessidades particulares de diferentes estudantes, da importância de inovações materiais e métodos que passaram a ser desenvolvidos e readaptados para esses indivíduos (HITCHCOCK *et al.*, 2002).

Na Europa, a importância do PEI também é devidamente reconhecida.

Um elemento fundamental da educação inclusiva é o Programa Educativo Individual (PEI) que respeita as necessidades, interesses e desejos do aluno e tem como finalidade a autonomia futura (EUROPEAN AGENCY, 2003b p. 13 e 14).

Considerando a falta de dispositivos legais e de estudos sobre os benefícios gerados com a implementação do PEI em nosso país, o que leva à sua escassa prática, o caminho a seguir foi o de buscar referências em países que já possuem essa prática instalada como parte da escolarização de pessoas em situação de deficiência. Assim, a questão que norteou o delineamento do presente estudo foi: Como o PEI está sendo implementado em outros países que já têm esse dispositivo instituído?

O objetivo do estudo, considerando a necessidade de delimitação dos países, consistiu em descrever, analisar e comparar as propostas oficiais de PEI em quatro países: Itália, França, Espanha e Estados Unidos. A meta é conhecer como esse planejamento é proposto e, se possível, como ele deve ser implementado, com a

² Ato Educacional para toda criança deficiente.

finalidade de identificar subsídios para se pensar como esse tipo de prática poderia ser legalizado e implementado no Brasil.

Para responder a questão norteadora, no capítulo I, buscar-se-á investigar os contextos da Educação Especial e as características de outros países, especificamente, nos casos da Itália, França, Espanha e dos E.U.A., no tocante às suas respectivas propostas de planejamento individualizado para a escolarização de crianças e jovens em situação de deficiência, considerando a perspectiva de inclusão escolar.

Os países Itália, França e Estados Unidos foram escolhidos pela função histórica que têm no cenário da educação para pessoa em situação de deficiência (AMARAL, 1997; GARDOU; DEVELAY, 2005; MENDES, 2006; SILVA, 2006; AMARO, 2007). A justificativa pela seleção da Espanha está associada à definição do marco histórico inicial do presente estudo, que foi 1994, ano em que foi assinada a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, considerada como o ponto no aumento das exigências pelas práticas inclusivas (FERREIRA, 2006). A seguir, será apresentada uma breve descrição da história e do enquadramento legal da Educação Especial nesses países.

CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO SOBRE O PEI NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PAÍSES EUROPEUS (ITÁLIA, FRANÇA E ESPANHA) E NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA.

A avaliação em Educação Especial é um processo de coleta e análise de informações que deverão ser utilizadas para caracterizar as fragilidades e os pontos fortes de determinada criança e definir se é elegível para serviços de Educação Especial. A partir da avaliação, decisões serão tomadas sobre elegibilidade, classificação, colocação e provisão de serviços de apoios educacionais.

Segundo Pierangelo e Giuliani (1998), a avaliação em Educação Especial deve servir a cinco propósitos:

- a) **Triagem e identificação:** para verificar se o estudante pode estar experienciando atrasos ou problemas de aprendizagem;
- b) **Elegibilidade e diagnóstico:** consiste em definir se a criança tem alguma deficiência e se é elegível para os serviços de Educação Especial, além de diagnosticar a natureza específica dos problemas do estudante;
- c) **Desenvolvimento do plano educacional individualizado e colocação:** visa a fornecer informações detalhadas para desenvolver um plano educacional personalizado e tomar decisões apropriadas sobre a colocação educacional da criança;
- d) **Definição de um planejamento instrucional:** visa a desenvolver um plano instrucional apropriado às necessidades dos estudantes; e
- e) **Acompanhamento:** visa a avaliar o progresso do estudante.

Assim, a avaliação é essencial na Educação Especial, pois garante o direito à educação devida e nunca deve ser subestimada.

A seguir, serão apresentados tópicos relacionados a um breve histórico do conceito de planejamento educacional individualizado na área de Educação Especial e do contexto dos países-alvo do estudo em relação à política educacional em geral, e, em particular, no tocante à política de escolarização de crianças e jovens em situação de deficiência.

1.1 Planejamento Educacional Individualizado – PEI

A ideia de se planejar personaladamente a educação de estudantes em situação de deficiência nasceu junto com a própria Educação Especial. Há muito tempo, a literatura vem sendo taxativa quanto à necessidade do PEI de organizar e otimizar o percurso de desenvolvimento de alunos em situação de deficiência e para guiar a práxis na sala de aula. Especificamente, na área de Educação Especial, esse planejamento assume especificações individualizadas, fazendo do PEI um mecanismo essencial para se garantirem os resultados esperados no processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência.

É a partir da década de 70 que se constata uma mudança no foco desse planejamento. Antes, esse era baseado no modelo médico de deficiência. Diagnosticava-se com foco nos impedimentos, tendo em vista os interesses da instituição de atendimento. Com a filosofia de normalização, integração e posteriormente de inclusão escolar e social, o foco do planejamento passou a ser o próprio indivíduo (O'BRIEN e O'BRIEN, 2000).

O planejamento centrado na instituição (ou tradicional) tinha como objetivo específico alterar ou amenizar o déficit causado pela deficiência. Seus programas e serviços envolviam segregação e eram similares ou padronizados para as pessoas de uma mesma instituição. O planejamento centrado na pessoa assumiu como objetivo as experiências e situações de vida e passou a focar o desenvolvimento do indivíduo e o aprofundamento de suas relações pessoais e de sua vida em comunidade. Ele visa transformar o papel da pessoa em situação de deficiência na sociedade com a mudança nos padrões existentes, tais como, nos aspectos financeiros, opções de serviços regulares, entre outros (AMANDO e MCBRIDE, 2001).

Os primeiros modelos de planejamento centrado na pessoa tinham em comum a ideia de que os meios pelos quais a pessoa que demanda serviços é compreendida por aqueles que devem prestar serviços, e apresenta consistência interna com a forma pela qual as pessoas são de fato servidas. Essas abordagens partilham ideias como: a normalização do ensino no ambiente natural da comunidade; a importância de se evitarem rótulos que despersonalizam as pessoas e procedimentos que discriminam com base na diferença; o fato de contemplar as vozes das pessoas em situação de deficiências e daqueles que as conhecem; e a ênfase na construção de relacionamentos, na individualização dos suportes, no aumento das expectativas de desenvolvimento

das pessoas em situação de deficiências e na demanda para que as agências adotem novas formas de prover serviços (O'BRIEN e O'BRIEN, 2000).

Keyes e Owens-Johnson (2003) fazem distinção entre esses dois modelos de planejamento (centrado na instituição x centrado na pessoa), sistematizada no Quadro 1.

Assim, com o movimento que preconiza a escolarização de pessoas em situação de deficiência em escolas comuns, diminuiu a demanda de planejamento centrado na instituição, e ampliou a demanda pelo planejamento centrado no indivíduo.

O modelo do planejamento centrado na pessoa pode ter variantes desde o planejamento focalizado especificamente no período de vida escolar, até o planejamento com vistas ao processo de desenvolvimento profissional, ou mesmo o planejamento que abrange além desse desenvolvimento, o ciclo vital da pessoa. De modo sintético, pode-se dizer que o planejamento individualizado pode ser tanto “escolar”, se preocupado com as demandas escolares, ou “educacionais”, que seria com maior abrangência, por ser focado nas demandas da vida em comunidade de modo geral.

De qualquer modo, a proposta do planejamento educacional individualizado pode ser traduzida como a forma de produzir documentação ou registro para promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes em situação de deficiência por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (AMANDO; MCBRIDE, 2001).

A seguir, é apresentada uma breve contextualização da história, das pesquisas e dos recentes dados sobre a Educação Especial nos países-alvo do estudo, a saber, os Estados Unidos, a França, a Itália e a Espanha.

Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado na pessoa
1. Conduzido por profissionais.	1. Promovido por grupo de pessoas.
2. Participantes são normalmente adultos e profissionais.	2. Participantes envolvem indivíduo em situação de deficiência, seus familiares e profissionais.
3. Processo orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos.	3. Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações.
4. Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados.	4. Informações são compartilhadas, e avaliações informais são valorizadas.
6. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados.	6. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas.
7. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas primeiro vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	7. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não os da instituição.
8. Profissionais são pagos especificamente para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	8. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
9. Planejamento é tratado como um “mal necessário”.	9. Planejamento é tratado como algo promissor.
10. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	10. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento.

Quadro 1. Atributos do planejamento centrado na instituição e centrado na pessoa.

Fonte de dados: KEYES, e OWENS-JOHNSON, 2003.

1.2 – Estados Unidos da América.

Os Estados Unidos da América (E.U.A.) ocupam posição importante no cenário mundial devido à sua força política, econômica e acadêmica. Apesar de ser mais novo que os países europeus selecionados para este estudo, possuem contribuições marcantes para as ciências em geral, muitas vezes, de forma pioneira.

Um dos primeiros indícios legais a favor das pessoas em situação de deficiência nesse país foi a Lei 93-112 de 1973–Ato de Reabilitação Vocacional, seção 504, proibindo a discriminação contra pessoas com deficiências (USA, 1973). Porém, foi em 1975, com a aprovação da Lei 94-142 *Education for All Handicapped Children Act* (Ato para todas as crianças com deficiência), que a educação dessas pessoas tornou-se um direito.

A referida lei trouxe o conceito de “*least restrictive environment*” (LRE), que implicava na colocação ou escolarização dos estudantes em ambientes com o mínimo possível de segregação (USA, 1975). Essa lei é considerada um marco na escolarização de pessoas em situação de deficiência nos E.U.A., por ser a primeira tentativa de mudar a concepção de exclusão e segregação do ambiente escolar presente na época naquele país. Tal lei garantiu a escolarização desses estudantes com seus pares considerados sem deficiências, atendendo o critério de colocação no máximo possível em ambientes menos segregados, além do direito de receber serviços especiais, enquanto estiverem matriculados nas classes comuns. Iniciou-se, a partir de então, três novas tendências na política de atenção às pessoas com deficiências: dessegregação, desinstitucionalização e *mainstreaming*.

Kavale e Forness (2000) apontam que o conceito de *Mainstreaming* é de difícil definição operacional. Por isso, a definição legal enfocou mais na teoria do *mainstreaming*, posto que, ao invés de estimular a colocação dos estudantes nas classes comuns, esses eram colocados em classes ou em escolas separadas somente quando a natureza ou a severidade de sua deficiência fossem tais que eles não poderiam se beneficiar de uma educação apropriada em uma sala de aula comum com auxílios e serviços suplementares. Para assegurar o cumprimento da lei, os distritos escolares foram obrigados a oferecer um *continuum* completo de alternativas disponíveis para o apoio e colocação dos estudantes. O *continuum* significou que o conceito de ambiente com o mínimo possível de restrições não deveria restringir-se a um local em particular (ex: sala de aula comum). Embora o ambiente com o mínimo

de restrições para estudantes em situação de deficiência pudesse ser a sala de aula comum, esta colocação não era nem requerida nem desejável em todos os casos. Segundo o autor, essa conclusão passou a sustentar inúmeros casos legais em que o conceito de ambiente com o mínimo possível de restrições teve que ser esclarecido com avaliações que tinham que determinar como seu cumprimento poderia ser alcançado. Na atualidade, as evidências indicam que a sala de aula comum continua sendo apenas uma das opções dentro da estrutura do ambiente com o mínimo de restrições.

O conceito de “*mainstreaming*” foi concretizado nas escolas americanas, pela Lei de 1975, fazendo com que as crianças e adolescentes permanecessem na escola comum em meio período ou em tempo integral (USA, 1975). Ele incentivou a dessegregação com a retirada das pessoas em situação de deficiência dos ambientes segregados, como escolas especiais e asilos. Conseqüentemente, aconteceu a desinstitucionalização, e as pessoas que viviam em asilos retornaram às suas famílias ou foram colocadas em ambientes residenciais (casas-lares em bairros residenciais), quando não possuíam família.

Na década de 80, a escola foi identificada como o lócus dos problemas educacionais do país e, por isso, foram criados mecanismos de controle de desempenho acadêmico, inovações curriculares e métodos instrucionais. A escola passou a ter mais autonomia nas suas decisões, inclusive, financeira, e com o envolvimento da comunidade (MENDES, 2006).

Geltner e Leibforth (2008) comentam que nos E.U.A. encontros entre profissionais e familiares para elaboração do PEI têm sido uma prática requerida pela lei há mais de 30 anos,

Capizzi (2008) refere que o PEI tem sido considerado o coração e a alma da principal lei, o “*Individuals With Disabilities Education Act*” (IDEA) (USA, 1990), apesar de haver muitos problemas correntes na operacionalização dessa prática nos E.U.A.. A autora aponta que medidas de progresso em relação às metas estabelecidas para cada estudante com necessidades educacionais especiais têm sido o elemento essencial do PEI desde o início da legalização da instituição dessa prática que ocorreu na *Public Law* (P.L.) 94-142. Inicialmente, a responsabilização parecia ser o principal alvo da exigência do PEI. Posteriormente, a necessidade de definir objetivos instrucionais e avaliativos também foi incorporada na lei. As reautorizações do P.L. 94-142, em 1997, e do IDEA, de 2004, trouxeram dispositivos adicionais para garantir

provisões para monitorar também os níveis atuais de desempenho para servir como linha de base, a partir da qual o progresso poderia ser mensurado, além de demandar que objetivos em curto prazo e as metas fossem também especificados.

Historicamente, o IDEA tem sido um forte estatuto de direitos civis proporcionado ao estudante em situação de deficiência e seus familiares. A lei reforçou as responsabilidades das Agências Públicas educativas, demandou o maior envolvimento da família e dos programas oficiais de educação especial. A emenda no IDEA, feita em 2004, reforçou os dispositivos para escolarização de pessoas em situação de deficiência, baseada nas Leis de 1975, 1990 e 1997, definindo as atuais bases legais vigentes para PEI nos E.U.A.

O IDEA propõe seis princípios, sendo eles: exclusão zero; avaliação não discriminatória e multidisciplinar pela escola; direito à educação gratuita e apropriada (FAPE – *Free Appropriate Public Education*); permanência em ambiente o menos restritivo possível (LRE – *Least Restrictive Environment*) com seus pares sem deficiência; possibilidade de recursos judiciais; e participação dos representantes legais do estudante em situação de deficiência e, quando possível, do próprio estudante.

O PEI deve ser desenvolvido por um processo colaborativo que envolve a participação da escola, dos pais, do estudante (quando tiver habilidades para esta função) e de outras pessoas relevantes ou de agências educacionais (USA, 2004). Ele refere-se aos aspectos adaptados ou modificados do programa educacional e centra-se na prioridade sobre as necessidades, apesar de os estudantes também poderem demandar outras necessidades educacionais que não exigem o mesmo grau de intensidade de planejamento e monitorização. Nem todos os aspectos da vida escolar e do currículo precisam ser modificados para os estudantes em situação de deficiência, e apenas as áreas de necessidade identificadas na avaliação devem ser cobertas. O montante de adaptação e apoio irá variar de acordo com as necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante. Estudantes com necessidades mais complexas podem exigir modificações educacionais significativas (USA, 2004).

Um exemplo da prática do PEI foi descrito por Fennick (2001) numa escola norte-americana. Nesse estudo, os professores do ensino regular e especial, por meio de práticas colaborativas, reestruturaram individualmente o currículo padrão da escola. Os professores da rede de ensino regular selecionaram os tópicos curriculares e matérias, enquanto os professores da Educação Especial, baseados em recursos de

ensino, introduziram ideias para modificações, obtidas por meio do PEI, para favorecer a participação e a aprendizagem dos alunos em situação de deficiência na sala de aula regular. Para a autora, a colaboração dos professores do ensino regular e especial proporcionaram um PEI mais bem elaborado. Por isso, foi construído um planejamento baseado em adaptações apropriadas para atender à diversidade de cada aluno, resultando em novos formatos de aula com os estudantes em situação de deficiência, e esses, adquirindo novas habilidades e aprendendo com exemplos dentro da realidade de cada um.

Atualmente, o IDEA define elegibilidade para 13 diferentes categorias de alunos com necessidades educacionais especiais, a saber: autismo, surdocegueira, surdez, deficiência auditiva, distúrbio emocional, deficiência intelectual, deficiência múltipla, distúrbios específicos de aprendizagem, dificuldades de fala e linguagem, deficiência visual, deficiências ortopédicas, lesões cerebrais, problemas incapacitantes de saúde, sugerindo também uma décima quarta categoria opcional: atrasos no desenvolvimento.

Os E.U.A. conferem autonomia legislativa aos estados, e isso tem implicações nas diferentes propostas estaduais de educação da pessoa em situação de deficiência. O Projeto FORUM da *National Association of State Directors of Special Education* (NASDSE) analisou a política de Educação Especial de definição de categorias e dos critérios de elegibilidade dos 53 Estados norte-americanos. Os resultados evidenciaram que a consistência entre os Estados quanto à terminologia, definições e critérios de elegibilidade varia consideravelmente (MÜLLER; MARKOWITZ, 2004).

Scotch (2001) considera que, nos E.U.A., a maior parte do investimento público ainda é dedicado de forma consistente aos pressupostos do modelo médico, para o qual a limitação está associada com a incapacidade, especificamente, a incapacidade de se sustentar a partir do trabalho. A política para a deficiência compensa a incapacidade para o trabalho por meio de benefícios financeiros e serviços custodiais, mesmo pensando que a ênfase na reabilitação busca ajudar o cliente a “superar” a incapacidade assumida para recuperar a habilidade para funcionar. Muitos programas fazem uma dicotomia e/ou distinção: aqueles certificados como incapazes de trabalhar são considerados deficientes e elegíveis para benefícios e serviços; já aqueles capazes de trabalhar ficam de fora não são considerados deficientes e são inelegíveis para os benefícios. Para esse autor, a certificação da pessoa como “deficiente” ocorre num processo inerentemente incerto em suas etapas, combinando

avaliação médica e vocacional, e frequentemente sistematizado por regulamentações políticas complexas.

Scotch (2001) considera que a política de inclusão escolar de estudante em situação de deficiência vem se sobressaindo nos E.U.A. nos últimos 25 anos, e existe uma pressão em direção a escolarizar esses estudantes em classes comuns das escolas regulares. A lei demanda educação em ambiente com o mínimo de restrições, mas as dificuldades resultantes dessa provisão são interpretadas como colocação na classe comum de escola regular de todos os estudantes com algum tipo ou nível de deficiência. Embora existam ideologia e política de suporte para a inclusão escolar, as evidências empíricas na realidade desse país têm sido menos convincentes, pois as atitudes esperadas, as acomodações e adaptações necessárias para esses estudantes nem sempre se concretizam.

Entre 1976 a 1977, a população de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, servidas sob o IDEA, era de 3,7 milhões, ou cerca de 5% de todas as crianças na faixa de 03 a 21 anos. Nos anos de 2006-2007, esse número aumentou para 6,7 milhões de crianças e jovens, o que correspondia a 9% da população escolar (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2008).

No ano de 2001, as estatísticas oficiais dos E.U.A. apontavam que 85,9% das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais eram escolarizadas em escolas regulares, mas que apenas 48,2% delas permaneciam a maior parte da jornada escolar em classes comuns (no mínimo de 80% do tempo) (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF SPECIAL EDUCATION PROGRAMS, 2006). Cabe ressaltar que as estatísticas oficiais dos E.U.A. são calculadas, considerando-se três diferentes categorias de escolarização inclusiva, em função do período temporal em que a criança permanece fora da classe comum: menos de 20%, entre 21 a 60%, e mais do que 60% da jornada escolar.

1.3 – França

A França traz em sua história as primeiras iniciativas de escolarização de pessoas em situação de deficiência, com alguns cientistas e educadores famosos como Jacob Pereire, Valentin Haüy, Philippe Pinel, Jean-Étienne Esquirol, Jean-Marc Itard, Edouard Seguin, Louis Braille, dentre outros, sendo considerada como o berço da Educação Especial (AMARAL, 1997; GARDOU; DEVELAY, 2005; SILVA, 2006; AMARO, 2007; MENDES, 2009).

Entretanto, as primeiras iniciativas de políticas educacionais mais contundentes apareceriam apenas em meados da década de 1970, quando o sistema educacional francês sofre uma série de mudanças, as quais podem ser divididas em três categorias: nos métodos de ensino, no sistema administrativo da Educação Nacional e no direito legal da Educação com base não discriminatória (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

O sistema administrativo da Educação Nacional foi reorganizado em conformidade com as leis de descentralização territorial, que transferiram responsabilidades do Estado central para as autarquias locais (regiões, departamentos, distritos, entre outros). Essa descentralização territorial foi acompanhada por um processo de desconcentração administrativa, que transferiu as responsabilidades dos órgãos da administração central (Ministério) para os serviços regionais e locais da Educação Nacional (Reitorias, Diretório de Inspeção Acadêmica, entre outros).

A estratégia do sistema administrativo foi reforçada pela possibilidade de flexibilização de tomada de decisão descentralizada, ou seja, decisões locais, de instituições e serviços próximos, devem facilitar e cooperar com essas estratégias e adaptar-se melhor às condições locais ou regionais.

Apesar do pioneirismo já citado, foi somente com a Lei 534, de 1975, denominada *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*, é que podem ser observadas as primeiras iniciativas baseadas nos princípios gerais de não discriminação a pessoas em situação de deficiência no país (MENDES, 2009). Essa lei garantiu, com base nesse princípio, o acesso de todos à educação, ao trabalho, aos transportes, aos edifícios, à cultura e ao lazer. Por meio da referida lei, às pessoas em situação de deficiência foi facultado o poder de decidir sobre o seu plano de vida, através de uma compensação financeira das consequências da sua incapacidade e um subsídio financeiro que lhes permitiria terem uma vida autônoma e participarem da organização da sociedade.

