

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



Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um
protocolo para utilização nas instituições de ensino

JÉSSICA RODRIGUES SANTOS

São Carlos – SP
2023

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



PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) para estudantes com deficiência:
um protocolo para utilização nas instituições de ensino

JÉSSICA RODRIGUES SANTOS

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do Exame de Defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

São Carlos
2023

Rodrigues-Santos, Jéssica

Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino / Jéssica Rodrigues-Santos -- 2023. 222f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Enicéia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Aline Maira da Silva, Andréa Poletto Sonza

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Planejamento. 3. Plano de Ensino Individualizado. I. Rodrigues-Santos, Jéssica. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jessica Rodrigues Santos, realizada em 01/08/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Aline Maira da Silva (UFGD)

Profa. Dra. Andréa Poletto Sonza (IFRS - Porto Alegre)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Sou grata ao Universo pelas pessoas que ele coloca em meu caminho; trocando vivências, sigo meu caminho de aprendizado, de crescimento pessoal e profissional.

À minha mãe Márcia, a quem devo tudo o que sou. Mãe, obrigada por ter me ensinado a encontrar força interior, por me apoiar em todos os momentos e por ser minha fortaleza nas horas de fragilidade. Amo ser sua filha e, se pudesse, escolheria você como mãe por mais mil vidas.

Ao meu esposo, Marcelo, por estar sempre ao meu lado na execução deste trabalho e por entender os momentos de ausência necessários. Por segurar minha mão nos momentos finais e não me deixar desistir. Sem você, meu amor, eu não teria conseguido.

À minha orientadora e mãe intelectual, professora Enicéia Mendes. Céia, obrigada pelo apoio, confiança e conhecimento compartilhado sobre educação, pesquisa e vida.

À banca de avaliação deste estudo, por todas as contribuições feitas para torná-lo o que é hoje.

A todos do GP-Foreesp, a este grupo devo meu crescimento como pesquisadora, em especial à Carla Vilaronga e à Gerusa Lourenço, pelo apoio, parceria e amizade que transcendem os muros da Ufscar.

Ao PPGEEs e a todos os profissionais que enriquecem o programa.

A toda minha família e amigos, em especial às mulheres que sempre estiveram ao meu lado, cada uma a seu modo me incentivando: minha mãe Márcia, minha madrinha Dadá, tia Sandra e Alana.

Às escolas das quais faço parte (Guiomar Cruz Assunção e Centro de Ensino Inácio Rocha), por compreenderem minha busca por novos conhecimentos.

Gratidão a todos aqueles que de alguma forma cruzaram meu caminho e me ensinaram algo bom, que certamente será replicado em algum momento.

RESUMO

Com o incremento das políticas públicas brasileiras da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as matrículas de estudantes público da Educação Especial vêm crescendo nos diferentes níveis e etapas de ensino. O mesmo ocorre com o acesso desses estudantes aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica das instituições de ensino regular. Nesse cenário, surgem questionamentos sobre como lhes garantir participação, aprendizagem e saída exitosa. Um dos suportes sugeridos pela literatura para garantir as condições necessárias para escolarização de estudantes da Educação Especial, especialmente daqueles com deficiência, tem sido o planejamento individualizado. Esse processo requer a elaboração de estratégias de forma colaborativa, envolvendo diversos membros das instituições de ensino, baseado em avaliação abrangente do estudante com deficiência, num processo de tomada de decisão coletiva que resultará em um documento escrito. Por ser um dispositivo ainda não previsto na legislação brasileira, como acontece em muitos países, muitas são as dúvidas nos espaços educativos sobre como elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI). Assim, a questão central neste estudo é a de como seria um protocolo do Plano Educacional Individualizado (PEI) que contribuísse para favorecer as políticas educacionais de permanência, progressão e transição para a vida adulta das pessoas com deficiência. O objetivo geral do estudo consistiu em desenvolver e validar um protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência na Educação Básica. Os objetivos específicos foram: a) Compilar e sistematizar um protocolo de PEI baseado em propostas encontradas na prática e na literatura especializada na área; b) Validar o conteúdo e a semântica dos itens do protocolo de PEI com dois grupos de juízes diferentes: profissionais e acadêmicos da comunidade da área; c) Produzir uma versão aperfeiçoada e validada do protocolo de PEI. A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, baseada no método do *Design Science Research* (DSR), adotado no campo da educação para criar protótipos e/ou produtos educacionais. Contribuíram com esta pesquisa, na primeira etapa da validação, 106 participantes (profissionais e membros dos Institutos Federais brasileiros) e, na segunda etapa, 14 pesquisadores da área da Educação Especial. Os dados foram obtidos através de questionários no *Google Forms*. Os participantes foram convidados a pontuar sobre a pertinência e vocabulário de cada item do protocolo. Os itens foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Os resultados foram processuais e específicos em cada etapa, resultando como produto final um protocolo construído com base na literatura e avaliado por diferentes juízes, o qual foi intitulado de ProPEI. O ProPEI é um documento amplo, a ser preenchido por diversas mãos, após momentos de reflexões e compartilhamento de ideias. O documento foi estruturado com os seguintes campos: 1. Informações da instituição de ensino; 2. Termo de autorização para elaboração do PEI; 3. Perfil do estudante (características individuais, habilidades e desafios); 4. Caracterização da família e de suas expectativas sobre o desenvolvimento do estudante; 5. Informações sobre o processo de escolarização anterior; 6. Descrição do repertório inicial do estudante; 7. Caracterização dos membros da equipe; 8. Distinção das áreas do conhecimento que demandam processos de adaptação e/ou diferenciação no ensino; 9. Estabelecimento de objetivos específicos de aprendizagem (metas de curto, médio e longo prazo); 10. Elaboração de estratégias de ensino e materiais didáticos; 11. Adequações necessárias no processo de avaliação do ensino e aprendizagem para o estudante;

12. Definições de datas para monitorar e acompanhar a trajetória do estudante e a adequação do PEI. Os participantes que avaliaram o protocolo o consideraram um documento com grande potencial para contribuir com a inclusão escolar dos estudantes que dele necessitam. Espera-se que este estudo e o protocolo nele desenvolvido contribuam para a elaboração do PEI como suporte para garantir a promoção de práticas que favoreçam a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas.

Palavras-chave: educação especial; escola-instituição; planejamento; colaboração; plano de ensino individualizado.

ABSTRACT

With the increase in Brazilian public policies on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, enrollment of public students in Special Education has been growing at different levels and stages of education. The same occurs with these students' access to the final years of Elementary and Secondary Education in regular education institutions. In this scenario, questions arise about guaranteeing participation, learning and success. One of the supports suggested by the literature to ensure the necessary conditions for the schooling of Special Education students, especially those with disabilities, has been individualized planning. This process requires collaborative strategies involving different members of educational institutions based on a comprehensive assessment of the student with disabilities in a collective decision-making process that will result in a written document. As it is a device yet to be provided for in Brazilian legislation, as is the case in many countries, educational spaces have many doubts about how to prepare the Individualized Educational Plan (IEP). Thus, the central question in this study is what an Individualized Educational Plan (IEP) protocol would look like that would contribute to favoring educational policies for the permanence, progression and transition to adult life of people with disabilities. The study's general objective was to develop and validate a protocol for preparing the Individualized Educational Plan (IEP) for students with disabilities in Basic Education. The specific objectives were: a) Compile and systematize an IEP protocol based on proposals found in practice and specialized literature in the area; b) Validate the content and semantics of the IEP protocol items with two groups of different judges: professionals and academics from the area community; c) Produce an improved and validated version of the IEP protocol. The research uses a qualitative approach based on the Design Science Research (DSR) method, adopted in education to create prototypes or educational products. In the first validation stage, 106 participants (professionals and members of Brazilian Federal Institutes) contributed to this research. In the second stage, 14 researchers in the field of special education contributed. Data was obtained through questionnaires on *Google Forms*. Participants were invited to rate the relevance and vocabulary of each item in the protocol. The items were analyzed quantitatively and qualitatively. The results were procedural and specific at each stage, resulting in a protocol built based on literature and evaluated by different judges called ProPEI. The ProPEI is a broad document to be completed by different hands after reflection and sharing ideas. The document was structured with the following fields: 1. Information from the educational institution; 2. Authorization term for preparing the IEP; 3. Student profile (individual characteristics, skills and challenges); 4. Characterization of the family and their expectations regarding the student's development; 5. Information about the previous schooling process; 6. Description of the student's initial repertoire; 7. Characterization of team members; 8. Distinction of areas of knowledge that require adaptation or differentiation processes in teaching; 9. Establishment of specific learning objectives (short, medium and long-term goals); 10. Development of teaching strategies and teaching materials; 11. Necessary adjustments in the student's teaching and learning evaluation process; 12. Definitions of dates to monitor the student's trajectory and the adequacy of the IEP. The participants who evaluated the protocol consider it a document with great potential to contribute to the school's inclusion of students who need it. It is expected that this study and the protocol developed in it will contribute to the elaboration of the IEP as support to guarantee the promotion of practices that favor the participation and learning of students with disabilities in schools.

Keywords: special education; school institution; planning; collaboration; individualized teaching plan.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Etapas do Delineamento do Estudo Baseado <i>no Design Science Research</i> (DSR).....	72
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*
AED - Abordagem do Ensino Diferenciado
AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE - Auxiliares Pedagógicos Especializados
AVD – Atividade de vida diária
CAA – Comunicação Alternativa Aumentativa
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
DEE - Departamento de Educação Especial
DI - Deficiência Intelectual
DSR - *Design Science Research*
DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem
EUA - Estados Unidos da América
GP – FOREESP - Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
IDEA - *Individuals with Disabilities Education Act*
IEP - *Individualized Education Program (Plan)*
IFBrM - Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado
IFPA - Instituto Federal do Pará
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs - Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
NAPNEs - Núcleos de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
NICHCY - *National Information Center for Children and Youth with Disabilities*
NUMAPS - Núcleos de Acompanhamento Psicopedagógico
OBSE - *Operationalize, Benchmark, Scale, Evaluate*
OSERS - *Office of Special Education and Rehabilitative Services*
PAEE - Público-Alvo da Educação Especial
PAI - Plano de Atendimento Individual
PC - Paralisia Cerebral
PcD – Pessoa com Deficiência
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDEI - Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual
PEE - Plano Estadual de Educação
PEI - Plano Educacional Individualizado
PIE - Plano Individualizado de Estágio
PIT - Plano Individual de Transição
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEES – Programa de Pós-graduação em Educação Especial
PPP - Perfil Pessoal Positivo
SEMED - Secretária de Educação do Município

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
SSM - Sistema de Suporte Multicamada
TA - Tecnologia Assistiva
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA _ Transtorno do Espectro Autista
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
TP - Tutoria de Pares
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Funções desempenhadas nos IFs pelos participantes da parte A e B do Protocolo PEI-1.....	79
Gráfico 2 – Demonstrativo da formação inicial dos participantes do Grupo 2 de juízes	80
Gráfico 3 – Porcentagem de aprovação pelos participantes dos itens da seção “mapa de interesse” do Protocolo PEI-1.....	89
Gráfico 4 – Porcentagem de opiniões dos participantes que julgaram como importantes itens relacionados à rotina do estudante da Educação Especial, do Protocolo PEI-1.....	90
Gráfico 5 – Porcentagem de opinião dos participantes sobre coletar dados pessoais do pai x da mãe no Protocolo PEI-1.....	91
Gráfico 6 – Participantes que julgaram pertinentes itens sobre a composição familiar do estudante com deficiência no Protocolo PEI-1.....	92
Gráfico 7 - Pertinência dos itens sobre responsabilidade com os cuidados básicos por pessoas da família, pelos juízes do Protocolo PEI-1.....	96
Gráfico 8 – Avaliação quanto à pertinência de itens sobre condições de saúde do estudante com deficiência do Protocolo PEI-1.....	98
Gráfico 9 – Avaliação dos itens relacionados ao histórico da escolarização do estudante com deficiência.....	99
Gráfico 10 – Informações sobre histórico de escolarização do estudante na instituição de ensino anterior.....	100
Gráfico 11 – Participação dos profissionais da equipe multidisciplinar.....	103
Gráfico 12 – Procedência das adaptações do material.....	105
Gráfico 13 – Origem das adaptações quanto às condições de acessibilidade.....	105
Gráfico 14 – Formas de acesso ao currículo.....	106
Gráfico 15 – Modificações no processo de escolarização.....	107
Gráfico 16 – Objetivos da avaliação para o estudante da Educação Especial	108
Gráfico 17 – Modificações nas avaliações.....	109
Gráfico 18 – Informações educacionais atuais protocolo PEI-2.....	111
Gráfico 19 – Perfil sociocultural do estudante – mapa de interesse.....	112
Gráfico 20 – Independência nos hábitos diários.....	113
Gráfico 21 – Dados da família.....	115
Gráfico 22 – Perfil sociocultural da família.....	115
Gráfico 23 – Expectativas da família em relação ao desenvolvimento e escolarização do filho com deficiência.....	116
Gráfico 24 – Desenvolvimento do estudante na perspectiva da família	117
Gráfico 25 – Informações da escolarização do estudante com deficiência na instituição de ensino anterior.....	118
Gráfico 26 – Serviços e estratégias de ensino para apoiar o processo de inclusão escolar do estudante com deficiência no contexto da sala de aula comum.....	120
Gráfico 27 – Interação do estudante com deficiência e demais estudantes na sala de aula comum.....	122
Gráfico 28 – Objetivos específicos para o estudante com deficiência	124
Gráfico 29 – Adequações nos conteúdos que alterem as expectativas de aprendizagem.....	125
Gráfico 30 – Diferenciações na metodologia e didática docente	126
Gráfico 31 – Suportes oferecidos ao estudante com deficiência para execução da atividade.....	127

Gráfico 32 – Estratégias de escrita utilizada com/pelo estudante com deficiência....	128
Gráfico 33 – Procedência do material adaptado para o estudante com deficiência.....	129
Gráfico 34 – Alterações na avaliação do ensino/aprendizagem para o estudante com deficiência.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo das instituições de ensino dos participantes	78
Quadro 2 – Titulação dos participantes do Grupo 2 de juízes.....	80
Quadro 3 – Informações educacionais atuais	132
Quadro 4 – Autorização para avaliação e elaboração do PEI.....	133
Quadro 5 – Informações pessoais do estudante com deficiência.....	135
Quadro 6– Informações pessoais do estudante com deficiência quanto ao nível de autonomia	137
Quadro 7 – Informações e perfil sociocultural da família.....	139
Quadro 8 – Desenvolvimento do estudante com deficiência na perspectiva da família.....	140
Quadro 9 – Considerações da família sobre a escolarização atual do filho.....	142
Quadro 10 – Considerações da família sobre a escolarização anterior do filho.....	143
Quadro 11 – Informações sobre a escolarização do estudante com deficiência fornecidas pela instituição de ensino anterior.....	145
Quadro 12 – Estratégias universalistas para o ensino de turmas heterogêneas.....	147
Quadro 13 – Condições de acessibilidade.....	147
Quadro 14 – Guia norteador para identificação do repertório de partida.....	149
Quadro 15 – Componentes curriculares e validade do PEI.....	150
Quadro 16 – Equipe de elaboração do PEI.....	153
Quadro 17 – Participação do(a) estudante com deficiência por componente curricular.....	155
Quadro 18 – Caracterização do(a) estudante com deficiência por componente curricular.....	157
Quadro 19 – Adequações organizacionais.....	159
Quadro 20 – Elaboração dos objetivos e metas do PEI.....	161
Quadro 21 – Adequações no conteúdo e didática docente.....	162
Quadro 22 – Reforçadores e suportes para realização das atividades.....	163
Quadro 23 – Adequações nas estratégias de escrita.....	164
Quadro 24 – Adequações no tipo de comunicação.....	164
Quadro 25 – Adequações nos materiais e recursos didáticos.....	166
Quadro 26 – Adequações nos processos de avaliação.....	168
Quadro 27 – Serviços extraclasse.....	170
Quadro 28 – Prazo para avaliação e reelaboração do PEI.....	170

Sumário

1	INTRODUÇÃO	10
2	A TEMÁTICA DOS PLANOS INDIVIDUAIS DE ENSINO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL	25
3	PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: CENÁRIO E CONTEXTO AMERICANO	54
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	71
4.1	Delineamento da pesquisa	71
4.2	Procedimentos éticos	76
4.3	Descrição dos participantes	76
4.3.1	Participantes da Coleta de Dados 1	77
4.3.2	Participantes da Coleta de Dados 2	79
4.4	Procedimento de coleta de dados	81
4.4.1	Coleta de dados 1	81
4.4.2	Coleta de dados 2	83
4.5	Procedimento de análise de dados	83
5	RESULTADOS DAS FASES DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PROTOCOLO PEI	85
5.1	Resultados da análise do protocolo PEI-1	85
5.1.1	Dados pessoais do estudante com deficiência	86
5.1.2	Perfil sociocultural do estudante com deficiência	86
5.1.3	Dados pessoais da família do estudante com deficiência	90
5.1.4	Informações Educacionais (informadas pela escola)	99
5.1.5	Processos para elaboração do plano de ação do PEI	101
5.1.6	Equipe para elaboração do Plano Educacional Individualizado	102
5.1.7	Adequações para acessibilidade	104
5.2	Resultados da análise do protocolo PEI-2	109
5.2.1	Caracterização do estudante com deficiência e de suas demandas	111
5.3	Protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) - um diálogo com a literatura	130
5.3.1	Informações educacionais atuais	131
5.3.2	Autorização para avaliação e elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)	132
5.3.3	Dados pessoais do estudante com deficiência	133
5.3.4	Dados pessoais da família do estudante com deficiência	136
5.3.5	Escolarização prévia do estudante com deficiência informada pela família	141
5.3.6	Escolarização do estudante com deficiência informada pela instituição de ensino anterior	142
5.3.7	Etapas para elaboração do Plano Educacional Individualizado	144
5.3.8	Componentes curriculares e validade do PEI	149
5.3.9	Equipe para elaboração do PEI	150
5.3.10	Caracterização do estudante com deficiência na sala de aula comum	153
5.3.11	Elaboração do Plano de Ação do PEI	156
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	Referências	174
	Apêndices	183
	Anexos	210

APRESENTAÇÃO

Minhas preocupações com os alunos da Educação Especial começaram ainda na infância com a convivência com um primo com autismo nível de suporte 3. Passaram-se os anos e tive meu primeiro contato com a educação inclusiva por meio do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Isso se deu já início da prática docente (ainda no segundo período da graduação), o que me fez conhecer as singularidades existentes na aprendizagem.

O primeiro contato com a Educação Especial como área do conhecimento foi durante o Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da professora Dr.^a Ana Valéria Lustosa, em 2011, que consistia em estudo de caso sobre a escolarização de uma criança com Paralisia Cerebral (PC) em uma escola privada regular, na qual eu era estagiária. A especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar foi iniciada no mesmo ano.

Em 2012, fui lecionar como professora do ensino infantil em uma escola particular, e passei a atuar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Em 2013, deixei a rede privada de ensino, mas a atuação com estudantes com TDAH continuou por atendimento como psicopedagoga em uma clínica particular.

Em 2014, assumi o cargo de professora efetiva de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Caxias - MA, ao qual ainda sou vinculada, e onde passei a atuar em uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) tipo I, de uma escola de ensino fundamental II (6º ao 9º ano), com estudantes público da Educação Especial entre cinco e 23 anos. Na época, por ser a única SRM da região, esta escola funcionava como referência para estudantes de outras escolas, o que ampliou meu contato com as diferentes demandas desses estudantes.

A busca por novos conhecimentos deu-se pelos estudos dos manuais enviados pelo Governo Federal à escola; todavia, estes manuais mostravam os recursos que o AEE dispunha, mas não ensinava como usá-los. Então, os anos de 2014 a 2016 foram dedicados à formação continuada em cursos de aperfeiçoamento de curta, média e longa duração em diferentes áreas da Educação Especial.

Em 2016, tomei posse na rede estadual de ensino do Maranhão, também como professora de AEE, porém agora para ensinar estudantes do ensino médio em uma escola localizada no município vizinho, São João do Sóter. Passei então a atuar como

professora de AEE - 20h com estudantes público da Educação Especial do 6º ao 9º ano e 40h com estudantes de 1º a 3º ano do Ensino Médio.

O conhecimento sobre a graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ocorreu em 2016, pela divulgação do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). O ano de 2017 foi marcado por uma insatisfação pessoal com minha atuação profissional com os estudantes da Educação Especial do ensino médio, pois a realidade era diferente da qual eu estava habituada no ensino fundamental. Nessa escola, não havia os recursos da SRM, e a distância entre as habilidades dos estudantes e os requisitos da classe comum era extrema. Assim, ressurgiu o anseio por novos conhecimentos.

O mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar foi iniciado em 2018, sob orientação da profa. Dr^a Carla Vilaronga. Na ocasião passei a residir em São Carlos – SP, o que me possibilitou fazer parte do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP). O grupo realiza estudos desde avaliação da política da educação especial até estratégias universalistas de ensino para a inclusão escolar nas classes comuns de ensino; além de outras temáticas como o uso da Tecnologia Assistiva (TA) e o Plano Educacional Individualizado (PEI).

O planejamento individualizado e a atuação dos Núcleos de Apoio/Atendimento às Pessoas com Necessidades [Educativas] Específicas (NAPNE) dos Institutos Federais (IFs) foi tema de minha pesquisa de mestrado, concluído em 2020. No mesmo ano, passei a compor o grupo de pesquisa Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Esse grupo envolve profissionais e pesquisadores na área da educação especial dos IFs.

Ainda em 2020, iniciei o doutorado presencial no PPGEEs, sob a orientação da professora Dra. Enicéia Mendes. No entanto, o curso foi interrompido temporariamente devido à pandemia de Covid-19, que mudou a vida de todos, inclusive a minha. Sendo retomado meses depois, no formato remoto. No mesmo ano, retornei a residir no Nordeste, especificamente em Caxias-MA. Desde então busco conciliar estudo, trabalho e vida pessoal.

Atualmente, trabalho 60 horas semanais como professora de AEE na Educação Básica, em dois municípios distintos. Além disso, sou filha, esposa, madrasta e pesquisadora entusiasta da área da Educação Especial bem como do Plano Educacional Individualizado (PEI), tema central desta Tese.

1. INTRODUÇÃO

Após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, observou-se o crescimento anual de matrículas dos estudantes público da Educação Especial¹ apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com base nos dados do INEP (Brasil, 2023), no ano de 2022 o quantitativo desses estudantes matriculados nas escolas comuns teve um crescimento de 29,3% quando comparado ao do ano de 2018. Atualmente, 94,2% desses estudantes estão matriculados nas classes comuns; todavia, mais da metade deles, precisamente 54,9%, não são contemplados com o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O censo escolar de 2022 apontou ainda que, entre os estudantes público da Educação Especial matriculados, o maior quantitativo era de estudantes com deficiência intelectual, com 914.467 matrículas, o que corresponde a 57%, seguido de 429.521 estudantes com autismo, o equivalente a 27% (Brasil, 2023).

Assim, os dados estatísticos permitem afirmar que a educação inclusiva é uma realidade no cenário da Educação Básica brasileira, e que isto pode ser reflexo do empenho em atingir a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014 com vigência até 2024, que prevê a universalização do acesso à educação básica e ao AEE aos estudantes da Educação Especial de 4 a 17 anos.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 2015, também conhecida popularmente como Estatuto da Pessoa com Deficiência, enfatiza em seu Art. 28 que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes

¹ Estudantes público-alvo da educação especial são aqueles definidos pelo decreto nº 7.611/2011 e reafirmado pela nota técnica de nº 4/2014, ou seja, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (Brasil, 2011; 2014).

bilíngues e em escolas inclusivas; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015, p. 09).

Embora a LBI apresente alguns artigos direcionados à educação, é de competência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) regulamentar os trâmites para a escolarização de estudantes público da Educação Especial em classes comuns de escolas regulares. Vigente há quase 15 anos, a PNEEPEI ressalta que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Ainda assim, nas escolas e na própria literatura da área ainda há debates sobre as terminologias e conceitos relacionados à temática e à própria política. Israel *et al.* (2021) conceituam as terminologias “Educação Inclusiva”, “Inclusão Escolar” e “Educação Especial” na busca por esclarecer o papel e a abrangência de cada uma delas:

O conceito de Educação Inclusiva abrange além das pessoas com deficiência, pessoas em desvantagem socioeconômica, refugiados de guerra, minorias étnicas raciais, dentre outros, ou seja, trata-se de garantir educação ou direitos humanos em geral a todos os segmentos da população, historicamente, excluídos e/ou marginalizados (...) A fim de se evitar reducionismos e equívocos e tendo em vista a amplitude do conceito de Educação Inclusiva, existe a proposta de se convencionar o uso do termo “Inclusão Escolar” para se referir a proposta de escolarizar o público-alvo da Educação Especial. Desta forma, trata-se de um conceito multidimensional que inclui dimensões filosóficas, políticas, educacionais, normativas e investigativas, porém com um único princípio: o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação (...) Educação Especial é definida como uma área de conhecimento que colabora para a garantia de direitos à Educação do seu público-alvo (Israel *et al.*, 2021, p.16).

Considerando o exposto, defende-se que a Educação Inclusiva deve buscar a qualidade no ensino para todos, inclusive para os estudantes da Educação Especial. Não devendo haver antagonismos entre a Educação Especial, que se trata de uma modalidade de ensino e área de conhecimento; e a Educação Inclusiva, que abrange

um público mais amplo (os estudantes da Educação Especial e também aqueles com transtornos e dificuldades de aprendizagem).

A legislação brasileira é repleta de normativas que versam sobre a Educação Especial, nelas constam informações quanto às diretrizes da Educação Especial no Brasil, à definição do público a ser atendido nesta modalidade de ensino, aos direitos assegurados a este grupo, e quais profissionais estão envolvidos e suas respectivas formações (Brasil, 2001; 2009; 2011).

As normas apresentam os pressupostos pedagógicos supostamente necessários para o desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial em escolas comuns de forma a garantir-lhes ensino de qualidade, ao longo da vida, com condições de participação, aprendizagem e sucesso que lhes possibilitem seguir a vida adulta de forma autônoma. A garantia do acesso desses estudantes à sala de aula comum de escolas regulares é considerada um progresso nas políticas públicas. Todavia, é necessário avançar! Por esta razão, somente o acesso dos estudantes público da Educação Especial à escola por si só não implica a garantia do ensino e aprendizagem deste público.

O desafio das escolas, considerando o pressuposto da educação inclusiva, tem sido o de ensinar com qualidade turmas heterogêneas, repletas de estudantes com características individuais de aprendizagem e, entre eles, os estudantes da Educação Especial. Zerbato e Mendes (2021) esclarecem que entre os estudantes público da Educação Especial há diferenças, e que elas podem refletir no processo de escolarização e na demanda de serviços desses estudantes. Segundo as autoras, levando em conta o acesso ao currículo padrão, dentro do grupo da educação especial, os estudantes com deficiência intelectual podem ser os que enfrentam maiores desafios para acompanhar o currículo na sala comum, mas que, ainda assim, a demanda de serviços entre esses estudantes não é de tamanho único.

Sobre os estudantes com deficiência intelectual, Mendes e Romano (2021) pontuam que:

a experiência de escolarização em classes comuns de escolas regulares tem evidenciado que a grande maioria desses estudantes (que se estima ser de 80 a 85%) requer apenas uma boa escola, ao passo que apenas uma minoria (entre 15 e 20%) precisaria de metodologias mais diferenciadas ou especializadas, nem sempre compatíveis com o currículo padrão e, por isso, não contempladas na classe comum (Mendes; Romano, 2021, p. 33).

As pesquisadoras defendem o investimento na formação para práticas pedagógicas universalistas, que visam à melhoria na qualidade do ensino para todos. E que, “na medida em que se melhora ao máximo o ensino na classe comum, é possível, então, ter a dimensão exata de quais alunos precisariam de apoios adicionais e diferenciados” (Mendes; Romano, 2021, p. 33). Rodrigues-Santos *et al* (2022) corroboram com este entendimento e sugerem que:

quando se melhora a qualidade da educação na classe comum por meio de estratégias de ensino universais, como a implementação do Coensino, a prática docente sob o viés do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Aprendizagem Cooperativa e o Ensino Diferenciado, as demandas de boa parte dos estudantes desse público conseguem ser supridas (Rodrigues-Santos *et al*, 2022, p. 15).