Além disso, foi determinada a criação de uma Comissão de Departamento da Educação Especial (CDEE)³ para tratar dos assuntos ligados a essas pessoas (FRANÇA, 1975). Essa comissão decidiria sobre as medidas de assistência financeira ou de aprendizagem que deveria ser oferecida para cada aluno em situação de deficiência, não podendo nenhuma ação ser tomada sem o consentimento prévio dos pais ou responsáveis pelo estudante. Com isso, a única definição possível sobre quem era o alunado em situação de deficiência seria aquela defendida pela CDEE.

A CDEE também concedia um subsídio de Educação Especial, chamado Atribuição da Educação Especial (AEE), para a pessoa permanentemente encarregada de criar e educar um aluno. No entanto, os subsídios AEE estariam sujeitos a uma condição específica: taxa de deficiência do aluno deveria ser pelo menor ou igual a 50%, sendo esta a taxa avaliada de acordo com a condição de saúde do aluno e com referência em uma escala oficial. A AEE era atribuída por um período limitado de tempo, pois o pagamento poderia ser encerrado assim que a saúde do aluno melhorasse. A AEE poderia ser concedida a crianças ou adolescentes com idade até 20 anos. Posteriormente, o adulto poderia ter direito, de acordo com sua condição de saúde e seu grau de auto-suficiência, a uma bolsa escolar e, em alguns casos, a outros tipos de auxílio.

A Lei, de 10 de julho de 1989, referente ao direito de Educação para todos os alunos, tornou não obrigatória a frequência escolar, mesmo sendo direito de toda criança e adolescente, em situação de deficiência ou não, frequentar a escola a partir dos três anos, na creche, até adquirir qualificação profissional (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

Atualmente, a educação no país é obrigatória no período de seis a dezesseis anos. O sistema educacional é dividido em três níveis: ensino primário (oito anos), com creche e ensino fundamental; ensino secundário, chamado de colegial (quatro anos); e ensino superior, chamado Liceu (três anos), definindo-se a clientela da escola como todas as crianças e adolescentes até o último nível de educação.

A Educação Especial está sob a competência do Ministério da Educação Nacional, Saúde Pública, dos Assuntos Sociais e da Justiça. Ela é composta pela rede de classes, escolas e estabelecimentos especiais destinados a prevenir dificuldades de aprendizagem. Porém, a tendência é de evitar, na medida do possível, o envio de um

³ Tradução livre de: Commissions départementales d'éducation spéciale

aluno para uma instituição especial, pois a política atual está voltada para minimizar o tempo gasto pelo aluno em um estabelecimento público especial (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

O Ministério da Educação Nacional gerencia diretamente um determinado número de classes, segmentos e instituições para os alunos e adolescentes com vários tipos de deficiência. Além disso, tem a obrigação legal de pagar as despesas para a aprendizagem, visto que o aluno frequenta a escola e/ou recebe cuidados médicos.

O Ministério encarregado dos Assuntos Sociais tem jurisdição sobre todos os estabelecimentos do setor médico-educacional, monitorando as instituições sócio-educativas, apesar de essas serem financiadas pelo orçamento de departamento local ou regional. Algumas dessas instituições também são licenciadas pelo Ministério da Justiça, que é diretamente responsável por alguns estabelecimentos e serviços. Já o Ministério da Saúde Pública monitora as instituições médicas.

Foi apenas com a Lei 102, de 2005, que o governo francês estabeleceu claramente o direito da escolarização das pessoas em situação de deficiência. Esta lei definiu a igualdade de direitos e de oportunidades, participação e cidadania dessas pessoas na sociedade (FRANÇA, 2005).

Analisando a política de Educação Especial, na ótica de pesquisadores franceses, antes desta Lei 102 de 2005, Mendes (2009) concluiu que:

- a) Havia uma conotação ambígua no uso do termo “integração” na política francesa de educação de crianças com deficiências, uma vez que o termo era utilizado inclusive para denominar uma escolarização nas “*classes ‘intégration scolaire’*”, ainda que na escola comum;
- b) Medidas políticas da década de 80 evidenciavam o insucesso da tentativa de inverter a tendência de exclusão da classe comum, com a oferta de suportes e ajuda em tarefas escolares, que resultou na escalada da exclusão na escola;
- c) Coexistiam dois sistemas educacionais paralelos e concorrentes: um do Ministério da Educação e, o outro, do Ministério das Ações Sociais;
- d) Havia uma proporção mínima de matrículas de crianças e jovens com deficiências em classes comuns de escolas regulares (7% no biênio 1994-1995), com preponderância de matrículas em escolas ou classes separadas (93% no biênio 1994-1995), ou em estabelecimentos vinculados ao Ministério das Ações Sociais (56,2% no biênio 1994-1995);

- e) Percebiam-se contradições nas políticas de integração na França em que coexistia o apelo à integração e ao mesmo tempo em que eram reforçadas as situações de exclusão escolar e social;
- f) Predominavam denúncias de corporativismo tanto do setor médico-social quanto da educação, que estariam dividindo o atendimento, tarefas e territórios, sem que houvesse aproximações e colaborações que permitissem a complementaridade das ações em benefícios da população com deficiência.

Para assegurar esse direito e todos os direitos das pessoas em situação de deficiência, através dessa mesma lei de 2005, foram criadas as Comissões de Direitos Humanos e da Autonomia das Pessoas com Deficiência (CDAPH)⁴, constituindo uma fusão das Comissões Técnicas de Orientação e Remanejamento Profissional⁵ (CTOREP) e Comissões de Departamento da Educação Especial (CDEE), somando-se suas funções, sendo seu principal papel decidir sobre os direitos de todas as pessoas com deficiência com base na avaliação feita pelas equipes multidisciplinares e pelas propostas de plano de compensação para cada estudante identificado (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

Além disso, a Maison Departamental para pessoas com deficiências⁶ (DPH) avalia, propõe e decide sobre educação junto com os atores da escolarização nas instituições médico-sociais, além de estabelecer e organizar a equipe pluridisciplinar, que deve avaliar e elaborar os planos personalizados de compensação e de escolarização.

Nesse contexto, o PEI define precisamente os procedimentos para a conduta da escolarização e das ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas a fim de satisfazer as necessidades dos estudantes em situação de deficiência (FRANÇA, 2005).

Na opinião de Mendes (2009), enquanto a lei de 1975 garantia a obrigação educativa, a lei de 2005 estabelecia mais claramente o direito à escolarização. Esta preservava os dois pilares que embasavam a política francesa frente a pessoas em situação de deficiência, quais sejam, os conceitos de *handicap* e de compensação.

⁴ Tradução livre de: Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH)

⁵ Tradução livre de: Commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel

⁶ Tradução livre de : Maison départementale des personnes handicapées.

Na Lei n° 2005-102, especifica-se que o conceito de *handicap* não se refere a qualquer tipo de limitação de atividade ou restrição na participação, mas sim aquelas limitações decorrentes de alterações em algumas funções específicas (no caso, físicas, sensoriais, cognitivas ou psíquicas, apresentadas isoladas ou associadas, ou de um problema de saúde invalidante).

A lei especifica o direito à compensação das consequências do *handicap* que consiste em dar respostas às necessidades das pessoas, sejam elas, por exemplo, decorrentes, dentre outras coisas, das demandas da primeira infância, da escolaridade, do ensino, da educação, da inserção profissional, de arranjos domiciliares, de pessoal capacitado, do desenvolvimento e oferta de serviços e de apoios de todos os tipos, das próprias pessoas ou das instituições, etc. As necessidades de compensação devem ser estabelecidas em um plano elaborado, considerando as necessidades e aspirações da pessoa em situação de deficiência, tais como expressas no projeto de vida, formulada pela própria pessoa, ou, por seu representante legal, quando ela não puder expressar sua opinião.

Em 2009, um relatório do governo ao parlamento, relacionado ao balanço da política francesa voltada para a deficiência depois da lei de 2005, aponta um aumento de 80%, desde 2002 até 2009 no número de crianças com deficiências sendo escolarizadas, totalizando cerca de 170.000 estudantes, incluindo aqueles matriculados em estabelecimentos escolares, públicos e privados, regulares e especializados. Essa escolarização desenvolvia-se particularmente em escolas comuns, onde 110.800 alunos se encontravam, sendo que 84% desses alunos se beneficiavam de uma escolarização em tempo integral. Nesse acolhimento dos alunos com deficiências nas estruturas específicas do sistema educacional nacional, 5.239 alunos se encontravam em dispositivos coletivos (3.950 Classes de integração escolar e 1.289 em Unidades educacionais de integração⁷). Em estabelecimentos médico-sociais, encontravam-se 71.000 alunos e, por último, havia cerca de 800 jovens deficientes recebendo ensino a distância via centro nacional de ensino a distância. O número de alunos escolarizados no segundo grau havia aumentado em praticamente um terço em quatro anos, passando o número de alunos em liceu geral e tecnológico ou profissional de 8.086 para 9.136 entre 2006 e 2007 (FRANÇA, SECRÉTARIAT D'ETAT CHARGÉ DE LA SOLIDARITÉ, 2009).

⁷ Livre tradução de «*classes d'intégration scolaire*» e «*unités pédagogiques d'intégration*»

Entretanto, depois da lei de 2005, as classes especiais em escolas públicas ainda continuaram sendo utilizadas como forma de preparação das pessoas em situação de deficiência para o ingresso na escola comum, o que seria um modelo de serviço educacional em transição, do modelo segregativo para o modelo de inclusão escolar, ou para o modelo de inclusão não radical (PLAISANCE, 2007).

1.4 – Itália

A Itália é historicamente, em relação ao tema, o país mais antigo dos selecionados para este estudo. Nesse país, existem passagens memoráveis de discriminação em relação às pessoas em situação de deficiência, como no século XV, quando crianças nessa situação eram jogadas em esgotos na Roma Antiga (SÊNECA 4 a.C a 65 d.C, apud FONTES, 2007). Fatos marcantes como esse não impediram o desenvolvimento da escolarização dessas pessoas, porém num processo histórico diferente daquele que encontramos nos Estados Unidos e França.

O primeiro ato a favor das pessoas em situação de deficiência aconteceu em 1971, com a Lei 118, que obrigava a escolarização dessas pessoas, exceto nos casos considerados graves. Mas, somente em 1977, com a Lei 517, foi garantido que toda criança e adolescente em situação de deficiência fosse, obrigatoriamente, escolarizada na escola comum. Essa lei implementou o modelo de serviço educacional denominado como de “integração” e foi previsto como necessário o apoio do professor suplementar, denominado professor de apoio (*insegnante de sostegno*), e do educador profissional (*educatore professionale*) (ITALIA, 1977).

De maneira diferente dos Estados Unidos e França, na Itália, qualquer tipo de apoio extraclasse era considerado discriminação e, portanto, proibido no país, caracterizando assim um modelo de inclusão mais radical. Além disso, segundo Baptista (2009), essa legislação teve influência direta no fechamento de classes e escolas especiais, aumentando a matrícula nas escolas comuns que podiam ter no máximo 20 alunos por turma se houve ali algum estudante em situação de deficiência.

Segundo Baptista (2009), a lei 517 garantia o PEI até o segundo mês do ano escolar, sendo continuamente revisto. Entretanto, foi em 1992, com a Lei 104, que esse dispositivo legal foi garantido a todo estudante nessa situação. Essa lei reafirmou o direito à educação de pessoas em situação de deficiência nas escolas comuns, em

diferentes níveis, incluindo o ensino superior. Segundo a lei, o PEI indicaria as características físicas, psíquicas, sociais e afetivas do estudante, apontando limites e potencialidades consequentes da situação de deficiência (ITALIA, 1992).

Na Itália, o PEI deve estar em acordo com os objetivos educacionais orientados para atender as capacidades, habilidades e potencialidades dos estudantes em situação de deficiência, incluindo objetivos didáticos, de reabilitação, os aspectos sociais e de bem-estar. A ideia é oferecer ao estudante a aprendizagem mais fácil com diversidade de condições, juntamente com outras atividades extracurriculares para favorecer a transição para o trabalho, vida adulta e escola técnica ou ensino superior universitário.

No país, o desenvolvimento psicofísico dos alunos é mais importante do que a relação da idade com a etapa ou fase de educação, por isso os alunos têm a oportunidade de seguir o currículo padrão ou um currículo simplificado de acordo com suas habilidades. Currículos especiais, baseados nas habilidades individuais, são incentivados em alguns casos. O Ministério da Educação Pública deve organizar atividades educativas com flexibilidade a fim de implementar o programa escolar e garantir a continuidade educativa entre os níveis de ensino, exigindo colaboração entre os professores em diferentes níveis (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

Um grupo de especialistas em inclusão escolar aconselha o diretor de Educação da Província, e cada escola colabora com as autoridades locais e com a autoridade local de saúde na elaboração de um plano para implementar programas de educação individual e outras atividades sobre inclusão de alunos em situação de deficiência. A Autoridade de Saúde local tem a tarefa de avaliar, através de comissões especiais médicas, a deficiência e a capacidade geral do aluno, bem como a possível necessidade de assistência permanente. Essas comissões incluem um assistente social e um especialista em determinado tipo de deficiência, ambos empregados pela Autoridade de Saúde Local (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

A inclusão escolar de alunos em situação de deficiência em classes e unidades regulares de qualquer tipo e nível de ensino é realizada por meio de um plano coordenado de serviços escolares, de saúde e assistência social, cultural, lazer e centros esportivos, bem como através de ações gerenciadas por entidades públicas ou organismos privados. Equipamento técnico e instrumentos de ensino são fornecidos às escolas e universidades pelo governo.

Nos diferentes níveis de escolaridade obrigatória, um professor de apoio é instituído para cada quatro alunos com deficiência. No entanto, essa relação pode ser

alterada nas escolas primárias, quando há alunos com deficiência particularmente grave na base de um diagnóstico funcional, ou quando as escolas estão situadas em montanhas ou em pequenas ilhas.

Embora a inclusão plena de alunos em situação de deficiência nas classes comuns seja a política atual do país, ainda há algumas escolas para cegos e surdos e aqueles com fala comprometida, e esses alunos podem completar a sua escolaridade obrigatória nas escolas regulares ou em escolas especiais. Além disso, há escolas com metas específicas para a educação especial das deficiências físicas e dificuldades graves (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

Uma pessoa é chamada de "deficiente" quando sua deficiência física, psicológica ou intelectual é estável ou progressiva, causando dificuldades na aprendizagem, nas relações ou na inclusão na vida ativa e quando é grave o suficiente para dar origem à desvantagem social ou à exclusão social. Uma ou múltiplas deficiências são consideradas grave quando, tendo em conta a idade da pessoa, há pouca autonomia pessoal, exigindo a prestação de assistência permanente (ITÁLIA; 1992).

Na faixa etária de zero a três, os alunos em situação de deficiência têm sua vaga garantida em creche; de três a seis anos, nos jardins de infância; e de seis a 14 anos (na faixa etária obrigatória), em classes comuns. Os alunos em situação de deficiência que concluíram a escolaridade obrigatória estão garantidos em classes comuns do ensino secundário e, quando tiverem concluído essa fase, terão garantido o acesso ao ensino superior.

Ianes e Cramerotti (2003) afirmam que os estudantes em situação de deficiência precisam de intervenções individualizadas, cuidadosamente adaptadas às suas dificuldades e os fatores que originam e/ou mantêm esse déficit. Em certos casos, essa individualização toma forma de PEI. Em sua pesquisa, os autores exaltam a importância do PEI para o sucesso acadêmico do estudante em situação de deficiência. Além disso, eles afirmam ser importante o projeto de vida que vai além das ações dentro da Educação do estudante, assim como a política que a França defende.

A educação é focalizada no desenvolvimento do potencial do aluno na aprendizagem, comunicação, construção de relações pessoais e socialização. Desse modo, os alunos com dificuldades de aprendizagem e relacionadas à sua deficiência têm mesmo o direito de estudar, assim como todos os outros alunos. Os alunos em situação de deficiência, que estão temporariamente impossibilitados de ir à escola

por motivos de saúde, também têm sua educação garantida. Nesse caso, o diretor da Educação da Província organiza classe dentro dos hospitais para esses estudantes.

Cabral (2010) realizou um estudo comparativo referente à legislação sobre Educação Especial do Brasil e da Itália, por meio da exploração de leis, decretos e resoluções, instituídos entre os anos de 1970 e de 2009, que trataram sobre questões relacionadas às pessoas com deficiência. O autor concluiu que: 1) enquanto o Brasil institui dispositivos legais e normas para incentivar mudanças, na Itália, as normas eram instituídas coletivamente para fundamentar práticas já existentes; 2) a perspectiva médica para a identificação do alunado da Educação Especial na Itália reduz para 1,5% a população a ser atendida, o que no Brasil é estimado em 14,5%, influenciando diretamente na canalização dos investimentos em educação para esse segmento populacional, dentre outros serviços; 3) enquanto as famílias italianas reivindicaram a educação dos seus filhos nos espaços comuns da sociedade, no Brasil, a luta foi para o funcionamento de instituições especializadas; 4) por mais que a inclusão escolar na Itália seja tida como a experiência política mais radical no âmbito mundial, ainda assim se reconhece a necessidade de manutenção do funcionamento das instituições especializadas para surdos e cegos; 5) em ambos os contextos, identificam-se dificuldades de articulação entre os serviços da saúde e da educação; e 6) permanece a tendência comum dos professores das classes comuns de delegar a responsabilidade pelo ensino do aluno com deficiência ao professor especializado. Finalizando, o autor afirma que, apesar dos 40 anos de política de inclusão escolar, há problemas que ainda não foram bem equacionados no contexto italiano.

Segundo Cabral (2010), na Itália, os parâmetros para a identificação do alunado focam apenas as deficiências, o que faz com que a estimativa da população se posicione no intervalo entre 1 e 2%. Os critérios adotados naquele país seguem a *International Classification of Functioning, Disability and Health* – ICF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001). O número oficial de matrículas de alunos em situação de deficiência, no censo populacional, feito no ano de 2000, apontou que havia 133.029 alunos com deficiências sendo escolarizados na Itália. Desses, 130.146 (97%) estavam em classes comuns; 2.883 (2,17%), em escolas ou classes especiais; e 91, em estabelecimentos especiais.

1.5 – Espanha

A Espanha tem o quadro legislativo mais recente em relação à política de inclusão escolar. Foi o país sede da Declaração de Salamanca (1994), um dos fatos com maior importância para a Educação na atualidade. O país é dividido por 17 regiões ou comunidades autônomas, com a faculdade de administrar-se mediante representantes próprios com liberdade no poder legislativo e jurídico.

A legislação sobre a educação de pessoas em situação de deficiência no ensino regular começou em 1985, com o Programa de Integração Escolar do Ministério da Educação, em caráter experimental, durante um período de cinco anos. Esse programa sugeria a inclusão dos estudantes em situação de deficiência nas classes comuns, incluindo suporte de equipes de orientação educacional e psicopedagógica, recursos materiais e financeiros. Depois de três anos, o experimento foi avaliado com resultados positivos e estendido para número maior de escolas para suprir a demanda da educação de alunos em situação de deficiência até 1990 (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

A Lei *Organica de Ordenacion General del Sistema Educativo* (LOGSE), de 1990, foi a primeira lei a regular e organizar a educação especial no âmbito da educação geral, introduzindo o conceito de necessidades educativas especiais⁸ que abrange desde a mais comum e temporária necessidade até a de natureza mais grave e permanente. Todas as necessidades educacionais devem ser atendidas, e a equipe de professores deve fazer adaptações curriculares, se necessário, para que o aluno em situação de deficiência atinja os objetivos da educação dentro do âmbito do sistema de educação aberta à diversidade (RODRIGUEZ, 2003).

O Artigo 36 ° da LOGSE estabeleceu que a identificação e a avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos serão realizadas por diversos profissionais que devem estabelecer planos de ação para cada caso. O Artigo 37 dispõe que, com a finalidade de atingir os objetivos visados no artigo anterior, o sistema educativo deve ter a equipe especializada de profissionais devidamente qualificada, bem como os meios de ensino e os materiais necessários para envolver os alunos nos processos de aprendizagem. A escola deve ter à sua disposição condições físicas, materiais e recursos educacionais para fazer as mudanças curriculares necessárias,

⁸ Apesar do termo utilizado na Espanha ser pessoa com necessidades educativas especiais no presente trabalho foi adotado o termo pessoas em situação de diferença como padrão.

habilitando o estudante em situação de deficiência a alcançar os objetivos estabelecidos para o sucesso escolar (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

Após o diagnóstico, os serviços educacionais necessários devem ser estabelecidos com o objetivo de estimular e incentivar o desenvolvimento dos alunos. Ainda, a autoridade de educação deve garantir que haja vaga nas escolas comuns. Quando as necessidades de um aluno não puderem ser atendidas em escola comum, ele pode ser encaminhado para uma escola especial. Esta situação deve ser revista periodicamente, com o objetivo de que, sempre que possível, o aluno possa ser mais integrado na vida escolar regular (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

O Documento 3, da mesma lei, dispõe que as escolas deverão ser equipadas com os recursos humanos e materiais necessários para oferecer educação aos alunos em situação de deficiência. Dentre esses recursos e materiais, podem ser citados:

- Professores especializados em educação terapêutica;
- Professores especialistas em audição e linguagem;
- Equipe de Educação e Psicoeducacional;
- Departamento de orientação em escolas secundárias;
- Fisioterapeuta nas escolas que têm alunos com deficiência física;
- Apoio aos professores e tutores com a formação de comunicação oral e visual, além de um comando de linguagem de sinais nas escolas que têm alunos com dificuldades de linguagem e comunicação;
- Professores especializados em alunos com deficiência visual; e
- Outros profissionais, tais como, técnicos de educação, educadores e enfermeiros.

Além das leis já descritas, o quadro legislativo da Espanha reúne a Constituição espanhola de 1978 e a Lei 13/1982 de Integração Social de Pessoas com Deficiência.