Nesse sentido, a atuação conjunta entre esses dois professores vem sendo apontada pela literatura como “um dos mais promissores suportes à inclusão escolar” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 26). E isso pode vir a resultar na prática do coensino ou ensino colaborativo, prática pedagógica pensada para incluir os estudantes público da Educação Especial.

O Ensino Colaborativo envolve o trabalho de parceria em sala de aula entre professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial (...) é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário (Capellini; Zerbato, 2019, p. 35).

Além disso, ambos os professores, o do ensino comum e o da Educação Especial, dividem a responsabilidade de todo o processo de ensino simultaneamente, não havendo hierarquia entre eles. Mas há divisão de papéis: o professor do ensino comum é responsável pelo conteúdo do currículo formal e ao professor de educação especial compete pensar nas estratégias e diferenciações para garantia do ensino desse currículo para todos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019)

Sobre o que versa a legislação brasileira em relação às práticas colaborativas de professores do ensino comum e professores de educação especial atuando juntos na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), Tannús-Valadão (2010), Tannús-Valadão e Mendes (2018), Capellini e Zerbato (2019) e Rodrigues-Santos (2020) apontaram a ausência de normativas específicas que norteiem esse trabalho,

mas sinalizaram a presença de indícios que demonstram a importância da construção de um trabalho colaborativo na elaboração de planejamentos individualizados.

Além da colaboração entre docentes, Zerbato e Mendes (2018) abordaram a importância de construir laços que prestigiem o trabalho em colaboração como uma mudança na cultura escolar, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas colaborativas. Pontua-se que “estratégias de planejamento coletivo, compartilhamento de experiências e entrada de novos atores para apoiar a inclusão na escola e na sala de aula têm sido aspectos importantes quando se busca um ensino mais responsivo à diversidade dos alunos” (Mendes; Romano, 2021, p. 36).

Silva e Mendes (2022) reforçam o entendimento de cultura colaborativa na escola como um trabalho coletivo, incluindo gestores, professores da classe comum e da educação especial, bem como funcionários. Ressaltam que:

No âmbito da constituição de culturas escolares inclusivas, o trabalho colaborativo ou colaboração profissional tem sido destacado como uma das condições e estratégias necessárias para a melhoria dos processos de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), bem como se configura como espaço potente para o desenvolvimento profissional de equipes de ensino (Silva; Mendes, 2022, p. 62-63).

Assim, destacam a necessidade de maior aproximação entre a prática pedagógica dos professores de educação especial e a dos professores do ensino comum para que de fato se possa garantir aprendizagem e desenvolvimento, rompendo com a primazia das práticas especializadas fora da sala comum e buscando acesso ao currículo comum.

De acordo com Zerbato e Mendes (2021), as práticas pedagógicas que visam à educação inclusiva devem deixar de focar nos especialismos e passar a organizar os sistemas de apoio com base na necessidade individual de suportes. Essa teoria é sugerida pela literatura por meio do Sistema de Suporte Multicamada (SSM), “em que o ensino e as intervenções são fornecidos aos estudantes em níveis variados de intensidade (camadas), com base em suas necessidades.” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 3). Israel *et al.* (2021) descrevem o SSM por meio de uma pirâmide, onde a base é feita pelas estratégias universalistas e no topo são acrescentadas as medidas adicionais, descritas da seguinte forma:

O nível 1 - medidas universais - refere-se a práticas, serviços ou recursos disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência (...)

O nível 2 - das medidas seletivas - inclui práticas, serviços ou recursos direcionados a estudantes em situação de risco, acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam a necessidade de suporte complementar em função da insuficiência da resposta às intervenções de nível 1 (...) Este tipo de suporte é direcionado a estudantes que necessitam de diferentes tipos de comunicação, escrita ou aprender tecnologias que auxiliam o acesso ao currículo escolar. Assim, mesmo que se melhore ao máximo a qualidade do ensino na classe comum para todos com as medidas universais, é esperado que uma pequena parcela dos estudantes ainda precisará de complementação, de mais suportes ou apoios.

O nível 3 - medidas adicionais - refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada estudante, implementadas individualmente ou em grupos pequenos e geralmente, mais prolongadas (Israel *et al*, 2021, p. 20-21)

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Abordagem do Ensino Diferenciado (AED), dependendo do contexto, podem ser consideradas estratégias de ensino de nível 1, pois apresentam potencial para melhorar a qualidade de ensino para toda a turma. Desta forma, “O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150). Segundo as autoras, a implementação das estratégias do DUA são norteadas com base na escolha dos materiais didáticos, das tecnologias de apoio, das ferramentas de ensino, entre outros quesitos que busquem a garantia de um ambiente de aprendizagem seguro e acessível.

Salienta-se que o DUA deve ser implementado de forma a atender às necessidades individuais de cada aluno; nesse sentido, é imprescindível o incentivo à formação inicial e continuada dos professores da sala comum, para que eles sejam preparados para atender às especificidades educacionais presentes em turmas heterogêneas, sendo capacitados para reconhecer as necessidades individuais e assegurar a efetivação do ensino para todos.

Israel *et al*. (2021), ao abordarem o DUA, ventilaram a necessidade de mudança na prática docente da sala comum, para elas:

Enfim, a proposta contida no DUA é de que o ensino tradicional expositivo, envolvendo instruções em livro texto, oral ou no quadro, que exigem postura passiva dos estudantes e o mesmo tipo de tarefa para todos não responde à diversidade dos estudantes, tenham eles ou não algum impedimento. Assim, a proposta é engajar os estudantes levando em consideração seus interesses, para que eles se motivem a aprender, apresentar as mesmas instruções de forma variada, ou seja, em todas as modalidades sensoriais

(instruções orais, impressas, representadas em figuras, em áudios, vídeos etc.) e oportunizar que os estudantes possam demonstrar de diferentes maneiras o que aprenderam, possibilitando diferentes formas de produtos ou tarefas (Israel *et al.*, 2021, p. 21-22)

Mendes e Romano (2021) mostraram a relação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Abordagem do Ensino Diferenciado (AED). Para as autoras, tanto o DUA como o AED favorecem a escolarização na perspectiva da educação inclusiva, pois nesse contexto há o predomínio da diversidade e heterogeneidade nas turmas, sendo necessário que o professor reveja a forma de ensinar. De acordo com a AED, é possível realizar diferenciações pedagógicas por meio de quatro elementos: “conteúdo, processo, produto e estrutura da aula. Tais variações devem ser baseadas nas diferenças dos alunos em termos de níveis de prontidão, interesses e perfil de aprendizagem” (Mendes; Romano, 2021, p. 39).

Tomlinson (2008), idealizadora da AED, afirmou ser essencial que os professores conheçam seus alunos para que possam conseguir despertar nos estudantes o desejo e o engajamento para que eles tenham interesse pela sua própria aprendizagem. A abordagem se pauta nos princípios do currículo de qualidade; avaliação contínua; respeito às habilidades e interesses dos estudantes; e agrupamentos flexíveis².

Santos e Mendes (2021) esclareceram que termos como pedagogia diferenciada, diferenciação curricular, ensino diferenciado e diferenciação do ensino, embora apresentem nomenclaturas e ideias semelhantes, se originam em abordagens teóricas/filosóficas que por vezes são divergentes. Propõe-se a adoção da AED como um potencial pedagógico para ensinar a todos e a cada um, que envolve um processo cíclico e contínuo, partindo da premissa da importância das avaliações de estilo de aprendizagem dos estudantes, como base para conhecê-los e assim entender os desafios de cada um, e a partir disso conseguir responder pedagogicamente com diferenciação. A diferenciação requer:

² Entende-se como currículo de qualidade aquele organizado de forma que valorize a diversidade da sala de aula e proponha diversas formas de acesso ao currículo. Sobre avaliação contínua pontua-se a necessidade permanente de conhecer os estudantes e responder suas demandas com diferenciações, o que requer avaliações que identifiquem: o nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem. Sobre os agrupamentos flexíveis é importante que seja observado os interesses individuais, as afinidades e os estilos de aprendizagem, para que esses grupos se mantenham motivadoras entre si (Mendes, 2023).

organizar o ensino de modo flexível para atender às necessidades e especificidades dos alunos, sem deixar de considerar o conteúdo do currículo de base comum, levando em consideração o fato de que toda diferenciação deve ser realizada a partir do nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, os quais são identificados pelo professor no processo de conhecer os alunos. Como as turmas são compostas por alunos diversos, enquanto indivíduos e grupos, para atender a cada um e ao mesmo tempo a todos, o professor utilizará diversas estratégias de ensino, de avaliação, recursos e materiais. O processo de responder com diferenciação envolve os três elementos: conteúdo, processo e produto (Santos; Mendes, 2021, p. 41).

Devido ao fato de as estratégias universalistas ainda serem algo novo na literatura brasileira, as autoras apresentaram a distinção entre AED e DUA. Embora as duas sejam estratégias pedagógicas universalistas com potencial para favorecer o ensino de toda a turma e da maioria dos estudantes da Educação Especial, o AED parte da realização de avaliações para buscar estratégias de ensino que contemplem as necessidades individuais do estudante; já o DUA pressupõe planejar o ensino de forma intencional para que seja acessível a todos os estudantes (Santos; Mendes, 2021).

Quanto à associação das estratégias universalistas de nível 1 e a necessidade de elaboração de um PEI para os estudantes público da Educação Especial, Santos e Mendes (2021) mencionaram que compete ao PEI a decisão sobre o que priorizar na diferenciação do conteúdo.

Alunos superdotados e talentosos podem se beneficiar de oportunidades mais desafiadoras e criativas que vão além dos padrões do currículo comum. No caso dos alunos com deficiências, o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode equilibrar entre os objetivos acadêmicos do currículo comum com habilidades mais funcionais e, quando o conteúdo deve ser limitado em função do tempo necessário para promover as aprendizagens (Santos; Mendes, 2021, p. 47).

Ao considerar estratégias que favorecem o envolvimento e aprendizagem de todos os estudantes em um formato menos tradicional, destaca-se a aprendizagem cooperativa, definida por Israel *et al.* (2021) como uma “estratégia de se buscar estabelecer parcerias entre os estudantes, supervisionada pelo (a) professor (a) ou profissional de apoio à inclusão escolar” (2021, p. 23).

Mendes e Romano (2021) ressaltaram que a aprendizagem cooperativa transforma a heterogeneidade das turmas em um facilitador da aprendizagem; esclarecem ainda que há diversas estratégias de aprendizagem cooperativas que podem ser implementadas nas salas de aula comum, mas que a literatura indica a

Tutoria de Pares (TP) como uma das mais promissoras em turmas com estudantes público da Educação Especial, pois, além de estimular os estudantes a desenvolverem atividade conjuntamente e a se ajudarem mutuamente, essa estratégia se mostra mais econômica.

Marins e Lourenço (2021) destacaram que a TP pode ser realizada através de cinco modelos de ação tutorial, e que o sucesso da ação está associado ao treinamento dos tutores para que eles estejam aptos a colaborar no desenvolvimento do tutorando. A TP é uma estratégia que, quando bem aplicada, pode contribuir na melhora acadêmica e social dos estudantes da Educação Especial, auxiliando esses estudantes na superação de desafios e dificuldades. De acordo com as pesquisadoras, com essa estratégia todos são beneficiados, pois:

Para os alunos, há a possibilidade de exercer a interação, companheirismo, atenção e novos conhecimentos; para o professor, a possibilidade de mudar o planejamento de suas aulas, envolvendo os alunos no processo de ensino. Além disso, a possibilidade de suporte/apoio ao aluno PAEE ser provida não somente pelos professores, mas também pelos alunos, pode colaborar com a mudança do paradigma de que o professor deve ser o único responsável pela inclusão e desenvolvimento do aluno PAEE. Há uma mudança de perspectiva quando se propõe que os próprios alunos possam auxiliar o professor na mediação das habilidades acadêmicas e sociais em sala de aula (Marins; Lourenço, 2021, p. 19)

Enfim, emerge na literatura a ideia de que as políticas de inclusão escolar devem priorizar a melhoria do ensino para todos, as chamadas estratégias universalistas, ao invés de priorizar as estratégias especializadas voltadas apenas para estudantes do público da Educação Especial. Entretanto, ainda que se priorizem as estratégias universalistas – unidas à conscientização da importância da cultura colaborativa na escola, desde o momento do planejamento escolar –, isso não significa que uma parcela desses estudantes não demande um planejamento individualizado para auxiliá-los a tomar decisões sobre o trabalho a ser desenvolvido com eles e a escolher apoios específicos para seu progresso educacional, o que resulta em um PEI.

Existem situações em que as habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante da Educação Especial transpassam as oferecidas pelo currículo comum, ou mesmo casos em que existe uma defasagem grande entre o nível de aprendizagem desse estudante e as demandas do currículo padrão – e outros ainda, nos quais os suportes já disponibilizados não são suficientes para garantir a participação e

aprendizagem desse estudante. São nestes casos que se faz necessária a elaboração do PEI centrado no indivíduo.

Outro fator importante a ser esclarecido é a existência de diversos níveis e tipos de planejamento atinentes à educação de forma geral e à educação especial em particular. Ressalta-se desde já que um processo de planejamento não se sobrepõe ao outro, e que a escolha do tipo de planejamento necessário para cada estudante está relacionada aos suportes e apoios que o estudante requer.

O ato de planejar é praticado pela humanidade cotidianamente, basicamente consiste em antecipar no campo das ideias algo que se deseja realizar no futuro, ou seja, “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto” (Vasconcellos, 2008, p. 35). Ao longo da história, o planejamento está presente em diversos setores da vida; quando relacionado à educação, o planejamento ramificou-se em diferentes níveis de complexidade e hierarquia.

Ao versar sobre planejamento e administração para educação inclusiva, Carvalho (2014) esclareceu que o planejamento em nível macropolítico corresponde à elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) realizado pelos ministérios; havendo também o planejamento intermediário, que é de competência das secretarias educacionais de estados, municípios e do Distrito Federal; e que o planejamento micropolítico fica a cargo da comunidade escolar através da elaboração do projeto político- pedagógico, o que requer uma gestão democrática.

Além dos planejamentos já explicitados, há o planejamento realizado pelos docentes que, segundo Vasconcellos (2008), permite a reflexão e ressignificação de todo o processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido. O autor destaca que:

O planejamento é sempre uma aproximação, uma tentativa, uma hipótese; não pode se transformar em algo dogmático que mate, ao negar, o movimento do real (que é sempre muito maior do que qualquer possível explicação ou previsão) ou a própria intuição (por paradoxal que possa parecer). Deve estar sempre atento e aberto à realidade (exterior e interior: fluxo, relações, contradições, desejos, etc.) ... Na nossa contingência de seres históricos e limitados, precisamos de pontos de apoio e referência para nos movimentarmos; mas isto não pode impedir de caminhar ou de trilhar novos caminhos (Vasconcellos, 2008, p. 64).

O ato do planejamento na prática docente é um momento de reflexão e diálogo, na busca conjunta por melhores estratégias e materiais para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma ação que requer engajamento, tempo, intencionalidade e reflexão. O resultado deste processo resultará em um plano escrito

que será o norteador do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, porém a “elaboração do plano, obviamente, não é ainda a ação; é um processo mental, de reflexão, de tomada de decisão; por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas uma reflexão ‘grávida’ de intervenção na realidade” (Vasconcellos, 2008, p. 81).

A educação inclusiva, que defende que turmas heterogêneas convivam e se desenvolvam em uma sala de aula comum, é o objetivo do contexto educacional atual. É na sala de aula comum que todos os estudantes, entre eles os estudantes da Educação Especial, passam grande parte do período escolar, e onde boa parte das possibilidades de participação e aprendizagem são propostas.

Ao trilharmos as reflexões sobre o planejamento direcionado aos estudantes da Educação Especial de forma individual no contexto brasileiro, observam-se alguns marcos legais que sinalizam essa necessidade, porém sem pormenorizar como ele deve ser realizado. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.324/96, no art. 59 destaca que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996, p. 27).

O Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que, ao dispor sobre a Educação Especial, assegura “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” e recomenda a “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (Brasil, 2011, p. 01).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº04/2009 discorrem sobre as diretrizes para a implementação do AEE e regulamentam a elaboração do plano de AEE. Este é um plano que deve ser elaborado pelo professor de educação especial com o intuito de identificar as necessidades educacionais do estudante público da Educação Especial, bem como os recursos e atividades a serem desenvolvidos com ele (Brasil, 2009). Problematiza-se que nem sempre o plano de AEE faz associação ao currículo comum de forma direta; portanto, embora este plano contribua com o

desenvolvimento amplo do estudante da educação especial e busque complementar ou suplementar o currículo, ele não descreve um planejamento individualizado direcionado ao acesso do currículo-padrão.

Tannús-Valadão (2010), Rodrigues-Santos (2020) e Israel *et al.* (2021) esclareceram que o plano de AEE consiste no trabalho realizado, exclusivamente, entre o professor de AEE e o estudante público da Educação Especial; normalmente ele planeja a ação desse professor a ser desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Em alguns estados e municípios, planos com essa mesma estrutura e objetivo recebem o nome de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), Plano de Atendimento Individual (PAI) ou até mesmo Plano Educacional Individualizado (PEI).

A pluralidade no entendimento da temática sobre o conceito e abrangência do PEI existente na literatura nacional pode ser apontada como um dos reflexos negativos da ausência de uma legislação que de fato regulamente o conceito e defina os processos para elaboração do PEI ao longo da vida escolar e, conseqüentemente, do Plano Individual de Transição (PIT) para estudantes da Educação Especial que dele necessitem.

Rodrigues-Santos (2020) destacou que, embora a legislação não preveja a obrigatoriedade da elaboração do PEI e regulamente de forma direta somente o plano do AEE, é necessário pensar em um planejamento individualizado que de fato dialogue com o currículo da sala comum, sempre que os suportes educacionais já regulamentados não forem suficientes para assegurar a qualidade de ensino ao estudante público da Educação Especial.

o distanciamento das práticas realizadas nas SRM unido à ausência de um planejamento que englobe todos os processos de ensino e aprendizagem do estudante PAEE resultam em uma atuação que desconsidera o currículo formal da escola. Como consequência, o plano de AEE pautado nesta atuação segue o mesmo viés do isolamento entre as atividades do AEE e o ensino comum; diferente do que propõe o PEI, que é pautado na individualização do planejamento, respeitando o currículo formal do estudante PAEE e todas as suas necessidades de aprendizagem complementares e suplementares levando-se em consideração esse currículo (Rodrigues-Santos, 2020, p. 30).

Tannús-Valadão e Mendes (2018) entatizaram a importância do PEI para escolarização dos estudantes da Educação Especial que ainda não estejam aptos a

acompanhar o currículo comum. As autoras explicitam que o PEI cumpre alguns papéis no espaço escolar, servindo como:

- um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;
- um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;
- um registro dos conhecimentos e das 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;
- um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 11).

Portanto, o PEI é um tipo de planejamento centrado no estudante público da Educação Especial que requer uma avaliação criteriosa e tem como objetivo traçar, de forma colaborativa, metas de curto, médio e longo prazo; com o estabelecimento de serviços e adaptações de ordem física e pedagógicas, ao longo do percurso de escolarização do estudante na Educação Básica e em seu processo de transição para a vida adulta (Tannús-Valadão, 2010; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Rodrigues-Santos, 2020; Israel *et al.*, 2021).

Com base na compreensão de PEI das pesquisadoras supracitadas, acredita-se que a elaboração coletiva deste plano envolve os três pilares da vida do estudante: família – escola - serviços de apoio externo. Entende-se que o PEI deve conter questões alusivas à escolarização, avaliação do repertório de partida, ao estabelecimento de metas e objetivos, à elaboração de estratégias de ensino e à escolha pelos tipos de avaliação do ensino e aprendizagem a serem utilizados pelo aluno (Tannús-Valadão, 2010).

Ao analisar instrumentos utilizados pelos educadores dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) para a realização do planejamento de ensino do estudante público da Educação Especial, Rodrigues-Santos (2020) apontou lacunas em três pontos: a) organização na elaboração do PEI, no que diz respeito à elaboração de metas a médio e longo prazo; b) no processo de elaboração do desenvolvimento deste PEI, de forma colaborativa entre os quatro agentes (profissionais da escola – estudante com deficiência – família – demais profissionais)

e c) no estabelecimento de estratégias de transição para a vida adulta desses adolescentes.

Considerando as lacunas do estudo de Rodrigues-Santos (2020) e a ausência de uma legislação específica que oriente os profissionais e a comunidade escolar sobre como elaborar o PEI, esta pesquisa abordou o planejamento individualizado direcionado a um pequeno grupo de estudantes da Educação Especial – aqueles para os quais as ações universalistas podem não ser suficientes para assegurar as condições de aprendizagem –, e por esta razão eles podem demandar um PEI. Devido a esta tese ter focado o planejamento para um grupo específico dentro do universo dos estudantes da Educação Especial, ou seja, aqueles com demanda de suporte nível 2 e 3 (em sua maioria estudantes com deficiência), de acordo com a teoria do Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), a partir deste momento esta tese passará a utilizar o termo “estudante com deficiência” como sinônimo da nomenclatura Pessoa com Deficiência (PcD)³ para se referir exclusivamente a este grupo de estudantes.

Acentuando a importância do PEI como norteador da prática docente para este grupo de estudantes, este estudo apresentou a seguinte questão de pesquisa: Como seria um protocolo do Plano Educacional Individualizado (PEI) que contribuísse para favorecer as políticas de permanência, progressão e transição para a vida adulta das pessoas com deficiência?

Considerando a relevância científica e social de produzir conhecimento na área do PEI e especificamente no que diz respeito à construção de um protocolo para criar este planejamento de maneira colaborativa, foi proposto como objetivo geral do presente estudo: Desenvolver e validar um protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência na Educação Básica. Para subsidiar tal proposta, foram estabelecidos três objetivos específicos:

- a) Compilar e sistematizar um protocolo de PEI baseado na análise das propostas encontradas na prática e na literatura especializada na área;
- b) Validar o conteúdo e a semântica do protocolo de PEI em dois momentos distintos, com dois grupos de juízes diferentes;

³ Entende-se como estudantes com deficiência o estabelecido no Art. 2º da Lei 13.146/2015, ou seja, os estudantes “que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade” (Brasil, 2015, p. 1). Além deles, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também fazem parte deste grupo por serem considerados pela Lei 12.764/2012 “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, p. 1).

c) Desenvolver uma versão aperfeiçoada e validada de protocolo de PEI.

Além da introdução, o relato desta pesquisa foi organizado em dois capítulos de referencial teórico, apresentando no capítulo dois uma revisão sistemática da literatura nacional sobre a temática do PEI, e no capítulo três uma revisão integrativa sobre o conceito e desenvolvimento do PEI nos Estados Unidos da América.

O capítulo quatro apresenta o percurso metodológico adotado, que consiste em uma pesquisa de método misto sequencial, cujo desenvolvimento se baseia no método do *Design Science Research* (DSR). O DSR vem sendo adotado no campo da educação para a criação de protótipos e/ou produtos educacionais significativos. A pesquisa realizou-se em seis etapas, e a coleta e análise de dados em dois momentos distintos. Este capítulo descreve cada etapa detalhadamente.

O quinto capítulo expõe os resultados obtidos, incluindo uma descrição das etapas de elaboração e a composição do protocolo final de PEI, denominado de PROPEI. Por fim, as considerações finais mostraram as limitações do estudo e a expectativa de que este protocolo ajude a desenvolver o PEI como um dos suportes para garantir que práticas favoráveis à aprendizagem dos estudantes com deficiência sejam promovidas em várias instituições de ensino da Educação Básica.

2. A TEMÁTICA DO PLANOS INDIVIDUAIS DE ENSINO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL

Apresenta-se a seguir uma revisão sistemática efetuada no acervo dos Periódicos Capes⁴, entre os anos de 2019 a 2021. Utilizou-se para isso o descritor “plano educacional individualizado” contido em qualquer parte do texto, e a busca resultou em 25 artigos. O critério para inclusão dos artigos era que seus resumos abordassem o planejamento individualizado para pessoas com deficiência em espaços educativos. Após a leitura dos resumos, 18 artigos foram selecionados, sendo dois deles repetidos.

Observa-se que a produção teórica sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) aumentou; todavia, tal avanço ainda se mostra incipiente quando se considera a implementação prática do PEI. A seguir, apresenta-se uma síntese dos dezesseis artigos analisados na íntegra.

Castilho, Palheta e Sarpedonti (2019) discutem a formação inicial docente das licenciaturas para atuação com os estudantes com deficiência em instituições especializadas. Realizou-se uma intervenção por parte dos pesquisadores em busca de experiências formativas com os docentes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). As competências desenvolvidas por estes docentes foram: estruturação de planos de desenvolvimento individualizado, elaboração de sequências didáticas e adaptações curriculares de pequeno porte.

No estudo de Castilho, Palheta e Sarpedonti (2019), cada disciplina implementou um plano individualizado para alunos com deficiência. Este plano foi chamado de Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Ao contrário da estrutura de PEI empregada nesta tese, o plano foi desenvolvido como um planejamento de responsabilidade exclusiva do professor de AEE. A relevância deste estudo consiste em mostrar o avanço da literatura na área, apresentando não apenas um estudo teórico sobre o planejamento individualizado, mas também a aplicação prática de planos de ensino em diversos contextos. Além disso, é importante para legar estes conhecimentos a futuros docentes de outras licenciaturas, não apenas as

⁴ Site da Capes: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>

de educação especial e pedagogia. Embora o estudo tome por base uma concepção de planejamento que enfatiza o protagonismo do professor de AEE na elaboração do PDI, percebe-se pela leitura do artigo a relevância de incluir saberes de outras licenciaturas no processo de criação dos planos individualizados para estudantes com deficiência.

Para Castilho, Palheta e Sarpedonti (2019), o PDI é um documento composto de duas partes: a primeira apresenta informações gerais sobre o aluno e sua avaliação inicial, e a segunda etapa consiste em um plano pedagógico especializado. Segundo os autores, “Para elaborar a Parte II do PDI, o chamado “plano pedagógico especializado”, faz-se necessária a mobilização de outra competência, de arcabouço mais teórico, relativa às adaptações curriculares de pequeno e médio porte” (Castilho; Palheta; Sarpedonti, 2019, p. 87). Consideram-se adaptações de pequeno e grande porte⁵ aquelas realizadas de forma autônoma pelo professor.

Os encontros para coleta de dados contaram com a participação de nove estudantes da APAE. Abordaram-se assuntos da área diversificada do currículo, incluindo conhecimentos sobre ciências, geografia, linguagem e história; a abordagem multidisciplinar abrangeu os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Programa de Artes Visuais da APAE. A coleta permitiu ainda constituir um inventário de habilidades criado pelos pesquisadores para avaliar as sequências didáticas trabalhadas e também subsidiar a formulação dos planos individualizados. Estes eram atualizados coletivamente, após a aplicação das sequências didáticas.

O trabalho de Castilho, Palheta e Sarpedonti (2019) é considerado positivo porque preenche lacunas formativas dos estudantes das licenciaturas, o que enseja a compreensão da estrutura do PDI por parte dos futuros professores e viabiliza a elaboração de sequências didáticas diferenciadas. Ademais, apresentou aos

⁵ A cartilha Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, conceitua Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) como “modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica. Elas podem ser implementadas em várias áreas e momentos da atuação do professor: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na temporalidade” (Brasil, 2000, p. 8-9). Já as Adaptações Curriculares de Grande Porte são aquelas cuja “implementação depende de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor, e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública” (Brasil, 2000, p. 10).

estudantes com deficiência da instituição pesquisada temas e conteúdos que geralmente não eram ensinados.

Fontana, Cruz e Paula (2019) realizaram um estudo do tipo pesquisa-ação colaborativa com foco nas práticas pedagógicas em uma escola especializada. O estudo teve como questão de pesquisa compreender de que forma o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode contribuir para a aprendizagem nas aulas de Educação Física. O objetivo era elaborar e aplicar o PEI para uma aluna com deficiência física e intelectual nas aulas de Educação Física em uma escola especial, como estratégia de inclusão e aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida durante um estágio na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Participaram sete estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) usuários de cadeiras de rodas que apresentavam deficiência múltipla (física e intelectual), a professora de educação física da instituição e os pesquisadores. O diferencial do estudo foi que a estudante escolhida para o PEI não foi aquela que apresentava maiores desafios ou defasagem na aprendizagem, mas sim a que demonstrou ter condições de desenvolvimento além dos demais alunos da turma pesquisada. Tal escolha demonstra que o PEI foi utilizado para suplementar o ensino da referida aluna em relação aos conteúdos apresentados na classe que ela pertencia e não para suprir as defasagens, como normalmente é sugerido pela literatura como uma das funções do PEI. Fontana, Cruz e Paula (2019) justificaram a escolha da participante:

As condições que a aluna apresentava a colocavam teoricamente e funcionalmente em uma situação de aprendizagem privilegiada em relação aos demais alunos, porém por serem características se distanciavam da realidade comum da sala, não havia um investimento pedagógico que explorasse as condições que ela apresentava (Fontana; Cruz; Paula, 2019, p. 124).

A coleta de dados foi feita em 2017, foram dez sessões de 50 minutos, subdivididas em três momentos: a primeira consistiu em sondagem e observação para identificar as características de aprendizagem de cada estudante, que durou um total de quatro semanas. A segunda foi a elaboração de um plano de intervenção pedagógica com vistas a atender de forma satisfatória as necessidades de aprendizagem de cada estudante. E a terceira foi a aplicação do plano na prática.

Os resultados de Fontana, Cruz e Paula (2019) permitem apontar que o PEI se mostrou uma ferramenta positiva para o ensino da Educação Física no contexto da Educação Especial, observou-se uma melhora significativa na coordenação motora da estudante em questão, especialmente na valência motora, força e oratória. Tais avanços no desenvolvimento refletiram numa maior participação da estudante nas aulas de Educação Física e contribuíram para sua autonomia no espaço escolar e em outros contextos.

Bassi, Brito e Neres (2020) defendem que “a elaboração do PEI é entendida como alternativa que possibilita ao alunado com deficiência uma melhor condição de acesso ao currículo, no âmbito do ensino comum” (Bassi; Brito; Neres, 2020, p. 1030). Este estudo teve como objetivo apresentar e discutir a execução do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento no processo de escolarização de estudantes com deficiência, na primeira etapa do Ensino Fundamental em classe comum da escola regular. Para tal, buscou-se traçar um panorama sobre o PEI partindo da análise da legislação, passando pela importância do planejamento educacional para o aluno com Deficiência Intelectual (DI) e finalizando com a análise da prática do PEI no município de Campo Grande-MS, local onde foi realizada a coleta de dados.

Para construção do referencial teórico, utilizou-se a bibliografia nacional da área e os marcos legais em esfera governamental federal, estadual e municipal. Entre as legislações encontradas, somente o Plano Estadual de Educação (PEE) apresentou referência direta ao planejamento individualizado por meio da estratégia 4.26, como referenciam as autoras: “[...] propiciar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades uma proposta pedagógica acessível, nas escolas comuns, com a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI)” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 17). No nível municipal, a orientação para educação especial na perspectiva inclusiva foi endossada pela Resolução da SEMED n. 184/2018. Tal resolução, embora não aponte diretamente para o PEI, determina que deve haver um trabalho que envolva: professor regente, Auxiliares Pedagógicos Especializados (APE) – que dão suporte – e estagiário na escola.

Durante a coleta de dados, Bassi, Brito e Neres (2020) efetuaram um apanhado geral da estrutura de profissionais que abastecia a rede, bem como suas ações para promover e monitorar o trabalho em prol da educação inclusiva. Isso desde a criação de resoluções na secretaria municipal à disponibilização de assistentes de Inclusão Escolar e tutor estagiário de Pedagogia nas classes comuns. Detalharam ainda o

número de escolas do ensino fundamental na rede (108) e o número de sala de recursos multifuncionais (SRM) para atender a esse público (65), bem como fizeram uma síntese de como essas SRM desenvolviam seus trabalhos.

O estudo abrangeu ainda uma análise documental sobre as matrículas dos estudantes com deficiência na rede por meio da equipe do Departamento de Educação Especial (DEE) da Secretária de Educação do Município (SEMED). A análise resultou em um quantitativo de 2.133 estudantes com deficiência matriculados na rede no ano de 2018. No cômputo geral, os que apresentaram maior quantidade de matrículas foram: com deficiência intelectual (36%), estudantes com TEA (18,04%), paralisia cerebral (17,25%), deficiências múltiplas (8,15%) e deficiência física (4,68%).

Depois da análise inicial, as pesquisadoras optaram por trabalhar especificamente com estudantes com DI, devido à alta incidência de matrículas. Foram escolhidas de forma discricionária duas escolas (uma central “A” e uma da periferia “B”). Na segunda etapa de coleta de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os professores regentes, os APEs, os estagiários e os técnicos dos Núcleos de Acompanhamento Psicopedagógico (NUMAPS) do DEE. O intuito das entrevistas foi levantar questões sobre a formação profissional e a prática pedagógica no tocante ao PEI e à escolarização de alunos com DI. Para tal foi indagado aos participantes: Como era oferecido o suporte especializado e quais os atores indispensáveis para que ele pudesse ser efetivado no atendimento ao aluno na rede municipal de ensino?

A resposta da técnica do DEE levou à constatação de que o PEI não era uma prática regular em sala de aula com alunos DI; em vez disso, era executado pela profissional especializada para alunos com outras deficiências. Todavia, ao indagar a APE sobre a elaboração do PEI, a participante afirmou que cada aluno tinha o seu PEI, mas apenas o PEI pertencente ao aluno com TEA foi apresentado às pesquisadoras.

Os resultados de Bassi, Brito e Neres (2020) indicam uma aparente incoerência entre o aspecto legal e a prática realizada na escola; não havia clareza sobre o desenvolvimento do PEI ao estudante com DI, dando indícios da ocorrência de atendimentos isolados e incipientes, assim como falta de colaboração entre professor especializado e professor regente. Observou-se que, para os poucos estudantes que o tinham, o PEI foi elaborado por um professor especializado ou profissional de apoio em sala de aula comum..

Bassi, Brito e Neres (2020) avançaram na literatura por mostrarem que o planejamento educacional individualizado pode ser usado na prática, revelando um problema já discutido pela literatura, o de retratar a implementação do PEI de forma colaborativa. O artigo destaca a importância do PEI como instrumento para implementação do acesso ao currículo-padrão por parte dos estudantes com DI e ressalta que não há na literatura associação entre o diagnóstico de deficiência intelectual à elaboração do PEI. Esclarece que a decisão quanto à necessidade ou não desse instrumento na vida do estudante com DI dar-se-á mediante o resultado de uma avaliação ampla e criteriosa, a ser realizada com este estudante para identificar potencialidades e possíveis barreiras para o acesso ao currículo-padrão.

Degrande (2020) buscou compreender a necessidade do trabalho colaborativo e os benefícios da elaboração do Plano de Ensino Individualizado na escolarização de um aluno surdo em classe comum de escola regular. Trata-se de um estudo de campo, pautado na análise literária e na observação empírica de fenômenos que ocorriam no espaço escolar. O estudo apresenta como problema de pesquisa duas questões específicas: “Como o professor da sala regular pode trabalhar em colaboração com a equipe de professores da escola e com o profissional especializado? Como acontecem as ações colaborativas entre professores da sala regular e intérprete para beneficiar a aprendizagem de um aluno surdo?”. Degrande (2020) levantou a hipótese de que os professores deveriam:

desenvolver um trabalho diferenciado e colaborativo para assegurar a inclusão escolar de alunos com surdez e que seria necessário um Plano de Ensino Individualizado para auxiliar o profissional da educação a ajustar suas práticas e atender as necessidades educacionais do aluno surdo (Degrande, 2020, p. 50).

Durante a coleta de dados, observou-se a atuação do intérprete de Libras e de professores de uma turma do terceiro ano do ensino médio, onde havia um aluno surdo. Para a construção do referencial teórico, efetuou-se um apanhado geral sobre a história do surdo no mundo e no Brasil, com um olhar sobre a historicidade e o que versa a legislação brasileira a respeito da escolarização do surdo em classes comuns de escolas regulares. Abordou-se a garantia do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 (língua oficial dos surdos), a conceituação de surdez e do que vem a ser o trabalho colaborativo bem como a caracterização dos benefícios da elaboração do Plano de Ensino Individualizado com base na literatura.

O estudo apresenta ações colaborativas e faces do planejamento individualizado para a educação de surdos na rede pública de ensino, e realiza uma análise da atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos na pesquisa. Nesse contexto, Degrande (2020) defendeu que o PEI seria

um instrumento que direciona e norteia o trabalho dos professores, que recorrem a ele para elaborar suas aulas, como avaliar um aluno com especificidade em consonância com o que é proposto pelo currículo e em relação ao desenvolvimento e aprendizagem que se almeja alcançar (Degrande, 2020, p. 56)

O roteiro de PEI proposto por Degrande (2020) consiste em quatro campos, o primeiro é composto por um cabeçalho a ser preenchido com informações sobre nome completo, idade, ano de escolaridade, necessidade especial do aluno, mediador colaborador, professores, mediador e demais profissionais de apoio que colaboram com a elaboração do plano, terapias que o aluno realiza e período de execução deste plano. O segundo campo corresponde aos dados sobre o repertório do aluno, e indagações sobre: Como ele aprende? Qual o seu estilo cognitivo? Se apresenta condições para acompanhar a turma? O que o aluno já sabe? Quais as dificuldades? Se existem problemas de comportamento? Quais? Quais os espaços da escola que poderão ser utilizados?

O terceiro campo do PEI deve ser completado de acordo com as habilidades a serem alcançadas em cada uma das disciplinas do currículo. Seu objetivo era responder à seguinte questão: Quais as competências e metas desenvolvidas de forma adaptada? Para responder a esta pergunta, é preciso indicar: o componente curricular (descrição da disciplina), o que será feito (descrição do conteúdo) e como será feito (descrição das estratégias e materiais). O quarto e último campo consiste em apresentar o relatório de desenvolvimento do aluno no 3º bimestre, contendo o aprendizado conquistado e informações em relação ao: conteúdo, comportamento, como o estudante foi avaliado, e como foi a troca e colaboração entre os envolvidos, inclusive a família. Degrande (2020) defendeu que o intuito desse trabalho pedagógico consiste em:

[...] planejar formas de adaptações curriculares que definissem as necessidades e prioridades na aprendizagem do aluno, utilizando materiais pedagógicos que favoreciam a compressão dos conteúdos através de pistas visuais, a análise de suas capacidades e interesses descritos pelo PEI, tornando possível à busca por recursos e estabelecimento de metas de aprendizagem (Degrande, 2020, p. 60)

Consideraram-se os resultados da implementação do PEI positivos, pois permitiram que os conteúdos fossem organizados e descritos em Libras, o que ampliou o tempo de concentração do aluno nas atividades e explicações, melhorou sua memória visual e as aulas passaram a ter representações significativas. Constatou-se ainda uma expansão da capacidade crítica, investigadora e expositiva do aluno.

O estudo de Hudson e Borges (2020) realizado na rede estadual de ensino de Minas Gerais retrata como ocorre a implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) nas escolas públicas regulares. As autoras entendem que independentemente da nomenclatura utilizada e de divergirem um pouco em suas estruturas formais, “o PDI busca garantir a acessibilidade curricular ao aluno PAEE”. Hudson e Borges (2020, p. 6) utilizam as siglas PDI e PEI como sinônimos, tendo em vista que as normativas utilizadas pelo estado de Minas Gerais assim o fazem. O modelo de PDI analisado no estudo propõe um planejamento coletivo que busque o desenvolvimento das habilidades curriculares no contexto da classe comum e das habilidades específicas do atendimento educacional especializado na SRM de forma concomitante. No entanto, os resultados apresentados na pesquisa levantam questionamento quanto a essa proposição.

A rede é servida por diversos profissionais e tem a elaboração do PDI como uma obrigatoriedade em sua política estadual, contudo Hudson e Borges (2020) levantaram a hipótese de que muitos professores ainda não utilizavam o PDI, fosse por dificuldades de preenchimento, fosse por não entenderem sua real importância. Nessa perspectiva, o objetivo do estudo consiste em apresentar a percepção dos profissionais da educação do estado de Minas Gerais (MG) sobre o PDI instituído pela Secretaria Estadual de Educação, além de discutir sua utilização pelos professores das classes comuns de ensino com os estudantes com deficiência, discutindo pontos que podem ser aprimorados no documento.

Tratou-se de uma pesquisa quantitativa com método *survey*. Participaram do estudo 44 das 47 Superintendências Regionais de Ensino existentes em Minas Gerais, correspondendo a um total de 1.286 participantes. A coleta de dados deu-se por meio de um questionário via *Google Forms*, enviado pelo e-mail institucional da Diretoria de Educação Especial, no período de 29 de abril de 2019 a 25 de maio de

2019. Os respondentes da pesquisa foram os profissionais responsáveis pela elaboração do PDI.

Discutiram-se os dados por meio da análise estatística com o uso dos softwares *SPSS*⁶ e *Microsoft Excel*. As discussões versaram sobre: o uso do PDI e as eventuais dificuldades de preenchimento, a formação e a preparação dos profissionais para atuar com o público da Educação Especial, as reais demandas dos professores e as informações contidas no documento.

Entre os profissionais que atuavam junto aos estudantes com deficiência nas escolas regulares estaduais mineiras, podem-se listar: 1) professor de AEE (atuação junto ao estudante no contraturno dentro da SRM); 2) professor regente (atuação nas salas de aula e responsável pelo conteúdo das diversas disciplinas); 3) professor de apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas/professor de apoio, (auxilia o educando na comunicação, no acesso ao currículo adequando o material didático-pedagógico às suas necessidades e trabalha com o estudante com deficiência na classe comum); 4) especialista/Supervisor Pedagógico/Orientador Educacional (responsável por liderar e direcionar a construção do PDI para o aluno).

Os resultados apresentados por Hudson e Borges (2020) indicam que os diretores (38%) foram o grupo com o maior número de respostas, seguido dos especialistas (27%), dos professores de apoio (93%), dos professores do AEE (10%), e dos professores regentes (7%). Sobre a formação para atuar com estudante com deficiência, 73% dos participantes afirmaram ter alguma formação e 27% afirmaram não ter recebido nenhuma formação para tal. Sobre a capacitação dos profissionais para utilizar o PDI, observou-se que 39,1% informaram não ter recebido capacitação e uma amostra significativa de 60,8% assinalaram que foram capacitados.

Quanto à indagação sobre quem realmente estava preenchendo o PDI e a opinião dos participantes sobre quem deveria preencher, constatou-se que havia muitas pessoas atuantes nessa tarefa. Ressalta-se a abstenção de 81 participantes a partir dessa pergunta, provavelmente não tinham conhecimento sobre os itens do instrumento de PDI. Dos então 1.201 respondentes, 98% concordaram que o processo de construção da ferramenta deve incluir todos os profissionais que

⁶ O SPSS (Statistical Package for the Social Science) é um pacote estatístico com diferentes módulos, desenvolvido pela IBM para a utilização de profissionais de ciências humanas e exatas. Ferramenta de fácil manuseio e muito abrangente, permite realizar análises estatísticas e gráficas com uma amplitude de dados, mas é muito importante que o pesquisador tenha um conhecimento prévio de estatística descritiva e inferencial para utilização das funcionalidades da ferramenta.

participam da escolarização do aluno, entre os respondentes 34% afirmaram que a articulação entre os profissionais da escola durante essa tarefa não era satisfatória e 64% disseram o contrário, declarando que havia uma boa articulação para o PDI.

Sobre a utilização do PDI nas escolas, foi evidenciado que os familiares dos alunos foram os que apareceram com menor frequência como participantes na elaboração do PDI. Enquanto isso, os especialistas tinham uma participação significativa nessa tarefa, cabendo a eles verificar a utilização do PDI nas escolas. Contudo, 61% dos participantes julgaram a orientação do especialista insuficiente para conduzir o preenchimento do PDI e, entre os próprios especialistas pesquisados, mais da metade concordou que suas orientações não eram suficientes.

Em relação à importância do PDI, 50% dos respondentes afirmaram que a ferramenta era um instrumento excelente para facilitar o processo de inclusão do aluno e 40% sinalizaram que o plano precisava ser aprimorado, pois o preenchimento era demorado, e muitas vezes os docentes não tinham tempo suficiente para um trabalho de preenchimento em equipe. Outros 9% afirmaram não conseguir entender as orientações de preenchimento, e ainda 1% declarou que o PDI não auxiliava nas práticas pedagógicas e que era um documento desnecessário.

Em síntese, para 90% dos entrevistados que utilizavam ou já utilizaram o PDI na rede estadual de educação de Minas Gerais, o instrumento era considerado *útil* ou *muito útil* no processo de escolarização do aluno da Educação Especial. Ao passo que 84% concordaram com a assertiva de que o PDI norteava a atuação dos profissionais, mostrando que o instrumento deveria continuar como recurso para escolarização do estudante com deficiência. Sobre a possibilidade de informatização do instrumento, 85% dos participantes assinalaram que seria uma boa opção. Entre as principais dificuldades apontadas no instrumento de PDI, podem ser citadas a proposta curricular prevista no Perfil Pessoal Positivo (PPP), avaliação diagnóstica inicial, avaliação pedagógica inicial, avaliação processual e correção de rumos. Sobre a periodicidade de revisão do PDI, 48% dos participantes afirmaram executar uma revisão bimestral.

O estudo de Hudson e Borges (2020) mostra resultados sugerindo que o instrumento de PDI utilizado deva passar por modificações em algumas áreas específicas, porém ainda assim as autoras avaliam o PDI como um recurso que ajuda o professor na definição de percursos educacionais que sejam relevantes para os

alunos com deficiência. No entanto, ressaltam a necessidade de um conhecimento sobre o aluno e sobre o processo para que o instrumento, de fato, seja eficiente.

Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) expuseram as nuances do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) considerando o cenário dos Núcleos de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) de dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o de São Paulo (IFSP) e o do Rio Grande do Sul (IFRS). O estudo analisa o papel dos NAPNEs nessas instituições e reflete sobre a importância do PEI por meio da descrição, análise e socialização do papel que os núcleos do IFSP e do IFRS desempenham, além de trazerem reflexões sobre o planejamento. Trata-se de um estudo documental, com dados coletados mediante orientações e regulamentos para nortear as ações dos NAPNEs e para o desenvolvimento do PEI nesses IFs.

As autoras esclareceram que “os NAPNEs têm para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a mesma importância que as Salas de Recurso Multifuncionais exercem nas redes municipais e estaduais de ensino ou o Projeto INCLUIR, nas Universidades Federais” (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020, p. 3). Todavia, destaca-se que a maioria dos NAPNEs não dispõem dos recursos materiais e humanos que as SRMs possuem, sendo inclusive incipiente o quantitativo de IFs que contam, em seu quadro de profissionais, com o professor de Educação Especial.

Sobre as normativas para elaboração do PEI no IFSP, as autoras afirmaram que a instituição possui uma resolução para realizar a identificação e acompanhamento, a qualquer tempo, dos estudantes que necessitem do acompanhamento do NAPNE. E que pode tal acompanhamento ser feito ao longo do processo de escolarização ou temporariamente. A mesma resolução apresenta uma sequência de ações a serem realizadas pelo IFSP nesse processo, ressaltando que o aluno ou (no caso de aluno menor de idade) sua família precisa concordar com esse atendimento. O IFSP apresenta a normativa do PEI como um documento que contém o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o estudante com deficiência e a sistematização das informações coletadas pelo NAPNE sobre ele.

O IFRS entende o PEI como um recurso pedagógico com foco no estudante cuja finalidade é melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a ser elaborado com a participação do “setor pedagógico, assistência estudantil, NAPNEs (ou NAAfs⁷),

⁷ O Núcleo de Ações Afirmativas – NAAf – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul é um setor criado por portaria instituída em cada unidade (campus ou reitoria) e

coordenadores de curso e docentes de cada componente curricular, a partir de um trabalho colaborativo e da escuta aos estudantes, familiares e profissionais de apoio” (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020, p. 18). O PEI parte de informações pregressas e com base nelas são definidas as estratégias de acessibilidade e especificidades de cada estudante com deficiência. O papel da família neste contexto é o de fornecer informações pessoais sobre o aluno, formas de comunicação, interesses, potencialidades, dificuldades e outras informações pertinentes sobre ele.

Após apresentarem como se dá o processo de elaboração do PEI no IFSP e no IFRS, (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020) finalizam a discussão realçando o importante papel do NAPNE nesse processo, por ele ser o *lócus* da discussão coletiva e do envolvimento de todos. Observou-se que o núcleo sozinho não supre toda a demanda dos estudantes com deficiência que necessitam e têm direito de contar com os demais profissionais especializados nos serviços da educação especial. Afirmam que lutar pela garantia dos direitos não enfraquece a força dos NAPNEs; ao contrário, fortalece e amplia os serviços do núcleo para aqueles que deles precisam.

Mascaro (2020) divulga um recorte de uma pesquisa maior sobre Plano Educacional Individualizado (PEI) aplicado a uma estudante com deficiência intelectual. Neste estudo, apresentam-se reflexões teóricas sobre o processo formativo de professores de educação especial para utilização do PEI como estratégia em aulas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Enfatizam-se as contribuições que uma formação nessa perspectiva pode ter na atuação docente e consequentemente no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

Tratou-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizado por meio da pesquisa-ação, cujo objetivo foi analisar a proposta de formação para atuar com uma estudante com deficiência intelectual. Analisou-se o desenvolvimento da docente pesquisada e investigou-se o potencial do trabalho individualizado para inclusão dos estudantes com deficiência intelectual (DI).

Destaca-se que Mascaro (2020) preconiza o PEI como um protocolo “para ser desenvolvido na sala de recursos com estudantes com deficiência intelectual, matriculados em turmas do ensino comum” Mascaro (2020, p. 8), ou seja, é entendido como um sinônimo do Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de

corresponde a um setor propositivo e consultivo que media as ações afirmativas na instituição. Atualmente, após a SETEC/MEC ter constituído o NAPNE como um setor dentro dos IFs, a elaboração do PEI passou a ser de competência dos NAPNEs.

AEE). O PEI neste estudo é entendido como um planejamento a ser realizado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com vistas a mediar a atuação desse professor no contexto das SRM. Embora não se corrobore totalmente com a definição de PEI apresentada por Mascaro (2020), pois essa tese defende o PEI como um planejamento mais amplo que acompanha o desenvolvimento do estudante com deficiência na SRM e fora dela. Porém, a relevância do estudo de Mascaro (2020) é inquestionável, pois avança na literatura ao demonstrar que a atuação do professor de AEE deve vislumbrar a acessibilidade pedagógica para o estudante com deficiência de forma global na classe comum.

A acessibilidade pedagógica requer um planejamento bem articulado e com intencionalidade e objetivos bem definidos, assim como a autora propõe realizar aplicando um protocolo sistematizado por ela para auxiliar os professores de educação especial na personalização do ensino no *lócus* da SRM.

Para aplicação do protocolo, criou-se um programa de formação continuada para professora da SRM, em oito sessões que incluíram desde palestras à aplicação do protocolo sugerido pela pesquisadora. Além das sessões, houve trocas de e-mails entre a pesquisadora e a participante. Para a coleta de dados, utilizaram-se os registros de diários de campo dos atendimentos da professora de AEE junto à aluna com DI (que ocorriam três vezes por semana) e as notas reflexivas da professora participante; tais instrumentos foram analisados pela pesquisadora em intervalos de quinze dias.

Os resultados de Mascaro (2020) apontam a viabilidade da formação continuada de professores ocorrer por meio do desenvolvimento de pesquisas. Seu estudo propiciou à professora de AEE perceber o potencial dos alunos e aplicar um esforço maior para reformulação de sua prática. Frisou-se a importância de implementar o conceito de autoformação docente e a relevância dos processos pedagógicos personalizados para o alunado com deficiência intelectual.

Redig e Padrão (2020) versam sobre o Plano Individual de Transição (PIT), responsável por planejar o processo de transição do estudante com deficiência para a vida adulta, o PIT integra a parte final do PEI. As autoras realizam um debate acerca da transição educacional para vida independente de jovens e adultos com deficiência intelectual, recorrendo à construção do PIT com enfoque na inserção laboral.

O estudo analisa a formação continuada e em serviço ofertada para os professores de uma instituição especializada de caráter não governamental no estado

do Rio de Janeiro. Utiliza-se como método a pesquisa-ação, a coleta de dados deu-se em dois momentos: no primeiro, observou-se a instituição e, no segundo, deu-se a oferta do curso de formação continuada para oito docentes com formações variadas. O curso foi ofertado de forma semipresencial (sendo oito encontros à distância e dois presenciais). No registro dos dados, utilizaram-se: reflexões do diário de campo, conversas por WhatsApp e discussões no fórum do curso via email. As aulas *online* valeram-se de diálogos, que partiram de textos, reportagens, entrevistas, apresentações em *slides* e vídeos. Duas aulas presenciais foram destinadas à realização de uma simulação da construção e análise de um Plano Individual de Transição (PIT).

Para a atividade final, escolheram um estudante adulto com deficiência intelectual em comum, os cursistas analisaram suas habilidades, bem como as necessidades e quesitos para sua inserção em atividades laborais. E construíram um PIT único mediante um trabalho multidisciplinar dos docentes. Tratava-se de um homem com 48 anos de idade com habilidades na área da gastronomia que já preparava alguns pratos para vender no comércio da família. As habilidades do estudante foram utilizadas em uma oficina onde ele atuou como tutor de um curso de culinária na instituição. Na ocasião, trabalhou-se com noções de planejamento prévio dos ingredientes, duração da aula, medida e proporção, valor monetário, habilidades sociais e comunicação, ética, criação de livros de receita e outros (Redig; Padrão, 2020).

Os resultados de Redig e Padrão (2020) demonstram o interesse dos cursistas e da instituição participante na temática proposta, bem como o interesse na ampliação do debate acerca do tema no campo educacional. As autoras frisam a importância de o estabelecimento de ensino estar preparado e envolvido na elaboração do plano de transição do estudante e avaliam que as formações continuadas em serviço possibilitam esse preparo aos docentes.

Redig (2021), em estudo mais recente, questiona que, ainda que muito se discuta sobre questões relacionadas à inclusão escolar, pouco tem se debatido sobre o período pós-escola, em particular sobre quais estratégias as escolas podem adotar para ajudar os estudantes com deficiência a progredir. Redig (2021) considera seu artigo como um instrumento para nortear o trabalho do professor, contribuir na organização da ação pedagógica e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como auxiliar os estudantes com deficiência na transição da escola para vida

independente. Sendo assim, o objetivo do estudo foi discutir o Plano Individual de Transição (PIT) como um instrumento que auxilia o trabalho desenvolvido com os estudantes com deficiência, para que possam sair da escola com escolarização adequada e vida independente. O que permitiria condições de inserção no mundo do trabalho.

No estudo de Redig (2021), considera-se “vida independente” algo mais amplo, com aspectos como: buscar níveis mais elevados de escolarização, ingressar no mercado profissional, ter autonomia na vida diária e cultivar habilidades nas relações afetivas de diferentes formatos. Enaltece a participação de todos os agentes da escola na elaboração e aplicação do PIT (gestão, professor de educação especial, família e o próprio estudante), que atuariam colaborativamente na busca pela maior autonomia possível desse estudante.

Aborda-se ainda a customização do trabalho e os benefícios dessa proposta; além dos critérios para seu desenvolvimento e como ela pode ser implementada. Segundo a autora, o PIT e a customização do trabalho podem ser instaurados conjuntamente, levando em conta que “a partir das habilidades do sujeito, experiências e interesses aliada às necessidades e demandas da empresa é possível pensar em atividades laborais customizadas” (Redig, 2021, p. 10). Entre as vantagens da customização do trabalho, destaca-se que, nesse serviço, a combinação entre as habilidades da pessoa com deficiência e as demandas da empresa se sobressai à obrigatoriedade de obtenção de certificados por parte do empregado.

A autora entende que, para que o programa de transição funcione de fato, é fundamental o bom desempenho das cinco categorias envolvidas, entre elas:

Planejamento focado no estudante: (Desenvolvimento do PIT; planejamento de estratégias; participação do aluno).

Engajamento da família: (Envolvimento da família; empoderamento da família; preparação da família).

Estrutura do programa: (Características do programa; evolução do Programa; planejamento estratégico; políticas e procedimentos; desenvolvimento e alocação de recursos; clima escolar).

Colaboração entre instituições: (Quadro colaborativo; prestação de serviço colaborativo; participação do aluno).

Desenvolvimento do estudante (Avaliação; habilidades acadêmicas; habilidades sociais, vida e emocionais; habilidades laborais; suportes para o estudante; contexto instrucional) (Redig, 2021, p. 13).

Entre as características do PIT, salienta-se que as metas do plano devem ser compatíveis com a idade do estudante. Também é necessário conhecer os

indicadores de inclusão que pautam o trabalho articulado pela equipe escolar e conhecer o PEI deste estudante, para então poder traçar o Perfil Pessoal Positivo - PPP⁸ dele (Redig, 2021).