Cabe a cada comunidade autônoma estabelecer, usando sua competência, a atribuição desses recursos para o atendimento às necessidades dos alunos e as condições em que a atribuição deve ser efetuada (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

Na Espanha, os estudantes em situação de deficiência são definidos como os alunos que, por um período ou ao longo da sua escolaridade, necessitam de apoio especial por serem desfavorecidos social e culturalmente. Sete categorias de alunos com necessidades educacionais especiais são consideradas: deficiência intelectual;

transtornos de personalidade grave/autismo; deficiência da visão; deficiência da audição; deficiência motora; deficiência múltipla; e altas habilidades.

Em 1994, com *La Orden* de 13 de Julio, foi constituída a Adaptação Curricular Individualizada (ACI)⁹ como sendo os ajustes ou modificações que se realizam sobre elementos de acesso ao currículo ou sobre seus elementos básicos de currículo, como objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, para responder às necessidades que o estudante apresenta (GARCÍA; VELASCO; MOLINO, 1994)

Cinco anos depois da promulgação da primeira lei a favor da inclusão escolar no país, a Lei *Organica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEG), de 1995, reforçou o conceito acerca da população em situação de deficiência, distinguindo esses estudantes que sofrem de desvantagem social ou cultural, físico, mental ou sensorial, deficiência ou graves distúrbios comportamentais (EUROPEAN AGENCY, 2003c). No mesmo ano, a lei estabeleceu que todas as escolas públicas seriam obrigadas a oferecer educação para alunos em situação de deficiência em todos os níveis de ensino, com obrigatoriedade até os 16 anos (equivalente a escola secundária obrigatória).

Após a promulgação dessa Lei, a educação especial passou a ser definida como a implantação, organização e aplicação de recursos educacionais em benefício dos estudantes, para garantir que alcancem o melhor desenvolvimento pessoal e social, independentemente das dificuldades pessoais e das necessidades educacionais.

Em 2006, a LOGSE foi revogada pela Lei *Orgânica del a Educacion* (LOE) de 3 de maio de 2006. De acordo com a nova lei, o sistema educativo espanhol foi configurado de acordo com os valores da Constituição do país e estabelecido em respeito aos direitos e liberdades nela reconhecidos, o que foi inspirado em princípios como: igualdade, inclusão escolar, não discriminação da diversidade pessoal, cultural, econômica e social, com especial atenção à deficiência. Esses princípios devem adequar a educação à diversidade de atitude, interesse, expectativa e necessidade dos estudantes em situação de deficiência (ESPAÑA, 2006).

O sistema educativo espanhol contempla as seguintes etapas ou fases escolares: a) educação infantil; b) educação primária; c) educação secundária obrigatória; d) bacharelado; e) formação profissional (técnico); f) ensino de idiomas; g) ensino

⁹ Termo utilizado pelo país para Planejamento Educacional Individualizado –PEI.

artístico; h) ensino esportivo; i) educação para adultos; e j) ensino universitário (ESPAÑA, 2006).

Na Espanha, as necessidades educativas especiais são diagnosticadas após um processo de avaliação psicopedagógica, conduzida pela equipe de orientação educacional e psicopedagógica (EOEP) ou pelos serviços de orientação escolar no ensino secundário obrigatório ou nas escolas especiais de cada região autônoma. Essa avaliação é emitida juntamente com um relatório sobre a matrícula escolar. Em razão do apoio disponível e das adaptações exigidas pelo aluno, propõe-se a fórmula mais adequada para a escola cumprir todos os requisitos e garantir os recursos pessoais, levando em consideração as opiniões dos responsáveis pelo aluno antes de proceder à matrícula escolar.

A avaliação é baseada na interação do aluno com o conteúdo e com as matérias a serem aprendidas com o professor, com os colegas na sala de aula, com a escola e com a família. Se um aluno não está na escola, a sua interação com seu ambiente social é avaliada. Existem diferentes procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados, tais como, observações, protocolos para a avaliação de habilidades, currículo, questionários, testes psicopedagógicos, entrevistas e resenhas de trabalhos escolares.

A ACI contém as ações da escola e as conclusões da EOEP sobre o processo de avaliação psicopedagógica, orientações sobre o currículo proposto, a opinião dos pais e uma proposta fundamentada para a oferta educacional, e, dependendo das necessidades, as características e possibilidades do aluno em situação de deficiência. A proposta pode ser implementada em escolas especiais ou escolas comuns e está sujeita a processo de acompanhamento e revisão periódica.

Além de realizar a avaliação psicopedagógica, a EOEP tem como finalidade geral prestar assessoria e assistência técnica para escolas de educação infantil, primária e, eventualmente, para as escolas especiais, conforme a necessidade, para que os alunos em situação de deficiência recebam a melhor educação possível.

Os objetivos da educação especial devem ser realizados em estabelecimentos de ensino geral que, por sua vez, devem ser adequados às necessidades dos alunos. Os objetivos gerais das diferentes fases de ensino constituem o padrão de referência para os modelos individuais ou adaptações curriculares para alunos em situação de deficiência matriculados no ensino regular ou em escolas de educação especial. Os objetivos da educação obrigatória sofrem adaptações mais significativas para

desenvolver competências associadas à independência pessoal, integração social e financeira.

As unidades específicas de ensino ou escolas que servem para os alunos que não podem ser integrados oferecem: formação básica obrigatória, formação profissional complementar, transição para a vida adulta ou programas de garantia social para os alunos em situação de deficiência. A base de formação nacionalmente obrigatória, com duração mínima de dez anos, tende a desenvolver competências estabelecidas no âmbito dos objetivos gerais de programas pré-escolares e primários, embora possa acolher o desenvolvimento das habilidades correspondentes a outros níveis de ensino, dependendo das necessidades dos alunos. Em qualquer caso, os alunos em unidades específicas de educação especial ou escolas regulares só podem permanecer na escola até atingirem a idade de 20 anos.

A promoção de alunos em situação de deficiência para a próxima etapa escolar é regida pelos regulamentos em vigor em todo o país. De acordo com esses regulamentos, os alunos podem permanecer mais um ano na segunda etapa da educação pré-primária, quando, de acordo com o relatório elaborado pelo aconselhamento da equipe psicopedagógica, essa medida permitirá que os alunos envolvidos possam alcançar os objetivos ou contribuir para sua socialização. O período em que os alunos podem ser matriculados no ensino primário pode ser estendido em mais um ano e, no ensino secundário obrigatório, o aluno poderá ser inscrito para um ano a mais do que o programado em cada fase. Sob tais acordos, as matrículas no ensino básico se estendem até a idade de 18 anos.

O ensino deve ser adaptado aos estudantes em situação de deficiência com específico apoio educativo. Esta adaptação, referente às ACI, deve garantir o acesso, permanência e progressão do estudante no sistema educativo (ESPAÑA, 2006).

Atualmente, no país, é considerado estudante em situação de deficiência aquele que precisa, por um período da escolarização ou ao longo dela, de determinados apoios ou de atenções educativas especiais derivadas de alguma deficiência ou transtorno grave de conduta. A filosofia está baseada nos princípios de normalização e de inclusão que assegurarão sua não discriminação e igualdade efetiva de acesso e permanência no sistema educativo (ESPAÑA, 2006).

Para esses alunos, podem ser introduzidas medidas de flexibilidade nas diferentes etapas da educação. A escolarização em Unidades ou Centros de Educação Especial poderá estender-se até os 21 anos, e só deve ocorrer quando suas

necessidades não puderem ser atendidas nas escolas regulares. Ao finalizar cada disciplina, os resultados de cada aluno são analisados em função dos objetivos propostos a partir de uma avaliação inicial. Essa avaliação permitirá proporcionar aos alunos orientação adequada e modificação do plano de atuação (ACI), assim como a modalidade de escolarização, de modo a favorecer o acesso do aluno ao regime de maior integração.

Cabe às autoridades administrativas promoverem a escolarização na Educação Infantil do aluno que apresente necessidades educativas especiais e desenvolverem programas para adequar sua educação em centros de educação primária e secundária. Isso favoreceria a continuação do aluno na sua escolarização de maneira adequada às etapas pós-obrigatórias (EUROPEAN AGENCY, 2003c).

A última tabela demonstra os dados dos três países europeus, colocando a França com o maior número de estudantes em idade escolar obrigatória, além de haver o maior número de estudantes em situação de deficiência em escolas especiais. Já a Itália possui a menor porcentagem de estudante em situação de deficiência na população escolar, enquanto que a Espanha possui o menor índice de alunos nas escolas especiais apesar de ter o maior percentual de alunado em situação de deficiência.

Esse fenômeno pode ser explicado de acordo com a definição de deficiência em cada país, tornando o diagnóstico e a elegibilidade parte fundamental para as políticas de inclusão escolar, conseqüentemente, aos tipos de serviços fornecidos pelo governo.

Tabela 2 – Relação entre os países Europeus sobre a intervenção de alunos em situação de deficiência.

Países	Número de alunos em idade escolar obrigatória	Porcentagem de alunos em situação de deficiência	Porcentagem de alunos em escolas especiais.	Anos
Espanha	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
França	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001
Itália	8,867,824	1.5%	<0.5%	2001

Fontes: European Agency, 2003c

Conhecidos os contextos dos países estudados, no tocante à história da política de Educação Especial e inclusão escolar e sua relação com a temática do PEI, o próximo passo construiu no aprofundamento para a investigação de como a prática do PEI é legalizada e regulamentada nesses quatro países. Para isso, foi planejado um estudo documental cuja metodologia será descrita a seguir.

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo que foi conduzido pode ser considerado do tipo exploratório, definido por alguns autores como aquele em que existem noções ainda um tanto vagas sobre o problema de pesquisa e que pode ajudar a estabelecer prioridades e abordar conceitos (ANDRADE, 1997; SANTOS, 1999; LAKATOS, 2000). Ele é baseado no método de investigação documental, sendo documento definido como qualquer fonte que contenha informação registrada, mas ainda não organizada, tratada analiticamente ou publicada. Exemplos de documentos são os impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, etc., independentemente do período decorrido desde a primeira publicação (SANTOS, 1999). A pesquisa documental é realizada com a finalidade de descrever e comparar fatos sociais, analisando suas características ou tendências (PADUA, 2000).

2.1. Fonte de dados

Definiu-se como fontes de dados os sítios oficiais do Ministério da Educação de cada um dos quatro países selecionados, e, como alvos, os documentos disponibilizados *online* que tivessem relação com o tema do estudo, ou seja, planejamento educacional individualizado. As fontes documentais investigadas foram: documentos legais e documentos normativos dos Ministérios da Educação.

Para uma busca de identificação desses documentos oficiais, foram consultados os *web sites* vinculados aos Ministérios da Educação dos países em estudo, cujos endereços se encontram descritos abaixo:

- ✓ ESPANHA- *Ministerio da Educación y Ciencia* (<<http://www.mec.es>>);
- ✓ ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: *U. S Department of Educacion* (<<http://www.ed.gov/index.jhtml>>);
- ✓ FRANÇA: *Ministère de l'Education Nationale* (<<http://www.education.gouv.fr/>>).
- ✓ ITÁLIA: *Ministero della Pubblica Istruzione* (<<http://www.pubblica.istruzione.it/>>);

2.2. Critérios de seleção dos documentos

Tendo em vista a necessidade de delimitar o estudo, optou-se por excluir documentos mais antigos, estabelecendo como ponto de partida o ano de 1994, quando

teve início a discussão sobre a política de inclusão escolar nos países envolvidos, debate este impulsionado pela Declaração de Salamanca, aprovada neste mesmo ano. Além disso, definiu-se que seriam incluídos os documentos publicados até o ano de 2008. Assim, o universo ficou restrito aos documentos publicados entre os anos de 1994 a 2008, ou seja, nos últimos 15 anos.

O critério do tempo do estudo foi estabelecido para garantir que os documentos selecionados tivessem as informações úteis para o objetivo da pesquisa. Por não se tratar de uma pesquisa histórica, os resultados não contemplam as mudanças na legislação desses países, apenas como o PEI vem sendo regulamentado.

O intervalo de 15 anos fez-se necessário por se tratar de uma pesquisa de objetivo exploratório e, por isso, ser desconhecido o conteúdo, com relação ao tema da pesquisa, da legislação e documentos oficiais de cada país.

Para uma primeira busca que teria a finalidade de identificar documentos, foram utilizados os seguintes descritores: plano, planejamento, proposta, projeto, educacional, de educação, individual, individualizado, personalizado, avaliação, e\ou adaptações curriculares. Tais termos foram traduzidos e adaptados conforme a expressão mais utilizada em cada país. O Quadro 2 apresenta os descritores originais encontrados nos idiomas de cada país incluído no estudo.

Países	Itália	França	Espanha	E.U.A.
Termos	<i>Piano Educativo Individualizzato</i>	<i>Projet Personnalisé de Scolarisation</i>	<i>Adaptaciones Curriculares Individuales</i>	<i>Individualized Education Program</i>
Siglas	PEI	PPS	ACI	IEP

Quadro 2. Descritores do termo plano educacional individualizado nos diferentes países investigados.

2.3. Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados envolveu três etapas: busca e identificação dos documentos; o desenvolvimento do procedimento de análise de conteúdo; e a coleta de dados propriamente dita, que envolveu a análise de conteúdo dos documentos, utilizando-se o sistema de categorias desenvolvido na etapa anterior. A seguir, cada uma dessas etapas será detalhada.

Etapa 1. Busca e identificação dos documentos

Com a finalidade de avaliar a viabilidade do estudo no período previsto pelo cronograma, foi conduzida uma primeira etapa de busca no site do Ministério da Educação de um dos países, buscando-se verificar se haveria facilidade de acesso a um número suficiente de documentos de interesse para o estudo.

Os Estados Unidos foi o país escolhido para a realização dessa primeira etapa, e a busca no site do Ministério da Educação desse país resultou na identificação de um montante de 619 arquivos, que faziam alguma referência ao descritor utilizado para a busca “*Individualized Education Program*”, ou a sua sigla, “IEP”, que são os termos técnicos daquele país para o conceito de planejamento educacional individualizado.

Considerando-se a impossibilidade de analisar todos os documentos, e também a possibilidade de que nem todos eles contivessem informações relevantes para o objetivo do estudo, foi feita uma leitura prévia para classificar os 619 documentos encontrados. Com base na análise prévia, os documentos puderam ser classificados em três categorias, sendo elas: documentos antigos (publicados antes de 1994), documentos sobre outras temáticas que faziam referência ao PEI e documentos específicos sobre PEI.

A partir da classificação dos documentos, foi possível excluir da amostra do estudo três documentos antigos, ou publicados antes de 1994, porque estavam fora do período de tempo estipulado para o estudo, e 491 documentos que faziam referência ou apenas citavam o PEI. Restaram, então, 125 documentos que foram considerados específicos sobre o PEI.

A categoria documento que fazia referência explícita ao PEI contém, em sua maioria, ofícios do Departamento de Educação respondendo a alguma demanda específica de professores, pais ou responsáveis pelo estudante, e avaliações anuais sobre a Educação do país. A Figura 1 ilustra um documento desse tipo, embora tais documentos não foram utilizados, pois os mesmos não acrescentavam informações relevantes ao estudo.

Uma nova leitura mais aprofundada dos 125 documentos pré-selecionados, e que eram específicos sobre o PEI, permitiu identificar um novo conjunto de documentos irrelevantes por não trazerem muitas informações sobre o assunto. Um exemplo desse tipo de documento encontra-se na Figura 2. Nessa etapa, 104 documentos puderam ser descartados em função de apresentarem conteúdos que não

acrescentariam nada em relação ao objetivo do estudo. Portanto, a amostra final de documentos dos E.U.A. foi composta de 21 documentos.

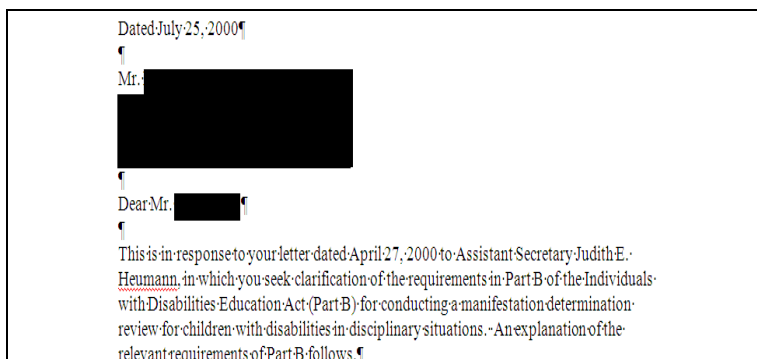


Figura 1 – Modelo de documento 1

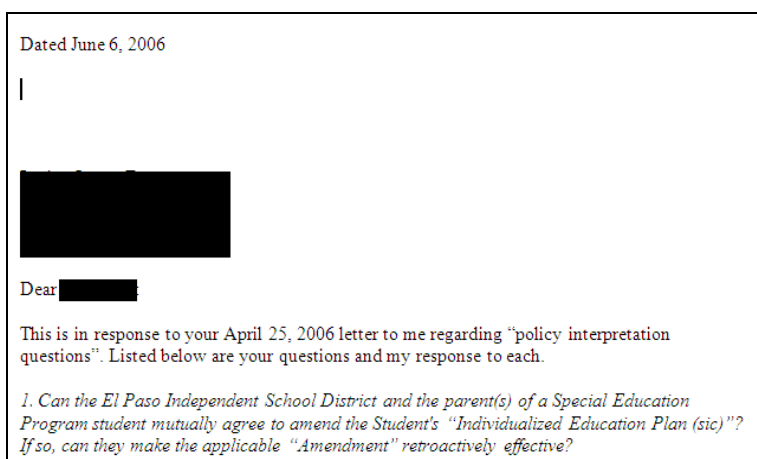


Figura 2 – Modelo de documento 2

Assim, a viabilidade do estudo foi confirmada e esse mesmo procedimento foi utilizado para buscar e identificar os documentos oficiais que comporiam as amostras da Espanha, França e Itália. Porém, diferentemente dos Estados Unidos, nos outros países não foram encontrados muitos documentos, e, ainda não foram encontrados quaisquer documentos oficiais sobre o PEI na Espanha, o que não significa que não exista legislação ou documentos oficiais sobre esse planejamento nesse país, mas sim que eles não estavam disponíveis na fonte investigada: os sítios dos Ministérios de Educação. Entretanto, a Espanha não foi descartada do estudo porque, mesmo sem

dados para a análise, foi realizada a busca desses dados para caracterizar e contextualizar o país.

A Tabela 2 apresenta o número de documentos final da amostra selecionada para cada país.

Tabela 3 – Número de documentos sobre planejamento educacional individualizado da amostra de cada país.

Países	Número Documentos
E.U.A.	21
França	9
Itália	5
Espanha	0
Total	35

Ao todo foram encontrados 35 documentos, sendo a maioria deles dos E.U.A. (21 ou 60%), em língua inglesa; nove documentos franceses (26%) e cinco italianos, sendo que a busca no sítio do Ministério da Educação da Espanha não resultou em nenhum documento. Os documentos identificados em cada país foram organizados em ordem cronológica para análise e estão relacionados no Anexo I.

Etapa 2. Procedimento de análise de conteúdo dos documentos

A segunda etapa envolveu o procedimento de análise do conteúdo dos documentos, e para isso foi desenvolvido um sistema de categorização das informações que deveriam ser extraídas dos documentos por serem de interesse para os objetivos do presente estudo.

Assim, foram selecionados alguns documentos da amostra dos E.U.A., que foi o país no qual eles foram encontrados em maior número. Tais documentos foram lidos exhaustivamente, e as informações consideradas relevantes foram extraídas e categorizadas (Anexo II) de acordo com o conteúdo. Nesse caso, a análise foi baseada no conteúdo, conforme procedimento proposto por Bardin (1977).

As categorias foram relacionadas a fim de compor um sistema categorial e, quando as categorias encontradas começaram a ser recorrentes, foi considerado que o sistema já estava adequado para proceder à análise dos demais documentos.

Após esse procedimento, foram estabelecidas 10 (dez) categorias para análise, sendo elas:

1. Características do documento;
2. Modelo teórico sobre deficiência;
3. Definição do alunado;
4. Requisitos para o desenvolvimento do PEI;
5. Características da execução do PEI;
6. Protocolo do PEI;
7. Metas e objetivos exigidos para o PEI;
8. Adaptações e apoios previstos no PEI;
9. Reavaliação do PEI; e
10. Sistemática de transição.

A seguir, tais categorias serão detalhadas.

1) Características do documento

Esta primeira categoria (características do documento) tinha como objetivo organizar e caracterizar os documentos encontrados e apresentavam seis (6) subcategorias, sendo elas: A) País (E.U.A., Itália, Espanha ou França); B) Ano (1994 a 2008); C) Tipo de arquivo (*Word*, *Power Point*; Vídeo; etc.); D) Tipo de documento (lei, decreto, resolução, guia, protocolo, etc.); E) Nome do arquivo; e F) Expressão utilizada para PEI.

2) Modelo teórico sobre deficiência

Para compreender o modelo teórico sobre deficiência em cada documento, a segunda categoria possuía duas subcategorias, visando coletar dados sobre: A) Terminologia adotada para referir-se ao público-alvo da Educação Especial (por exemplo: *handicap*; *disability*, *l'alunno in situazione di disabilità*; *élèves handicapés*, dentre outras expressões, etc.); e B) Tipo de modelo teórico explicitamente adotado para definir deficiência (social, médico-pedagógica ou psicopedagógica). Essa segunda categoria tinha em vista compreender a teoria sobre a deficiência adotada pelos países e, por isso, as duas subcategorias deveriam confrontar a denominação e conceito sobre a deficiência.

3) Definição do alunado

A terceira categoria visava coletar informações sobre a população elegível para a Educação Especial, sendo dividida em três subcategorias, quais sejam: A) Especificação da população-alvo (deficiente intelectual; deficiência sensorial; deficiente físico ou todos os tipos de deficiência.); B) Nível de escolarização (primário, fundamental, médio ou universitário.); e C) Faixa etária dos estudantes. Especificamente, esta categoria buscava identificar as diferenças entre os países na definição do alunado e faixa de escolaridade obrigatória que define até quando o Estado assume a responsabilidade pela educação do público definido como alvo.