A autora conclui o artigo valorizando o trabalho em parceria com os profissionais da escola, o professor de educação especial, o estudante com deficiência e a família deste estudante. E já na etapa de pós-escolarização e/ou inserção no mercado de trabalho, os membros da instituição de ensino superior e/ou membros do local de trabalho.

Mascaro e Redig (2021), voltadas exclusivamente aos estudantes com deficiência intelectual, abordam as estratégias pedagógicas para o itinerário formativo escolar deste grupo de estudantes que lhes garantiriam um ensino propício à inclusão acadêmica, social e laboral.

O estudo propôs-se a investigar quais processos pedagógicos e/ou estratégias de ensino ofereceriam mais possibilidades para estes estudantes serem atendidos no seu direito a uma educação de modo que tivessem um desenvolvimento pessoal, acadêmico e social de maneira efetiva. Para alcançar tal objetivo, efetuou-se uma investigação de caráter qualitativo mediante uma análise argumentativa sobre as demandas das práticas pedagógicas para atender a este público.

Os apontamentos encontrados ao longo do artigo abrem caminho para a discussão de algumas possibilidades, no cenário atual, para que estudantes com deficiência intelectual frequentem a escola com a garantia de acesso, participação e construção de conhecimentos. Entre os pontos destacados, tem-se: o trabalho pedagógico com enfoque no ensino colaborativo entre docentes do ensino comum e da educação especial; as possibilidades da realização do planejamento de aulas nas diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); assim como a demanda do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano Individualizado de Transição (PIT).

⁸ “consiste na utilização de um inventário de habilidades (onde o sujeito informa quais as suas dificuldades, interesses, o que sabe fazer, seus pontos fortes e fracos), com o objetivo de visualizar as capacidades e potencialidades do sujeito (Luecking, 2012) *apud* (Redig, 2021, p. 15). Luecking, Richard. **Emprego Customizado: empregando pessoas com necessidades especiais**. Workshop na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2012.

Mascaro e Redig (2021) definem o conceito de pessoa com deficiência intelectual⁹ com base na *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2012)¹⁰ e questionam que as escolas, ao colocarem as limitações da pessoa com base na concepção biológica da deficiência, não podem se sobrepor à concepção humana e social. De acordo com as autoras, “é preciso desvencilhar de práticas homogeneizadoras com base no déficit do aluno com deficiência intelectual” (Mascaro; Redig, 2021, p. 68).

Ao se debruçarem sobre a literatura da área, as autoras encontraram indícios de que o ensino colaborativo é uma das atuações pedagógicas promissoras para inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual, elas afirmam que:

A prática pedagógica com ênfase no ensino colaborativo se apresenta como uma possibilidade de deslocar as ações do AEE para a sala de aula comum, provocando uma mudança no foco de intervenção do estudante com deficiência intelectual de maneira a potencializar a interação ao longo das ações pedagógicas que acontecem no turno escolar. A partir desse arranjo, o aluno que apresenta deficiência intelectual pode ter atendidas suas necessidades de suporte, para elaboração conceitual com os demais colegas de turma (Mascaro; Redig, 2021, p. 70)

Sobre a acessibilidade pedagógica e o DUA, as autoras dizem que compete ao corpo docente planejar levando em consideração o desenvolvimento de todos os estudantes da sala e respeitando os três princípios do DUA (Múltiplos Modos de Apresentação; Ação e Expressão; Implicação, Engajamento e Envolvimento), bem como supondo a flexibilização dos componentes curriculares. As autoras afirmam que o DUA “é uma das possibilidades de tornar o processo de escolarização dos estudantes que apresentam deficiência intelectual uma realidade efetiva, ao permitir que suas especificidades e necessidades sejam atendidas na forma do planejamento das aulas” (Mascaro; Redig, 2021, p. 74).

A respeito dos planejamentos individualizados, as autoras realçam que o PEI

proporciona ao estudante com deficiência intelectual a apropriação do conhecimento curricular desde os anos iniciais de escolaridade, possibilitando o planejamento do seu itinerário formativo ao longo da vida.

⁹ É aquela que “apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual geral e no comportamento adaptativo (expresso em habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas), manifestadas antes dos 18 anos” (AAIDD, 2012) *apud* (Mascaro; Redig, 2021, p. 68).

¹⁰ AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *User's Guide to accompany the 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD, 2012.

Dessa forma, seu percurso escolar se torna eficiente no que se refere à promoção da inclusão plena, que possibilite que faça suas escolhas e que se prepare para uma inserção adequada na vida adulta (Mascaro; Redig, 2021, p. 74).

E conceituam o Plano Individualizado de Transição (PIT) como:

um instrumento complementar do PEI, mas com o foco no desenvolvimento de habilidades para o momento pós-escola e/ou vida independente, no que se refere às etapas posteriores da vida, como por exemplo inserção no mundo do trabalho, cursos profissionalizantes, universidade, casamento, lazer, social, entre outros (Mascaro; Redig, 2021, p. 74).

Mascaro e Redig (2021) concluem o artigo resumindo que a construção dos planejamentos com base nos princípios do DUA, a implementação do ensino colaborativo e o desenvolvimento pedagógico tendo como base o PEI e o PIT são estratégias apropriadas para o ensino de estudantes com deficiência intelectual.

Oliveira e Francisco (2021) trazem um relato de experiência da aplicação de um instrumento de Plano Educacional Individualizado (PEI) durante o ensino remoto. O artigo mostra o protocolo utilizado na intervenção e as impressões das pesquisadoras sobre a experiência, elas ainda mencionam a questão da nomenclatura existente na literatura sobre planos individualizados, e definem o PEI como sinônimo de Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

No estudo, o PEI é tomado como “qualquer tipo de planejamento voltado para alguma personalização dos processos de educação como a adequação curricular” (Oliveira; Francisco, 2021, p. 179). Embora não se compactue com o entendimento das autoras de que PEI e PDI são sinônimos, pois esta tese vê o PEI como um documento mais amplo, que contém o planejamento de ensino de vários profissionais, mas não se restringe a isso. Concorda-se com elas quando afirmam que “independentemente de sua estruturação, o PEI visa garantir a acessibilidade do aluno ao currículo” (2021, p. 179) e que na prática os docentes apresentam muita dificuldade para estruturar este tipo de plano.

As autoras valeram-se de um protocolo de autoria de Mascaro (2020)¹¹, composto por uma etapa introdutória seguida de: inventário avaliativo; planejamento de priorização de habilidades; planejamento bimestral ou trimestral do PEI;

¹¹ MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Protocolo para aplicação do PEI**. Material de aula do Curso de Extensão UERJ: alfabetização e letramento sob o viés do Plano Educacional Individualizado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. UERJ, 2020.

planejamento de atividades e avaliação e replanejamento (quando necessário). O protocolo foi aplicado remotamente devido ao distanciamento social adotado como medida preventiva durante a pandemia da Covid-19.

O PEI foi elaborado para um estudante jovem que ingressava no mundo do trabalho e apresentava questões na esfera da alfabetização e letramento. As informações iniciais para preencher o inventário foram coletadas nas reuniões com o sujeito, sua mãe e os profissionais ligados à escolarização do jovem. Após análise do contexto, as aplicadoras do instrumento propuseram como objetivo para o PEI do jovem “desenvolver atividades que favorecessem a construção da leitura e escrita, alinhando as necessidades do cotidiano laboral e atividades sociais do indivíduo” (Oliveira; Francisco, 2021, p. 182).

Para a execução do PEI realizaram-se três atividades via *Google Forms*, durante dois meses, com dois encontros semanais de 30-40 minutos, inicialmente pela Plataforma *Zoom* e posteriormente pelo *Google Meet*. Paralelamente à execução da atividade, ministraram um treinamento para o jovem e a mãe dele de como utilizar a plataforma *online*. Devido à proximidade com as eleições, as atividades trabalhadas foram: qual a função do prefeito e do vereador na cidade e o que deve ser utilizado no dia da votação, a identidade para o exercício da cidadania.

Oliveira e Francisco (2021) valorizam os encontros, pois o jovem pesquisado demonstrou maior interesse por sua independência e individualidade, se familiarizou com o computador e melhorou a correspondência da letra bastão maiúscula do teclado com a minúscula que aparecia quando ele digitava. Outro ponto positivo apontado foi o jovem ter exercido a cidadania nas eleições de 2020. As autoras ponderaram ainda que o “trabalho possibilitou ao sujeito a ampliação dos seus conhecimentos em relação à leitura, escrita e letramento matemático nos meios tecnológicos, objetivando o seu desenvolvimento laboral, visto que havia acabado de ingressar no mercado de trabalho” (2021, p.184).

O trabalho de Oliveira e Francisco (2021) contribuiu na busca por sanar uma lacuna recorrente na prática docente, a dificuldade em sistematizar um plano individualizado; todavia, não se tem dados suficientes para afirmar que foi elaborado para o estudante um PEI integrando diversos agentes. Apesar do nome dado, suas características se assemelham à execução de um Plano de Atendimento Individualizado (PAI), ou de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou até mesmo de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE).

Estes, embora sejam planejamentos individualizados para o estudante, nem sempre abrangem o currículo comum e auxiliam no planejamento da vida desse estudante em curto, médio e longo prazo.

Magalhães *et al* (2021) abordam as práticas de inclusão escolar no Instituto Federal do Pará (IFPA) por meio da aplicação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) junto aos estudantes assistidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do 1º ano do ensino médio integrado ao ensino técnico. Trata-se de um estudo de caso com uma estudante com deficiência visual no qual se aplicou a primeira parte do roteiro de PDI de Poker *et al* (2013)¹², etapa de avaliação da estudante. O roteiro proposto é composto por duas partes, a primeira contém um roteiro avaliativo e a segunda um roteiro para elaboração da intervenção pedagógica, denominado Plano Pedagógico.

O artigo teve o objetivo de analisar o PDI como um instrumento para avaliação pedagógica de estudantes com deficiência visual no IFPA. As autoras questionam se o PDI é uma ferramenta eficaz na manutenção e assistência da qualidade de ensino acessível para estudantes com deficiência visual?

O referencial teórico do estudo apresenta o conceito de deficiência visual e cegueira, questiona a necessidade de os professores conhecerem os recursos disponíveis para tornar suas aulas mais acessíveis, aborda a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para inclusão escolar e permanência desses estudantes na escola, e indica que um dos desafios para inclusão escolar é

em relação à avaliação e intervenção pedagógica com cada estudante de forma individualizada, pois compreende-se que tais ações exigem o desenvolvimento de um instrumento que abranja aspectos pedagógicos, metodológicos e até estruturais de acessibilidade (Magalhães *et al*, 2021, p. 6)

O PDI trabalhado na pesquisa, mesmo que apresente orientações sobre o que realizar com o estudante com deficiência no âmbito da sala de aula, da família e da saúde, é planejado e aplicado de forma isolada, diferentemente do que propõe o PEI defendido nesta tese. Magalhães *et al* (2021) pensaram o PDI para ser aplicado majoritariamente no contexto das Salas de Recurso Multifuncional (SRM). Nesse

¹² Poker, Rosimar Bortolini; Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Oliveira, Anna Augusta Sampaio de; Milanez, Simone Ghedini Costa; Giroto, Claudia Regina Mosca. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

contexto, a responsabilidade por sua elaboração recai exclusivamente sobre o professor de AEE. A aplicação do PDI é válida; todavia, acredita-se que desta forma não se pode garantir que as demandas dos estudantes com deficiência venham a ser atendidas em outros espaços para além da SRM.

Nos dados sobre a estudante coletados no espaço físico do NAPNE, constavam informações sobre identificação, dados familiares e escolaridade (incluindo escolaridade atual, história escolar, motivo do encaminhamento para o NAPNE e dificuldades apresentadas pela aluna). Ao ouvir as demandas da estudante, vislumbrou-se que havia “necessidade de uso de tecnologias assistivas (máquina Braille, DOSVOX, sorobã), dificuldades com disciplinas das áreas de exatas” (Magalhães *et al.*, 2021, p. 9). A etapa seguinte foi usar o roteiro de PDI para pontuar cada tema, que foram registrados em quatro categorias: relações interpessoais, organização da escola e recursos humanos, dificuldades relacionadas ao professor regente e o atendimento especializado na escola.

Sobre as relações interpessoais, a estudante afirmou ter boa relação com os outros alunos, porém ressaltou que a relação com os professores não era ruim, mas poderia ser melhor, pois de acordo com a aluna os professores deveriam receber orientações sobre como trabalhar com estudantes com deficiência.

Em relação à compreensão da estudante sobre a organização da escola e recursos humanos, ela mencionou que o interesse nas aulas dependia da dinâmica utilizada. Quanto ao incentivo às habilidades profissionais e sociais, a estudante afirmou que não se sentia “estimulada pela escola no desenvolvimento de habilidades profissionais e sociais”. E, por último, em relação à infraestrutura do Campus, a estudante não a considera “adequada para atender suas necessidades e sugere a contratação de profissionais especializados para promoção de um atendimento mais inclusivo” (Magalhães *et al.*, 2021, p. 10).

Nas dificuldades concernentes ao professor regente, a estudante afirmou ter falta de motivação, pois não havia acessibilidade do conteúdo, nem adaptações nos recursos e materiais didáticos. Sobre o atendimento especializado na escola, detectou-se que a estudante:

se sente insatisfeita com o atendimento especializado, em função da ausência de um profissional especializado em sua deficiência, mas considera que os profissionais que atuam no núcleo especializado, realizam um bom trabalho. Em relação aos materiais adaptados, a aluna avalia que podem ser mais adequados e sugere preparação com antecedência e redução do tamanho dos

mesmos para facilitar o transporte e utilização em sala de aula e em casa (Magalhães *et al*, 2021, p. 13)

As contribuições finais das autoras apontam para a necessidade da presença do profissional especializado; no caso da estudante com cegueira, um leitor. Ressaltam que a presença desse profissional não substituiria a necessidade de que os professores, principais responsáveis pela aprendizagem dos estudantes, mudem suas práticas em sala de aula por meio da formação continuada. Pontuou-se ainda a importância de os gestores serem sensíveis ao paradigma da inclusão. Por fim, as autoras sinalizaram que o PDI é um instrumento que se mostrou eficiente para avaliar as dificuldades da estudante com deficiência e que forneceu subsídios para serem implementados na prática docente (Magalhães *et al*, 2021). Corroborar-se com o entendimento de que o processo de avaliação das demandas do estudante com deficiência é uma etapa imprescindível tanto no PDI como no PEI. No entanto, esse é o ponto inicial, a ponta do *iceberg* do que deve consistir o planejamento individualizado para o estudante com deficiência, em especial o PEI.

Haas e Sozo (2021) abordam a política de inclusão escolar nos IFs, analisam especificamente um caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Caxias do Sul. O estudo incide sobre a acessibilidade curricular no ensino da matemática e descreve o percurso escolar de um estudante com deficiência, matriculado no 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Fabricação Mecânica – o estudante foi considerado pela equipe do NAPNE como o caso mais complexo. Focou-se na análise das contribuições pedagógicas sugeridas pelo PEI desse estudante.

No estudo, com abordagem qualitativa, analisa-se a documentação pedagógica composta pelo: PEI, plano de ensino do componente curricular de matemática do primeiro ano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRS e pelas atas de reunião do NAPNE – Campus Caxias do Sul do ano de 2019. O objetivo do estudo era compreender e analisar como estava sendo construída a relação entre o ensino de matemática e a acessibilidade curricular de estudantes com deficiência matriculados em cursos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRS/Campus Caxias do Sul.

A coleta de dados foi feita no referido campus, que conta com profissionais da Educação Especial contratados temporariamente, sendo duas tradutoras intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma especialista em Educação Especial e uma

monitora educacional. Durante a coleta, o IFRS tinha 32 estudantes com deficiência matriculados, dos quais 13 demandaram a elaboração de um PEI (Haas; Sozo, 2021). Corrobora-se com o entendimento adotado pelo IFRS de que nem todo estudante com deficiência necessita de um PEI, pois alguns podem ser contemplados pelas estratégias universalistas de ensino e/ou adaptações razoáveis.

As autoras, baseadas em Haas e Sozo (2020), apresentaram o conceito de acessibilidade curricular¹³, e citaram diversos autores que versavam sobre a importância do registro como base para documentação pedagógica, frisando ainda que para os estudantes com deficiência, essa ação teria “caráter do registro como memória da trajetória, bem como o viés político e pedagógico envolvendo a visibilidade dos investimentos na promoção e qualificação das estratégias de acessibilidade curricular” (Haas; Sozo, 2021, p. 239).

Partindo-se das normativas do IFRS sobre o PEI e das mudanças que ocorreram nessas normas, apresenta-se o conceito de PEI adotado pela instituição:

[...] um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. [...] É uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante (IFRS, 2020¹⁴, p. 01 *apud* Haas; Sozo, 2021, p. 240).

No IFRS, o PEI é construído colaborativamente, e participam do processo o Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil, o NAPNE e o corpo docente. Salienta-se ainda que a resolução da instituição assegura o direito ao estudante ou a sua família de recusar os apoios do PEI (Haas; Sozo, 2021). O documento para elaboração do PEI utilizado pelo IFRS foi preenchido da seguinte forma:

¹³ Entende-se acessibilidade curricular como um trabalho pedagógico, de dimensão individual e coletiva, que envolve estratégias pedagógicas individualizadas ou adequações razoáveis baseadas no plano de ensino comum da turma e na garantia de que todos os discentes participem do processo educativo, a partir de suas potencialidades e singularidades (Haas; Sozo, 2020 *apud* Haas; Sozo, 2021, p. 237).

Haas, Clarissa; Sozo, Carolina Mross. Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade. *Revista Educação Especial em Debate*, Espírito Santo, v. 5, n. 10, p. 52-72, jul./dez. 2020.

¹⁴ IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020*. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020.

Primeiramente, há os tópicos de identificação contemplando um breve histórico do estudante sobre sua trajetória escolar. Há um campo específico para detalhar as necessidades educacionais específicas, a fim de que o professor possa elaborar estratégias de acordo com as especificidades do estudante. Os próximos campos tratam dos conhecimentos, das habilidades, capacidades e dos interesses do discente, bem como das suas dificuldades em cada área do conhecimento. No que diz respeito às adaptações razoáveis e/ ou acessibilidade curricular, o documento cita a formulação dos objetivos específicos, a partir do plano geral do componente curricular e dos conteúdos programáticos, sendo possível priorizar e/ou substituir conteúdos. Ainda, há indicação para registro da metodologia utilizada e da forma de avaliação, em conformidade com o desempenho do estudante. O instrumento também aponta a necessidade de elaboração de um parecer descritivo sobre os avanços do estudante e as propostas que tiveram, ou não, êxito. Ademais, há o apontamento de que o PEI deve ser atualizado a cada novo período (semestre/trimestre) (IFRS, 2020, p. 01 *apud* Haas; Sozo, 2021, p. 240).

Segundo as autoras citadas, o estudante apresentava deficiência física decorrente de uma Paralisia Cerebral (PC), bem como grande comprometimento nas funções motoras e fala, porém apresentava desenvolvimento cognitivo preservado e se locomovia utilizando uma cadeira de rodas motorizada. Para se comunicar, usava diversas estratégias até conseguir ser compreendido. De acordo com o PEI do estudante, no ensino fundamental ele foi acompanhado pelo AEE, mas teve pouco aproveitamento em relação aos conteúdos curriculares, o que resultou em considerável defasagem em sua aprendizagem na referida etapa de ensino.

O PEI descrevia ainda informações sobre habilidades linguísticas, formato da Tutoria Acadêmica (realizada para ensiná-lo a utilizar o computador), e registros sobre o ano anterior no qual o estudante foi retido na instituição. No ano do referido relato (2019), o estudante estava matriculado em doze disciplinas, das quais uma não realizou registro no PEI, e outras duas fizeram registros incompletos, mas quatro disciplinas seguiram os mesmos conteúdos propostos no plano de ensino comum da turma, observando as especificidades do estudante. Nas demais disciplinas, o aluno teve acesso aos mesmos conteúdos, porém com ênfase nos conceitos gerais (Haas; Sozo, 2021).

Visando assegurar a acessibilidade curricular, foram registradas alterações no PEI do estudante quanto às estratégias de acessibilidade curricular, metodologias utilizadas e avaliações. Particularmente sobre o componente curricular de matemática além das alterações já mencionadas, os objetivos para o ano letivo também sofreram adequação. As estratégias registradas foram:

utilização de recursos visuais; ferramentas de Tecnologia Assistiva, como o notebook com teclado virtual, o mouse adaptado (Joystick) e a prancha do alfabeto; outras ferramentas digitais, tais como o software GeoGebra, canais didáticos do YouTube e o editor de texto Word; a transposição de conceitos matemáticos abstratos para o cotidiano dos estudantes. Também se proveu acessibilidade para o estudante, com o apoio da monitora educacional e da técnica em educação especial, com os atendimentos individualizados por parte dos docentes e com a tutoria acadêmica na forma de oficinas de informática acessível, sendo que ambas ocorriam no contraturno (Haas; Sozo, 2021, p. 246).

As autoras ressaltaram que os objetivos foram sendo alterados gradativamente às respostas oferecidas pelo estudante, mas que os conteúdos se mantiveram os mesmos do componente curricular de matemática da turma do 1º ano. Sobre as atas, observa-se que, das vinte reuniões do NAPNE que ocorreram em 2019, foram analisadas dez atas com informações sobre o referido estudante. Nas reuniões participaram a família do estudante, equipe do NAPNE e corpo docente. Os assuntos que apareceram com maior incidência foram:

as dificuldades econômicas da família do estudante, repercutindo na falta de acesso à internet e computador em casa, para realização das tarefas escolares, e os encaminhamentos exitosos feitos pela instituição para obter a doação de um notebook ao estudante; as atribuições da monitora educacional do discente e o apoio da técnica de educação especial; a acessibilidade arquitetônica, como apoios necessários no uso do banheiro; a acessibilidade curricular do estudante, por meio das oficinas de informática acessível e o atendimento individualizado, ambos no contraturno às aulas (Haas; Sozo, 2021, p. 244).

Encontraram-se registros sobre articulação com a família; ausência de comunicação entre a equipe diretiva, o NAPNE e a monitora educacional; bem como narrativas das dificuldades enfrentadas pela monitora. Os pontos positivos registrados em ata foram: o investimento nas oficinas de informática acessível no turno inverso à escolarização; o direcionamento da gestão do NAPNE para o uso da Tecnologia Assistiva (TA); o ingresso da técnica em Educação Especial no campus¹⁵ que passou a acompanhar o estudante em sala de aula em momentos pontuais; apontamentos realizados pela técnica após a observação do estudante em sala de aula; e nas últimas

¹⁵ Ressalta-se que até este momento o IFRS não contava em seu quadro de funcionários com professor especializado para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) institucionalizado como dispositivo pedagógico. Sendo que a contratação dessa profissional ocorreu devido à ação pública movida junto ao Ministério Público pela família do aluno. (Haas; Sozo, 2021). Desde 2021 o IFRS conta com 7 professores de AEE ingressantes por meio de edital de professor visitante (não é um cargo efetivo), nos campi: Bento Gonçalves; Farroupilha; Caxias do Sul; Feliz; Osório; Porto Alegre; Restinga (Poa).

atas observaram-se registros que demonstraram a evolução do estudante e a ênfase na importância dos atendimentos individualizados no contraturno realizados pelos docentes dos componentes curriculares.

Para concluir, as autoras reforçaram a importância do registro pedagógico e defenderam o PEI como uma documentação pedagógica muito importante, pois pode “se considerar que esse documento é uma memória, o qual vai ser lido ao longo do tempo por outros professores, justificando a necessidade de uma escrita generosa em detalhes e clara em sua formulação” (Haas; Sozo, 2021, p. 245). E isso requer uma elaboração dialogada e colaborativa entre os envolvidos.

Considerando a baixa quantidade de estudos sobre PEI no Brasil, Silva e Camargo (2021) realizaram uma revisão integrativa sobre o assunto, com o objetivo de verificar como o PEI estava sendo compreendido através de pesquisas nacionais. Nas análises, as autoras buscaram responder a questões pontuais, como: Estes artigos detalham o PEI, ou seja, explicam de forma clara, sintética e objetiva como o PEI deve ser elaborado? Os artigos demonstram sua contribuição para o desempenho escolar do estudante? Quais deficiências abordam? Além de descobrir se tais pesquisas subsidiam a compreensão da temática e se conseguem instrumentalizar professores e demais profissionais para a sua elaboração e implementação.

Silva e Camargo (2021) afirmam que a individualização do ensino é um caminho para o progresso escolar do estudante com deficiência, pois, embora se planeje o ensino para todos, deve-se levar em consideração potencialidades e especificidades individuais nesse processo. As autoras destacam ainda que, “embora a individualização do ensino foque no aluno, o planejamento deve estar relacionado com os conteúdos gerais da turma” (Silva; Camargo, 2021, p. 5).

A pesquisa bibliográfica que embasou essa revisão integrativa foi realizada somente com artigos nacionais, revisados por pares. Os dados foram coletados nos bancos da Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico. Utilizaram as palavras-chave: PEI, Plano Educacional Individualizado, Planejamento Educacional Individualizado e Plano de Ensino Individualizado. Analisaram-se artigos empíricos ou teóricos que demonstrassem a utilização do PEI, sua elaboração e implementação no ensino infantil ou fundamental I, sem especificar tipo de deficiência ou delimitação de tempo. Foram encontrados 30 artigos e, após a aplicação dos critérios de inclusão, foram selecionados 16 artigos entre os anos de 2012 a 2020.

Categorizaram-se os resultados levando em conta a operacionalização do PEI, a contribuição do plano para o desempenho escolar do estudante com necessidades educacionais especiais (NEE) e a deficiência do que o plano contemplava. Silva e Camargo (2021) descrevem brevemente os artigos e pontuam que a produção acadêmica nacional sobre o PEI não o operacionaliza. Em outras palavras, não explica de forma clara, sintética e objetiva como o PEI pode ou deve ser elaborado e executado.

Os artigos apresentavam o que deve conter no PEI, tais como informações sobre o aluno, necessidades e prioridades, objetivos, metas e prazos, recursos, metodologias e estratégias, avaliação e profissionais responsáveis pela elaboração e implementação do plano, mas não descreviam de forma objetiva como deveria ser realizada a elaboração de cada uma dessas etapas. Ainda que retratando a importância da colaboração no processo de elaboração do plano, não esclareciam o papel de cada membro dentro do processo. Sublinharam ainda que somente um artigo apresentou as contribuições do uso do PEI, demonstrando mudanças significativas nas áreas acadêmicas e/ou funcionais do aluno, por intermédio de dados quantitativos e qualitativos (Silva; Camargo, 2021).

Em relação à associação do PEI a alguma deficiência específica, os achados de Silva e Camargo (2021) demonstram uma maior associação do PEI a estudantes com deficiência intelectual (7 artigos), transtorno do espectro do autismo (4 artigos) e estudantes com altas habilidades (1 artigo).

As análises evidenciam ainda o fato de não haver concordância e unicidade na utilização da nomenclatura Plano Educacional Individualizado (PEI), tendo sido encontrada “a nomenclatura Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) para denominar um planejamento que tem a mesma forma de elaborar e implementar, os mesmos critérios e equipe multiprofissional que o PEI” (Silva; Camargo, 2021, p. 14), enquanto outros artigos ora utilizavam PEI ora PDE, como sinônimos em sua grafia, e ainda artigos que denominavam de PEI o planejamento realizado pela professora do AEE para ser implementado na SRM, planejamento este que, de acordo com (Brasil, 2009), se trata do Plano de AEE.

Os estudos também expuseram a dificuldade na elaboração e implementação do PEI, o que permitiu às autoras apontarem que os artigos analisados

não apresentam a operacionalização do PEI, ou seja, como ele pode ou deve ser implementado nas escolas, de modo que oriente professores e gestores quanto a sua execução. Com isso, mostra-se necessário estudos que demonstrem, de forma clara e concisa como o PEI deve ser elaborado, mostrando e exemplificando parte a parte, para que assim as dúvidas em sua elaboração sejam minimizadas (Silva; Camargo, 2021, p. 16).

Nesse sentido, (Silva; Camargo, 2021) sinalizam para a necessidade de se desenvolver formações continuadas para oferecer aos professores subsídios à construção do PEI de forma ativa, crítica e colaborativa, além de estudos que mensurem o impacto do PEI na atuação docente de forma geral.

Leite *et al* (2021) apresentam a relevância de pensar o PEI no contexto do ensino superior, em estudo que tratou de forma teórica a experiência de estudantes com deficiência na disciplina de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura. O objetivo foi discutir acerca das relações que permeavam a prática do estágio supervisionado com estagiários com deficiência. Os resultados indicaram a necessidade de uma revisão dos instrumentos de gestão para o atendimento ao estudante com deficiência e sugeriram que o PEI é uma ferramenta a serviço dos professores orientadores. Para as autoras:

adotar o PEI como metodologia de planejamento constitui-se uma forma mais segura para a identificação dos objetivos específicos e das estratégias para uma prática inclusiva de fato. Nessa perspectiva, o PEI deverá estar alinhado ao planejamento organizacional e ao plano do docente supervisor do estágio, priorizando sempre a unidade com as deliberações de currículo correspondentes às particularidades do aluno, sem, entretanto, esquecer dos outros alunos e da premissa de que se atenda a todos (Leite *et al*, 2021, p. 7).

Dão destaque ainda à importância do PEI como ferramenta facilitadora do diálogo entre o professor da disciplina e o estagiário, dando vez a uma prática docente bem-sucedida por parte do estagiário. As autoras finalizam mencionando outros suportes necessários à inclusão no ensino superior, como por exemplos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), os equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA), os núcleos interdisciplinares e os intérpretes de Libras. Finalizam sugerindo a criação de um instrumento de PEI específico para o estágio supervisionado com abrangência para observações da prática docente, ao qual as autoras denominaram de “Plano Individualizado de Estágio (PIE)”.

Com base na revisão de literatura nacional percorrida neste capítulo, verifica-se a existência de um crescimento discreto no quantitativo de pesquisas sobre a

temática do planejamento educacional individualizado para estudantes da Educação Especial no cenário brasileiro dos últimos anos. Salienta-se em particular o aparecimento de estudos mostrando iniciativas de implementação desses planos na prática docente. No entanto, a divergência conceitual sobre o que consiste um Plano Educacional Individualizado (PEI), a quem compete a responsabilidade por sua elaboração e qual a abrangência deste documento no contexto educacional não é consensual nos artigos analisados.

3. PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: CENÁRIO E CONTEXTO AMERICANO

Como observado no capítulo anterior, embora a compreensão conceitual do Plano Educacional Individualizado (PEI) e o entendimento sobre abrangência e competência da elaboração desse plano não seja consensual no Brasil, esta tese defende a definição do PEI de forma mais ampla, englobando diferentes profissionais e áreas educacionais.

O conceito de PEI defendido neste estudo é inspirado no mesmo utilizado nos Estados Unidos da América (EUA), o *Individualized Education Program/Plan* (IEP), que foi instituído pela lei denominada *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), traduzido como Lei de Educação de Pessoas com Deficiência, que se trata de um estatuto de direitos civis para as pessoas com deficiência¹⁶ e suas famílias. Nos EUA, a elaboração do PEI foi regulamentada legalmente pela primeira vez em 1975, esta lei com vigência de quase cinco décadas passou por revisões nos anos de 1990, 1997 e 2004.

O PEI nos EUA é a principal ferramenta para garantir que os estudantes com deficiência recebam os serviços e apoios necessários, em vista disso é comum que o plano seja elaborado ainda na primeira infância ou a partir do momento que a pessoa é elegível como pessoa com deficiência; portanto, potencial público para os serviços da Educação Especial. Esse processo de identificação é de responsabilidade do Estado, podendo ser realizado pelo trabalho do sistema “*Child Find*”, um serviço específico para busca ativa e avaliação dessas crianças, realizado por meio da solicitação da família ou ainda por solicitação da escola (Us, 2000; 2004)

O IDEA orienta que o processo de avaliação para identificar se o estudante com deficiência necessita de um PEI deve ser realizado em um prazo de até 60 dias, a contar da data de solicitação da família ou da sua autorização, quando a demanda partir da escola. A avaliação para elegibilidade deve ser pautada na aplicação de testes que identifiquem aspectos concernentes à inteligência geral; compreensão de leitura; estado psicológico; desenvolvimento social; habilidades físicas e

¹⁶ O IDEA (US, 2004) integra a esse grupo 12 tipos de particularidades, a saber: autismo, surdez cegueira, deficiência auditiva, distúrbio emocional, deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência visual, deficiência ortopédica, lesão cerebral traumática, comprometimento na fala ou linguagem, comprometimentos de saúde, dificuldade específica de aprendizagem.

comportamentos que possam interferir na aprendizagem. Além dos testes, a avaliação deve contar com relatórios de professores e pais; avaliações de especialistas; laudo médico e relatórios emitidos anteriormente sobre o estudante. Tais avaliações buscam identificar e descrever em detalhes o que o estudante com deficiência consegue realizar e, a partir disso, disponibilizar os serviços e recursos da Educação Especial que possam contribuir para o desenvolvimento do estudante (Us, 2000; 2004).

No cenário brasileiro, uma avaliação em âmbito nacional está em fase de desenvolvimento, trata-se da Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência, ela pretende verificar e avaliar os direitos da pessoa com deficiência, com base em suas características individuais, visando à construção de uma vida autônoma. A avaliação vai definir as demandas da pessoa com deficiência por meio do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM)¹⁷.

Nos EUA, nos casos em que os resultados da avaliação apontarem que a criança é público da Educação Especial, e os pais não recorrerem dessa decisão, a escola deve agendar uma reunião para definir a elaboração do PEI, que deverá ser realizada em até 30 dias. A equipe do PEI deve ser definida tendo como membros os pais e o estudante com deficiência (sempre que possível), os professores da classe comum e da Educação Especial, a equipe gestora e pedagógica da escola, os profissionais especialistas que atuem junto ao estudante com deficiência, e um profissional de confiança da família (quando esta solicitar).

Durante a reunião, o PEI deve ser discutido e redigido pelos presentes; após o fim deste processo, os pais devem revisar o documento e assiná-lo para autorizar a sua aplicação. Caso os pais não concordem com o estabelecido no plano, o PEI deve ser revisto antes que os serviços da educação especial sejam fornecidos ao estudante (US, 2000).

Para regulamentar a aplicação do PEI, além do IDEA, existe no cenário americano o *Department of Education* e o *Office of Special Education and*

¹⁷ Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM), esse instrumento demarca um importante avanço para todas as esferas da sociedade brasileira, na medida em que supera as práticas de avaliação dos sujeitos fundamentadas principalmente na CID. (...) Com o objetivo de identificar diferentes características e condições socioeconômicas dos sujeitos, à luz da perspectiva biopsicossocial, o IF-BrM é constituído por 57 atividades distribuídas em sete domínios que compõem a Matriz de Atividades, Participação e Barreiras, a saber: Aprendizagem e Aplicação de Conhecimento; Comunicação; Mobilidade; Cuidados Pessoais; Vida Doméstica; Educação, Trabalho e Vida Econômica; Relações e Interações Interpessoais; Vida Comunitária, Social, Cultural e Política. (Cabral, 2021, p. 158)

Rehabilitative Services (OSERS), um gabinete responsável por desenvolver, implementar e monitorar políticas e legislações que impactam diretamente os estudantes com deficiência e suas famílias. O IDEA defende que:

O veículo para fornecer uma educação pública de qualidade e gratuita é por meio de um PEI adequadamente desenvolvido com base nas necessidades individuais do aprendiz. Um PEI deve incluir os níveis atuais de realização acadêmica e desempenho funcional do estudante PAEE e o impacto da deficiência dele em seu envolvimento e progresso no currículo de educação padrão. As metas do PEI devem estar alinhadas com os padrões de conteúdo da série para todas os estudantes PAEE. O PEI do estudante deve ser desenvolvido, aplicado e revisado de acordo com os requisitos descritos na IDEA (Us, 2021, p. 05. tradução própria).

É de competência da escola assegurar que o PEI esteja sendo realizado conforme o planejado. Os pais, professores e demais profissionais envolvidos no PEI devem ter acesso a ele e conhecer suas responsabilidades específicas dentro do plano, inclusive quais são as acomodações, modificações e suportes necessários para que o estudante tenha acesso ao currículo comum. O objetivo do PEI consiste em garantir aos estudantes com deficiência uma educação que assegure os suportes e serviços da educação especial necessários para atender às suas demandas específicas e prepará-los para a educação, emprego e construção de uma vida independente (Us, 2004).

Após ser implementado o PEI, ele passa por reavaliações que não têm fins aprovativos ou classificatórios, servem para identificar se as metas que foram estabelecidas para o estudante com deficiência estão sendo atingidas. Tais informações são registradas em relatórios para mostrar o progresso do estudante com deficiência, e cópias são entregues às famílias. A equipe responsável pela elaboração do PEI deve se reunir periodicamente, pelo menos anualmente, para avaliar e revisar se o PEI está atingindo os resultados esperados (Us, 2004; 2021).

Nos anos 2000, o Departamento de Educação dos EUA em parceria com o *National Information Center for Children and Youth with Disabilities*¹⁸ (NICHCY) elaboraram um guia com orientações para elaboração do PEI, baseado no que é exigido pela IDEA. Nos EUA, o PEI é o documento principal para garantir uma educação de qualidade aos estudantes com deficiência, é por meio da elaboração

¹⁸ Tradução própria “Centro Nacional de Informações para Crianças e Jovens com Deficiências”

desse plano que são criadas as oportunidades para que professores, pais, gestores escolares e outros profissionais que prestam serviços ao estudante com deficiência trabalhem juntos para melhorar os resultados educacionais desse estudante (Us, 2000).

Por existir uma lei que regulamenta e fiscaliza a elaboração e aplicação do PEI, esse documento é uma realidade nas escolas dos EUA, por isso os estabelecimentos de ensino possuem autonomia para criar seus próprios formulários de PEI, desde que eles considerem: a) características individuais e desempenho atual do estudante com deficiência; b) metas anuais; c) serviços da educação especial; d) participação na sala comum; e) participação em avaliações de larga escala; f) previsão de local e tempo para prestação de serviços; g) demanda de serviço de transição; h) especificação dos serviços de transição necessários; i) orientações sobre a maioria; e j) critérios de reavaliação do PEI (Us, 2000).

Na realidade norte-americana, onde a elaboração e aplicação do PEI é uma prática regular, a literatura apontou a existência de dois tipos de planejamento individualizado sendo desenvolvidos. A diferença entre esses planejamentos consiste em que eles podem ser centrados na pessoa ou centrados no serviço/instituição.

Keyes e Owens-Johnson (2003) afirmam que o planejamento centrado na instituição é conduzido por profissionais que muitas vezes entendem o ato de planejar como um mal necessário, e, por isso, o fazem somente por obrigação burocrática, eximindo-se do papel principal do planejamento o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia do estudante com deficiência e de sua família. Enquanto o planejamento centrado na pessoa pauta-se na elaboração por meio de um coletivo, incluindo o estudante com deficiência e sua família, através de um processo reflexivo orientado pelos resultados de avaliações formais e informais, a fim de que todas as contribuições sejam valoradas e pautadas nas necessidades individuais do sujeito. As autoras defendem que o planejamento deve ser realizado de forma criativa, almejando o empoderamento do indivíduo.

No campo da Educação Especial, Mount (1997) sugere que se criem planos cientes das características individuais das pessoas com deficiência, suas necessidades e as de suas comunidades. Para a autora, os planos centrados no serviço/sistema oferecem um número limitado de oportunidades ao estudante com deficiência, pois se baseiam em estereótipos e concentram-se em modelos fechados e de estratégias clínicas, além de priorizar os interesses financeiros de órgãos

reguladores. Enquanto o planejamento centrado na pessoa busca a construção de um estilo de vida desejável, com um número ilimitado de experiências concentrando-se em melhorar a qualidade de vida de cada indivíduo e perseguindo seus sonhos e desejos.

Amado e Mc Bride (2001) elaboraram um manual com orientações para melhorar a qualidade do PEI centrado na pessoa. A elaboração do manual foi uma das etapas de um programa de formação com 52 participantes e duração de dois anos. O estudo integrou um projeto maior, intitulado *Performance-Based Contracting*¹⁹, realizado pela Universidade de Minnesota. As autoras evidenciaram que a elaboração do PEI deve considerar questões como: a visão positiva dos dons e capacidades do estudante com deficiência; suas preferências e interesses; além de questões críticas para a sua vida, por exemplo, nas áreas de saúde, segurança, assistência física, reputação e outros; bem como a visão do estudante sobre o seu próprio futuro, considerando não somente o que é interessante para o sistema.

No estudo, o PEI é conceituado como um planejamento produzido colaborativamente, com metas, objetivos e serviços necessários ao desenvolvimento do estudante com deficiência e à construção de estratégias de ensino para o acesso desse estudante ao currículo formal, e, quando isso não for possível, ao currículo funcional. O PEI também deve levar em consideração os anseios do estudante com deficiência e de sua família (Amado; Mc Bride, 2001).

Levando em conta o contexto dos EUA, o PEI é um documento criado pelos profissionais da escola, e, quando necessário, por pessoas externas à instituição, incluindo o estudante com deficiência (sempre que possível) e sua família. Esse documento é o registro das decisões tomadas de forma conjunta no momento da reunião de planejamento para esse estudante. Nele devem conter quais tipos de serviços serão necessários a ele, quais suportes e recursos humanos serão acionados, quais áreas do currículo formal demandam processos de diferenciações (seja nos objetivos, método e/ou avaliações) para tornar o currículo acessível ao estudante com deficiência e permiti-lhe ter sucesso no processo de escolarização. No caso dos estudantes, a partir de 14 anos, o PEI também deve prever quais serviços serão necessários para que ele tenha independência na vida adulta, por meio do plano de transição e qual equipe será responsável por elaborá-lo.

¹⁹ Em tradução livre “Contratação baseada em desempenho”.

Hawbaker (2007) aborda a realização da reunião para elaborar o PEI liderada pelo estudante com deficiência, momento em que são apresentados os obstáculos e as vantagens desse processo, e que estão ligados à autodeterminação desse estudante no espaço escolar. Para Hawbaker, “a chave para uma reunião bem-sucedida liderada por alunos é estruturar cuidadosamente o processo de forma a fornecer suporte se os alunos perderem a coragem ou a memória” (2007, p. 07. tradução própria).

O referido autor apresenta o passo a passo para ensinar um estudante com deficiência a liderar as reuniões de elaboração do seu PEI. Tratava-se de um adolescente identificado no 7º com *Nonverbal Learning Disorder* (NLD)²⁰. Entre as habilidades usadas para liderar uma reunião de PEI, foram listadas:

- Escolher meios para comunicar o progresso (gráficos, escrita, fotos/vídeo, desenho, lição de casa, anotações).
- Parfrasear a linguagem técnica.
- Apresentar leitura e escrita em contexto.
- Usar tecnologia como software de apresentação e processamento de texto.
- Apresentar as pessoas.
- Explicar o propósito de uma reunião de PEI (declarando a ideia principal).
- Pensar e planejar o futuro (visão).
- Definir as metas.
- Revezar-se convidando outras pessoas para falar.
- Ouvir e responder com uma resposta relevante e apropriada.
- Fazer perguntas relevantes e proativas.
- Autoadvocacia.
- Apresentar opiniões respaldadas em dados.
- Usar habilidades de apresentação (por exemplo, contato visual, volume, tom, postura, linguagem corporal).
- Comprometer/Chegar a um consenso.
- Propor soluções de compromisso.
- Encerrar, resumindo as decisões tomadas, agradecendo à equipe do PEI (Hawbaker, 2007, p. 4. tradução própria).

O autor relacionou alguns dos obstáculos na implementação das reuniões de PEI lideradas pelos estudantes, entre eles: escassez de tempo e motivação destes, o nível de deficiência, perda de controle, poucos recursos, ausência de apoio administrativo e outros. No estudo, Hawbaker (2007) sugere algumas soluções para os obstáculos apontados e reforça que professores comprometidos e

²⁰ Em tradução própria “Dificuldade de aprendizagem não verbal”. O NLD não é considerado deficiência de acordo com o IDEA, porém pesquisas indicam que o NLD está associado a atrasos em três áreas do desenvolvimento: habilidades motoras, memória organizacional visual-espacial e habilidades sociais.

Fonte: <https://ldaamerica.org/disabilities/non-verbal-learning-disabilities/>

Acesso em: 29 jun. 2023

autodeterminados podem ser bem-sucedidos, observa ainda que, quando os estudantes lideraram as reuniões para elaboração de seus PEIs, houve uma série de resultados positivos, entre eles o aumento no empenho e compromisso para alcançar as metas propostas e maior autonomia para avaliar os próprios avanços.

Blackwell e Zachary (2014) examinaram o que professores, escolas e pesquisadores aprenderam sobre o desenvolvimento do PEI nos EUA em um período de 16 anos. O estudo apresenta uma revisão da literatura com artigos revisados por pares, analisaram-se 51 trabalhos publicados entre 1998 e o início de 2014, disponibilizados em bancos de dados de pesquisas científicas americanas.

Apresentou-se a discussão por meio de quatro categorias que envolviam a elaboração do PEI, a saber: a) avaliação (incluindo tecnologia assistiva, colocação e desenvolvimento de programas); b) dinâmica de reuniões do PEI (como a participação da família, dinâmica geral e reuniões do PEI dirigidas pelo professor); c) conteúdo presente no PEI (questões sobre adequação do PEI em termos de requisitos processuais e substantivos, qualidade do conteúdo do PEI e acomodações; e participação nos testes); d) participação dos estudantes com deficiência no processo de elaboração do PEI (considerando o desenvolvimento de conteúdo do PEI e a participação dos estudantes nas reuniões).

Blackwell e Zachary (2014) expõem de forma sucinta a trajetória da implementação do PEI nas escolas. Segundo eles, no período entre 1975 a 1995 os professores dispensavam energia na busca para atender aos requisitos documentais do PEI, entre eles: convocar reuniões eficazes da equipe de elaboração, desenvolver PEIs compatíveis e significativos, e coordenar quais serviços seriam realizados pelos professores da sala comum e pelos professores da Educação Especial. Com base nas revisões da legislação sobre PEI realizada em 1997, os autores pontuam que:

Houve maior ênfase em abordar maneiras de envolver alunos com deficiência no currículo de educação geral, e os novos requisitos estatutários e regulamentares promulgados em 1997 forneceram uma linguagem mais explícita em relação ao escopo do conteúdo do PEI, à composição da equipe do PEI e o processo de desenvolvimento (Blackwell; Zachary, 2014, p. 1. tradução própria).

A revisão do IDEA em 2004 não apresentou alterações significativas na regulamentação do PEI, porém enfatizou a garantia de que o conteúdo do plano

deveria atentar às necessidades acadêmicas do estudante com deficiência, e não somente para questões comportamentais e funcionais (Blackwell; Zachary, 2014).

Os resultados de Blackwell e Zachary (2014) expõem a necessidade de um maior aprofundamento por parte dos professores no processo de avaliação e sinalizam que muitas vezes não havia conexões significativas entre as práticas de avaliação desenvolvidas, os objetivos propostos no PEI e os suportes oferecidos aos estudantes. Sobre a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas reuniões do PEI apontam que, embora eles participassem das reuniões, muitas vezes não lhes era dado espaço de fala para apresentarem suas contribuições e compartilharem suas opiniões – pontua-se ainda que os professores dominavam o debate nestas reuniões. Além disso, a variação na taxa de participação e satisfação dos familiares com as reuniões de PEI preocupa os pesquisadores, pois as taxas de satisfação oscilam a depender do tipo de deficiência do estudante, renda familiar e antecedentes raciais/étnicos da família.

A categoria sobre o conteúdo do PEI demonstra que existia a tentativa de desenvolver PEIs que respeitassem os requisitos individuais, mas que havia dificuldade para incluir as seções sobre os níveis atuais de desempenho educacional, as metas e objetivos do PEI, bem como os suportes e serviços relacionados aos objetivos propostos. Os autores argumentam que:

a) a maioria dos PEIs não estava em conformidade com os requisitos da IDEIA; (b) havia uma quantidade limitada de práticas de transição baseadas em pesquisa detalhadas nos PEIs; e (c) os PEIs de alunos com deficiências emocionais-comportamentais e/ou dificuldades de aprendizagem eram mais propensos a não cumprir os requisitos processuais e substantivos para componentes de planejamento de transição no PEI (Blackwell; Zachary, 2014, p. 9. tradução própria).

Outros resultados mostram efeitos positivos de pesquisas sobre a aplicação de treinamentos específicos para o desenvolvimento do PEI. A respeito da participação dos estudantes com deficiência nas reuniões e desenvolvimento do PEI, observou-se a necessidade de que esses membros tivessem mais oportunidades de contribuir nas reuniões, pois quando estes participavam ativamente de seus processos de elaboração do PEI, demonstravam maior engajamento na execução das metas e objetivos traçados (Blackwell; Zachary, 2014).

Na pesquisa de Seong *et al.* (2015), analisam-se os efeitos de um programa de formação para estudantes com deficiência com foco no PEI autodirigido e na

associação com o crescimento do empoderamento de jovens com deficiência. O objetivo do estudo é determinar se estudantes com deficiência que receberam instruções sobre como liderar a elaboração dos seus PEIs apresentavam maiores índices de autodeterminação e mais conhecimentos/habilidades para construir seu Plano de Transição do que os estudantes com deficiência que não tiveram as mesmas instruções.

Tratou-se de uma pesquisa quase experimental que envolveu 338 estudantes com idades entre 14 e 21 anos, oriundos de 49 escolas distribuídas em 30 distritos escolares, sendo 207 participantes do sexo masculino e 131 do sexo feminino. No que se refere aos tipos de deficiência apresentados por eles, tem-se o contingente de: 59 estudantes com deficiência intelectual, 150 com dificuldades de aprendizagem, 29 com outro comprometimento da saúde, 33 com distúrbios emocionais e comportamentais, 10 com autismo, 26 com outras deficiências e 31 estudantes não compartilharam essa informação.

Os estudantes foram divididos aleatoriamente em dois grupos: um controle (195 participantes), que recebeu um treinamento placebo sobre o apoio contínuo para promover o envolvimento ativo dos pais no processo educacional, e o grupo intervenção (143 participantes), que recebeu das pesquisadoras treinamento destinado a promover seu envolvimento no planejamento educacional com estímulo à tomada de decisão. Utilizaram-se as escalas *The Arc's Self-Determination Scale*²¹ e *Transition Empowerment Scale*²² como variáveis dependentes para aferir os níveis de autodeterminação e empoderamento no processo de transição para vida adulta desses jovens.

Seong *et al* (2015) sustentam que permitir que os estudantes com deficiência participem do planejamento educacional pode ser considerado uma das boas práticas no campo da Educação Especial. Reforçam ainda que promover a autodeterminação dos estudantes nesse movimento tem sido considerada uma dimensão-chave no planejamento de transição para que estudantes com deficiência se preparem para a vida adulta, tanto no quesito da empregabilidade como na vida pessoal.

Os resultados de Seong *et al* (2015) revelam que o grupo dos estudantes com deficiência que receberam a intervenção que permitiu que eles elaborassem o próprio PEI apresentaram ganhos estatísticos significativos de autodeterminação ao longo da

²¹ Tradução própria: Escala de Autodeterminação do Arco.

²² Tradução própria: Escala de Empoderamento de Transição.

pesquisa. E em comparação com os estudantes do grupo controle apresentaram diferenças positivas. As habilidades aprendidas pelos estudantes com deficiência que guiavam a direção de seus PEIs foram: “fazer escolhas, resolver problemas, tomar decisões, estabelecer metas, autodefesa e liderança” (Seong *et al.*, 2015, p. 15. tradução própria). Os resultados demonstram ainda mudanças positivas no processo de transição para a vida adulta desses jovens.

Hauser (2017), pesquisando sobre os desafios encontrados pelos professores para o desenvolvimento do PEI nas escolas, destaca a má qualidade na escrita dos objetivos e na caracterização da linha de base encontradas nos PEIs dos estudantes com deficiência. Segundo o autor, essa lacuna deixa margem para má interpretação das questões no momento de definir o que mensurar e como medir. Outro desafio observado pelo autor é o de que as metas e objetivos encontrados no PEI muitas vezes fornecem detalhes metodológicos insuficientes ou não aplicáveis.

Em relação às metas e objetivos, o autor sublinha que “quer se trate de ambiguidade ou evidência insuficiente, o resultado é um padrão de resultados que são difíceis de interpretar e potencialmente enganosos em termos de progresso” (Hauser, 2017, p. 421. tradução própria). Salienta-se ainda que tal fato pode “reduzir a capacidade de um professor ser eficaz” (Hauser, 2017, p. 421. tradução própria).

Considerando o exposto, o objetivo de Hauser (2017) é descrever uma estrutura onde os professores de educação especial possam usar para escrever e avaliar as metas e objetivos do PEI. Para o autor, o aprimoramento das metas e objetivos do PEI pode contribuir com a eficácia do plano e o progresso dos estudantes com deficiência.

O artigo apresenta os quatro componentes considerados pelo autor como essenciais na elaboração de metas e objetivos do PEI, além de definir a diferença entre meta e objetivo no contexto do PEI.

Em geral, metas fornecem uma descrição abrangente da habilidade ou comportamento visado ao longo do ano, enquanto os objetivos são mais de curto prazo, descrevem subcomponentes do comportamento ou habilidade, e fornecem mais detalhes sobre terminologia, referência e metodologia. Uma meta e seus objetivos são tipicamente articulados quando é útil especificar não apenas os subcomponentes de uma habilidade, mas as referências e prazos para cada um. Em contraste, o objetivo sozinho pode ser especificado quando encapsula uma habilidade de aprendizagem única e específica, como alcançar a competência na decodificação de palavras, por exemplo (Hauser, 2017, p. 421-422. tradução própria).

Para estabelecer as metas e objetivos no PEI, Hauser (2017) sugere quatro etapas, “*Operationalize, Benchmark, Scale, Evaluate*” (OBSE), que pode ser traduzido como operacionalize, referencie, escalone e avalie. Para o autor, a operacionalização é o coração da maioria dos objetivos do PEI, é o momento onde se define qual comportamento requer maior atenção. A referência dos dados sobre o estudante com deficiência requer atenção, devido à possibilidade de uma alteração do contexto modificar a caracterização da linha de base, “se o ambiente de avaliação for diferente do ambiente escolar cotidiano, a capacidade de generalização é mais limitada” (Hauser, 2017, p. 425. tradução própria).

A definição da escala de medição deve estar associada ao que está sendo avaliado, levando em consideração o método avaliativo e as metas de progressão do estudante com deficiência. Além do mais, as escalas de medida devem estar em consonância com a frequência e o contexto dos diferentes avaliadores, portanto

antes ou depois de operacionalizar seus objetivos e descrever suas referências e escalas, você precisará projetar seus métodos para avaliar os dados sobre um comportamento ou habilidades do aluno. Seus métodos de avaliação determinam quais evidências são possíveis e quais as conclusões decorrem logicamente de tais evidências (Hauser, 2017, p. 426. tradução própria).

No momento da avaliação, é preciso que o professor defina quem vai fazer a avaliação e estabeleça os quesitos: quando, onde e como o estudante com deficiência será avaliado. Por fim, Hauser (2017) alega ainda que os professores de educação especial, ao terem conhecimento desses componentes, poderão melhorar os serviços e mensurar o progresso dos estudantes com deficiência com dados mais confiáveis.

Bailey e Weingarten (2019) apresentam um guia com quatro etapas a serem observadas pelos professores no desenvolvimento de metas do PEI. Essas etapas devem ser mensuráveis, ambiciosas e apropriadas às características do estudante com deficiência. De acordo com eles, embora a elaboração das metas do PEI seja competência dos professores, todos da equipe do PEI, inclusive a família e o próprio estudante, devem participar das discussões que as definem, pontuam ainda que, para criar uma meta válida, é preciso “selecionar uma medida, estabelecer o desempenho básico, escolher uma estratégia para definir a meta, e escrever uma meta mensurável” (Bailey; Weingarten, 2019, p. 1. tradução própria).

A respeito da seleção de uma medida que mensure as metas, é importante determinar os objetivos pressupondo o comportamento desejado que o estudante com deficiência alcance. É crucial a definição da ferramenta a ser utilizada para avaliar o progresso desse estudante quanto ao comportamento desejado, “a ferramenta deve ser uma medida confiável e válida do desempenho acadêmico, sensível às mudanças no desempenho do aluno ao longo do tempo e projetada para uso frequente e contínuo” (Bailey; Weingarten, 2019, p. 2. tradução própria).