4) Requisitos para o desenvolvimento do PEI

Para melhor caracterizar os requisitos definidos para o desenvolvimento do PEI para os estudantes, foram coletados nos documentos informações de três tipos: A) Requisitos para seleção/identificação do estudante; B) Requisitos para autorização do PEI; e C) Frequência exigida (tempo integral ou parcial). A quarta categoria tinha como função descrever o tipo de avaliação adotado em cada país para selecionar os alunos aos quais eram recomendados a exigência do PEI para melhorar o desempenho escolar ou desenvolvimento global. Depois da definição da elegibilidade, foi verificado se a elaboração do PEI seria ou não compulsória ou além da decisão de quem deveria liberar a construção do PEI. A última subcategoria deveria coletar informações sobre o tempo de permanência do estudante na escola depois do processo de definição da elegibilidade.

5) Características da execução do PEI

A fim de caracterizar como deveria ser a execução do PEI na categoria, foram coletadas quatro tipos de informações subcategorias: A) Quais pessoas deveriam estar envolvidas na elaboração do PEI (Por exemplo: professor comum, professor especializado, diretor, família, médico, psicólogo, estudantes em situação de deficiência, entre outros); B) O tipo de encaminhamento possível (se para o ensino regular ou especial); C) Os atores da elaboração do PEI (Por exemplo: professor comum, professor especializado, diretor, família, médico, psicólogo, estudantes em situação de deficiência entre outros); e D) Locais possíveis para o encaminhamento (Por exemplo, escola, família, extra-escola, etc.).

6) Protocolo do PEI

A sexta categoria tinha como objetivo coletar informações sobre o conteúdo do PEI na forma de protocolos formais, sendo que esta análise era restrita aos países nos quais foram encontrados modelos de protocolos padronizados para o preenchimento do PEI.

7) Metas e objetivos exigidos para o PEI

Esta categoria tinha objetivo coletar informações que indicassem se as possíveis expectativas de desenvolvimento para o estudante especificadas no PEI poderiam se referir a objetivos desenvolvimentais (Por exemplo: com metas para o desenvolvimento global, cognitivo, afetivo, social, físico ou todos). Além dos tipos de metas ou objetivos, esses poderiam ser especificados em termos do desenvolvimento acadêmico e pessoal/social.

8) Adaptações e apoios previstos no PEI

Esta categoria se referia às adaptações possíveis previstas no PEI e, dentre esses quesitos, foram encontradas três subcategorias: A) Adaptações Físicas (Por exemplo: medidas específicas de acessibilidade, mobiliário adaptado, etc.); B) Adaptações no material didático (Por exemplo: material pedagógico adaptado, etc.); e C) Apoio de atividades instrumentais de vida diária (Por exemplo: disposição de apoio de auxiliares de vida diária, etc.).

9) Reavaliação do PEI

A penúltima categoria serviria para descrever a sistemática definida para a reavaliação do PEI, e nela foram identificadas três subcategorias: A) Garantia de reavaliação (Por exemplo: sim ou não); B) Como ela deve ser feita; e C) Com qual frequência (Por exemplo: mensal, anual, a cada ciclo escolar concluído, etc.).

10) Sistemática de transição.

Esta categoria tinha como objetivo verificar se o PEI incluía a previsão de algum tipo de especificação quanto à transição, como, por exemplo, da escola para o mercado de trabalho e\ou ensino superior ou ensino técnico.

A seguir, foi elaborado um protocolo para as informações obtidas a partir da análise de cada documento, tomando como referência todas as 10 categorias estabelecidas (Anexo II).

Etapa 3. Coleta de dados propriamente dita

Definido o sistema categorização de conteúdos, procedeu-se à leitura aprofundada de cada um dos documentos, o fichamento das informações de interesse (categorias e subcategorias) e o preenchimento do protocolo contendo as informações extraídas dos documentos. A leitura e o fichamento foram realizados várias vezes para que o preenchimento do protocolo pudesse ser de forma didática e objetiva.

Após o procedimento de análise, foram selecionados dois documentos de cada país para se proceder a um estudo dirigido com professores particulares de cada língua (inglês, francês e italiano) com o objetivo de assegurar a interpretação dos dados coletados nesta amostra dos protocolos. Ressalta-se aqui que, como não havia documentos referentes à Espanha, não foi necessário o serviço de um professor específico para o idioma espanhol.

2.4. Procedimento de análise dos dados

A descrição dos dados foi realizada de modo independente enquanto que a análise de dados foi realizada de forma conjunta, a partir dos dados dos referidos países, à luz da literatura sobre Educação Especial e, as informações encontradas em cada categoria foram sintetizadas e descritas.

Assim, a partir da análise dos documentos oficiais, dos dados primários obtidos com a análise do conteúdo dos documentos, e dos dados secundários encontrados na literatura sobre as políticas educacionais dos referidos países, espera-se responder à questão norteadora da pesquisa, ou seja, como é regulamentada a exigência legal e como é recomendada a elaboração do PEI nos seguintes países: Itália, França, Espanha, e Estados Unidos.

Espera-se que tais informações gerem subsídios para elaboração de sugestões de como essa prática poderá ser implementada também no Brasil.

CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS MODELOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NOS TRÊS PAÍSES

Os resultados e a discussão foram descritos para cada país de forma a tornar a apresentação dos resultados obtidos mais clara e objetiva, por isso a maior parte dos resultados foi tabulada em quadros descritivos com uma coluna referente a cada país.

Categoria 1 – Características do documento.

Os documentos encontrados durante a coleta possuem características semelhantes (ver Quadro 3), pois em sua maioria são documentos legais (lei, decreto, circular etc.). Embora tenha sido encontrada maior variedade nos documentos da Itália, quanto ao ano de publicação (1994, 1995, 2001, 2002 e 2006), na França, os documentos são mais recentes, pois foram publicados em 2005 e 2006. Esse país disponibiliza, além de documentos legais, protocolos de PEI e guias sobre educação de criança e adolescentes em situação de deficiência. Esta característica pode ser justificada pelo fato de que a primeira lei sobre o PEI foi aprovada na Itália em 1992, quando a internet ainda não havia sido popularizada, ao passo que a lei francesa, aprovada em 2005, na França, quando o computador já fazia parte da vida de bilhões de pessoas ao redor do mundo.

	Itália	França	E.U.A.
A. Ano\Mês	1994/1995, 2001/2002 e 2006.	2005 e 2006	1998; 2000; e 2004 a 2008.
B e C. Tipo de arquivo e do documento	Documento legal (lei, decreto, circular etc.)	Documento legal	Documento legal, vídeo e PowerPoint

Quadro 3: Caracterização do documento.

Os documentos dos E.U.A. são distintos daqueles outros países, pois esse país possui maior gama de documentos variados, sendo eles, além dos documentos legais e normativos mais tradicionais, vídeos e *slides* de *PowerPoint*. Talvez essa maior quantidade e variedade se justifique pelo fato de o quadro legislativo dos E.U.A. ser mais antigo em relação à primeira lei a favor de estudantes em situação de deficiência no ensino regular e a regulamentação do PEI.

Categoria 2 – Modelo teórico sobre a deficiência.

Os dois países europeus adotam explicitamente o modelo social ou biopsicossocial sobre a deficiência em seus documentos, conforme exemplificado abaixo, identificando a mesma concepção sobre a deficiência como a circunstância causada pelo contexto e pela sociedade com base na OMS (2002).

On est passé d'une conception selon laquelle le handicap était pensé comme une dimension personnelle découlant d'une déficience ou d'un accident de la vie, à une conception plus sociale, selon laquelle le handicap se définit comme la situation singulière d'une personne handicapée dans son contexte environnemental et social. (FRANÇA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2006 p. 4)¹⁰

Il verbale, sottoscritto dai componenti il collegio, reca l'indicazione della patologia stabilizzata o progressiva accertata con riferimento alle classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità nonché la specificazione dell'eventuale carattere di particolare gravità della medesima... (ITALIA, 2006 p. 2)¹¹

Segundo a concepção social, termos como pessoas/alunos em situação de deficiência e sujeito reconhecido em situação de deficiência traduzem seu significado, enquanto que termos como pessoa/aluno/adolescente/criança com deficiência, pessoa deficiente e pessoa portadora de deficiência são mais características do modelo médico que identificam a deficiência como característica centrada no indivíduo.

Nos documentos selecionados dos E.U.A., não foi possível identificar um modelo teórico sobre a deficiência, apesar de a terminologia para a denominação das pessoas em situação de deficiência ser uma expressão característica da concepção que coloca a deficiência como uma característica do indivíduo.

Apesar de a concepção social da deficiência ser adotada nos países europeus, uma contradição pode ser apontada nos documentos, pois eles mantêm o uso das categorias baseadas na limitação orgânica (deficiência física, motor, visual, auditiva, etc.), que ainda é herança do modelo médico cuja nomeação da condição é baseada no tipo de impedimento ou déficit.

¹⁰ Passamos de uma concepção segundo a qual o *handicap* era pensado como uma dimensão pessoal decorrente de uma deficiência ou de um acidente da vida, a uma concepção mais social, segundo a qual o *handicap* é definido como uma situação singular de uma pessoa com impedimento em seu contexto ambiental e social.

¹¹ A ata assinada pelos membros do colégio estabelece a indicação da patologia estabilizada ou progressiva com referencia a Classificação Internacional da Organização Mundial da Saúde e também a especificação da eventualidade característica particular da gravidade da mesma...

Como se percebe, a terminologia para denominar a população-alvo da Educação Especial é muito variada entre os países, ou mesmo entre documentos de um mesmo país. O Quadro 4 sintetiza o modelo teórico e a variação terminológica encontrados nos documentos.

	Itália	França	E.U.A.
A. Terminologia para a população-alvo da Educação Especial.	Variações de termos. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Alunni in situazione di handicap;</i>¹² • <i>alunni riconosciuti in situazione di handicap;</i> • <i>soggetto in situazione di handicap.</i> • <i>Alunni handicappati;</i> • <i>alunni con handicap;</i> • <i>soggetto portatori di handicap;</i> • <i>persona handicappata;</i> • <i>studenti handicappati; e</i> • <i>alunni portatori di handicap</i> 	Variações de termos. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Élèves en situation de handicap;</i>¹³ • <i>Enfant ou adolescent présentant un handicap;</i> • <i>l'élève handicapé;</i> • <i>personnes handicapées;</i> • <i>juene handicapé; e</i> • <i>enfant ou adolescente handicapé.</i> 	Termo: <p>“<i>Students with a disability</i>”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>student with a disability</i>¹⁴; <i>e</i> • <i>child with disability</i>
B. Tipo de modelo teórico explicitamente adotado para definir deficiência	Modelo Social (do tipo biopsicossocial).	Modelo social.	

Quadro 4: Modelos teóricos e terminologia em referência à deficiência.

Categoria 3 – Definição do alunado.

Em relação à definição do alunado, foram procuradas informações nos documentos que abordavam a temática do PEI sobre os tipos de categorias de deficiências, o nível de escolarização e a faixa etária da população-alvo. As informações encontradas foram sintetizadas no Quadro 5.

¹² Aluno em situação de deficiência; aluno reconhecido em situação de deficiência; sujeito em situação de deficiência, aluno deficiente; aluno com deficiência; sujeito portador de deficiência; pessoa deficiente, estudante deficiente e aluno portador de deficiência.

¹³ Alunos em situação de deficiência, criança ou adolescente apresenta uma deficiência, aluno deficiente, pessoas deficientes, jovem deficiente, criança ou adolescente deficiente.

¹⁴ Estudante com uma deficiência e Criança com deficiência.

	Itália	França	E.U.A.
A. Especificação da população-alvo.	Deficiente físico/sensorial/intelectual.	Deficiente físico/sensorial/intelectual.	Deficiente físico/sensorial/intelectual, criança com problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem.
B. Nível de escolarização	Berçário ao ensino superior.	Berçário ao ensino superior.	Berçário ao ensino superior.
C. Faixa etária dos estudantes	Zero até o final da escolarização.	Zero até o final da escolarização.	Zero até o final da escolarização.

Quadro 5: Definição do alunado.

Os países apresentaram características semelhantes dentro dessa categoria, como: o público-alvo sendo pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual; nível de escolarização: do berçário (pré-escola) ao ensino superior; e a faixa etária de zero até o final da escolarização em nível de universidade ou técnico superior. Porém, cada país possui, dentro da primeira subcategoria, características particulares.

Na Itália, o impedimento deve ser considerado estabilizado ou progressivo, porém, para ter direito ao PEI, necessariamente, ele deve acarretar em dificuldade de aprendizagem, de relação ou integração do trabalho, além de ter que determinar um processo de desvantagem social. Além disso, a lei para pessoa em situação de deficiência aplica-se igualmente aos estrangeiros e apátridas residentes, domiciliadas ou com um lar estável no território nacional.

Na França, o público-alvo é composto por crianças e adolescentes com deficiência intelectual, auditiva, visual, motora, problema de função cognitiva e graves deficiências.

Nos E.U.A., a população-alvo é mais abrangente, incluindo aqueles com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de fala ou linguagem e distúrbios emocionais, além das categorias tradicionais de deficiências (deficiência intelectual, auditiva, visual, motora). Porém, em relação aos níveis educacionais, as informações demonstram uma preocupação do governo com até o ensino secundário (última etapa do ensino obrigatório), relacionado à faixa etária até 16 anos de idade, ainda que a legislação garanta a transição da escola secundária para o ensino superior dentro da mesma lógica de acompanhamento e serviços já disponibilizados nas etapas educacionais anteriores.

Nesse país, independentemente do laudo médico ou educacional, a pessoa só tem os direitos e deveres de uma pessoa com deficiência se a família ou a própria pessoa, quando possível, autorizar o diagnóstico de ser considerado como uma pessoa em situação de deficiência. Portanto, em tese, pode-se encontrar pessoas que seriam identificadas como pessoa em situação de deficiência em outros países, mas que nos E.U.A. não são assim identificadas.

Categoria 4 – Requisitos para o desenvolvimento do PEI

Nos países estudados, a implementação do PEI exige um processo de diagnóstico formal e, por isso, buscou-se analisar quem são as pessoas responsáveis pela elaboração do PEI. O Quadro 6 sintetiza tais informações.

	Itália	França	E.U.A.
A. Requisitos para seleção/ identificação do estudante	ICF, PDF, DF.	Avaliação das necessidades e capacidades.	Avaliação das necessidades e capacidades.
B. Requisitos para autorização para fazer o PEI	Pais, representante legal.	Pais, representantes legais e o estudante.	Pais, representantes legais e o estudante.
C. Frequência exigida	Regular obrigatoriamente.	Regular composto por diversas modalidades de escolarização.	Regular composto por diversas modalidades de escolarização.

Quadro 6: Requisitos para o desenvolvimento do PEI.

Na Itália, os requisitos para seleção e identificação do estudante em situação de deficiência são baseados na própria experiência pedagógica, médico-científica e social, além da base fornecida pelo diagnóstico funcional e pelo portfólio dinâmico funcional.

A indicação do impedimento progressivo ou estabilizado e, conseqüentemente, de sua gravidade, terá como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – ICF (CIF no Brasil). Após esta indicação médica, o estudante recebe um certificado que será anexado ao seu PEI.

O diagnóstico funcional é realizado por uma unidade multidisciplinar que deverá estar em comum acordo. Esta equipe é composta por um médico especialista na deficiência reportada, um médico especialista em neuropsiquiatria infantil, fisioterapeuta e assistentes sociais. Esse diagnóstico é obtido a partir da aquisição de componentes com características clínicas e psicossociais. As características clínicas são apreendidas através do médico principal, e as psicossociais são apreendidas

através de elementos específicos do relatório em que elas estão incluídas: a) o nome do sujeito; e b) dados relativos a características do agregado familiar (composição, o estado de saúde dos membros, tipo de ambiente de trabalho, etc.).

O portfólio dinâmico funcional indica o nível de desenvolvimento físico, psicológico, social e emocional do estudante, e destaca tanto a dificuldade de aprendizagem, conseqüentemente, da situação de deficiência, quanto as possibilidades de recuperação de suas capacidades.

A partir da elaboração do portfólio, com o apoio do médico, da escola (professor curricular e professor especializado) e da família, é realizada a avaliação para monitoramento dos efeitos das diferentes intervenções e a influência exercida pelo ambiente da escola.

Na França e nos E.U.A., é realizada uma avaliação baseada nas observações e apontamentos das necessidades e capacidades da criança/adolescente em situação de deficiência por uma equipe pluridisciplinar e, especificamente, nos E.U.A., envolvendo também os familiares.

Na França, essa equipe será composta baseada na experiência do psicólogo escolar ou orientador psicológico, doutor em educação (especialista) e o médico oficial da mãe e da criança e, provavelmente, do assistente social ou do serviço de enfermeiras envolvidas na escola. Com base nessa avaliação e nas propostas do plano de compensação para cada estudante identificado, as Comissões de Direitos Humanos e da Autonomia das Pessoas com Deficiência (CDHAPD) decidem sobre quais os direitos das pessoas com deficiência aquele indivíduo em particular irá requerer. Além disso, esta Comissão tem relação direta com os pais quando da decisão sobre a realização ou não do PEI para seus filhos e, conseqüentemente, em todas as fases de reavaliação do PEI. Em caso de desacordo, a Comissão oferece procedimentos de conciliação e também pode decidir, após a avaliação das necessidades do estudante apontadas pela equipe pluridisciplinar, a atribuição de uma auxiliar de vida escolar para o estudante, caso necessário.

A equipe de acompanhamento da escola é informada pela CDHAPD quais medidas deverão ser aplicadas para apoiar a criança ou o adolescente, além de assegurar a organização e o cumprimento do PEI.

Em um âmbito federal, o departamento das pessoas com deficiências (DPH) avalia, propõe e decide acerca das ações a serem desenvolvidas, juntamente com o Ministério da Educação nacional e com os atores da escolarização nas instituições

médico-social, além de estabelecer e organizar a equipe pluridisciplinar, que avalia cada elaboração de planos personalizados de compensação.

Ainda, nessa categoria de análise, após definir como é o processo de identificação dos alunos com deficiências, buscou-se ainda identificar se a realização do PEI era compulsória ou se era necessário alguém autorizar e, nesse caso, quem seria essa pessoa.

Nos E.U.A., cabe à Agência Pública notificar o anseio de avaliar o estudante aos familiares, que têm o direito de aceitar ou recusar esta proposta de avaliação. Após o aval dos familiares, a avaliação é realizada pela agência educacional local, composta por equipe de profissionais, com uma variedade de instrumentos e estratégias de avaliação para obter relevantes informações funcionais e de desenvolvimento, incluindo as informações fornecidas pelos familiares.

Após concluir a aplicação de testes e outros materiais de avaliação, uma cópia do relatório de avaliação e da documentação, que determina a elegibilidade da criança em situação de deficiência, é dada aos familiares.

Segundo a legislação prevista no IDEA (*Individuals Disabilities Education Act*), a avaliação deve seguir os seguintes critérios:

- Ter o consentimento dos pais para iniciar a avaliação;
- Ser uma avaliação não discriminatória;
- A avaliação deve ser feita por uma equipe em todas as áreas da deficiência suspeita;
- Não utilizar um único procedimento para determinar se uma criança é uma criança com deficiência ou para determinar o encaminhamento para determinado programa educacional;
- Testes devem ser feitos na língua nativa ou no meio de comunicação (Braille, línguas de sinais, por exemplo) da criança, a menos que isso não seja viável; e
- As Agencias Educacionais Locais (AEL) devem conduzir a reavaliação de cada criança em situação de deficiência, se "as condições justificarem uma reavaliação", ou se os pais da criança ou de professores pedirem pelo menos uma vez a cada três anos

Cabe ressaltar que a elegibilidade de uma criança em situação de deficiência não é determinada caso a sua limitação seja pela falta de habilidades como a leitura, matemática ou língua inglesa (no caso de estrangeiros nos E.U.A.).

Na Itália, os pais ou representante legal devem liberar a realização do PEI, e, para isso, podem contar com a colaboração do médico, do corpo docente especializado em cada grau da escola, e com a participação do psicopedagogo em conformidade com os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Caso o conselho de classe decida adotar uma avaliação diferenciada, este deve notificar imediatamente a família, fixando um prazo para a manifestação de um acordo formal. Se não houver manifestação, entende-se como uma proposta aceita. Em caso de recusa, o estudante não pode ser visto como em situação de deficiência e nenhum tipo de diferenciação é proposta.

Na França, os pais ou estudantes em situação de deficiência (quando puderem decidir) ou seu representante legal são responsáveis por liberarem o processo de avaliação. Se o corpo docente ou a escola desejar a elaboração do PEI, os pais ou o estudante ou o seu representante legal são informados. Se não houver resposta dentro de quatro meses, o inspetor da academia e o diretor do departamento de serviços de Educação informam a situação do estudante à DPH, que toma todas as medidas necessárias para iniciar um diálogo com os estudantes ou seus pais ou com seu representante legal. Além disso, o PEI pode ser pedido pela própria família, pelo estudante em situação de deficiência, seu representante legal ou pela CDHAPD da pessoa em situação de deficiência.

Nos E.U.A., acontece um misto do que acontece na Itália e França. A família é informada ainda quando há suspeita para que possa ser feita a avaliação ou não depois de ser autorizada, e, conseqüentemente, se legitimada a situação de deficiência, a família tem acesso aos registros dessa avaliação e deve concordar ou não com o tipo de ensino, suportes e adaptações educacionais, físicas e materiais.

A frequência escolar do estudante em situação de deficiência, de acordo com o PEI, na Itália, deve ser regular, obrigatoriamente. Porém, a uma criança/adolescente em situação de deficiência, temporariamente impedida por motivo de doença de frequentar a escola, são garantidas a educação e a escolaridade. As unidades locais de saúde e centros de reabilitação, públicos ou privados, de acordo com os Ministérios da Saúde, Trabalho e Segurança Social, dispõem de salas comuns para a sua escolarização.