Bailey e Weingarten (2019) orientam que os professores podem usar dois tipos de ferramentas para mensurar uma meta do PEI, podendo ser: 1) medidas de habilidade única (usadas para avaliar o domínio dos estudantes em habilidades distintas, como a adição de dois dígitos, por exemplo; ou objetivos instrucionais de curto prazo); 2) medidas de resultados gerais (descrevem o crescimento e o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo, fornecendo informações sobre o desempenho atual dos estudantes e sua taxa de desenvolvimento).

Ao que corresponde a estabelecer o desempenho da linha de base, é explicitado que ela corresponde à pontuação básica do estudante com deficiência no tocante ao seu desempenho acadêmico e funcional. A ferramenta para definir a pontuação da linha de base deve ser a mesma para mensurar o progresso do estudante ao longo do ano letivo, os autores sugerem três opções para realizar a caracterização da linha de base:

1. Identifique a pontuação do aluno na triagem universal e use essa pontuação como linha de base.
2. Administre três sondas de monitoramento de progresso em uma sessão de teste e selecione a pontuação mediana.
3. Calcule a média de três pontuações consecutivas de monitoramento de progresso coletadas durante sessões de teste separadas (Bailey; Weingarten, 2019, p. 4. tradução própria).

A escolha de uma estratégia para definir a meta corresponde à terceira etapa do processo, os autores indicam três opções: 1) usar a pontuação de referência do meio ou final do ano da ferramenta escolhida, essa estratégia é a abordagem mais direta para definir uma meta e pode ser apropriada para muitos estudantes, especialmente aqueles com desempenho próximo ou igual ao nível da série; 2) usar normas nacionais para a taxa semanal de melhoria, ou seja, basear-se nas métricas adotadas como referência para a turma em que o estudante está matriculado; 3) utilizar o enquadramento intraindividual, esta é uma opção para um pequeno grupo de

estudantes com necessidades acadêmicas intensivas, aqueles cuja elaboração de metas baseadas nos padrões gerais da turma podem ser irrealistas; essa abordagem usa a taxa de crescimento anterior do aluno para calcular uma meta individualizada.

A última etapa consiste em escrever uma meta mensurável; para que isso seja possível, é salutar ponderar a condição ou contexto em que a habilidade será realizada, o comportamento-alvo desejado, o nível de autonomia estimado e o período de tempo em que se deseja que o estudante desenvolva a habilidade. Por fim, ressalta-se que

Não existe uma regra rígida para determinar qual método usar ao desenvolver as metas do PEI. Os educadores devem confiar em suas habilidades de tomada de decisão clínica para fazê-lo. Recomendamos que cada opção para definir a meta seja apresentada à equipe do PEI para consideração. Ao definir a meta do PEI, as equipes precisarão considerar vários fatores, incluindo desempenho anterior, idade e série do aluno (Bailey; Weingarten, 2019, p. 8. tradução própria).

Tran, Patton e Brohammer (2018) discorrem sobre como os professores estão sendo formados para desenvolverem PEIs diante da diversidade cultural e linguística existente entre os estudantes com deficiência. Um PEI que pressuponha a cultura e a variação linguística deve valorizar e incorporar diversas qualidades e pontos fortes do estudante com deficiência no desenvolvimento e implementação dos serviços que ele necessita, pois “essas qualidades e pontos fortes são a base que orienta o método de ensino e o conteúdo do professor para o aluno com diversidade cultural e linguística” (Tran; Patton; Brohammer, 2018, p. 02. tradução própria).

Os autores apresentaram três pontos específicos dessa problemática: 1) breve resumo das principais características de um PEI cultural e linguisticamente responsivo; 2) discussão sobre a formação inicial e em serviço do professor de educação especial para desenvolver PEIs eficazes; e 3) propõe recomendações para garantir que a cultura e os recursos linguísticos sejam considerados e incorporados no desenvolvimento de PEIs para estudantes com deficiência com diferença cultural. Os autores endossam as características do PEI com base na IDEA, a Lei afirma que

todo PEI deve avaliar, coletar dados e considerar sete componentes principais para atender à conformidade mínima; apresentam níveis atuais de realização acadêmica e desempenho funcional (PLAAFP), metas anuais mensuráveis, auxílios/serviços suplementares, acomodações e/ou modificações, transição (a partir dos 14 anos), planos de intervenção comportamental e tecnologia e serviços assistivos. Dos componentes do PEI exigidos, o PLAAFP, metas anuais mensuráveis, auxílios/serviços

suplementares e acomodações e/ou modificações devem ser bem desenvolvidos para garantir a entrega de ensino e aprendizagem eficazes a um aluno com deficiência em ambientes educacionais com seus colegas de idade e série (Tran; Patton; Brohammer, 2018, p. 02. tradução própria)

Ainda sobre as características do PEI, as autoras esclarecem que o componente relativo à transição escolar para a vida adulta, que ocorre durante o ensino médio, é um recurso obrigatório a partir dos 14 ou 16 anos, a depender do estado de domicílio do estudante com deficiência. Destacam ainda que os planos de intervenção específicos para questões de comportamento e tecnologia assistiva, precisam ser considerados para todos os estudantes com deficiência, todavia nem todos eles necessitarão de tais serviços.

A literatura registra que o PEI é exigido nos EUA desde a implementação do IDEA. Portanto, a habilidade para desenvolver PEIs integra o conjunto de competências exigidas do professor de educação especial. Nos últimos anos, essa exigência foi expandida, na busca pelo desenvolvimento de PEIs que levem em conta a diversidade cultural e linguística dos estudantes com deficiência. Por esta razão, Tran, Patton e Brohammer (2018) efetuaram uma breve análise documental para determinar até que ponto os educadores especiais estão preparados para desenvolver PEIs que abranjam essas singularidades. Para isso consideraram quatro características: (a) padrões de organização profissional, (b) recursos profissionais, (c) cursos de treinamento pré-serviço e (d) desenvolvimento profissional.

Os resultados indicam a necessidade de que a formação profissional inicial e a formação continuada do professor de educação especial ensinem de forma explícita como construir PEIs CLR²³, ou seja, PEIs responsivos com a diversidade cultural e linguística dos estudantes com deficiência. Mostram que, embora existam muito livros e guias que orientam sobre a elaboração do PEI, poucos são aqueles que fornecem orientações específicas sobre como escrever PEIs de qualidade. Mostram ainda a relevância de examinar com mais cautela a profundidade com a qual a questão da diversidade cultural e linguística é discutida nesses livros, frisando ademais:

uma falta geral de atenção nos livros profissionais do PEI às considerações de cultura e idioma que são obrigatórias pela IDEA ao desenvolver PEIs para alunos que representam diversas culturas e origens e/ou demandem

²³*Culturally and Linguistically Responsive (CLR) Individualized Education Program (IEP)* em tradução própria significa Plano Educacional Individualizado com desenvolvimento cultural e linguístico responsivo (PEI CLR).

aquisição de um segundo idioma (Tran; Patton; Brohammer, 2018, p. 6-7. tradução própria).

Sobre os programas de formação superior, as autoras constatarem que os cursos e graduações em educação especial oferecem os conhecimentos e habilidades necessários para articulação do PEI e que os professores de outras disciplinas também devem conhecer esse planejamento, para assim atuar como colaboradores nas reuniões do PEI. Além disso, são executados trabalhos de campo e estágios, para ensinar aos futuros professores experiências práticas de participação e desenvolvimento do PEI (Tran; Patton; Brohammer, 2018).

De acordo com os autores, são muitas as formas de obter certificação sobre como elaborar um PEI; todavia, independentemente da escolha do professor sobre o tipo de formação (inicial ou continuada) para aprender a desenvolver o PEI, entende-se que “é essencial que os professores sejam cultural e linguisticamente competentes tanto na instrução quanto na avaliação” (Tran; Patton; Brohammer, 2018, p. 08. tradução própria). Sobre a formação profissional em serviço, atribui-se um destaque à colaboração contínua entre professores da educação especial e professores da sala comum, estratégia para garantir ambientes inclusivos eficazes para todos e para possibilitar um planejamento adequado entre os diferentes profissionais envolvidos.

É ressaltado que a indução bem-sucedida e o aprendizado em serviço resultam dessa colaboração, pois ela “promove o aprendizado reflexivo, neutraliza o isolamento profissional e reúne múltiplas perspectivas sobre os problemas da prática” (Tran; Patton; Brohammer, 2018, p. 09. tradução própria). Os autores sugerem que a utilização de atividades planejadas colaborativamente, a observação de pares, a pesquisa-ação e o estudo sobre como desenvolver o PEI para alunos diversos resultam na construção de um documento do PEI CLR.

As considerações finais de Tran, Patton e Brohammer (2018) indicam a necessidade de desenvolvimento contínuo dos professores para construir PEIs de qualidade. Os autores entendem ser fundamental que os professores de educação especial refinem e aumentem suas habilidades para reconhecer os pontos fortes e as habilidades culturais e linguísticas dos estudantes com deficiência. Assim poderão incorporar esses itens aos principais componentes do PEI para garantir o acesso ao currículo e o progresso necessário para atingir as metas anuais desses estudantes.

No estudo empreendido por Kartika *et al.* (2018), analisou-se o tempo gasto por professores no preenchimento dos formulários do PEI nos EUA. O método baseou-se

em uma revisão de narrativas de 30 estudos. Os resultados mostram que a escrita dos formulários administrativos do PEI demanda mais tempo dos professores do que outras atribuições docentes, entre elas: o processo de avaliação do estudante, a comunicação com os pais e as trocas com os colegas professores por meio das reuniões sobre o PEI, e outros. As autoras afirmam que:

estratégias como a melhoria da tecnologia apropriada relacionada com o PEI, agilizando o formato do PEI e outros listados acima, fará o PEI ser usado para cumprir a sua função como um guia para otimizar o potencial de alunos com necessidades especiais e não apenas meros requisitos de cumprimento administrativos (Kartika *et al*, 2018, p. 686. tradução própria).

Dentre as soluções propostas pelos autores para aprimorar o processo de construção do PEI, despontam as estratégias para aumentar o tempo para o registro escrito desses planos por tais profissionais, a estipulação de uma quantidade limite no número de PEIs sob a responsabilidade de cada professor, a atribuição a outros profissionais para auxiliar os professores neste registro, além do uso da tecnologia para melhorar a eficácia dos formulários de PEI, como a utilização de *softwares*, e a simplificação do formulário. Assim como segue:

- a. Fornecer tempo suficiente para a conclusão de tarefas administrativas.
- b. Limitar o número de alunos atribuído aos professores que serviram como 'gerentes do caso'
- c. Aumentar a assistência administrativa para professores de educação especial no processo do PEI.
- d. Apenas completar as tarefas administrativas do PEI em áreas que vão ajudar professores e alunos." (Kartika *et al* 2018, p. 685. tradução própria).

Para finalizar, sugere-se a melhoria dos métodos de desenvolvimento do PEI e o uso de tecnologia apropriada para facilitar a forma como os professores e demais membros do PEI desenvolvem e executam o plano. Acredita-se que assim o PEI possa cumprir a sua função, que consiste em ser um "guia para otimizar o potencial de alunos com necessidades especiais e não apenas meros requisitos de cumprimento administrativos" (Kartika *et al.*, 2018, p. 686. tradução própria).

Em síntese, a análise da literatura americana sobre o PEI expôs as contribuições e desafios atinentes ao desenvolvimento do protocolo nos EUA, mesmo após quase 50 anos de sua regulamentação legal. No presente, em face do exposto, há um corpo de conhecimentos extensivo tanto no Brasil como nos EUA sobre o PEI (centrado no indivíduo e centrado no serviço).

No contexto da literatura nacional, são necessárias mais propostas de como elaborar protocolos para subsidiar o processo de formulação do documento do PEI. Buscando cooperar para o avanço na produção desse conhecimento, o presente estudo se propôs a sistematizar informações sobre a temática e sugeriu um modelo de protocolo para elaboração do PEI centrado no indivíduo nas instituições de ensino. A seguir apresenta-se a metodologia do estudo.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresenta-se neste capítulo o método a partir do seu delineamento de pesquisa, contendo ainda a descrição dos participantes, *lócus*, materiais e equipamentos utilizados, procedimentos de coleta de dados e análise dos resultados.

4.1. *Delineamento da pesquisa*

Esta pesquisa trabalhou com multimétodos, uma abordagem quanti-qualitativa definida por Creswell (2007; 2010) como métodos mistos. Tal abordagem apresenta concepção pragmática, mescla saberes do método quantitativo por meio de análises estatísticas e do método qualitativo pela escuta detalhada dos participantes.

Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas (Creswell, 2007, p. 35).

Entre as estratégias existentes no modelo misto, esta pesquisa utilizou o método misto sequencial, nele

o pesquisador baseia a investigação na suposição de que a coleta de diversos tipos de dados proporciona um melhor entendimento do problema da pesquisa. O estudo começa com um levantamento amplo para generalizar os resultados para uma população e depois, em uma segunda fase, concentra-se em entrevistas qualitativas abertas visando a coletar pontos de vista detalhados dos participantes (Creswell, 2010, p. 43).

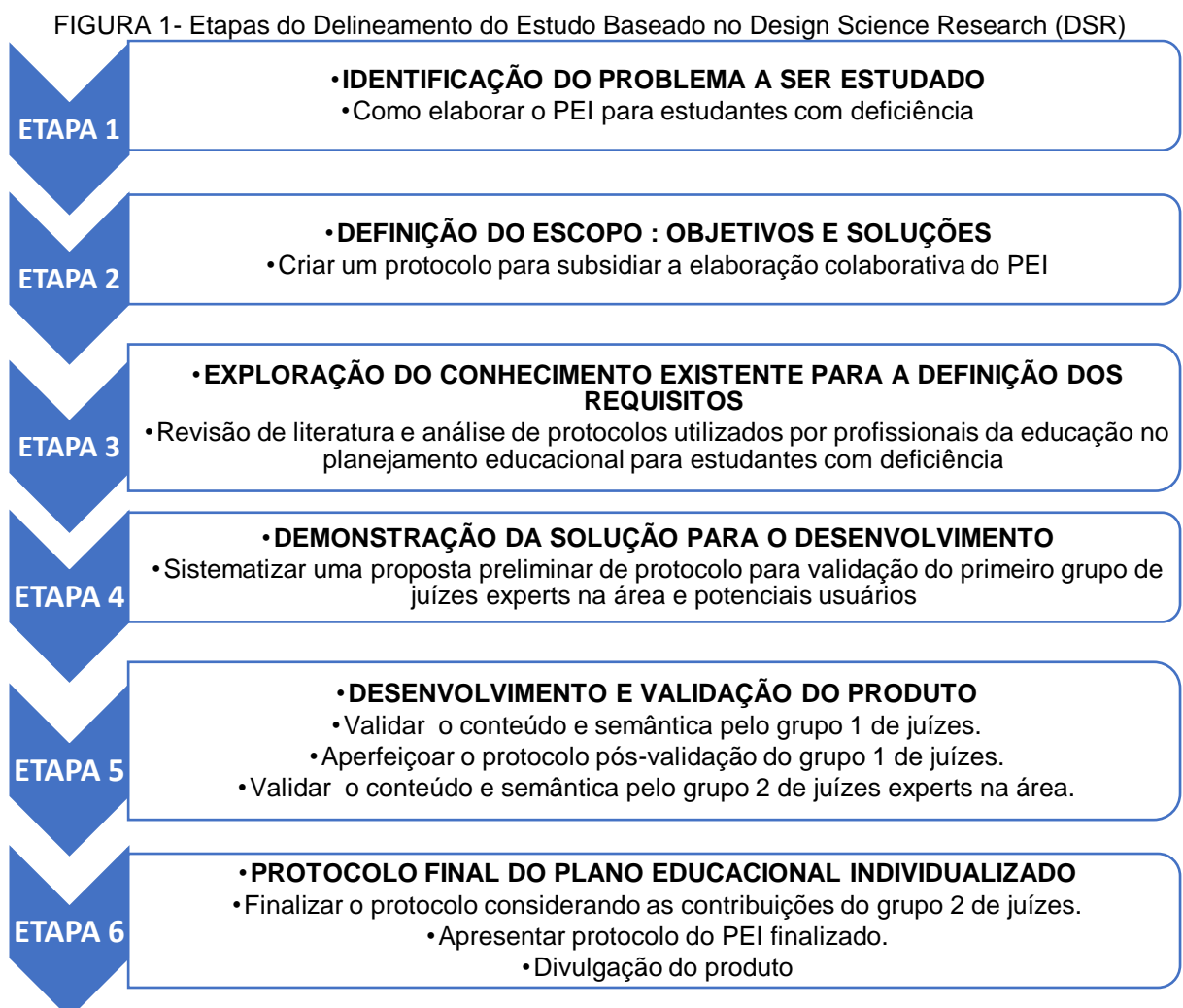
Durante o desenvolvimento da pesquisa, baseou-se no método *Design Science Research* (DSR), que busca desenvolver produtos para auxiliar na resolução de problemas existentes na prática. Hevner (2007) defende que

a pesquisa em design science é essencialmente de natureza pragmática devido à sua ênfase na relevância; fazendo uma contribuição clara para o ambiente de aplicação. No entanto, a utilidade prática por si só não define uma boa pesquisa em design science. É a sinergia entre relevância e rigor e as contribuições ao longo do ciclo de relevância e do ciclo de rigor que definem uma boa pesquisa em design Science (Hevner, 2007, p. 6).

Hevner (2007) evidencia a importância de olhar para avaliação do produto pelo viés da busca por soluções a fim de que o produto contribua para seu ambiente. A DSR é a metodologia que tem sido mais utilizada no campo da educação, quando se trata do desenvolvimento de protótipos e/ou produtos educacionais significativos (Angeluci *et al.*, 2020).

Para Dresch *et al.* (2015), a utilização da DSR produz resultados que auxiliam nas soluções de problemas reais. Venable, Pries-Heje e Baskerville (2016) sugerem que este método requer uma sequência de etapas que envolve identificação, análise, desenvolvimento e validação de um produto educacional com vista a atender uma demanda e contribuir na identificação de benefício prático para o público-alvo estabelecido.

Tendo como referência o processo do DRS, foram estabelecidas para essa pesquisa seis etapas procedimentais (figura 1) detalhadas na sequência:



Fonte: Elaboração própria

✓ ETAPA 1- IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA A SER ESTUDADO

O problema de pesquisa desta tese foi delineado a partir da dissertação de Rodrigues-Santos (2020), o estudo visava conhecer quais tipos de planejamento eram realizados nos Núcleos de Apoio/Atendimento às Pessoas com Necessidades [Educação] Específicas (NAPNE) para assegurar além do acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público da Educação Especial no contexto dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs).

A dissertação consistiu em pesquisa de campo de caráter exploratório, os resultados foram categorizados e discutidos mediante análise documental. A coleta dos dados foi efetuada através de buscas nos sites oficiais de 38 IFs e por meio de trocas de *e-mails* com os profissionais dos núcleos. A busca resultou na análise de 224 documentos, dos quais 19% tratavam de questões sobre como planejar para estudantes público da Educação Especial.

Entre os 42 documentos analisados sobre o planejamento, 19 deles abordavam tópicos do planejamento educacional individualizado. A análise permitiu conhecer o conceito de PEI adotado nos NAPNEs e o processo de elaboração do planejamento nos IFs. Nos documentos, foram encontrados campos de dados sobre a identificação dos estudantes público da Educação Especial, solicitações sobre informações pessoais deles e suas famílias, além de questões sobre condições de saúde e demandas por informações institucionais pregressas e atuais do estudante. Identificaram-se lacunas quanto à autorização e garantia de participação efetiva do estudante público da Educação Especial e de sua família na elaboração do PEI, bem como a ausência da etapa de transição para vida adulta.

Na conclusão, Rodrigues-Santos (2020) pontuou a necessidade da construção do PEI de maneira coletiva, em colaboração envolvendo o estudante público da Educação Especial, seus familiares e demais profissionais; e que este planejamento fosse feito com base em protocolos avaliativos para a criação de metas mensuráveis e suportes necessários ao ensino e aprendizagem. Com esses resultados, partiu-se para pesquisa atual buscando soluções para a elaboração do PEI nas instituições de ensino. Sendo assim, o problema de pesquisa consiste em: Como seria um protocolo do Plano Educacional Individualizado (PEI) que contribuísse para favorecer as

políticas de permanência, progressão e transição para a vida adulta dos estudantes com deficiência?

✓ ETAPA 2 - DEFINIÇÃO DO ESCOPO: OBJETIVOS E SOLUÇÕES

O objetivo do estudo consistiu em desenvolver e validar um protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência na Educação Básica. Em função da necessidade de delimitação do escopo, optou-se por focar na Educação Básica, pois se supõe que este nível impõe uma demanda maior de produção de conhecimento aplicado sobre o PEI, visto que concentra o maior número de matrículas de estudantes com deficiência quando comparado aos demais níveis de ensino.

✓ ETAPA 3 - EXPLORAÇÃO DO CONHECIMENTO EXISTENTE PARA A DEFINIÇÃO DOS REQUISITOS

Nesta etapa, buscou-se detectar os requisitos que deveriam ter o protocolo do PEI a ser criado, e isso remeteu a identificar os campos de informações que os profissionais devem coletar e produzir no processo de elaboração do PEI. Para isso julgou-se importante analisar três fontes de dados. A primeira foi a consulta à literatura nacional e internacional da área, que recomenda campos e itens importantes para constar em protocolos de PEI. A segunda fonte foi a análise de planos individualizados já realizados por educadores na prática de planejamento, em estudo anterior de Rodrigues-Santos (2020). A terceira fonte constituía-se de questionários produzidos em estudo de avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica de Lacerda e Mendes (2016).

✓ ETAPA 4 - DEMONSTRAÇÃO DA SOLUÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

A partir da conclusão da etapa três, sistematizou-se uma proposta de protocolo preliminar, submetida à primeira etapa de validação (Grupo de juízes 1).

O processo de validação deste protocolo foi inspirado na perspectiva teórica da psicometria, proposta por Pasquali (2017), que envolve os seguintes passos:

- a) Validação de conteúdo: Trata-se de detalhar os tópicos (unidades) e subtópicos do instrumento, no caso o protocolo, e explicitar a importância relativa de cada tópico para o objetivo pretendido, que no caso seria subsidiar a elaboração do PEI;
- b) Validação semântica: Visa verificar a redação com o intuito de avaliar a compreensão das tarefas propostas nos itens e campos do formulário com potenciais usuários do protocolo;
- c) Validação empírica: Este passo envolve a aplicação e análise dos resultados relacionados a aplicação prática do protocolo, a fim de verificar se ele atende ao que se propõe (Pasquali, 2017, p. 25).

✓ ETAPA 5 - DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO

Na etapa cinco, foram desenvolvidos procedimentos para a validação de conteúdo e semântica. O objetivo consistiu em submeter a primeira versão do produto intitulada (Protocolo PEI-1) para validação do Grupo de juízes 1, profissionais com expertise na área e potenciais usuários do produto final. Os juízes do Grupo 1²⁴ foram os profissionais e comunidade escolar dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) que possuíam alguma experiência na atuação com estudantes com deficiência.

Após a análise dos resultados do grupo 1 de juízes, o Protocolo PEI-1 foi reformulado e a segunda versão intitulada (Protocolo PEI-2) foi criada e submetida ao processo de validação pelo grupo 2 de juízes. Os juízes do grupo 2²⁵ foram pesquisadores em Educação Especial, com formação em Educação Especial, especificamente no Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEs da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Entre os juízes havia mestres com doutorado em curso, doutores e pós-doutores na referida área de conhecimento.

✓ ETAPA 6 - PROTOCOLO FINAL DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Na etapa seis, foi realizada a segunda reformulação do produto, considerando as pontuações realizadas pelo grupo 2 de juízes, a versão final do protocolo foi intitulada (ProPEI). O ProPEI foi constituído por informações da instituição de ensino; termo de autorização para elaboração do PEI; perfil do estudante (características

²⁴ Os detalhes e características dos participantes do Grupo 1 estão disponibilizados no item 4.3.1 desta tese.

²⁵ Os detalhes e características dos participantes do Grupo 2 estão disponibilizados no item 4.3.2 desta tese.

individuais, habilidades e desafios); caracterização da família e das expectativas sobre o desenvolvimento do estudante; informações sobre o processo de escolarização anterior do estudante; descrição do repertório inicial do estudante; caracterização dos membros da equipe; distinção das áreas do conhecimento que demandam processos de adaptação e/ou diferenciação no ensino; estabelecimento de objetivos específicos de aprendizagem (metas de curto, médio e longo prazo); elaboração de estratégias de ensino e materiais didáticos; adequações necessárias no processo de avaliação do ensino e aprendizagem para o estudante; definições de datas para monitorar e acompanhar a trajetória do estudante, finalizando com a readequação do PEI. Por fim, realizou-se a divulgação do ProPEI²⁶, por meio deste relato de pesquisa.

4.2. Procedimentos éticos

A primeira etapa de coleta de dados desta pesquisa fez parte de um projeto mais amplo, que visava à avaliação de um programa de formação (curso de extensão) para professores dos IFs; os participantes da coleta de dados 1 foram recrutados entre os participantes dessa formação. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal de São Paulo, em 19/10/2021 (CAAE: 52040621.2.0000.5423). A participação foi voluntária e durante o curso foram lidos os termos do projeto de pesquisa na íntegra aos participantes, após anuência foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)²⁷.

Para as demais etapas, um novo projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, visando ao aperfeiçoamento do protocolo, tendo sido aprovado em 21/04/2023 com (CAEE: 61415622.2.0000.5504). Os participantes foram convidados a participar da pesquisa, e após a concordância deles foi solicitada a assinatura do TCLE²⁸.

4.3 Descrição dos participantes

Participaram da coleta de dados de forma direta, por meio do envio de respostas de um *Google Forms*, três grupos de participantes. O critério de inclusão foi

²⁶ Em Apêndice C.

²⁷ Em Apêndice A.

²⁸ Em Apêndice B.

a aceitação voluntária de participar da pesquisa, mediante assinatura do TCLE. A coleta de dados foi realizada com dois grupos de participantes diversos, que validaram o protocolo considerando o conteúdo e a semântica, descritos a seguir.

4.3.1. Participantes da coleta de dados 1

Participaram da primeira coleta de dados para validação do Protocolo PEI-1, um total de 106 participantes, a coleta foi realizada através da plataforma digital *Google Forms*. Os participantes foram recrutados durante a oferta de um curso de formação coordenado pela professora Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga²⁹ e colaboradoras, destinado a profissionais e membros da comunidade escolar dos Institutos Federais de todo o país. Assim, o critério de exclusão foi não ter vínculo oficial com os IFs.

Devido ao tamanho extenso do Protocolo PEI-1, dividiu-se o protocolo em duas partes para facilitar o processo de análise dos itens pelos participantes, 62 deles avaliaram a pertinência e vocabulário da Parte A do protocolo, e outros 44 participantes analisaram a parte B.

No grupo dos 62 participantes que analisaram a Parte A, temos que dois deles se declararam como pessoa com deficiência auditiva, outros dois não responderam à indagação e os demais (58 participantes) consideraram-se pessoas sem deficiência. No grupo dos 44 participantes que analisaram a Parte B do protocolo, um se declarou como pessoa com deficiência auditiva e os demais 43 participantes declararam-se pessoas sem deficiência.

Os 62 participantes da Parte A eram oriundos de 26 IFs, um deles era do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), já os 44 participantes da Parte B atuavam em 22 instituições, sendo 21 IFs e um CEFET. É importante ressaltar que o

²⁹ O curso integrou um projeto maior intitulado “Escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica”, cujo objetivo foi a compreensão das possibilidades e desafios de curso online para profissionais que atuam em prol da acessibilidade para estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica dos IFs. O curso foi desenvolvido à distância, de forma online e abordou os seguintes temas: a) Apresentação dos participantes, contextualização das instituições, dos estudantes e dos serviços e recursos disponíveis para escolarização dos estudantes com DI; (b) Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da Deficiência Intelectual; (c) Discussão sobre o PEI e apresentação de casos de ensino; (d) Acessibilidade curricular e estratégias de trabalho em sala comum; (e) Certificação para o estudante com DI. A duração total do curso foi de 20 horas, subdividido em atividades semanais durante um mês e uma semana.

quantitativo de participantes apresentou algumas oscilações entre as questões e até mesmo entre subitens dentro de uma mesma assertiva, pois o preenchimento de todas as assertivas não era obrigatório e os itens nas questões permitiam mais de uma resposta.

Com o intuito de não prejudicar a elaboração da segunda versão do protocolo, nas situações em que houve divergência entre o quantitativo de participantes optou-se por considerar os 70% dos votos pontuados naquele item, para a partir desta medida mensurar a permanência ou retirada do item/subitem do protocolo. No Quadro 1 apresentam-se as instituições de ensino nas quais os participantes (juízes da coleta 1) atuavam no momento da coleta de dados.

Quadro 01: Demonstrativo das instituições de ensino dos participantes

	Instituição de Ensino vinculada	Número de juízes da Parte A do protocolo	Número de juízes da Parte B do protocolo
1.	CEFET-MG	01	01
2.	IFPR	01	00
3.	IFAP	01	02
4.	IFPB	01	00
5.	IFPI	01	01
6.	IFMS	01	01
7.	IFRN	01	01
8.	IFPA	03	02
9.	IFC	01	00
10.	IFSC	03	01
11.	IFG	03	03
12.	IFES	04	02
13.	IFRO	01	02
14.	IFF	01	01
15.	IFMA	04	03
16.	IFRS	03	01
17.	IFSP	08	06
18.	IFCE	02	01
19.	IFMT	03	03
20.	IFRR	02	00
21.	IFSULDEMINAS	02	00
22.	IFGOIANO	03	02
23.	IFAL	02	00
24.	IFFARROUPILHA	01	02
25.	IFB	01	02
26.	IFBA	03	04
27.	IFBAIANO	01	01
28.	IFSULDEMINAS	00	01

Fonte: Elaboração própria

A porcentagem de participantes que colaboraram na análise das Partes (A e B) do Protocolo PEI-1 e as diferentes funções exercidas por eles nos IFs estão representadas no Gráfico1:

Gráfico 1 – Funções desempenhadas nos IFs pelos participantes da parte A e B do Protocolo PEI-1



Fonte: Elaboração própria

Como se vê, na coleta de dados 01, com ambos os grupos, houve representação de participantes das cinco regiões brasileiras e das várias funções dos profissionais que, em geral, estão envolvidos na escolarização de estudantes com deficiência, e que participam dos processos de planejamento educacional.

4.3.2. Participantes da coleta de dados 2

Participaram da segunda coleta de dados desta pesquisa, de forma direta, por meio do envio de respostas de um *Google Forms*, 14 participantes, denominados neste projeto como juízes, e que foram escolhidos de forma discricionária considerando a expertise do participante na área estudada.

Os participantes foram recrutados com envio de mensagens eletrônicas, obtidas por meio de um banco de dados em que constavam os e-mails de membros atuais e egressos do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). O critério de exclusão para este grupo de juízes foi não ser pesquisador na área da Educação Especial com titulação mínima de Mestre com doutoramento em curso, a seguir o Quadro 2 apresenta o quantitativo de titulações dos participantes desta etapa.

Quadro 02: Titulação dos participantes do Grupo 2 de juízes

Titulação informada	Quantidade de juízes
Pós-doutor em Educação Especial	04
Doutor em Educação Especial	07
Mestre e doutorando em Educação Especial	03

Fonte: Elaboração própria

Sobre a atuação profissional dos participantes, no momento da coleta foi registrado que havia: (09) no ensino superior, (03) no Ensino Médio Integrado (Institutos Federais), (01) no Ensino Fundamental I, (01) no Ensino Infantil. Não houve participantes do ensino fundamental II.

Quanto à formação inicial destes participantes, 50% deles possuíam graduação em pedagogia, dois participantes tinham graduação em pedagogia e outra licenciatura. O gráfico 2 apresenta de forma detalhada essa distribuição.

Gráfico 2 – Demonstrativo da formação inicial dos participantes do Grupo 2 de juízes



Fonte: Elaboração própria

Os 14 juízes que participaram desta etapa da pesquisa vieram de oito estados diferentes da federação. Do Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Paraná e Piauí havia um participante por estado, de Minas Gerais havia dois, e em São Paulo residiam os outros seis.

Entre os participantes, dez se consideraram pessoa sem deficiência, e quatro participantes afirmaram possuir alguma deficiência, dentre as deficiências apontadas estavam: baixa visão, surdez, deficiência física, Transtorno do Espectro Autista (TEA).

4.4. Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados deram-se em dois momentos distintos, e abrangeram dois grupos de participantes diferentes, conforme descritos a seguir. Na coleta de dados 1 foi disponibilizada aos participantes por meios de assertivas do *Google Forms* a primeira versão do Protocolo PEI-1. Este protocolo foi elaborado mediante análise dos 42 documentos feita por Rodrigues-Santos (2020), que resultou na (Parte A do Protocolo PEI-1). A (Parte B do Protocolo PEI-1) corresponde a reflexões sobre a acessibilidade nas disciplinas ministradas.

4.4.1. Coleta de dados 1

Participaram da primeira etapa de coleta de dados 106 juízes. Para facilitar o processo de análise do Protocolo PEI-1 pelos participantes, o protocolo foi dividido em duas partes, e 62 participantes avaliaram a pertinência e vocabulário da Parte A do protocolo, e os outros 44 participantes analisaram a parte B.

Os dados foram coletados por intermédio de um formulário do *Google Forms* composto por uma questão discursiva para comentários e sugestões de forma geral, e 44 itens de múltipla escolha. A Parte A do Protocolo PEI-1 apresentava itens referentes a quatro sessões, a saber.

- a. Dados sobre os participantes da pesquisa (itens de 01 a 06)
- b. Dados pessoais do estudante com deficiência (itens de 07 a 12)
- c. Dados pessoais da família (itens de 13 a 32)
- d. Informações sobre o estudante a serem respondidas pelo próprio estudante e/ou responsáveis (itens de 34 a 44)

Os participantes deveriam opinar quanto à pertinência do item para elaboração do PEI para um estudante com deficiência levando em conta as seguintes respostas (Importante/ Já foi contemplado por outra questão/ Não necessário, pode ser acessado pelo sistema da instituição/ Não necessário/ Indiferente/ Não sei opinar).

Quanto à Parte B do Protocolo PEI-1, diferentemente da estratégia adotada para elaboração da Parte A em que se utilizaram exclusivamente dados oriundos das análises dos 42 documentos do estudo de Rodrigues-Santos (2020), nesta parte do protocolo foram acrescentadas algumas questões dos roteiros elaborados no estudo de Lacerda e Mendes (2016), especificamente na seção intitulada “Acessibilidade nas disciplinas”, composto por 44 itens.

O protocolo enviado para análise dos participantes, por meio de formulário do *Google Forms*, foi composto por uma questão discursiva para comentários e sugestões de forma geral, e 44 itens de múltipla escolha, apresentados em sete sessões, a saber.

- a. Dados sobre os participantes da pesquisa (itens de 01 a 06)
- b. Dados gerais sobre a participação do estudante com deficiência na classe comum (itens de 07 a 09)
- c. Informações sobre o processo de elaboração do Planejamento Educacional individualizado nos IFs (itens de 10 a 16)
- d. Informações sobre diferenciações na estrutura dos planos de ensino (itens de 17 a 29)
- e. Informações sobre diferenciações na infraestrutura (itens de 30 a 34)
- f. Informações sobre diferenciações na caracterização da prática pedagógica (itens de 35 a 38)
- g. Informações sobre diferenciações no processo do ensino e da aprendizagem do estudante com deficiência (itens de 39 a 44).

Os participantes deveriam opinar quanto à pertinência do item para elaboração do planejamento de ensino para um estudante com deficiência considerando as seguintes assertivas (Importante / Já foi contemplado por outra questão / Não necessário, pode ser acessado pelo sistema da instituição / Não necessário / Indiferente / Não sei opinar).

Os *Googles Forms* foram preenchidos e uma planilha foi gerada e arquivada no banco de dados do projeto para análise quantitativa do julgamento das pertinências dos itens pelos participantes da coleta de dados 1.

4.4.2. Coleta de dados 2

Na Coleta de dados 2, realizada na Etapa 5, o protocolo foi aperfeiçoado considerando os resultados obtidos na primeira etapa de validação realizada pelo Grupo 1 de juízes, o aperfeiçoamento também se pautou no aprofundamento da literatura nacional e internacional da área. As alterações realizadas no Protocolo PEI-1 consistiram na redução da Parte A e no acréscimo de itens à Parte B, os itens acrescidos constituíam-se em informações para planejar o desenvolvimento do estudante com deficiência.

Após as devidas alterações, o arquivo recebeu o nome de Protocolo PEI-2, o produto foi inserido na plataforma *Google Forms* e enviado aos juízes do Grupo 2 para novo processo de validação de conteúdo e semântica.

Na segunda coleta de dados, os itens do Protocolo PEI-2 foram enviados na íntegra. Os juízes participantes desta etapa de coleta dados analisaram todo o protocolo, composto por 55 itens que totalizaram 515 subitens. Cada item foi avaliado por 14 juízes que optaram entre as seguintes alternativas (Importante / Já foi contemplado por outra questão / Não necessário / Item indiferente / Não sei opinar). Após um pequeno bloco de itens analisados, os juízes eram indagados da seguinte pergunta “Você sugere alguma alteração nos tópicos e subtópicos avaliados?” A opção de resposta a essa pergunta era dissertativa e discricionária.

Os questionários foram respondidos pelos participantes e a versão preenchida *online* foi baixada da plataforma e registrada em arquivo digital no banco de dados do projeto para análise e posterior reformulação do protocolo.

4.5. Procedimentos de análise de dados

Findada a primeira etapa de coleta de dados, as avaliações dos participantes da primeira versão do Protocolo PEI-1 foram analisadas. Com base nas respostas relacionadas à avaliação do grau de importância do item, o protocolo PEI-1 passou

por reduções e aperfeiçoamentos que resultaram na segunda versão do produto, o Protocolo PEI-2.

Após a segunda coleta de dados, também realizada por meio da aplicação de formulário *online* enviado por e-mail aos participantes, foi realizada a análise quanti-qualitativa das sugestões dos juízes do Grupo 2.

Embora o quantitativo de participantes da coleta de dados 2 tenha sido menor quando comparado à coleta de dados 1, o mesmo não pode ser afirmado sobre o volume de dados obtidos para análise, pois a abertura no formulário para que os juízes pudessem sugerir alterações constantemente ampliou o repertório da discussão e possibilitou a elaboração da terceira versão do produto intitulada Protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (ProPEI).

O ProPEI é um protocolo para elaboração do PEI mais completo, voltado para contribuir com o planejamento do ensino para estudantes com deficiência nas instituições da Educação Básica.

O próximo capítulo contém os resultados quantitativos e qualitativos coletados ao longo desse processo e a apresentação da versão final do Protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (ProPEI), proposto neste estudo. Os dados são discutidos com a literatura para subsidiar as tomadas de decisões que foram realizadas na elaboração do protocolo.

5. RESULTADOS DAS FASES DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PROTOCOLO PEI

Os resultados foram organizados de modo a apresentar a análise dos dados provenientes das duas etapas de coleta, sendo organizado em três subcapítulos, intitulados “resultados da análise do Protocolo PEI-1”, “resultados da análise do Protocolo PEI-2” e “Protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) um diálogo com a literatura”. Os dois primeiros apresentam os resultados das análises dos juízes e descrevem de forma sucinta as alterações propostas no protocolo, já o terceiro apresenta a versão final do produto em diálogo com a literatura.

5.1 Resultados da análise do Protocolo PEI-1

Devido à extensão da primeira versão do protocolo, ele foi subdividido em duas partes para análise do primeiro grupo de juízes, as subseções a seguir indicam o que foi pontuado por eles em cada tópico.

A Parte A do Protocolo PEI-1 foi analisada por 62 participantes. Em princípio só dois itens receberam uma avaliação de pertinência ao item inferior a 50%, quatro itens pontuaram mais de 50% e menos que 70%. O critério adotado para permanência do item no protocolo foi ele ter aprovação a partir de 70% dos participantes. Os itens que receberam um percentual de votos entre 50 e 69% passaram por uma reformulação e permaneceram para segunda versão do protocolo, já aqueles que receberam menos de 50% de aceitação foram removidos da versão 2.

Nas observações gerais, foi apontada a extensão do protocolo, sendo considerado demasiadamente grande e detalhado, como demonstrado na sugestão a seguir:

Participante A14 - Por conter muitas questões com respostas aberto (dissertativas), sugiro a redução do questionário, junção de questões, uma vez que foi cansativo responder essa enquete, mais cansativo será respondê-lo. Isso influencia na objetividade dos dados a serem coletados.

Embora a consideração da participante 14 seja pertinente e a pesquisadora tenha ciência da dimensão do protocolo, a redução dele permaneceu sendo desafiadora, pois ao tabular os dados constatou-se que quase todos os itens

apresentados na proposta do Protocolo PEI-1 foram considerados importantes pelos participantes, inclusive pela participante 14.

Com base nesses resultados, buscou-se refletir sobre o que seria apropriado que permanecesse ou fosse retirado do protocolo, considerando que as necessidades dos estudantes com deficiência são múltiplas e ao mesmo tempo singular para cada caso. A seguir, apresenta-se a análise dos itens do Protocolo PEI-1, os resultados foram organizados de acordo com as seções:

- a) Dados pessoais do estudante com deficiência
- b) Perfil sociocultural do estudante com deficiência
- c) Dados pessoais da família do estudante com deficiência
- d) Informações educacionais (Informadas pela escola)
- e) Processos para elaboração do plano de ação do PEI
- f) Equipe para elaboração do Plano Educacional Individualizado
- g) Adequações para acessibilidade

5.1.1 Dados pessoais do estudante com deficiência

Com relação às informações referentes à identificação dos estudantes com deficiência, nove itens receberam mais de 70% de aprovação. Portanto, permaneceram na proposta do protocolo. Foram elencados os seguintes itens dos dados pessoais do estudante público da Educação Especial: Nome, Data de nascimento, Sexo, Telefone, E-mail, Beneficiário de programa social, Horário de trabalho, Jornada e dias de trabalho. Além dessas informações, foi sugerido pela participante A23: “Acrescentar na situação de matrícula a opção ‘transferido’”. Em contrapartida, outros nove itens dessa categoria tiveram sua pertinência questionada.

No item “Possui filhos(as)? Quantos?” o somatório dos participantes que optaram por “importante” e “não sei opinar” superaram 70%; portanto, optou-se pela permanência dele na versão do Protocolo PEI-2. Os itens que não atingiram o percentual mínimo necessário foram retirados da segunda versão do protocolo.

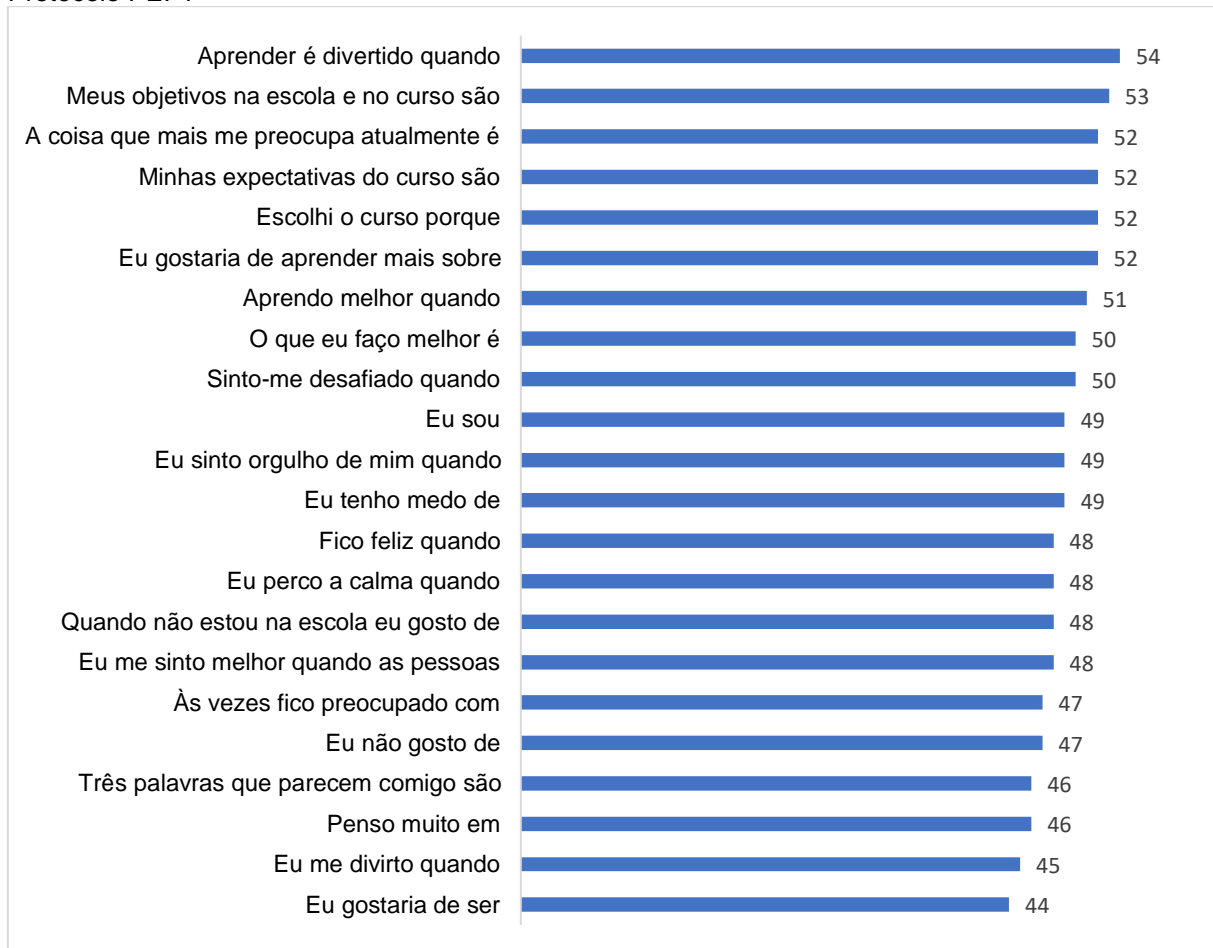
5.1.2. Perfil sociocultural do estudante com deficiência

O campo do perfil sociocultural do estudante é uma sessão que foi subdividida em três subgrupos. O primeiro intitulado “Mapa de Interesse” foi composto por 30 afirmativas a serem completadas pelo estudante com deficiência contendo questões sobre sonhos, objetivos, medos, vontades e outras características.

O segundo subgrupo buscou mapear informações a respeito do comportamento do estudante. O tópico foi composto por oito subitens, que apresentavam situações nas quais o estudante com deficiência deveria apontar seus padrões de sentimentos diante delas. As opções apresentadas foram: tranquilo, agitado, concentrado, impaciente, alegre, triste, chateado, com medo, com vergonha e outros.

O terceiro subgrupo intitulado “Informações sobre você” foi composto por quatro perguntas, sendo que a última delas tinha 17 subitens, totalizando 20 itens a serem avaliados. Os itens visavam obter informações sobre a rotina do estudante com deficiência e seu nível de autonomia para o desenvolvimento da Atividade da Vida Diária (AVD), como demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3: Porcentagem de aprovação pelos participantes dos itens da seção “mapa de interesse” do Protocolo PEI-1



Fonte: Elaboração própria

Considerando a avaliação dos juízes referente ao mapa de interesse, das 20 proposições realizadas, oito receberam aprovação inferior a 70%, tendo sido estas retiradas do protocolo. As demais proposições mantiveram um escore semelhante de aprovação, que variou de 70% a 87% quanto à pertinência do item.

Sobre o comportamento manifestado pelo estudante, não houve uniformidade, as opiniões dos juízes ficaram distribuídas. A pergunta foi a mesma nos oito itens, o que divergia era a situação, consistia em saber como o estudante se comportava de acordo com os espaços e situações. As proposições que receberam mais de 70% de aprovação dos avaliadores foram: “Como é o seu comportamento - (em casa), (com sua mãe), (com os irmãos), (na escola)”, “Tem preferência por algum tipo de lazer?”, “Como é o seu sono durante a noite?”.

Receberam avaliação de pertinência do item inferior a 70% as indagações sobre o “comportamento (com o pai/ na casa de parentes/ em festas/ na casa de amigos)” e “Você dorme durante o dia? Horário?”. Nenhuma das proposições que

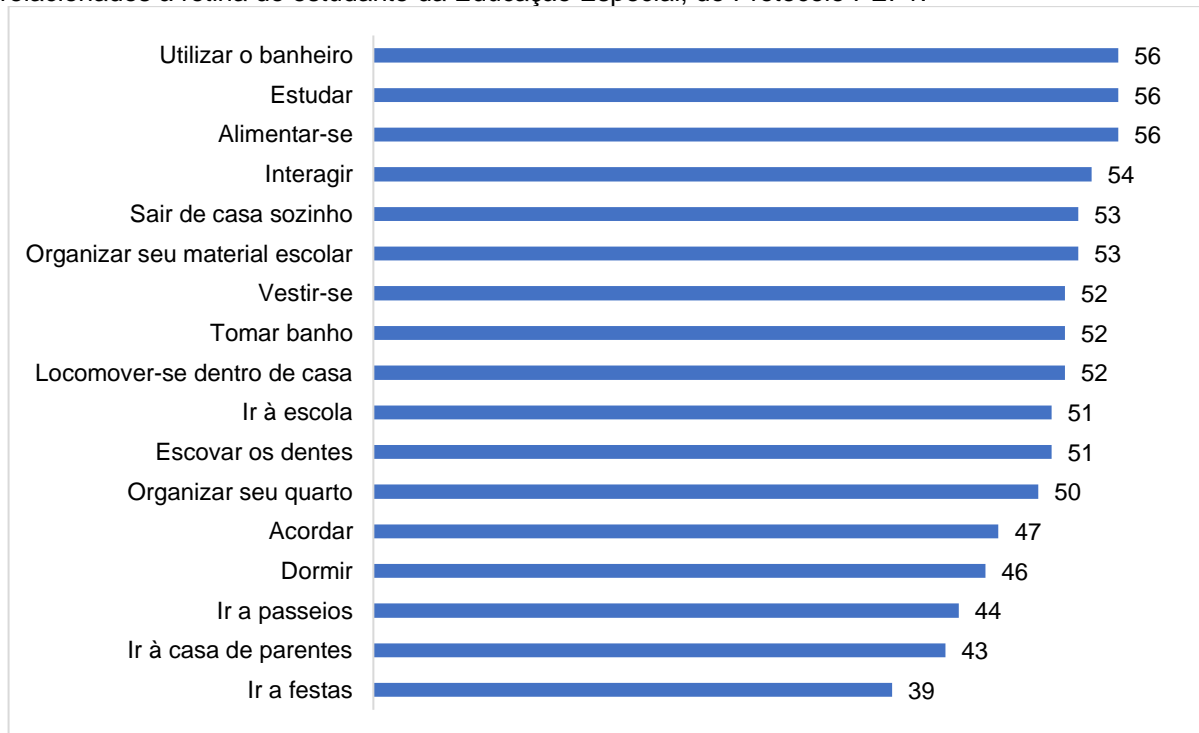
fizeram referência à vida social do estudante foi considerada pertinente pelos juízes. Outro ponto levantado foi o fato de os dados sobre as perguntas em relação ao pai e a mãe, em itens independentes, terem apresentado somente uma diferença, a de pontuação maior na indagação relacionada à mãe. Além disso, houve participantes que consideraram os itens redundantes.

Questiona-se se os juízes entenderam “pai e mãe” como sinônimo de “responsável” ou se defenderam o posicionamento de que só era necessário avaliar o comportamento de um dos responsáveis, para assim diminuir a extensão do protocolo. Considerando-se essa dúvida, o subitem “Como é seu comportamento com sua mãe” no Protocolo PEI-2 foi substituído pelo termo “com seus responsáveis”.

Em relação à “independência em seus hábitos diários”, os participantes entenderam que os estudantes com deficiência deveriam ser questionados sobre sua autonomia para o desenvolvimento das AVDs. O item propunha situações em que estes deveriam responder entre: Sim, não, às vezes. Nesse quesito, foram apresentadas 17 situações, das quais somente “Ir a festas” teve grau de importância inferior a 70%.

De todas as atividades propostas, como mostra o gráfico 4, aquelas relacionadas ao lazer do estudante com deficiência foram as que receberam menor pontuação, portanto foram consideradas menos importante pelos participantes.

Gráfico 4: Porcentagem de opiniões dos participantes que julgaram como importantes itens relacionados à rotina do estudante da Educação Especial, do Protocolo PEI-1.



Fonte: Elaboração própria

Partindo do entendimento de que o PEI é um documento individualizado que perpassa a vida escolar do estudante com deficiência, ressalta-se a importância de prever neste plano os tempos e situações de lazer que serão benéficos ao desenvolvimento desse indivíduo.

5.1.3 Dados pessoais da família do estudante com deficiência

Em relação aos “dados pessoais da família”, as respostas aos itens apontadas pelos 62 participantes divergiram do esperado, pois se acreditava que informações relacionadas a esse grupo seriam encontradas com facilidade nos sistemas das instituições de ensino, não sendo então necessário solicitar novamente ao estudante e sua família.

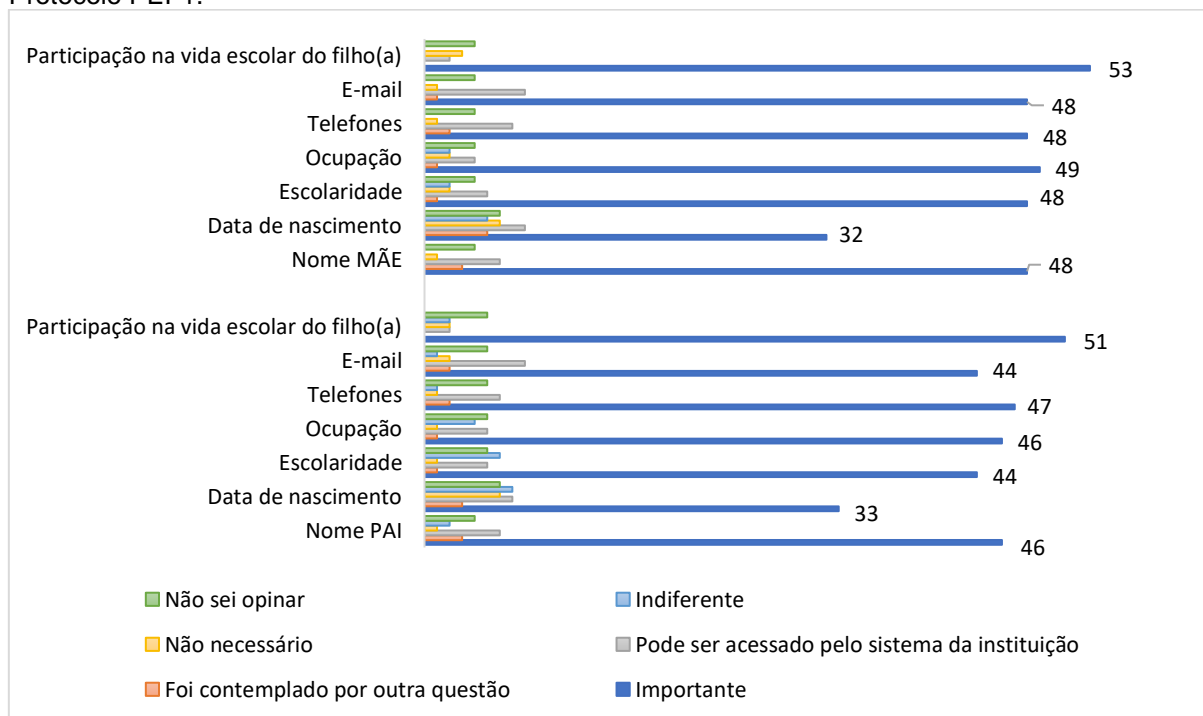
As considerações gerais a serem feitas sobre esta parte do protocolo residem no fato de que a maioria dos itens foram considerados importantes pelos juízes do grupo 1. Todavia uma sugestão pontual foi realizada sobre este tópico, que versou sobre a substituição dos termos “pai e mãe” por “responsável 1”, como transcrita a seguir.

Participante A15 – (...) em relação aos dados dos responsáveis não utilizar PAI e MÃE, mas responsável 1, grau de parentesco, posto que muitos alunos são criados/cuidados por outros familiares.

Pontua-se que a justificativa apresentada pela participante é plausível, e que a sugestão foi implementada no Protocolo PEI-2, não somente pela justificativa esboçada, mas também pelo entendimento de que na atualidade há múltiplos formatos de família.

Sobre as informações referentes aos “dados pessoais dos pais”, das 14 perguntas realizadas, somente as duas que faziam referência à “data de nascimento” receberam menos de 70% de aprovação e, por esta razão, foram retiradas da versão do Protocolo PEI-2. As demais perguntas podem ser observadas no gráfico 5.