Na França e nos E.U.A., o percurso de formação pode ser em tempo integral, parcial ou ser composto por diversas modalidades de escolarização, o que depende do comprometimento e do tipo de escolarização definida pelo PEI. A redução das horas por semana na escola é contrária à própria ideia de PEI. Porém, se for necessário para o estudante, ela pode ser feita, desde que prevista no próprio PEI.

Categoria 5 – Características da execução do PEI.

Após a identificação, a permissão e a definição do tipo de escolarização da pessoa em situação de deficiência previsto no PEI, é necessário caracterizar o percurso, definindo sua execução, em termos do cenário, atores e apoiadores do PEI (Quadro 7).

	Itália	França	E.U.A.
A. Quais pessoas devem estar envolvidas na elaboração do PEI.	Equipe multidisciplinar	Equipe pluridisciplinar	Agência Pública seleciona diversos profissionais e familiares.
C. Atores da elaboração do PEI.	Profissionais de saúde, corpo docente da escola, representante legal e o estudante	Profissionais de saúde, corpo docente da escola e representante legal.	Profissionais de saúde, corpo docente da escola, representante legal e o estudante
D. Locais possíveis para o encaminhamento	Classe comum ou centro de saúde por no máximo 1 ano. (Figura 3)	Instituições de educação e saúde regular ou especial, educação à distância etc. (Figura 4)	Instituições de educação e saúde regular ou especial, (Figura 5)

Quadro 7: Características da execução do PEI

A Itália tem como principal característica a filosofia de inclusão total segundo a qual, todas as pessoas em situação de deficiência são matriculadas nas classes comuns das escolas regulares. Porém, quando necessário, por motivo de saúde, o estudante pode frequentar classes hospitalares por um ano com a presença do professor da instituição, sob o mesmo efeito de frequentar as classes em que está matriculado. A Figura 3 apresenta o fluxo do processo do PEI com o percurso de escolarização possível na Itália.

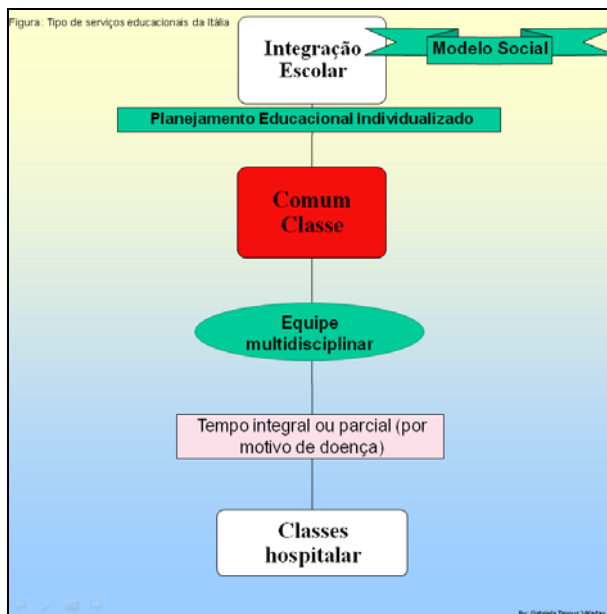


Figura 3 - Fluxo do processo do PEI com o percurso de escolarização possível na Itália (também referente à subcategoria B. tipo de encaminhamento possível).

Na França (ver figura 4) e nos E.U.A. (ver figura 5), a filosofia de inclusão escolar é menos radical, sendo a prática de escolarização em classe comum uma das possibilidades do percurso de escolarização disponibilizadas dentro de um contínuo. Com isso, eles têm uma rede mais complexa sobre os cenários nos quais os PEIs serão executados.

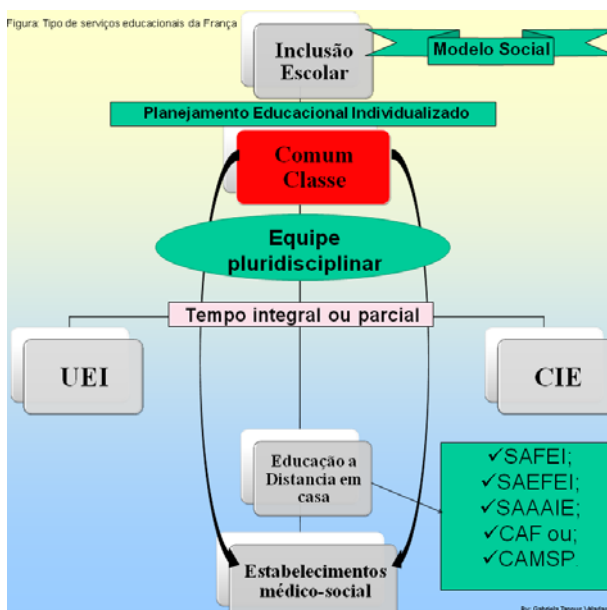


Figura 4 - Fluxo do processo do PEI com o percurso de escolarização possível França (também referente à subcategoria B. tipo de encaminhamento possível).

Na França, segundo os documentos, a escola regular é o ambiente ideal para a escolarização de todo estudante. Porém, se houver necessidade, ele pode estar sujeito a qualquer outra decisão tomada pela CDHAPD, com o objetivo de melhorar sua aprendizagem.

Já, a legislação francesa estipula que deve haver um estabelecimento de referência (escola regular) que pode ser uma escola pública maternal, elementar, fundamental, secundária ou superior, um ensino no âmbito do Ministério da Agricultura ou uma escola privada, que deve estar descrita no PEI de cada estudante em situação de deficiência, podendo inclusive ser instalações médico-sociais.

Além disso, a escolarização pode ser individual ou coletiva, no ambiente regular, ou num estabelecimento médico-social. Em último caso, o estudante continua matriculado na sua escola de referência (escola regular), e, se for forçado a suspender a sua escolaridade devido à sua saúde, pode receber educação em casa, utilizando, se necessário, de medidas destinadas à educação à distância.

Para satisfazer as obrigações do serviço público da educação e assegurar a continuidade da formação de estudantes em situação de deficiência na escola regular, podem ser criados dentro dela serviços ou recursos para as crianças ou adolescentes que não podem realizar seus estudos em tempo integral na classe comum. Esse tipo de serviço é denominado classe de integração escolar¹⁵ (CIE) ou unidade educacional de integração¹⁶ (UEI) (colégio e ensino superior).

A CIE é uma espécie de classe especial do ensino fundamental para um pequeno grupo de crianças (12 no máximo) com o mesmo tipo de deficiência. O professor encarregado de um CIE é um professor especialista, que faz parte do corpo docente da escola e organiza, em conjunto com os outros professores e profissionais envolvidos com a criança, a implementação do PEI.

Estudantes que participam das CIE fazem atividades individuais e devem obrigatoriamente estarem inscritos nas escolas regulares (escola de referência). Existem quatro categorias de CIE de estudantes com:

- ✓ Grandes distúrbios na função cognitiva (CIE 1);
- ✓ Deficiência auditiva (CIE 2);
- ✓ Deficiência visual (CIE 3); ou
- ✓ Deficiência motora (CIE 4).

¹⁵ Tradução livre de “*classes d’intégration scolaire*”

¹⁶ Tradução livre de “*unités pédagogiques d’intégration*”

No secundário, em que os requisitos de cada escola são maiores, os estudantes com deficiência podem ser matriculados na UEI. Esta unidade é dirigida a adolescentes de 12 a 16 anos que possuem dificuldades em se beneficiar com educação na classe comum. Tal unidade é supervisionada por um professor especialista e os estudantes recebem um ensino adaptado para implementar os objetivos estabelecidos para a escolarização, e podem incluir, tanto quanto possível, atividades na classe de referência (classe regular).

Quando o estudante, por motivo de doença, precisar fazer interrupção temporária da escola, será disponibilizada a ele a educação em casa ou o ensino à distância.

Além disso, para as crianças ou adolescentes que não podem frequentar fisicamente o ambiente escolar, o ensino à distância é proposto com a possível presença de um professor remunerado na sua casa para auxiliar na escolarização. Nesse caso, o estudante terá a matrícula sem nenhuma observação e receberá certificado, tal como o estudante que frequenta fisicamente o estabelecimento escolar. Os serviços escolares em domicílio são constituídos por uma equipe pluridisciplinar, cuja ação é a de prestar apoio especializado a crianças e adolescentes que devem permanecer com sua vida normal e, conseqüentemente, com sua escolarização.

Além disso, existem os serviços em casa:

- ✓ SAFEI (Serviço de acompanhamento familiar e educação infantil): para alunos com deficiência sensorial de zero a três anos;
- ✓ SAEFEI (Serviço de apoio à educação familiar e integração escolar): para alunos surdos com mais de três anos;
- ✓ SAAAIE (Serviço de ajuda para aquisição da autonomia e de integração escolar): para alunos com deficiência visual;
- ✓ CAF (Cuidados e ajuda funcional): para alunos com quaisquer tipos de deficiência;
- ✓ CAMSP (centros de ajuda médico-social precoce): programas de intervenção precoce.

Os estudantes hospitalizados, quando não podem frequentar a escola, colégio ou faculdade, por um longo período (internação, convalescença), ou devem ser regularmente afastados para tratamento médico, podem se beneficiar da intervenção do professor efetivo na instituição de saúde, mantendo ligação com a sua escola de origem.

A Figura 4 representa os tipos de provisões educacionais da França que podem ser resumidos como:

- ✓ Escola regular com tempo de acompanhamento em estabelecimento conveniado de cooperação;
- ✓ Escola regular com a frequência em estabelecimento médico;
- ✓ Escola regular com intervenção de uma escola regular de intervenção precoce;
- ✓ Estabelecimento médico com escolarização interna;
- ✓ Estabelecimento médico com escolarização parcial em escola regular; e
- ✓ Estabelecimento médico com escolarização plena na escola regular.

Diferentemente da França, o tipo de encaminhamento do PEI nos E.U.A. não possui nome para as escolas e classes especiais, e a Educação a Distância não está dividida de acordo com o tipo de deficiência.

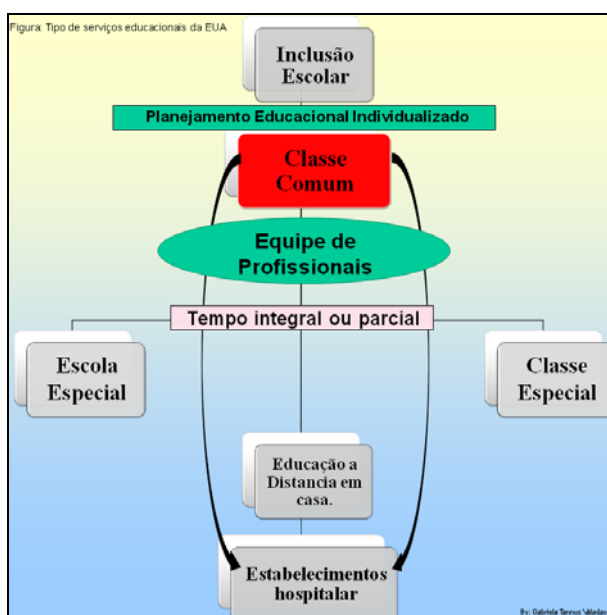


Figura 5 – Fluxo do processo do PEI com o percurso de escolarização possível nos E.U.A. (também referente à subcategoria B. tipo de encaminhamento possível).

Os atores da elaboração do PEI na Itália são profissionais de saúde das Unidades Sanitárias Locais (USL) e/ou Unidade Sócio-Sanitária Local (USSL), corpo docente da escola, professor de currículo, professor de apoio e, se presentes, funcionários psico-educativos, além dos pais ou representante legal e do estudante com idade legal.

Na França, os atores do PEI são: equipe pluridisciplinar; equipe de acompanhamento escolar; chefe do estabelecimento; professor; psicólogo; médico da escola ou enfermeiro; assistente social; e todas as pessoas que farão a intervenção educativa ou terapêutica com o estudante em situação de deficiência, além da participação dos pais ou representante legal. A equipe pluridisciplinar pode ser constituída por médicos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistente social e profissionais da escola de origem.

Nos E.U.A., a Agência Pública deve assegurar que os atores para elaboração do PEI seja uma equipe com: os familiares da criança; um ou mais professores do ensino comum do estudante (se o estudante é, ou pode participar do ambiente regular da instrução); um ou mais professores do ensino especial do estudante (se o estudante é ou pode participar no ambiente especial da instituição regular ou em uma instituição especial.); um representante da Agência Pública (quem tenha conhecimento e qualificações específicas sobre a deficiência em questão); um indivíduo que possa interpretar as implicações instrutivas de resultados da avaliação; e outros indivíduos. Além desses, a própria pessoa em situação de deficiência, quando for hábil para isso, pode participar da elaboração do PEI. Essa capacidade está relacionada, principalmente, à idade da pessoa.

Na Itália, os lugares em que podem ser executadas as atividades desenvolvidas no PEI são escolas regulares, hospitais e centros de reabilitação com classes regulares, além de um ambiente livre, com atividades extracurriculares integrativas.

Na França e nos E.U.A., a escolarização e as instalações previstas no âmbito do PEI devem acontecer em ambientes regulares, de preferência, mais próximos da casa do estudante em situação de deficiência. Especificamente, na França, quando o percurso escolar de um estudante em situação de deficiência não puder acontecer na escola regular, um projeto de acolhimento individual deve ser preparado pelo médico, ou Agência Pública, ou pelo serviço de prevenção materna, infantil e intervenção precoce, a pedido da família, da Agência Pública ou de acordo com a escola. Se necessário, esse projeto deve ser revisto a pedido da família ou do estabelecimento escolar.

Na França, a decisão sobre o percurso escolar deve estar de acordo com o PEI do estudante, desenvolvido pela equipe multidisciplinar da DPH e determinado pela CDHAPD, e só poderá ocorrer em um ambiente fora da classe regular, quando for necessária a adaptação, e a classe comum não puder oferecer esses serviços. Além

desse fator, se o estudante for obrigado a suspender a sua escolaridade devido à sua saúde, são utilizadas as modalidades de educação à distância.

Quando o estudante necessita ser plenamente matriculado em um estabelecimento de saúde ou médico-social, ou se isso acontece de forma parcial, ele pode ser administrativamente matriculado nesse estabelecimento, além de ser matriculado na sua escola de referência na "lista de inativos". Porém, é necessário um acordo estabelecido entre as duas instituições em causa e, nesse caso, o professor referente e a manutenção da entrada na escola de referência permanecem expressamente mencionados como tal no PEI.

Existem vários tipos de estabelecimento médico-social, sendo eles:

- ✓ Institutos de educação médica para a crianças e adolescentes com deficiência intelectual;
- ✓ Institutos terapêutico, educacional e pedagógico para acolher jovens com transtornos de conduta e comportamento;
- ✓ Institutos de educação médica para deficiências múltiplas (intelectuais e sensoriais e/ou motores);
- ✓ Institutos de educação médica sensorial (auditiva e deficiência visual);
- ✓ Institutos de educação médica para crianças e jovens com deficiência motora.

Nos E.U.A., o PEI do estudante em situação de deficiência é acessível ao professor do ensino regular, ao professor do ensino especial, aos provedores de serviços, como, por exemplo, o terapeuta ocupacional, psicólogo, entre outros. Além disso, cada professor, a família e o provedor de serviço descrito para a execução do PEI é informado de suas responsabilidades, das acomodações, das modificações e suportes necessários para o estudante.

Nesse país, a legislação possui princípios que asseguram a permanência do estudante em situação de deficiência no ambiente escolar com o mínimo possível de restrição, garantindo a não exclusão e uma avaliação não discriminatória e multidisciplinar.

Cabe ressaltar que, mesmo semelhante às características de execução do PEI da França, o PEI dos E.U.A. é específico para atividades educacionais ministradas dentro escola, e não como na França, que prevê um plano de vida.

A Figura 6 sintetiza os possíveis percursos de escolarização previstos nos modelos dos PEIs dos três países.

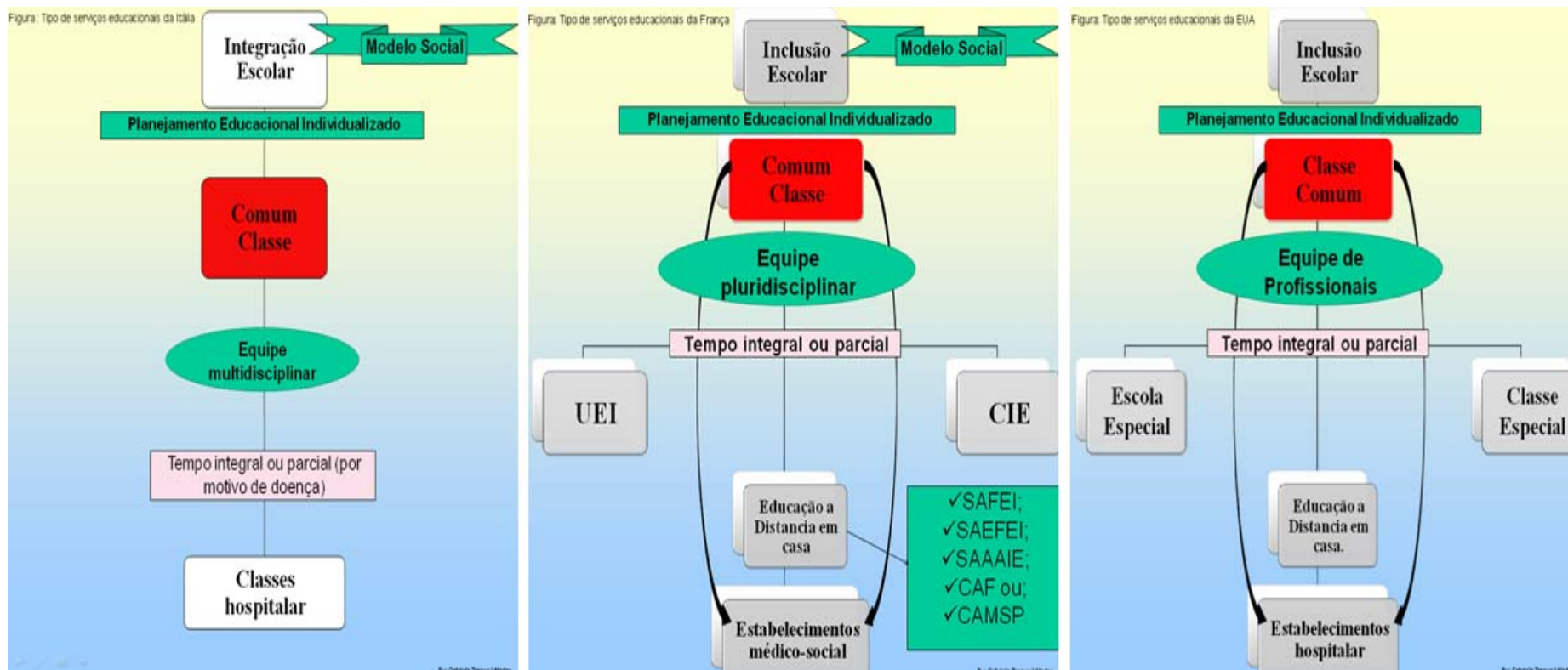


Figura 6 – Resultado do fluxo do processo do PEI com o percurso de escolarização possível e nos tipos de encaminhamento possível dos três países-

Categoria 6 – Protocolo do PEI

Em relação à Itália, não foi encontrado nenhum modelo de protocolo que pudesse exemplificar o conteúdo de um PEI, mas os documentos encontrados descreveram um pouco do que poderia ser encontrado, e, por isso, pode-se dizer que nesse planejamento teremos o atual projeto didático-educativo, de reabilitação e de socialização, de modo que haja integração entre a escola e atividades extracurriculares, relacionando a deficiência do estudante com o objetivo de atingir suas potencialidades. Além disso, as notas registradas no boletim e os escores finais deverão ser registrados no PEI.

Ao contrário da Itália, na França e nos E.U.A., foram encontrados modelos de PEI. Especificamente, na França, esses modelos tiveram como categorias:

- ✓ Demanda da família (pedido da família para realização do PEI);
- ✓ Avaliação anual do PEI (análise da situação do estudante);
- ✓ Conclusão para reavaliação do PEI;
- ✓ Tipo de serviço escolar;
- ✓ Observação da situação escolar (necessidade e competências do estudante, apoio ou acompanhamento do PEI); e
- ✓ Quadro de estudo (horários).

Nesse país, o PEI tem o objetivo de definir o processo escolarização e as ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas previstas para satisfazer as necessidades dos estudantes em situação de deficiência

Nos E.U.A., o PEI deve conter algumas informações sobre o estudante e sua educação, visando a atender às suas necessidades específicas. Sendo assim, em suma, o PEI deve ter:

- ✓ **O desempenho atual do estudante em situação de deficiência:** indicando como estão os níveis de rendimento da criança na escola. Essa informação vem geralmente a partir dos resultados de avaliação, como testes em sala de aula e trabalhos, testes individuais para decidir elegibilidade dos serviços ou a reavaliação, e as observações feitas por pais, professores, prestadores de serviços relacionados, e outros funcionários da escola. A declaração sobre o "desempenho atual" inclui como a deficiência da criança influencia o seu envolvimento e progresso no currículo geral;
- ✓ **Educação especial e serviços relacionados:** o PEI tem a lista de educação especial e serviços relacionados a serem prestados ao estudante. Isso inclui

os auxílios e serviços complementares de que ele necessita, incluindo também alterações (mudanças) ou suporte para os profissionais da escola, tais como, a formação ou desenvolvimento profissional, que serão fornecidas para ajudar o estudante;

- ✓ **Participação com estudantes sem deficiência:** o PEI deve explicar, se for o caso, porque o estudante não irá participar de ambientes ou atividades regulares juntos com seus pares;
- ✓ **Participação nas avaliações padronizadas dos estados e distritos:** estados e municípios aplicam provas padronizadas de desempenho para os estudantes, sendo que o PEI deve indicar quais tipos de modificações nesses testes o estudante em situação de deficiência irá requerer. Caso o teste não seja adequado para o estudante, deve-se indicar as razões do porquê ele não é adequado e como o estudante deverá ser alternativamente avaliado;
- ✓ **Datas e locais:** o PEI deve indicar quando, onde, duração e quantas vezes os serviços serão iniciados;
- ✓ **Necessidade de serviços de transição:** quando o estudante atinge a idade de 14 anos (ou menos, se for o caso), o PEI deve ter o percurso que o estudante poderá fazer para alcançar seus objetivos da sua vida pós-escolar obrigatória, por isso a declaração de necessidades de serviços de transição também deve ser incluída no PEI de cada estudante em situação de deficiência;
- ✓ **Término da faixa de escolaridade obrigatória:** quando o estudante atinge a idade de 16 anos de idade (ou menos, se for o caso), o PEI deve indicar quais os serviços de transição serão necessários para ajudar o jovem a se preparar para deixar a escola. Pelo menos um ano antes de o estudante atingir a maior idade, no IEP deve conter uma declaração de que o estudante tem o direito de transferência;
- ✓ **Mensuração do progresso.** o PEI deve indicar como a criança ou jovem serão reavaliados e como os pais serão informados sobre o progresso de avaliação.

Categoria 7 – Metas e objetivos exigidos para o PEI

O Quadro 8 sintetiza as principais metas e objetivos definidos nos modelos de PEI em cada país, segundo os documentos analisados.

Itália	França	E.U.A.
Didático e formativo.	Objetivos do processo escolarização e as ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas.	Objetivos mensuráveis, a curto e longo prazo, no tocante a habilidades acadêmicas para atender às necessidades sociais ou comportamentais, físicas, ou outras necessidades educacionais especiais

Quadro 8. Metas ou objetivos do PEI em cada país.

A meta do PEI na Itália é ser didático e formativo e visa desenvolver as potencialidades na aprendizagem, na comunicação, nas relações e na socialização. Além disso, deve coordenar o planejamento dos serviços de educação com a saúde, assistência social, atividades culturais, recreativas, desportivas e outras atividades, projetos educacionais, sociais e de reabilitação do indivíduo. Porém, quando o PEI é feito para uma criança menor de três anos, ele tem o objetivo de iniciar a recuperação precoce, bem como a socialização, integração e afeição.

Os objetivos propostos para o PEI na França devem ser pedagógicos e terapêutico-educativos.

Nos E.U.A., há a exigência de que metas mensuráveis a curto e longo prazo devem ser estabelecidas. Tais metas podem ser acadêmicas, sociais, comportamentais, físicas, ou outras consideradas necessárias.

Categoria 8 – Adaptações e apoios previstos no PEI.

As necessidades de adaptações e apoios previstos nos modelos de PEI de cada país possuem características semelhantes. O Quadro 9 sintetiza as principais informações no tocante a este quesito.

	Itália	França	E.U.A.
A. Adaptações Físicas.	Sim	Sim	Sim
B. Adaptações no material didático.	Sim	Sim	Sim
C. Apoio de atividades instrumentais de vida diária.	Professor de apoio	Auxiliar de vida diária.	Não especificado

Quadro 9: Adaptações e apoios previstos nos PEIs de cada país.

Em relação à acessibilidade física, todos os países preveem que o local deve facilitar a acessibilidade aos estudantes e, se necessário, barreiras arquitetônicas devem ser eliminadas. Porém, na Itália, a previsão é de que isso aconteça dentro da disponibilidade financeira do estabelecimento. Na França e nos E.U.A., não aparece

esse tipo de artifício legal, o que pode restringir o direito de acesso físico às escolas, uma vez que é dever do estabelecimento prover a adaptação.

Há previsão de que o material didático, na Itália, seja adaptado, se necessário, além de haver ferramentas pedagógicas especificamente identificadas pelos professores. Essa atribuição, bem como qualquer outra forma de apoio técnico (ou apoio de atividades instrumentais de vida diária) atribuído ao professor de apoio, deve acontecer sem prejuízo para o orçamento escolar e sem prejudicar o exercício efetivo do direito ao estudo. Cabe ao professor de apoio participar da classe regular, colaborando na programação de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do estudante. Além disso, de acordo com o PEI, se necessário, cada estudante pode ter intérpretes das línguas de sinais.

A França disponibiliza o material didático e o equipamento adaptado (equipamentos, tais como, Teclado Braille, periféricos, computadores, ajudas técnicas, software etc.) sob contrato de empréstimo. Eles devem satisfazer as necessidades dos estudantes em situação de deficiência, principalmente, sensorial e motora, quando a deficiência impõe a utilização de um equipamento. O estudante pode também se beneficiar de intérprete de línguas de sinais e/ou apoio de um “auxiliar de vida escolar”¹⁷ (AVE) que irão ajudar nas atividades educacionais, no âmbito escolar, principalmente, nas escolas com a CIE, sob a responsabilidade do professor da CIE e do diretor da escola.

O AVE tem sua ação na sala de aula ou fora dela e tem a função de tornar mais fácil a vida dos estudantes em situação de deficiência, podendo ajudar apenas um estudante ou um grupo de estudantes. Nesse caso, será necessária, durante os primeiros dias de escolaridade, a presença na escola de um profissional especializado capaz de observar a adaptação de cada estudante em situação de deficiência em seu novo ambiente, como também devem ocorrer assistência e apoio junto com o psicólogo escolar, o AVE e os professores, para ajudar no amparo ao estudante com o objetivo de prevenir eventuais dificuldades posteriores.

Nos E.U.A., além das adaptações dos materiais didáticos e da acessibilidade no ambiente escolar e o apoio do auxiliar das atividades instrumentais de vida diária, no caso de estudante com problemas de comportamento, considera-se (se for o caso) a utilização de intervenções, estratégias e apoios comportamentais para o

¹⁷ Tradução livre de *auxiliaires de vie scolaire*

acompanhamento do aluno. Se o estudante tem problema com proficiência em Inglês, devem ser consideradas as necessidades linguísticas do estudante no PEI e, como nos outros países, também se deve providenciar o ensino e o uso do Braille, intérprete de línguas de sinais e dispositivos de serviços e tecnologias assistivas.

Categoria 9 – Reavaliação do PEI e Categoria 10 – Sistemática de transição

Em relação à reavaliação do PEI e à sistemática de transição, o Quadro 10 apresenta a síntese das informações encontradas nos documentos dos três países.

	Itália	França	E.U.A.
A. Garantia de reavaliação.	Sim	Sim	Sim
B. Como ela deve ser feita	Prova/teste escrito, oral e\ou prático.	Prova/teste escrito, oral e\ou prático.	Como nos outros países, além de informações da família e escola.
C. Com qual frequência.	Trimestralmente ou quadrimestral; por ciclo.	Pelo menos uma vez ao ano	Pelo menos uma vez ao ano e no final do ciclo escolar.
A. Transição para o mercado de trabalho/ensino superior ou técnico.	Sim	Sim	Sim

Quadro 10: Reavaliação do PEI e Sistemática de transição.

A sistemática de reavaliação do modelo italiano de PEI é feita através das provas (exames) escrita, oral e\ou prática, desenvolvidas pelo professor, e relacionadas ao grau de aprendizagem com a finalidade de verificar se o nível em relação aos objetivos estabelecidos foi cumprido. As provas escritas poderão sofrer adaptações em relação ao tempo, de acordo com a limitação do estudante, porém não se pode aumentar o número de dias previstos. A nota obtida nessa avaliação será registrada no boletim do estudante e adicionada ao PEI. No entanto, essa nota não poderá ser registrada nos programas ministeriais, ou nas avaliações formais baseadas no currículo padrão.

A promoção de nível depende da avaliação feita pelo conselho de classe e, se esta instância considerar que o estudante atingiu um nível de preparação, de acordo com os objetivos dos programas pedagógicos do ministério (currículo padrão) ou correspondentes às metas estabelecidas para ele no PEI, o estudante em situação de deficiência poderá passar de nível. Porém, quando ele é declarado repetente, o conselho

deverá reduzir ainda mais as metas do PEI, não podendo, contudo, impedir a matrícula do estudante. Nesse caso, o conselho deverá apresentar um relatório de recomendações, o qual, além dos critérios e as atividades previstas, oferecerá indicações sobre a forma de realização das provas com base no comportamento do estudante na escola durante o percurso formativo.

A reavaliação deve ser feita trimestralmente (outubro/novembro, fevereiro/março ou maio/junho) ou ao final (quadrimestralmente); por ciclo terminado (educação infantil, fundamental etc.); ou sempre que for detectada outra dificuldade (doença, crises ou situações imprevistas relacionadas à aprendizagem).

Além do PEI, o portfólio dinâmico funcional do estudante é atualizado no final da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e durante o ensino secundário superior. No final do colegial, uma prova equivalente deve avaliar se o estudante alcançou preparação cultural e profissional para ser apto ao recebimento do diploma do nível equivalente ao ensino médio. Além disso, os estudantes poderão participar do exame de qualificação profissional e licenciamento, fazendo testes diferenciados, semelhantes aos realizados durante o percurso escolar, objetivando a certificação de competências e aptidões adquiridas.

Na França, a equipe multidisciplinar, pelo menos uma vez ao ano, revisa o PEI para tomar as medidas mais adequadas ao percurso escolar do estudante. Em todos os casos de revisões, o regresso à escola de referência (comum) pode ser decidido pela Comissão dos Direitos e de Autonomia (CDHAPD). A lei garante a continuidade da escolarização, adaptada às capacidades e às necessidades do estudante, com avaliação regular desde o maternal até seu ingresso na formação profissional ou no ensino superior.

A avaliação dos testes e concursos pode ser realizada com algumas adaptações como: utilizar uma terceira pessoa; aumento de um terço do tempo; e utilização de equipamentos especializados. A avaliação e, conseqüentemente, a análise das necessidades de cada aluno com deficiência devem ser acompanhadas pela busca de melhor correspondência com o ambiente escolar.

A equipe multidisciplinar da DPH propõe ao estudante, a partir de 14 anos, formação profissional e, em seguida, uma inserção na vida ativa. Nesse período, são realizados estágios em empresas e, em muitos casos, os períodos em empresas são uma parte integrante da formação e válidos como uma graduação. Nesse caso, é essencial

que todos os estudantes recebam as modificações necessárias, incluindo a presença de AVEs quando necessário.

Nos E.U.A., a equipe do PEI deve revisá-lo pelo menos uma vez ao ano ou quando houver necessidade, com o propósito de verificar se o estudante alcançou suas metas anuais. Nessa revisão, devem ser observados ou revisados: o progresso ou a falta do progresso esperado em relação às metas anuais e ao currículo geral; as informações recolhidas através de qualquer outra reavaliação do estudante; as informações sobre a criança pelos familiares; as informações sobre a criança fornecidas pela escola (por exemplo; a compreensão do professor com base em sua observação do estudante ou as atividades realizadas pelo estudante em sala); as necessidades previstas do estudante, ou outros assuntos considerados relevantes.

CAPÍTULO 4 – SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES SOBRE COMO OS PAÍSES ESTUDADOS ABORDAM A QUESTÃO DO PEI.

Neste capítulo, será apresentada uma síntese das principais conclusões sobre como os países estudados abordam a questão do PEI, e serão discutidos os elementos dessa proposta, contrapondo-se ao contexto brasileiro. Pela proposta de um estudo exploratório, a discussão dos resultados deverá ser feita com base em comparações entre o que está disposto nos diferentes países sobre o PEI.

Como pôde ser visto, em todos os países estudados e, inclusive, no Brasil, a Educação Especial nasceu como um sistema à parte da educação geral, principalmente, para atender crianças e jovens sem acesso à escola comum. Nesse contexto, avaliar para diagnosticar esses alunos sempre foi prática considerada necessária, pois isso era o que permitia identificar condições particulares dos alunos que justificavam a elegibilidade aos serviços educacionais especializados, e a exclusão desses alunos das classes e escolas comuns com o consequente encaminhamento deles para escolas e classes especiais (NUNES, *et. al*, 1998).

No Brasil, esta prática da avaliação e diagnóstico em Educação Especial, voltada especialmente para definir a elegibilidade dos alunos para os serviços educacionais especializados, teve início, segundo Jannuzzi (2004), a partir da década de 1950. Na ausência de uma resposta da escola pública brasileira, o ensino especializado foi se desenvolvendo principalmente por entidades assistenciais e filantrópicas, portanto fora do sistema público educacional. A filosofia da normalização e integração escolar da década de 1970 pressupunha a necessidade de favorecer a escolarização de crianças e jovens com necessidades em escolas comuns, e resultou na implantação das classes especiais concebidas como ambientes educacionais menos segregadores, que se aproximavam mais do ambiente natural que era a escola regular, e visando ao posterior ingresso nas classes comuns (MENDES, 2006; JANUZZI, 2004).

Tanto no Brasil como no mundo, as décadas de 1960 e 1970 foram particularmente marcantes em mudanças dos valores morais e filosóficos resultantes de movimentos sociais, visando à garantia dos direitos cívicos, principalmente, no caso em relação à oferta de educação com base não discriminatória (SCOTCH, 2001 e MENDES, 2006). Foi durante essa década que aparecem também, nos contextos estudados, legislações específicas que dispunham sobre a necessidade de se favorecer a

integração de estudantes em situação de deficiência nas escolas regulares, tais como: Lei 94-142 (*Education for All Handicapped Children Act*) de 1975 nos E.U.A.; a Lei 534, na França, também de 1975 (*Loi d'orientation em faveur des personnes handicapées*); e a Lei 517 da Itália, em 1977. No caso da Espanha, a década de 1970 também foi marcante com a promulgação da Constituição Espanhola de 1978, dispendo sobre os direitos das pessoas com deficiências e, no Brasil, a publicação do Plano Nacional de Educação Especial de 1979 trazia os princípios de normalização, integração, setorização e individualização (GONZÁLEZ, 2004).

Passada a onda de reforma na Educação Especial, durante a década de 70, um novo movimento apareceria no Brasil, no final da década de 1990, com a reforma que promoveu a reorganização do sistema educacional brasileiro, baseada no princípio da inclusão escolar, passando a ser preferencial matricular todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei nº. 9.394/96, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reafirmaram que a educação era direito de todos. E o debate mundial de defesa do princípio de inclusão escolar trouxe ao cenário nacional o desestímulo da escolarização em classes e escolas especiais.

Movimento semelhante ao brasileiro, ao longo da década de 1990, pode ser observado também na Espanha, que mudou sua legislação educacional, passando a ser mais orientada pela filosofia da educação inclusiva no tocante à escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais a partir: da Lei *Organica de Ordenacion General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990; do “*Individuals With Disabilities Education Act*” (IDEA), também, de 1990; e da Lei 104, na Itália, todas reafirmando o direito à educação de pessoas em situação de deficiência nas escolas comuns, em diferentes níveis, incluindo o ensino superior. No caso específico da França, essa mudança no enquadramento legal na direção da inclusão escolar somente seria observada na Lei nº 2005-102, *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapé*¹⁸.

¹⁸ Lei nº 2005-102, pela igualdade de direitos, oportunidades de participação e cidadania das pessoas *handicapees*.

Percebe-se ainda que tanto no Brasil quanto na Espanha a filosofia de inclusão escolar é assumida em leis educacionais gerais, tais como, a LDB brasileira e a LOGSE espanhola. Na França, esse mesmo movimento é então mais recente, ocorrendo mais nitidamente a partir da promulgação de uma lei específica sobre pessoas em situação de deficiência, no ano de 2005. Na Itália, esse movimento de escolarização em escolas comuns é mais antigo e teve início em 1977, também com uma lei específica, mas que se enquadrava num movimento de reforma educacional mais geral pelo qual passava o país. No caso dos E.U.A., ainda que se perceba uma tendência crescente de inclusão escolar na prática, essa orientação não aparece explicitamente nas sucessivas alterações legais que, apesar de tudo, mantêm o conceito de LRE (*Least Restrictive Environment*) de que a decisão sobre o tipo de escolarização deve acontecer caso a caso, mas obedecendo ao princípio de colocação em ambientes minimamente restritivos, o que preserva a possibilidade do contínuo de serviços.

Analisando os caminhos históricos pelos quais os diferentes países europeus trilham para o acesso das pessoas com deficiência à educação, a *European Agency* (2003c) identificou três modelos: a) o modelo de via única, cujas políticas e práticas são orientadas para a escolarização de quase todos os alunos no sistema regular de ensino, que é onde eles se enquadram, como no caso da Itália e Espanha; b) o caminho de duas vias distintas com dois sistemas de educação (regular e especial) separados ou paralelos com regras próprias, sendo os alunos com necessidades educacionais especiais escolarizados em classes e escolas especiais; e c) o caminho de duas vias interligadas, no qual os serviços regulares e especiais podem ser coordenados ou complementares, como eles consideram que seja o caso da França, do Brasil e dos Estados Unidos.

A tabela 4 mostra um panorama geral dos países europeus em relação aos alunos em situação de deficiência escolarizados em instituições especializadas. Dentre eles, os países estudados na pesquisa: Espanha, França e Itália.

Analisando os achados, pode-se dizer que os países à esquerda da tabela têm indícios de segregação, como, por exemplo, a França, em relação aos países à direita da tabela, dentre eles, Itália e Espanha.

Tabela 4 – Porcentagem de alunos em situação de deficiência com idade de Educação Obrigatória escolarizados em centros específicos de educação especial

%	< 1%	1-2%	2-4%	>4%
Países	Chipre Espanha Grécia Islândia Itália Noruega Portugal	Áustria Dinamarca Holanda Irlanda Liechtenstein Lituânia Luxemburgo Reino Unido Suécia	Bélgica (A)* Eslováquia Estônia Finlândia França ¹⁹ Hungria Letônia Polônia	Alemanha Bélgica (F)* Bélgica (H)* República Republica Checa Suíça

* Comunidade (A) Alemã, (F) Flamenca o (H) holandesa.

Fontes: European Agency, 2003c

Analisando os movimentos históricos dos países estudados em relação à Educação Especial, pode-se destacar dois aspectos importantes em relação ao contexto brasileiro. Primeiramente, é o de que nosso país não sofre, como muitos parecem pensar, de um atraso histórico crônico em termos de valores e filosofia de inclusão escolar. Pelo contrário, sua política, pelo menos no âmbito das intenções, está plenamente afinado com as últimas tendências internacionais. Em segundo lugar, ressalta-se também que o Brasil já acumula cerca de 20 anos de discussão sobre a questão da inclusão escolar, e que, embora esse período possa não ser considerado suficiente para promover avanços nas práticas, ele não é tão desprezível a ponto de concluir que o país “engatinhando” nesse processo. Enfim, com esse aporte, parece ter chegada a hora de justificar a falta de resultados em termos de políticas de inclusão escolar, pela via da infantilização da história brasileira, e caminhar rumo à maturidade, buscando maior eficiência nas suas práticas.

Assim, no Brasil, como em outros países, a política de inclusão escolar tem ocasionado o aumento de matrículas de estudantes em situação de deficiência nas classes comuns, cujas necessidades educacionais especiais são desconhecidas para seus professores do ensino regular. Por outro lado, a literatura em Educação Especial tem demonstrado, ao longo de sua história, que é necessário personalizar o planejamento educacional para estudantes com necessidades educacionais especiais, para monitorar o processo de ensino-aprendizagem, visando a garantir ao estudante em situação de

¹⁹ Grifo nosso

deficiência o acesso ao currículo escolar (VELTRONE E MENDES, 2009; MENDES, FERREIRA; NUNES, 2003).

Entretanto, a despeito da importância desse processo, não há propostas de legislação, de procedimentos ou normas oficiais claras no Brasil que garantam o direito dos alunos em situação de deficiência de terem uma avaliação devida e um planejamento educacional individualizado (PEI). Ao contrário do Brasil, pode-se ver, em outros países, ao menos nos quatro investigados (Espanha, E.U.A., França e Itália), que esse aspecto já está devidamente regulamentado.

Partindo desse problema, o presente estudo foi delineado para responder à questão de como o PEI está sendo implementado nesses outros países, considerando-se que esse tipo de conhecimento poderia oferecer subsídios para se pensar como este tipo de prática poderia ser legalizada e implementada no Brasil.

Com a finalidade de delimitar o estudo, foi selecionada uma amostra por critério de conveniência de quatro países, a saber: Estados Unidos, Espanha, Itália e França. Definidos os quatro países a opção foi a de realizar um estudo documental tomando fonte os documentos oficiais disponibilizados nos sítios dos respectivos Ministérios da Educação. O objetivo consistiu então em descrever, analisar e comparar as propostas oficiais de PEI encontrados na Itália, na França, Espanha e nos Estados Unidos.

Como se pôde perceber, embora com nomes diferentes, o *Individualized Education Program (IEP)*, nos Estados Unidos da América (E.U.A.), o *Piano Educativo Individualizzato (PEI)*, na Itália, o *Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)*, na França, e o *Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)*, na Espanha, evidenciam que o processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência prevê o planejamento cuidadoso particularizado, caso a caso, que define como será organizado o processo e o percurso educacional do indivíduo nessa situação, haja vista que, nesses países, requisitos legais e regulamentos oficiais garantem esse tipo de procedimento.

Ainda, encontrou-se que todos os países, exceto a Espanha, disponibilizam no sítio do Ministério da Educação documentos oficiais (na forma de leis ou documentos normativos) que se mostraram úteis para caracterizar como o PEI é regulamentado nesses países.

A busca de documentos resultou ao final em 35 diferentes documentos que foram analisados e compilados em dez categorias de informações: características do documento; modelo teórico sobre deficiência; definição do alunado; requisitos para o desenvolvimento; características da execução; protocolo; metas e objetivos exigidos;

adaptações e apoios; reavaliação; e sistemática de transição. Cabe ressaltar ainda que nos E.U.A. foi encontrada a maior quantidade de documentos sobre esse tema, possivelmente, pela dimensão que a Educação Especial assume naquele país, pois, em termos comparativos, enquanto que o número total de alunos em situação de deficiência dos países europeus não ultrapasse a cifra de 200.00 matrículas, no Brasil, esse número gira em torno de 500 mil e, nos E.U.A., são 6,7 milhões de crianças e adolescentes com atendimento educacional especializado.

A literatura da área de Educação Especial permite identificar dois modelos de planejamento ao longo da história. Um primeiro modelo de planejamento, centrado nas demandas da instituição, e um segundo modelo de planejamento centrado no indivíduo (KEYES; OWENS-JOHNSON, 2003). Entretanto, os novos valores morais e filosóficos e as políticas de inclusão favorecem para a maior utilização do segundo tipo de planejamento (SCOTCH, 2001; MENDES; 2006). Isso pode ser observado claramente nos modelos de planejamentos encontrados nos quatro países estudados, ou seja, a tendência para o planejamento ser centrado na pessoa. Os adjetivos “personalizado” e “individualizado” evidenciam essa tendência, que, de certa forma, reconhece que as necessidades são únicas, que devem ser analisadas caso a caso e que, por isso, as respostas educativas devem ser personalizadas ou individualizadas.

Apesar dessa tendência padronizada dos modelos, ainda assim se percebe pelo menos uma variação entre os modelos de planejamento centrado na pessoa, que se refere à abrangência ou escopo do planejamento. A esse respeito, o modelo que mais se diferencia é o da França, por ser mais abrangente, envolvendo a necessidade de avaliações mais globais, abrangendo não apenas a escola, mas a vida em sociedade como um todo; e não é restrito à idade de escolarização, mas abrange todo o ciclo vital da pessoa.

A política francesa específica o direito à compensação das consequências da deficiência, sendo que compensar significa dar respostas às necessidades das pessoas, sejam essas necessidades, por exemplo, decorrentes, entre outras coisas: das demandas da primeira infância; da escolaridade; da educação; da inserção profissional; de arranjos domiciliares; de pessoal capacitado; do desenvolvimento e oferta de serviços e de apoios de todos os tipos; da própria pessoa ou da instituição ao qual ela esta vinculada, etc.

Assim, identificadas as necessidades de compensação, um plano deve ser elaborado, considerando as necessidades e aspirações da pessoa com deficiência, tais como expressas no projeto de vida. É esse plano que define se e como a pessoa terá direito aos diferentes tipos de compensações previstos na lei, tais como, benefícios de prestação continuada na forma de auxílio financeiro para cobrir despesas com ajuda humana (de auxiliares, profissionais, etc.), técnica (para compra de recursos de tecnologia assistiva, por exemplo), de animais (por exemplo, para aquisição de cão guia para cegos), para adequação de moradia ou veículos, ou ainda para outros tipos de ajuda específica ou excepcional (MENDES, 2009).

Desse modo, o modelo francês é o que tem, em teoria, maior abrangência, englobando todo o ciclo vital e não apenas restrito à faixa etária da escolaridade obrigatória, além de prever suportes para além da escola e estendidos para a vida na comunidade. Ainda, crianças e jovens em processo de escolarização podem se beneficiar de aporte financeiro para apoiar diretamente o processo de escolarização (por exemplo, pagamento dos serviços médico-sociais, serviço de orientação escolar, manutenção em estabelecimento para a infância de jovens maiores de 20 anos de idade, auxiliar de vida escolar, auxiliar de vida universitária, material pedagógico adaptado, arranjos em provas de concursos, arranjos escolares, transporte escolar, etc.), atestados de invalidez, (tais como, a “carta de invalidez”, “carta prioridade para pessoa com deficiência” e a “carta estacionamento para a pessoa com deficiência” que permite gozar de benefícios fiscais, acesso e assentos nos transportes, prioridade em filas de esperas), bem como a prestação continuada na forma de benefício financeiro regular.

Nos demais países, o modelo de PEI centrado no indivíduo é mais voltado para o planejamento exclusivo da vida escolar, embora todos enfatizem a importância de incluir medidas de controle do processo de transição da escola para a comunidade, mesmo porque a responsabilidade do sistema educacional por essas pessoas praticamente cessa por volta dos 20 ou 21 anos de idade. Isso representa que, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento da necessidade de ampliar o período de escolaridade obrigatória no caso dos alunos da Educação Especial, o sistema não irá acolher esse indivíduo *ad infinitum*, pois, ao contrário do que acontece no Brasil, a lei define até quando esses indivíduos deverão permanecer na escola. Passado esse período de escolarização obrigatória, outros sistemas de proteção ou atenção devem assumir a responsabilidade pelo futuro da vida das pessoas com deficiências, embora o processo

de transição seja garantido como sendo ainda de responsabilidade dos sistemas educacionais.

Muito provavelmente, os outros países, como o Brasil, possuem outros dispositivos legais de proteção a pessoas em situação de deficiência, tais como, benefícios de prestação continuada ou de outros recursos, semelhantes ao modelo francês. Entretanto, nesses dispositivos, não parece haver uma centralização na definição dos suportes para o indivíduo e não há muita clareza das vantagens e desvantagens de um ou outro modelo.

A descentralização, por um lado, permite dividir as responsabilidades entre as diferentes áreas das políticas públicas (por exemplo, educação, saúde, assistência social, seguridade, transporte, trabalho, etc.), mas pode produzir fragmentação e desintegração. Por outro lado, a centralização pode ocasionar uma desresponsabilização de alguns setores, ou a perda da efetividade de políticas setoriais, quando, por exemplo, políticas assistencialistas se sobrepõem a políticas de assegurar direitos sociais. No caso da França, por exemplo, Mendes (2009) aponta que, embora sejam previstos vários benefícios de proteção social que impedem que o indivíduo seja desvinculado do coletivo social, o direito à educação escolar não está ainda devidamente garantido, o que dificulta as perspectivas de inclusão futura no trabalho e na comunidade de pessoas em situação de deficiências.

Assim, a avaliação e o planejamento são necessários porque a tendência dos diferentes países tem sido a de oferecer, via dispositivos legais, um estatuto político diferenciado, que envolve direitos adicionais, além dos comuns, para as pessoas em situação de deficiências. Como oferecer esses direitos significa ampliar os investimentos públicos torna-se necessário, portanto, definir critérios claros para se identificar quem poderá ou não usufruir desses benefícios. Aí entra em jogo o modelo teórico adotado em relação ao conceito de deficiência, do qual a definição da elegibilidade serão derivados.

Além disso, os diferentes setores têm critérios diferentes para definir a deficiência, se, por exemplo, essa identificação dará direito à proteção específica na área da saúde, da educação, do trabalho, etc., e se torna difícil adotar um padrão único de definição em todos os domínios.

Alguns estudos (EUROPEAN AGENCY, 2003a e AMANDO e MCBRIDE, 2001) apontam a necessidade de mudança no modelo teórico sobre a deficiência, passando da abordagem médica tradicional para uma abordagem mais ampla, que aborde, além dos parâmetros biológicos, também o contexto social, transformando o

papel da pessoa em situação de deficiência na sociedade. Essa abordagem é a defendida na OMS (2002) e se baseia no modelo biopsicossocial focalizado no cumprimento dos direitos humanos, dentre eles, o direito de empoderamento e da responsabilidade social garantida a toda a sociedade, independente de raça, sexo, idade, condição física, intelectual ou sensorial.

No caso dos países investigados, pode-se dizer que três deles sinalizam para essa abordagem, mas apenas a Itália tem em seu Decreto de 2006 referência explícita à CIF. Nos outros países, essa associação pode ser deduzida do enquadramento legal geral e das propostas políticas para o indivíduo em situação de deficiência e para a sociedade. Entretanto, os resultados dessas políticas podem não seguir a direção almejada. Nos E.U.A., por exemplo, Scotch (2001) analisa que a maior parte dos investimentos públicos ainda estão associados aos pressupostos do modelo médico, contemplando pessoas em situação de deficiência que estão incapazes de trabalhar com serviços custodiais e benefícios financeiros. O mesmo resultado dessas políticas é apontado para a França, segundo a European Agency (2003c).

De qualquer forma, o modelo teórico de compreensão da deficiência explicitado nos documentos encontrados dos diferentes países são diferentes. Na prática, percebe-se a ampla adoção da definição de deficiência preconizada na CIF da Organização Mundial da Saúde (2002), que combina o modelo médico com o social, para identificar as pessoas em situação de deficiência. Essa combinação implica na adoção de múltiplos critérios e o envolvimento de uma equipe multidisciplinar para a avaliação e o planejamento educacional individualizado.

Um aspecto que chama a atenção é a terminologia genérica de referência à população da Educação Especial adotada nos diferentes países. Na Itália e na França, o termo de referência é *handicap*; nos E.U.A., *disability*; no Brasil e na Espanha, “*necessidades educacionais especiais*”. Os termos *handicap* e *disability* podem ser considerados como sinônimos de “deficiência”, em português, mas a diferença é que o conceito de necessidades educacionais especiais é mais abrangente. Embora haja uma intersecção entre os dois conceitos, deve-se considerar que nem todas as pessoas com deficiência apresentam necessariamente necessidades educacionais especiais, e nem todas as pessoas com necessidades educacionais especiais são pessoas com deficiência.

Uma das justificativas para o presente estudo foi a necessidade de se buscar subsídios para a instituição da prática do PEI em nosso país. A esse respeito, pode-se dizer que um aspecto importante parece ser a existência de dispositivos legais que

garantam a necessidade do PEI. Se esse aspecto se evidencia nas leis, é sinal que, sem essa exigência, ele não se materializa, que é justamente o que acontece no Brasil.

Em relação aos dois modelos de PEI encontrados, um mais geral e outro mais específico, pode-se dizer que há uma tendência maior de se adotarem modelos específicos para o processo de escolarização, uma vez que três dos quatro países analisados adotam este tipo de PEI.

E em que consiste o PEI?

- a) O PEI é um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades, que afetam a habilidade do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem;
- b) O PEI é também um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o aluno a alcançar expectativas de aprendizagem;
- c) O PEI é um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário;
- d) O PEI é um registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;
- e) O PEI é um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais, e para todos que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos.

Considerando-se, portanto, o modelo de PEI circunscrito ao domínio da educação escolar, que elementos devem ser considerados na hora de regulamentar o PEI, tomando como base o que é regulamentado nos diferentes países? É o que iremos pontuar a seguir, tomando como base o modelo dos E.U.A., que é o mais completo. Além disso, o fato de o Brasil não ter centralização das ações dos direitos humanos, como saúde, educação, saneamento, financeiro, dentre outros, torna o modelo do PEI francês com pouca viabilidade. Dessa forma, acredita-se recomendável adotar o modelo de PEI escolar.

A princípio, o que parece claro nos regulamentos é que a família e/ou o indivíduo devem ser informados sobre a possibilidade de passar por um processo com o objetivo de definir a elegibilidade do alunado em relação aos serviços de Educação Especial. Sem a anuência dos principais interessados, o processo não deve continuar, mesmo que o estudante tenha grande chance de ser enquadrado nessa definição.

No Brasil, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, conhecido como a Declaração da Guatemala, promulgou a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Seu artigo 1 define:

- a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.
- b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência²⁰. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (pag. 2)

Tal dispositivo legal fundamenta o direito de escolha das famílias também no caso da oferta de serviços de Educação Especial, pois eles implicam em diferenciação, ainda que isso seja feito supostamente em benefício do aluno. Entretanto, as famílias e os próprios indivíduos não têm sido consultados se querem que seus filhos tenham a elegibilidade para os serviços complementares. Além de não ter opção na hora de colocá-los nos diferentes tipos de provisões de serviços disponíveis, mesmo nos poucos municípios onde mais de uma possibilidade de escolarização se encontra disponível.

Assim, práticas paternalistas e assistencialistas vigentes devem ser alteradas, pois é necessário devolver às pessoas em situação de deficiências, ou, se for o caso, para seus familiares, o poder de controlar suas próprias vidas, inclusive, de tomar decisões sobre o processo de escolarização.

Uma vez obtida a anuência da família e/ou do estudante em situação de deficiência, tem início o processo de avaliação, tendo em vista a definição se ele é elegível para os serviços de Educação Especial. A partir daí, o processo vai envolver

²⁰ Grifo nosso.

quatro grandes fases: 1) coletar informações; 2) desenvolver o PEI; 3) implementar o PEI, e 4) revisar o PEI. Em caso de desacordo por parte da família com o resultado em qualquer etapa, são previstos em diferentes países procedimentos de recurso e conciliação.

Em relação à avaliação que vai embasar o PEI, em linhas gerais, as recomendações encontradas em diferentes países são:

- 1) A necessidade de envolver múltiplos atores: a própria pessoa com deficiência, seus familiares, equipe multidisciplinar, principalmente, os especialistas na categoria de deficiência em questão, profissionais da escola comum e da Educação Especial.
- 2) Uma avaliação não discriminatória, com uso da língua natural ou o meio de comunicação da criança ou adolescente, a menos que isso não seja viável;
- 3) Envolvimento de múltiplos instrumentos e procedimentos, inclusive, testes padronizados, avaliações informais, medidas referenciadas a critérios e/ou embasadas no currículo padrão;
- 4) Previsão da sistemática de revisão da avaliação.

Após concluir a avaliação e a compilação dos resultados e outros materiais de avaliação, uma cópia do relatório de avaliação e da documentação que determina a elegibilidade da criança ou adolescente em situação de deficiência deve ser fornecida aos familiares. Esse relatório deverá compor parte do PEI do estudante em situação de deficiência, e deve estar acessível ao professor do ensino regular, ao professor da educação especial e aos provedores de serviços (como por exemplo, o terapeuta ocupacional, psicólogo, entre outros). No PEI, são informadas as responsabilidades dos professores, da família e dos profissionais sobre as acomodações, modificações, e suportes necessários para o estudante.

A coleta de informações deve orientar também a decisão sobre o tipo de escolarização a ser definido para o estudante e essa decisão tomada coletivamente, em geral, em encontros da equipe com familiares, também deve ser registrada no PEI.

O PEI deve conter também:

- 1) Uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho acadêmico do estudante;
- 2) A especificação dos serviços especializados necessários e de como eles serão coordenados com a frequência na escola e na classe comum, quando for o caso;

- 3) Uma previsão da participação do estudante em atividades da classe comum;
- 4) Como será a avaliação dos alunos, incluindo uma definição de como será a participação do estudante nas avaliações padronizadas do poder público;
- 5) Definição do cronograma de estudo com especificação de data e hora dos esquemas de serviços;
- 6) Especificação de sistemas de transição, a partir dos 14 anos de idade, com a indicação de quais os serviços de transição serão necessários para ajudar o jovem a se preparar para deixar a escola;
- 7) Definição das formas de mensuração do progresso do aluno.

Com relação aos objetivos e metas a serem estabelecidos no PEI, constatou-se que elas devem variar em função da idade do estudante e de suas necessidades diferenciadas. No caso dos E.U.A., a legislação determina a necessidade de se estabelecer objetivos mensuráveis, tanto a curto como em médio prazo.

Quanto às acomodações possíveis de serem previstas para estudantes em situação de deficiência no PEI, elas visam a favorecer a acessibilidade física, o acesso ao material didático, a equipamentos adaptados e ao ambiente geral da escola, com a provisão de recursos humanos, tais como, professor especializado, intérpretes das línguas de sinais e profissionais com a função de auxiliares de vida escolar.

Finalmente, em relação à sistemática de revisão do PEI, os procedimentos são variados e incluem:

- a) Reavaliações do nível de conhecimento e desenvolvimento do aluno através de prova escrita, oral e/ou prática, desenvolvidas pelo professor, e relacionadas ao grau de aprendizagem com a finalidade de verificar se o nível em relação aos objetivos estabelecidos foi atingido. A nota obtida nessa avaliação será registrada no boletim do estudante e adicionada ao PEI. No entanto, essa nota não poderá ser registrada nos programas ministeriais, ou nas avaliações formais baseadas no currículo padrão.
- b) Compilação de dados para decidir sobre promoção de nível ou para decidir se há necessidade de se reduzirem as exigências das metas do PEI, em caso de insucesso.
- c) As revisões devem ser periódicas e sistemáticas, podendo serem realizadas de forma trimestral, quadrimestral ou semestralmente, por ciclo ou nível concluído (educação infantil, fundamental etc.), ou sempre que for detectada

outra demanda (doença, crises ou situações imprevistas relacionadas à aprendizagem). No mínimo, uma vez por ano, o PEI deve ser revisado.

- d) As revisões devem levar em consideração: o progresso ou a falta do progresso esperado em relação às metas anuais e ao currículo padrão; as informações recolhidas através de qualquer outra reavaliação do estudante; as informações dos familiares; as informações fornecidas pela escola; as necessidades previstas do estudante, ou outros assuntos considerados relevantes.

E que impacto tem tido a implementação do PEI nos contextos estudados? Os estudos realizados na França, Espanha, Itália e E.U.A. indicam que a utilização do PEI e, principalmente, dos critérios de acompanhamento, como os de avaliação e reavaliação do processo de escolarização, tiveram efeitos positivos para a educação de pessoas em situação de deficiência (FRANÇA, 2009, RODRÍGUEZ, 2007; FENNICK, 2001; IANES; CRAMEROTTI, 2003).

Diferentes autores têm apontado como resultado do PEI a otimização e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e das avaliações dos estudantes em situação de deficiência, através da ação compartilhada das pessoas que são responsáveis ou que deverão trabalhar com o estudante em ambientes menos restritos, e eliminando, na medida do possível e quando convier, os recursos educacionais especiais (AMANDO; MCBRIDE, 2001; GINÉ; RUIZ, 1995).

Na França, houve um aumento de um terço em quatro anos, de 2002 a 2006, dos alunos que passaram para os níveis liceu geral e tecnológico ou profissional (FRANÇA, 2009) e, de acordo com as pesquisas de Rodríguez (2007); Fennick (2001); Ianes; Cramerotti; (2003), Espanha, E.U.A. e Itália, o PEI é utilizado como variável para melhorar a escolarização da pessoa em situação de deficiência.

Scotch (2001) e Cabral (2010) apontam limites da política de inclusão nos E.U.A. e na Itália. Nos E.U.A., Scotch (2001) descreve que a política ainda é interpretada como colocação dos estudantes em situação de deficiência com o objetivo de conter gastos, enquanto que, na Itália, Cabral (2010) aponta a dificuldade de articulação entre os serviços educacionais e da saúde e a tendência dos professores das classes comuns em delegar o aluno em situação de deficiência ao professor especializado.

Em relação aos profissionais envolvidos na elaboração e execução do PEI, em todos os países, é recomendada uma equipe multidisciplinar, enquanto que nos

documentos normativos brasileiros existe uma tendência de se privilegiar a equipe da escola, sendo que a maioria delas sequer dispõe de profissionais da Educação Especial. Tal fato, associado à falta de critérios e de procedimentos para identificar a população-alvo da Educação Especial, tem feito com que a definição da elegibilidade seja arbitrária e subjetiva (VELTRONE, 2010).

A falta de critérios para definir o alunado da Educação Especial é apontada por Mendes (2006) como resultado em censos escolares imprecisos, e conseqüentemente, na impossibilidade de acompanhamento do quanto as políticas educacionais têm avançado na garantia do direito à educação dos estudantes em situação de deficiência.

Em relação à proposta de como o PEI é regulamentado e implementado, pode-se dizer que os E.U.A. é sem dúvida o país mais regulamentado em relação à prática do PEI, entre os países investigados. Entretanto, isso não significa que problemas não aconteçam nessa realidade. Geltner e Leibforth (2008), revisando os estudos sobre a forma como o PEI tem sido implementado nos E.U.A., apontaram os seguintes problemas:

- a) Existem poucas pesquisas a respeito da efetividade do PEI;
- b) Estudos indicam que, na maioria das vezes, as famílias têm tido pouca influência nesses encontros e que os pontos fortes dos alunos têm sido menos enfatizados;
- c) Ainda que os estudantes participem dos encontros de PEI, a participação deles não tem sido significativa;
- d) Os pais sentem-se alienados em função do jargão dos profissionais que, para eles, tem sido com frequência utilizado para forçar determinado tipo de colocação e metas pré-determinadas pela equipe; e
- e) Os pais sentem que a equipe falha em compreender suas perspectivas e mostra desrespeito em relação às contribuições que eles poderiam dar para os PEIs de seus filhos.

Como se pode ver, mesmo em países que já instituíram a prática do PEI, a educação apropriada de pessoas em situação de deficiência ainda não está devidamente garantida, porque os planos nem sempre são seguidos como planejados. Entretanto, em contextos em que não há nenhuma garantia de se ter um planejamento educacional individualizado, a pessoa em situação de deficiência certamente não terá chance nenhuma de assegurar seu direito à educação.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura sobre o contexto e o breve histórico dos países-alvo da pesquisa colaborou para uma análise das diferenças e semelhanças entre eles, bem como das diversas maneiras de compreender e de se elaborar e executar o PEI.

O estudo buscou conhecer como as propostas para o PEI são regulamentadas na Itália, França, E.U.A. e Espanha, com o objetivo de buscar subsídios para elaboração de sugestões de como essa prática poderia ser instituída no Brasil. Pode-se dizer que pelo menos dois modelos de PEI emergem da análise das práticas nesses países. Um deles é mais amplo, como o modelo francês, em que o plano refere-se ao ciclo vital e integra provisões para além do processo educacional. Os modelos italiano e norte-americano são mais restritos e atêm-se às provisões específicas para o processo de escolarização. Não foi possível encontrar dados sobre a regulamentação do PEI no sítio do Ministério da Educação da Espanha, e, por esse motivo, a análise sobre esse país ficou mais limitada.

Nos E.U.A., França e Espanha, a materialização da política de inclusão escolar não implica necessariamente em escolarizar todos os estudantes em situação de deficiência em classes comuns.

Considera-se que o estudo atingiu seus objetivos e forneceu subsídios para se pensar sobre como poderia ser instituída essa prática em nosso país. O primeiro aspecto a se destacar a esse respeito é o de que parece ser imperativo que a obrigatoriedade do PEI tenha embasamento legal, caso contrário, é forte a possibilidade de que ele não seja cumprido.

O estudo, comparando os diferentes países, aponta que o Brasil tem que avançar em suas políticas, incorporando: conhecimentos que a literatura oferece para aperfeiçoar os procedimentos de avaliação, a identificação e a educação; as definições das categorias e os critérios de elegibilidade, além de traduzir o princípio de inclusão escolar da teoria para a prática.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para que as autoridades brasileiras reconheçam a importância de garantir o PEI de estudantes em situação de deficiência como requisito legal e para oferecer informações sobre vantagens e desvantagens dos diferentes modelos para a realidade brasileira. Por tanto, seria recomendável garantir legislação que torne obrigatória a elaboração do PEI para pessoas

em situação de deficiência em idade escolar, tendo como base os subsídios enfatizados nesta pesquisa.

Como limite do estudo, aponta-se o fato de que este se baseia exclusivamente em documentos publicados nos sítios dos Ministérios de Educação dos países, que pode não refletir o número real de documentos oficiais existentes, e, principalmente, por não ter encontrado dados referentes ao assunto no sítio da Espanha. Além disso, este é um estudo exclusivamente teórico e pode não retratar necessariamente as práticas reais desses países.

Futuros estudos também poderão ser conduzidos com o intuito de ampliar o conhecimento sobre como o PEI é regulamentado em outros países, e de como ele vem sendo implementado na prática.

A política de inclusão escolar no Brasil tem ocasionado crescimento contínuo de matrícula dos alunos em situação de deficiência nas escolas públicas regulares. O Brasil não possui dispositivos na legislação federal que garantam que tais estudantes tenham um PEI baseado em suas peculiaridades e, na prática, esse tipo de planejamento tem sido pouco sistematizado, comprometendo os objetivos da política de inclusão escolar.

Sugere-se ainda que estudos futuros investiguem como formar os professores em geral e, mais especificamente, os educadores especializados que possam contribuir no processo de elaboração e implementação do PEI, considerando-se que eles serão atores-chaves do processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. L. **Da Igualdade Dos Direitos ao Direito à Diferença**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

AMANDO, A. e MCBRIDE, M. **Increasing Person-Centered Thinking: Improving the Quality of Person-Centered Planning: A Manual for Person-Centered Planning Facilitators**. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration. 2001.

AMARAL, L. A. . Histórias da Exclusão - e de Inclusão? Na Escola Pública. In: **Conselho Regional de Psicologia**. (Org.). Educação Especial em Debate. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. , p. 11-22, 1997.

AMARO, K. P. **O tratamento do deficiente mental em instituições: uma análise crítica a partir da psicanálise lacaniana**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ANDRADE, M. M de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

ARANHA, M. S. . **Inclusão social e municipalização**. Em E. Manzini (Org), Educação Especial: temas atuais (pp.1-9). Marília: UNESP-Marília Publicações, 2005.

BAPTISTA, C., R. À Italiana? Uma análise do percurso. IN: BAPTISTA, C.R., JESUS, D. M. (org.) **AVANÇOS EM POLÍTICAS DE INCLUSÃO: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 11-28p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, H O. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. In: **Inclusão Revista da Educação Especial**: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Ano 2, n.2, p. 8–12, Ago. 2004.

BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 26 de junho de 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca, 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>> Acesso em: 3.jun.2007.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**. de 8 de Outubro de 2001 Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>>. Acesso em: 19 jul.2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Ministério da Educação, - Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (PCNs)** / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre a Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais**. Dissertação de Mestrado do Programa de pós-

graduação de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2010.

CAPIZZI, A.M. From assessment to annual goal: engaging a decision-making process in writing measurable IEPs. In: **Teaching Exceptional Children**, setembro/October, 2008 18-25.

CASTANEDO, C. **Bases Psicopedagógicas de La educacion especial: evaluacion e intervencion**. Editora: CCS, Madrid, 1997. 384 p.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 2/2006**, de 03 de mayo, de Educación, 2006. Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>. Acesso em: abr. 2010.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 8/1985**, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Disponível em http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1985-12978.

Acessado em junho de 2010.

EUROPEAN AGENCY, **Análise das Candidaturas ao Apoio SOCRATES em Termos da Qualidade de Intenção e Referência às Necessidades Educativas Especiais (NEE)**, 2003b. Disponível em: < http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_pt.pdf> acesso em 06-10-2008

EUROPEAN AGENCY, **Educação Especial na Europa RESPOSTAS EDUCATIVAS PÓS 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**, (Volume 2), 2006. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe-volume-2/Thematic-PT.pdf> acesso: 06-10-2008

EUROPEAN AGENCY, **Princípios-chave para a Educação Especial: recomendações para responsável político**. 2003a. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications> acesso em 06-10-2008.

EUROPEAN AGENCY, **Special Education across Europe in 2003**, 2003c. Disponível em: <<http://www.european-agency.org/publications>> acesso em: 05-08-2008.

FENNICK, Ellen. **Cotheaching: an inclusive curriculum for transition**. Teaching Exceptional Children, Vol. 33, n. 6, pp. 60-66. 2001.

FERREIRA, W. B. . Inclusão x Exclusão no Brasil reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: **Inclusão e educação**. David Rodrigues. (Org.). 1ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006, v. , p. 211-238.

FONTES, R. de S. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NITEROI (RJ):das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio biociência**. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

FRANÇA MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, **Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés**. 2006. Disponível em : <http://media.education.gouv.fr/file/60/6/20606.pdf> Acesso em: 13-03-2008 2007 p. 4

FRANÇA, **Loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**, 2005 Disponível em: < <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=> > acesso em : 02-05-2009.

FRANÇA, SECRÉTARIAT D'ETAT CHARGÉ DE LA SOLIDARITÉ, **Rapport du Gouvernement au Parlement relatif au bilan et aux orientations de la politique Du handicap**, 2009.

FRANÇA. **Loi d'orientation em faveur des personnes handicapées**. França, 1975. Disponível em: < <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976&dateTexte=20100721> > Acesso em: agosto de 2008.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. **Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform**. *Exceptional Children*.v.60, p. 294-309. 1994.

GARCÍA M^a R. R., VELASCO G. O., MOLINO R. M^a C.. **Elaboración De Adaptaciones Curriculares Individuales Em Soporte Informático EGGTT**, Granada, 2008. Disponível em:

<http://www.cepgranada.org/~inicio/formacion/iiiencuentroggtt/comunicaciones/g149.pdf>
f acesso; fevereiro de 2010.

GARDOU, C. e DEVELAY, M. **O que as situações das deficiências e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação.** In: Revista Lusófona de Educação, nº 6, 2005, Lisboa – Portugal. 31 – 45 p.

GELTNER ,J.A.; LEIBFORTH, T. N. Advocacy in the IEP Process: Strengths-Based School Counseling in Action. *Professional School Counseling*, 12, no2, 162-5 .2008.

GINÉ, C. e RUIZ, R. As Adequações Curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** Tradução: Marcos A. G. Domingues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3. pag.. 295 – 321.

GONZÁLES F., M. del P.. Educação especial na Espanha. In GAIO, R.; MENEGHETTI, R.G.K.; (org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial.* Petrópolis: Vozes, 2004. Pp41-76.

GONZALEZ, J. A. T. El curriculum como marco de referencia em procesos de atención e la diversidad perspectivas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. In: **Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad.** PALOMINO A. S e GONZALEZ J. A. T. edição: Piramides, Madrid 2002. 282 p.

HITCHCOCK, C., et al. **Providing new Access to the General Curriculum.** *Teaching Exceptional Children*, 35, nº 2, pp.8-17, 2002.

IACONO, J. P. **DEFICIÊNCIA MENTAL E TERMINALIDADE ESPECÍFICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO VELADA?** apresentada na V ANPED Sul, em Curitiba/Pr. 2004.

IANES D. e CRAMEROTTI, S. Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali: dal Piano educativo individualizzato al Progetto di vita. In: **L’integrazione scolastica e sociale.** Settembre, 2003 pag. 1-4.

INEP/MEC, **Censo Escolar 2003**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU_final_2008.htm, 2008. Acesso em: 3 jun. 2009.

ITALIA **Legge 05.02.1992, n. 104**, 1992. Disponível em: <<http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge104.pdf>>. Acesso em: 20-12-2008.

ITALIA, Camera dei Deputati. Senato della Repubblica. **Legge 04 agosto 1977, n° 517**. Roma, 1977. Disponível em: <<http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge517.pdf>> acesso em : 24 de outubro de 2009.

ITALIA, **Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 23 febbraio 2006, n. 185**, Roma, 2006.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

KAVALE, K.A. e FORNESS, S.R. History, Rhetoric, and Reality Analysis of the Inclusion Debate. In: **Remedial and Special Education**, vol. 21 no. 5 279-296, 2000.

KEYES, M. W e OWENS-JOHNSON, L.. Developing Person-Centered IEPs In: **Intervention in School and Clinic** vol. 38, no. 3, january 2003 pp. 145–152.

LAKATOS, E. M.. **Metodologia do trabalho científico**. 21ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANZANO, E. S. **Principios de Educación Especial**. Editora: CCS, Madrid, 2001, 484p.

MAZZOTTA, M. J. da S.. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional**. Cadernos de Pós-Graduação 7, São Paulo: Mackenzie, 2002 .

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G., FERREIRA, J. R., NUNES, L. R. d' Oliveira de Paula. Integração/inclusão: o que revelam e as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paulo (org) **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livres Expressão. 2003. P. 98-149.

MENDES, E. G.. **Deficiência Mental**: A construção científica de um conceito e a realidade educacional, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.(Tese de Doutorado), São Paulo, 1995.

MENDES; E., G., Política do handicap e a inclusão escolar no contexto Francês. IN: BAPTISTA, C.R., JESUS, D. M. (org.) **AVANÇOS EM POLÍTICAS DE INCLUSÃO: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 29-44p.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a Educação Especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 3/4, p. 73-86, 2002.

MITTLER, P.. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windy Brazao Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, L. C, e BAUMEL R. C. R. de C. **Currículo em Educação Especial: tendências e debates**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001. Editora da UFPR. Disponível: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2072/1724>. Acesso em: 11 setembro 2008.

MÜLLER E. MARKOWITZ, J.. **Disability Categories: State Terminology, Definitions and Eligibility** Criteria Page 80 Project FORUM at NASDSE February 2004

NASET. Secrétariat d'Etat chargé de la Solidarité, **Rapport du Gouvernement au Parlement relatif au bilan et aux orientations de la politique Du handicap**. 12 février 2009

NUNES, L. R. D. de P.; ET al. **Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 1998.

O'BRIEN, C. L.; O'BRIEN, J. **The Origins of Person-Centered Planning .A Community of Practice Perspective. .Responsive Systems Associates from the Center on Human Policy**, Syracuse University for the Research and Training Center on Community Living. 2000. Disponível em http://thechp.syr.edu/PCP_History.pdf.

OMS, **CIF – Classificação Internacional de funcionalidade**: Classificação Detalhada com deficiência – Todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões 2002. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/especial/CDI_publicacoes.asp> acesso em: março.2008.

OMS. **International classification of functioning, disability and health**. Geneva: World Health Organization, 2001.

PÁDUA, E. M. M.. **Metodologia da Pesquisa**: Abordagem teórico-prático. 6ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2000. 120p

PHILIP, C.. Le projet personnalisé de scolarisation des élèves avec autisme et les conditions de sa mise en oeuvre. In: **Scolariser les élèves avec autisme**. n° 4. Pag 1-8. 2008. Disponível em: http://www.lecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Philip.pdf acesso em 7-06-2010.

PIERANGELO, R. e GIULIANI, G. **The special educator's complete guide to 109 diagnostic tests**. New York: Jossey Bass, 1998.

PLAISANCE, E.,. **Para uma sociologia da pequena infância**. Educação e Sociologia, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004.

PLAISANCE, E.,. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**, Universidade Paris 5 – René Descartes – Centro de Pesquisa sobre Laços Sociais (CERLIS), 2007. (no prelo)

POTHIER, D., DEVLIN, R. **Critical Disability Theory: essays in Philosophy, Politics, Policy, and Law.** Vancouver: UCB Press (The University of British Columbia). 2006. p.47-69.

PRIETO, R. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais.** 2004. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de_melhoria_1.asp?f_id_artigo=548. Acesso em abr. 2008.

RODOVALHO, S. **A finalidade da Educação para portadores de deficiência mental.** Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos. (Orientador). 2009.no prelo.

RODRÍGUEZ, E. R. Adaptaciones Curriculares Individuales Para Los Alumnos Con Síndrome De Down In: **Revista Síndrome de Down** Vol. 20 (1) no. 76 marzo 2003 disponível em: < <http://www.downcantabria.com/revista76.htm> > acesso 6-2-2010.

RODRÍGUEZ, E. R. Discapacidad cognitiva y Educacion: Adaptaciones Curriculares. **Apresentado em congresso de Inclusion Escolar Bogotá. COLOMBIA 23 24** de octubre de 2007 disponível em: <http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/variospdfs/adaptacionesruiz.pdf> acesso em 18-09-2009.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros curriculares nacionais e sistema Nacional de avaliação (saeb)** Revista Educação & Sociologia, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 346-367 Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em set. 2007.

SCHMIDT, M. A. M. dos S., GARCIA, T. M. F. B.. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.160-170, Jan/Jun 2007, Universidade Federal do Paraná, Brasil.

SCOTCH, R. K. American Disability Policy in the Twentieth Century. In: P.K. Longmire & L. Umanski. **The new disabilities histories: American Perspectives**. Chapter 14, Pp.375-392. New York: New York University Press. 2001.

SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2001.

SEESP. **Saberes e práticas da inclusão. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Ministério da Educação, Brasília, 2006.

SILVA, A. F. da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999. 456p.

STAINBACK, S.. Considerações contextuais e sistêmicas para a Educação Inclusiva. In: **Inclusão Revista da Educação Especial**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 2, n. 03, p. 8-14, dez.2006.

U.S. **Office of Special Education Programs, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)** database. Retrieved September 22, 2006, from https://www.ideadata.org/tables29th/ar_2-2.xls. Department of Education (This table was prepared September 2006.)

U.S. **The Condition of Education 2008** . Department of Education, National Center for Education Statistics. (NCES 2008-031), 2008.

USA, **Americans with Disabilities Act of 1990** (Public Law 101–336) prohibits discrimination against persons with disabilities, 1990.

USA, **Education for All Handicapped Children Act** (Public Law 94–142) provided that all handicapped children have available to them a free appropriate education designed to meet their unique needs. 1975.

USA, **Education for Persons With Special Educational Needs Act 2004**, Disponível em: <<http://idea.ed.gov/explore/view/p/root,dynamic,TopicalArea,1>,> Acesso em: 20-10-2008.

USA, **Older Americans Comprehensive Services Amendment of 1973** (Public Law 93-29) made available to older citizens comprehensive programs of health, education, and social services. 1973.

VELTRONE A., A. e MENDES, E., G. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? In: Revista “**Educação Especial**” v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> acesso: 1 de junho de 2009.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do deficiente intelectual no estado de São Paulo: quem é este aluno e como é identificado**. Relatório Parcial apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo– FAPESP. 2010.


APÊNDICE I

Lista dos documentos oficiais analisados, organizados por nacionalidade e ordem cronológica

		Itália	
Ano	Nome do documento	Páginas	
1994	Decreto Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994 Site:< http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/dpr_240294_art5.pdf > Acesso em: 24-04-2009	2 a 7	
1995	Ordinanza Ministeriale - Ministero della Pubblica Istruzione 9 marzo 1995, n. 80 Site: http://www.pubblica.istruzione.it/ Acesso em: 28-04-2009	1 e 2	
2001	Ordinanza Ministeriale Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 21 maggio 2001, n. 90 Site: http://www.pubblica.istruzione.it/ Acesso em: 28-04-2009	3, 15, 16, 17,	
2002	La Legge Finanziaria per il 2003 (articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289) Site: http://www.pubblica.istruzione.it/ Acesso em: 28-04-2009	1	
2006	Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 23 febbraio 2006, n. 185 Site:< http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/dpcm185_06.pdf > Acesso em: 28-04-2009	2 a 8	

		França		
Ano	Nome do documento	Páginas		
2005	Projet Personnalise De Scolarisation A La Demande De La Famille Site: http://www.education.gouv.fr/ Acesso em: 13-03-2009	1 a 2		
2005	DÉCRET N°2005-1752 DU 30-12-2005 Scolarisation Des Elèves Handicapés : Parcours de formation des élèves présentant un handicap Site: http://www.education.gouv.fr/bo/2006/10/MENE0502666D.htm Acesso em: 25-05-2009	1 a 5		
2006	CIRCULAIRE N°2006-119 DU 31-7-2006. ÉLÈVES HANDICAPÉS. Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2006 Site: http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601960C.htm Acesso em: 23-05-2009	1 a 5 e 8		
2006	La scolarisation des élèves handicapés Site: http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html Acesso em: 19-05-2009	1 a 6		
2006	Procédure de mise en œuvre du PPS : information réciproque Etablissements, Services et Référents Education nationale. Fiche méthodologique réalisée en 2006 par des directeurs d'établissements sanitaires et médico – sociaux, des référents et l'équipe ASH 14 Site: http://www.education.gouv.fr/ Acesso em: 13-05-2009	1 a 2		
2006	CIRCULAIRE N°2006-126 DU 17-8-2006 Elèves Handicapés : Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation Site: http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm Acesso em: 25-03-2009	1 a 9		
2006	Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés.	1\7\10 a 21\23\26\28\2		

	Site: http://media.education.gouv.fr/file/60/6/20606.pdf Acesso em: 13-03-2008	9
	Suivi Du Projet Personnalise De Scolarisation Site: http://www.education.gouv.fr/ Acesso em: 13-03-2009	1 a 2
	Suivi Du Projet Personnalise De Scolarisation – N° ... Site: http://www.education.gouv.fr/ Acesso em: 13-03-2009	1 a 6

		E.U.A.	
Ano	Nome do documento	Páginas	
	IDEA – IEP – Vídeo Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 19-05-2009.		
1998	T0 Assure The Free Appropriate Public Education Of All Children With Disabilities Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 17-09-2008	2\7\30 a 59	
2000	A Guide to the Individualized Education Program (a) Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 02-10-2008	1 a 46	
2000	A Guide to the Individualized Education Program (b) Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 02-10-2008	1 a 40	
2004	Individualized Education Program – model form Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 27-09-2008	1 a 4	
2004	The benefits of online Individualized Education Programs (IEP) Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 19-09-2008	1	
2005	ALTERNATE ACHIEVEMENT STANDARDS FOR STUDENTS WITH THE MOST SIGNIFICANT COGNITIVE DISABILITIES non-regulatory guidance Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 27-09-2008	11, 17, 23 a 26 38 a 40	
2005	A Decision Framework for IEP Teams Related to methods for Individual Student Participation in State Accountability Assessments Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 19-09-2008	1 a 22	

2005	Statewide And Districtwide Assessments (See also Individualized Education Program (IEP) Content Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 19-09-2008	1 a 2
2005	Individualized Education Program (IEP) (See also Statewide and Districtwide Assessments and Secondary Transition Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 19-09-2008	1 a 3
2005	Individualized education program (IEP) team meetings and changes to the IEP Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 19-09-2008	1 a 2
2006	Individualized Education Programs Evaluations and Reevaluations Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 27-09-2008	1 a 40
2006	Individualized Education Program (IEP) Team Meetings And Changes To The IEP Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 27-09-2008	1 a 6
2006	Individualized Education Program (IEP) Team Meetings And Changes To The IEP Sub item Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 27-09-2008	1 a 16
2006	Questions And Answers On Individualized Education Programs (IEPs), Evaluations, And Reevaluations Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 27-09-2008	1 a 12
2006	Individualized Education Program (IEP) Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 27-09-2008	1 a 4
2006	Individualized Education Program (IEP) sub item Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 27-09-2008	1 a 11

2007	Learning Opportunities For Your Child Through Alternate Assessments Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 06-10-2008.	8 a 12
2007	Standards and Assessments Peer Review Guidance: Information and Examples for Meeting Requirements of the No Child Left Behind Act of 2001 Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 06-10-2008.	1 a 76
2007	MODIFIED ACADEMIC ACHIEVEMENT STANDARDS Non-Regulatory Guidance Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 06-10-2008.	16 a 19 28 a 35 e 53
2008	Application For New Grants Under The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) Site: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html Acesso em: 06-10-2008.	1 a 160

		Espanha	
Ano	Nome do documento	Páginas	

APÊNDICE II

Categoria\Subcategoria	Descrição
1- Caracterização do documento	
B. País	
C. Ano\Mês	
D. Tipo de arquivo	
E. Tipo do documento	
F. Nome do arquivo	
G. Expressão utilizada para PEI	
2- Modelo teórico sobre a deficiência.	
A. Terminologia para a população-alvo da Educação Especial.	
B. Tipo de modelo teórico explicitamente adotado para definir deficiência.	
3- Definição do alunado.	
A. Especificação da população-alvo.	
B. Nível de escolarização	

C. Faixa etária dos estudantes	
4- Requisitos para o desenvolvimento do PEI	
A. Requisitos para seleção/identificação do estudante	
B. Requisitos para liberação para fazer o PEI	
C. Frequência exigida	
5- Características da execução do PEI	
A. Quais pessoas deveriam estar envolvidas na elaboração do PEI.	
B. Tipo de encaminhamento possível	
C. Atores da elaboração do PEI.	
D. Locais possíveis para o e encaminhamento	
6- Layout do PEI	
A. Conteúdo do PEI	
7- Metas e objetivos exigidos para o PEI	
A. Objetivo	

8- Adaptações e apoios previstos no PEI	
A. Adaptações Físicas.	
B. Adaptações no material didático.	
C. Apoio de atividades instrumentais de vida diária.	
9- Reavaliação do PEI	
A. Garantia de reavaliação.	
B. Como ela deve ser feita	
C. Com qual frequência.	
10- Sistemática de transição	
A. Transição para o mercado de trabalho/ensino superior ou técnico.	