Gráfico 5: Porcentagem de opinião dos participantes sobre coletar dados pessoais do pai x da mãe no Protocolo PEI-1.

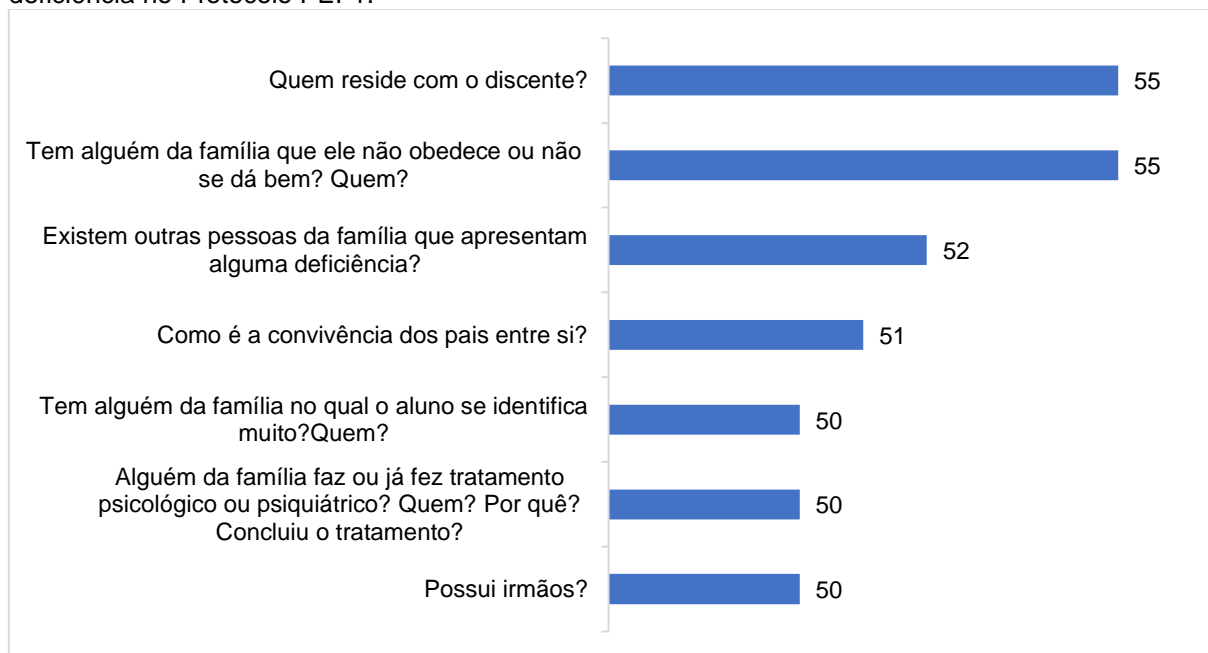


Fonte: Elaboração própria

Quando comparado o quadro de respostas referentes ao “pai” e a “mãe”, pode se observar uma maior responsabilidade atribuída à mãe. Embora essa diferença não tenha sido muito acentuada, com exceção do item sobre a data de nascimento, todas as demais perguntas direcionadas à mãe receberam maior pontuação quanto à pertinência do item. Esse dado remete à reflexão sobre os valores da sociedade patriarcal, que concebe que a responsabilidade com o ensino dos filhos, inclusive na percepção de educadores, ainda é atribuída majoritariamente às mulheres.

Ainda sobre dados relacionados à família, foram realizadas mais 39 perguntas na versão do protocolo PEI-1. O intuito foi conhecer a composição familiar do estudante com deficiência e assim pensar com quais membros da família seria possível estabelecer parcerias para execução de um futuro plano de ação. Além disso, buscou-se saber quais situações adversas poderia haver nesse contexto que refletissem diretamente no desenvolvimento escolar do estudante. As indagações que receberam mais de 70% de avaliação positiva quanto a pertinência são apresentadas a seguir.

Gráfico 6: Participantes que julgaram pertinentes itens sobre a composição familiar do estudante com deficiência no Protocolo PEI-1.



Fonte: Elaboração própria

Observou-se que algumas perguntas não foram julgadas importantes pelos juízes do grupo 1, pois avaliaram que as informações não fariam diferença significativa para o planejamento do ensino. Dos 29 itens sugeridos no protocolo, 11 deles tiveram seu grau de importância questionado pelos participantes.

As indagações “Alguém dos filhos é adotivo? Qual?” foram as que tiveram o menor percentual de aprovação ao item: 41,3% dos participantes as consideraram importantes. A retirada dessa proposição do protocolo foi justificada pelo entendimento de família que se apresenta nos dias de hoje, em que não há mais a necessidade de adjetivação do vínculo parental, pais e filhos, independentemente

de serem biológicos ou adotivos; provenientes de relações hétero ou homoafetivas devem usufruir do mesmo reconhecimento e prerrogativas legais.

As assertivas relacionadas a falecimento/suicídio/homicídio receberam aprovação ao item de (54,1%, 68,3% e 50,8% respectivamente). Considerando esses dados, e visando reduzir o tamanho do protocolo de forma responsável, optou-se por unificar as cinco perguntas sobre a temática em duas questões com um enunciado mais abrangente.

Acerca da indagação “Há alguém viciado na família?”, que foi considerada importante por 66,7% dos participantes, houve duas observações pontuais sobre o termo utilizado na pergunta. Ambas as participantes consideraram o item importante, mas sugeriram a alteração no termo utilizado.

Participante A07 - Trocar o termo viciado por dependente químico.

Participante A61 – Tem uma pergunta que acredito que tenha sido usado termos incorretos: Há alguém viciado (vício é genérico, se for pra alcançar qualquer vício tudo bem, mas se for falar das drogas em geral, acredito que tenha que melhorar a pergunta) na família? () Sim () Não Quem? Em quê? () álcool () fumo () drogas (os anteriores são drogas também, sugiro complementar droga ilícita ou colocar cada tipo de droga (são várias)) () Outros. Qual?

Embora as sugestões apontadas pelos participantes sejam relevantes, na contagem geral dos votos dos juízes do Grupo 1 o item que versava sobre o uso de entorpecentes recebeu menos de 70% de aprovação, e por não apresentar relação direta com o planejamento do ensino para o estudante com deficiência foi retirado para a segunda versão do protocolo.

Em relação à participação da família na vida escolar do filho com deficiência, foram realizadas seis perguntas das quais todas receberam avaliação de pertinência ao item superior a 70%. Os itens avaliados foram descritos a seguir.

A família se envolve nos projetos realizados na escola? (58)
Participa da reunião? (55)
Participa de comemorações? (52)
Visita a escola sem ser chamado? (53)
Tem consciência dos direitos do seu filho na educação inclusiva? (55)
Exige a garantia dos direitos já adquiridos na educação inclusiva (57)

Ainda no tocante à participação da família, foi sugerido o acréscimo de um item na seção, este consiste em o entrevistador adicionar uma observação sobre as condições do entrevistado no momento da coleta de informações.

Participante 24 - Algumas perguntas que devem ser respondidas pelo familiar, em alguns casos ficam a desejar em relação ao conhecimento do entrevistado. Acredito que isso deveria ser colocado como informação para o entrevistador – “O entrevistado apresentou condições satisfatória em responder o que lhe foi solicitado?”

Sobre a sugestão proposta, considera-se pertinente a reflexão; todavia, ela não foi incorporada na segunda versão do protocolo, pois se partiu do entendimento de que a aplicação desta seção do protocolo foi uma das etapas de elaboração do PEI, e que este processo não se finda nela. Entende-se que no contexto escolar existem outras formas de averiguar a veracidade das informações prestadas pelos responsáveis e que a afirmativa “condições satisfatórias” é ampla e permite múltiplas interpretações. Por esta razão, a inserção deste item não resultaria na obtenção de uma informação significativa para o planejamento, considerando que o protocolo já é bastante extenso, porém nada impede que essa informação seja acrescida pelo entrevistador ao final do protocolo, caso haja necessidade.

Outra pontuação a ser feita neste quesito foi o entendimento de que a indagação sobre “Nível de participação na vida escolar do filho (a)?”, que na primeira versão do protocolo se encontrava junto aos dados pessoais dos responsáveis, se enquadraria melhor na subseção sobre “participação da família na vida escolar do filho(a) com deficiência”. Assim, para a versão do Protocolo PEI-2 foi realizada esta alteração no posicionamento da questão.

O perfil sociocultural da família foi mapeado por oito indagações, das quais somente a pergunta “Possui convênio médico?” recebeu 41 votos, totalizando 66,1% de avaliações considerando-as importantes. As outras seis perguntas consideradas importantes por mais de 70% dos juízes foram:

Expectativa dos pais sobre as realizações sociais do filho PAEE (55)
Postura dos pais frente aos desafios do filho PAEE (55)
Atenção dada aos filhos nos momentos de desenvolvimento da autonomia de alimentação/higiene (53)
Relacionamento com os irmãos (caso possua) (50)
Expectativa dos pais sobre as realizações educacionais do filho PAEE (46)
Renda familiar em salários mínimos (46)

A oitava indagação sobre o perfil sociocultural do estudante com deficiência e sua família abordou a frequência com que ocorria o acesso dos membros da família a fontes de informação. O item foi proposto da seguinte forma “Acesso dos

membros da família a fontes de informação”, com as respostas dos familiares podendo ser: “()Muito ()Pouco ()Raramente ()Nunca”. Considerando a pertinência deste item, dos sete exemplos oferecidos no item somente “internet (55), livros (52) e televisão (49)” receberam mais de 70% dos votos os considerando importantes. As opções “jornais, revistas, cinema e teatro (43)” foram retiradas da segunda versão do protocolo.

Ressalta-se que elas receberam 68,3% de votos as considerando importantes e de fato são; todavia, considerando que o mundo vive a era da internet, essas mesmas fontes de informação já podem ser encontradas no quesito “internet”. Pensando na aplicabilidade do protocolo e nos critérios de inclusão e exclusão dos itens, eles foram retirados da nova versão; porém, em contrapartida foi acrescida uma opção contendo “outros”.

Na mesma temática, foram propostas seis questões para obter informações sobre o domicílio do estudante, das quais somente duas foram consideradas importantes pelos participantes, a saber: “A casa possui saneamento básico? (45)” e “A casa possui banheiro? (45)”. Saber o quantitativo de banheiros no domicílio (38), se a moradia era “()Própria ()Alugada ()Financiada ()Emprestada” (43), ou “Quantos cômodos tem a casa? Para quantas pessoas?” (42), foram consideradas menos relevante pelos juízes do Grupo 1.

Outro quesito que, no entendimento dos juízes, não apresentou elevado grau de relevância foi saber quais objetos a família possui. A assertiva foi proposta da seguinte forma: “Quais objetos a família possui: Automóvel: () Não possui () Possui 1 () Possui 2 () Possui 3 ou mais”. Dos 14 itens propostos nesta questão, somente dois foram considerados importantes para refletir sobre o planejamento de ensino para o estudante com deficiência, sendo: “computador ou notebook (45)” e “telefone celular (46)”. Os outros 11 itens foram removidos da versão 2 do protocolo.

Sobre o histórico de vida e desenvolvimento do estudante na perspectiva da família, foram realizadas 15 indagações sobre como se deu o desenvolvimento inicial, mais especificamente o período gestacional da mãe e a primeira infância do estudante com deficiência. As perguntas consideradas importantes por mais de 70% dos juízes foram:

Nos primeiros anos de vida, foi observado algum problema no desenvolvimento da criança? (52)
 Com que idade? Passou por tratamento? (52)
 A mãe apresentou algum problema durante a gravidez? Qual? (47)

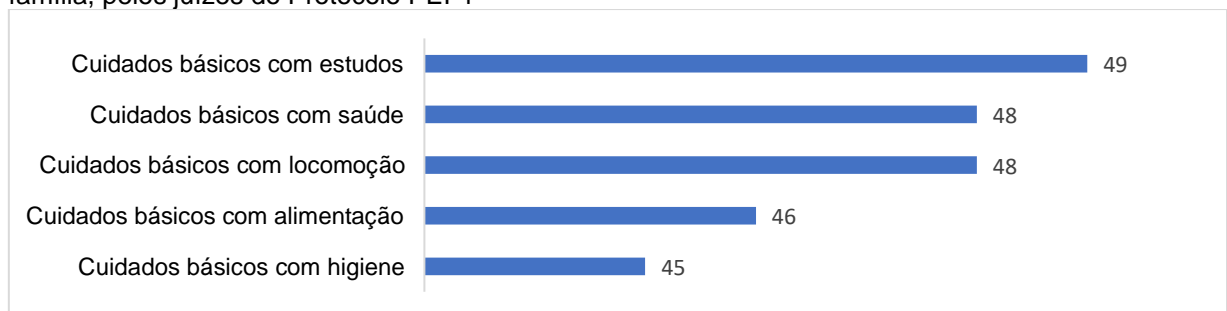
Duração da gestação? Fez pré-natal? (46)
Como foi o parto? (44)

No referido item, foi atribuído pelos juízes um cuidado maior em saber sobre a primeira infância do estudante, do que necessariamente sobre a gestação e o parto. Por esta razão, cinco questões sobre a gestação da mãe foram removidas da versão do Protocolo PEI-2.

A etapa do protocolo relativa às informações sobre o estudante com deficiência a serem respondidas por ele próprio e/ou por seus responsáveis foi composta por cinco perguntas sobre os cuidados básicos. Outras 17 assertivas foram direcionadas ao nível de independência no desenvolvimento das atividades da vida diária (AVD), além das quatro questões sobre as expectativas da família em relação ao desenvolvimento e escolarização do filho com deficiência.

As indagações que buscavam conhecer quem era a pessoa da família responsável por certos cuidados domiciliares com o estudante questionavam basicamente “Quem da família é responsável pelos cuidados básicos com”, que o entrevistado poderia responder da seguinte forma: “()Mãe ()Pai ()Avó ()Cuidador ()Outro”. Considerando as respostas apresentadas pelos juízes do Grupo I, todos os itens deste tópico foram considerados importantes.

Gráfico 7: Pertinência dos itens sobre responsabilidade com os cuidados básicos por pessoas da família, pelos juízes do Protocolo PEI-1



Fonte: Elaboração própria

Propôs-se ainda indagações para investigar o nível de autonomia apresentado pelo estudante com deficiência para realizar suas AVDs, o item foi sondado por meio da proposição de situações para que fosse pontuado de que forma ele executava cada ação, podendo optar entre “()Dependente ()Em transição e ()Independente”. Das 17 alternativas propostas no protocolo, somente “Sair de casa sozinho (44)” e “Interagir com seus pares (47)” foram consideradas importantes pelos participantes. Os 15 itens

restantes receberam avaliação inferior a 70% de pertinência, eles foram apontados como itens que já haviam sido contemplados em outra questão.

De fato, ele apareceu na primeira seção do protocolo; contudo; as opções de resposta foram apresentadas de outra maneira. Mantiveram-se as duas opções no protocolo PEI-1 com o intuito de dar a oportunidade aos participantes julgarem a melhor forma de apresentação. Diante desses resultados, a segunda versão do protocolo apresentou somente uma seção referente às AVDs.

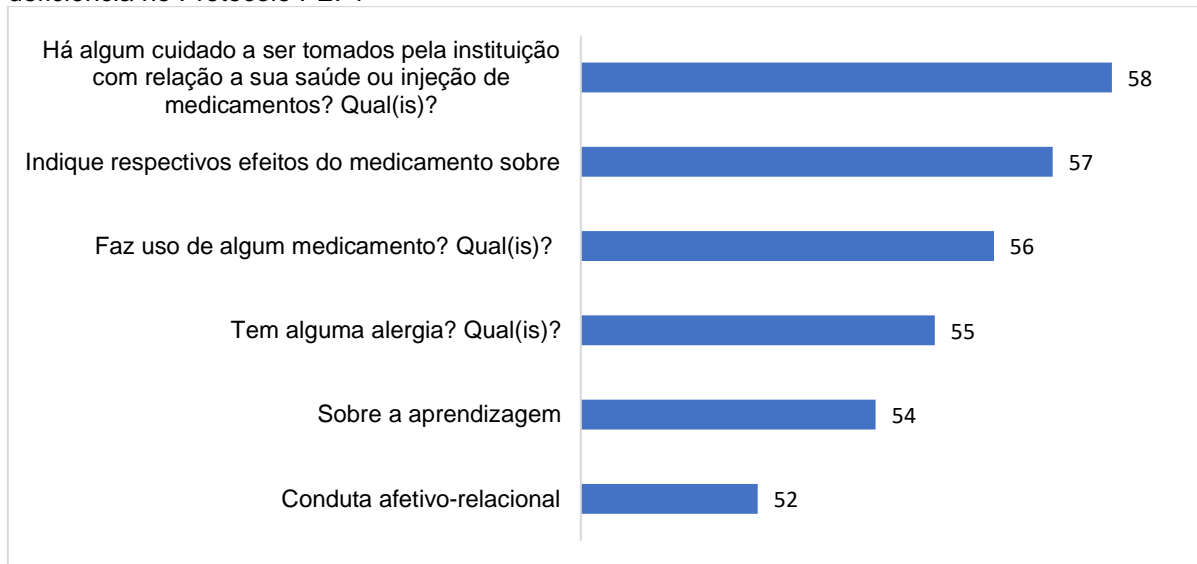
Foram realizadas quatro perguntas sobre as expectativas do estudante e da família em relação ao processo de escolarização, todos os itens propostos receberam mais de 70% de aprovação.

Quais objetivos educacionais (você/seu filho) deseja alcançar na escola? (46)
 Quais dificuldades e facilidades (você/seu filho) relata para sua participação nas aulas? (55)
 Quais os tipos de recurso e/ou apoio (você/seu filho) acredita que precisa para se desenvolver na escola? (55)
 Qual sugestão (você/seu filho) daria para auxiliar no seu processo educacional? (55)

O protocolo PEI-1 apresentou perguntas que buscavam obter informações relacionadas à saúde do estudante com deficiência, todas as indagações receberam percentual de aprovação superior a 70%. A primeira indagação sobre saúde foi “Possui algum diagnóstico da área da saúde que indica deficiência, transtorno do espectro do autismo ou altas habilidades/superdotação? () Sim () Não. Qual? () Baixa Visão () Cegueira () Deficiência Auditiva () Surdez () Surdocegueira () Deficiência Física () Deficiência Intelectual () Deficiência Múltipla () Autismo () Altas habilidades/Superdotado () Outros: () Sim, mas não sei”. Essa questão em específico recebeu 88,5% de aprovação.

Importância semelhante foi dada à indagação sobre qual profissional atestou o diagnóstico “() Médico () Psicólogo () Fonoaudiólogo () Terapeuta Ocupacional () Fisioterapeuta () Outro”, este item recebeu 90% de votos considerados importantes. O percentual de aprovação dos demais itens sobre questões relacionadas à saúde pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 8: Avaliação quanto à pertinência de itens sobre condições de saúde do estudante com deficiência no Protocolo PEI-1



Fonte: Elaboração própria

Informações sobre possíveis tratamentos de saúde e/ou terapêuticos em andamento também tiveram ampla aceitação entre os juízes do grupo 1.

Faz algum acompanhamento médico especializado/sistemático? (57)
 Dados do acompanhamento médico (50)
 Nome do médico/especialista (46)
 Especificidade (50)
 Local (47)
 Início do tratamento (52)
 Término do tratamento (50)
 Contato do profissional (49)

Cabe destacar que os participantes avaliaram como importantes todos os itens que apresentavam alguma relação direta ou indireta com aspectos da saúde, mesmo o planejamento sendo de ordem pedagógica.

No protocolo PEI-1, esta seção foi apresentada após as questões sobre expectativas do estudante e da família quanto à escolarização. Buscando uma melhor logística para aplicação do protocolo, na segunda versão esta seção foi deslocada para o tópico de histórico de vida e desenvolvimento do estudante com deficiência na perspectiva da família.

Sobre como ocorreu o desenvolvimento do estudante na escola anterior, nos itens a serem respondidos pelos familiares, havia 19 perguntas que deveriam ser respondidas pelos familiares do estudante. Todas as assertivas apresentadas no

protocolo PEI-1 foram bem avaliadas e, portanto, mantidas para a segunda versão. A descrição delas foi apresentada no gráfico 9.

Gráfico 9: Avaliação dos itens relacionados ao histórico da escolarização do estudante com deficiência

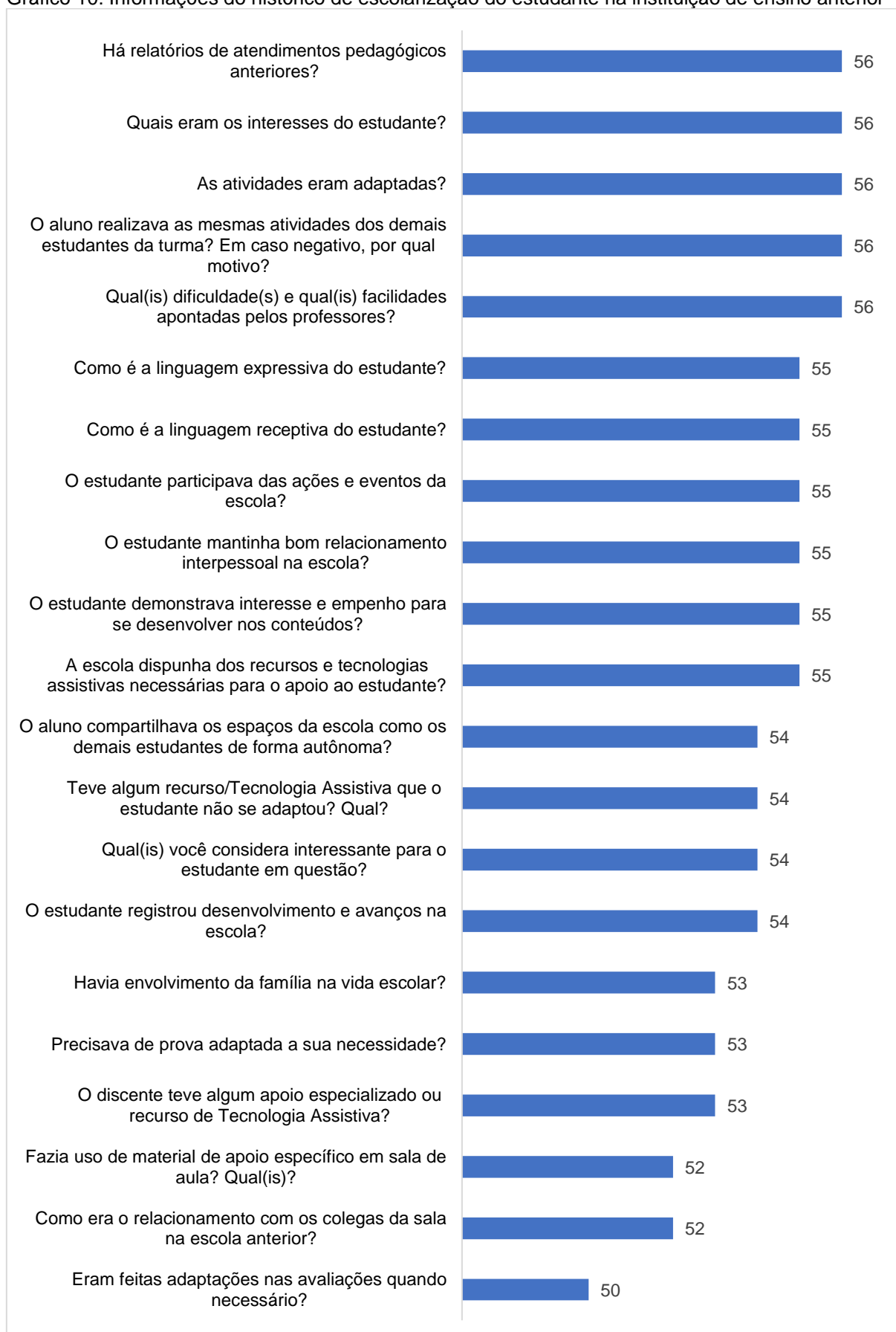


Fonte: Elaboração própria

5.1.4. Informações educacionais (Informadas pela escola)

Neste subtópico, abordou-se a pertinência dos itens sobre a vida escolar pregressa do estudante com deficiência a serem informados pela escola anterior. Os itens apresentados no gráfico 10 tiveram mais de 70% de aprovação dos juízes para permanência na segunda versão do protocolo.

Gráfico 10: Informações do histórico de escolarização do estudante na instituição de ensino anterior



Fonte: Elaboração própria

Já a seção sobre informações educacionais atuais contou com 12 proposições, “Instituição/Campus? Escolaridade atual? Matrícula? Ano de ingresso na instituição? Período de ingresso na turma? Período letivo atual? Vigência do curso? Situação acadêmica? Ingresso por Cota? Recebe Bolsa/Auxílio? Qual? Faz uso da residência estudantil do Campus?” nenhuma delas recebeu aprovação de 70% pelos juízes. Foi apontado que as informações poderiam ser acessadas pelo sistema dos Institutos Federais (IFs).

Considerando que o protocolo foi pensado para contribuir com o planejamento dos estudantes com deficiência nos IFs e nas demais instituições de ensino da Educação Básica, a seção sobre informações educacionais atuais foi mantida na proposta do Protocolo PEI-2. Todavia, foi realocada para o início do protocolo, sendo seu preenchimento facultativo a depender de cada realidade.

A avaliação do protocolo PEI-1 apontou que 85,2% dos juízes consideraram importante o item sobre identificação do “motivo do encaminhamento para o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas: () Deficiência física () Deficiência intelectual () Deficiência visual () Deficiência auditiva () Surdez () Surdocegueira () Transtorno do Especto Autista – TEA () Altas habilidades/Superdotação () Outra situação que interfere na aprendizagem”.

Em relação à indagação sobre qual equipe deveria realizar um trabalho diretamente com o estudante com deficiência, mais de 70% dos juízes consideraram importante a participação da equipe responsável pelo estudante e de membros externos ao núcleo de atendimento na elaboração do PEI. Outros 68,3% dos participantes consideraram importante a participação dos membros do núcleo e da equipe multidisciplinar.

Equipe responsável pelo aluno PAEE no Instituto (49)
Servidores membros da equipe multidisciplinar do IF (Nome/cargo/
função/contato) (43)
Membros externos da equipe multidisciplinar (quando houver) (47)
Servidores membros do NAPNE (43)

5.1.5 Processos para elaboração do plano de ação do PEI

As considerações pontuadas a seguir correspondem à (Parte B) do Protocolo PEI-1, ela apresenta questões relacionadas à composição da equipe de elaboração do planejamento e aos tipos de adaptações/adequações que podem ser realizadas.

A Parte B do Protocolo PEI-1 foi avaliada por 44 juízes. Os critérios para remoção ou permanência do item no protocolo foram os mesmos utilizados na Parte A, possuir mais de 70% dos votos considerando o item importante. De forma geral, os juízes avaliaram que o protocolo está bastante completo. Consideraram que embora ele seja positivo, o processo de preenchê-lo de uma única vez foi cansativo, como demonstrado nas falas das participantes.

Participante AB24 - Acabei o questionário muito longo para ser aplicado de uma vez.

Participante AB29 - Muito completo, conseguindo abarcar situações bem variadas.

A primeira etapa intitulada “dados gerais sobre a participação do estudante com deficiência na classe comum” teve como pergunta inicial o “nome do estudante”, com 88,9% de aprovação dos participantes. A segunda pergunta foi relacionada ao estudante com deficiência no espaço da sala comum, a indagação foi “Na disciplina que leciona para esse aluno, qual o número de estudantes em sala?” Esse item não recebeu o mínimo de 70% dos juízes o considerando importante, por essa razão ele foi retirado da versão 2 do protocolo.

A questão “Você participou/participa da reunião de elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para este estudante?” recebeu 82,2% de aprovação. Foi proposto ainda um item indagando sobre a periodicidade da elaboração e reelaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para esse estudante, esse item foi considerado importante por 86,7% dos participantes.

5.1.6. Equipe para elaboração do Plano Educacional Individualizado

Considerando o corpo docente da instituição, foi indagado sobre quem deveria participar da elaboração e revisão periódica do PEI relacionado à acessibilidade nas disciplinas. Ao serem questionados sobre a importância da participação de diversos sujeitos no processo de desenvolvimento de um plano que auxiliasse no ensino aprendizagem do estudante com deficiência, mais de 50% dos

participantes corroboraram com o entendimento de que o planejamento deve ser coletivo e participativo.

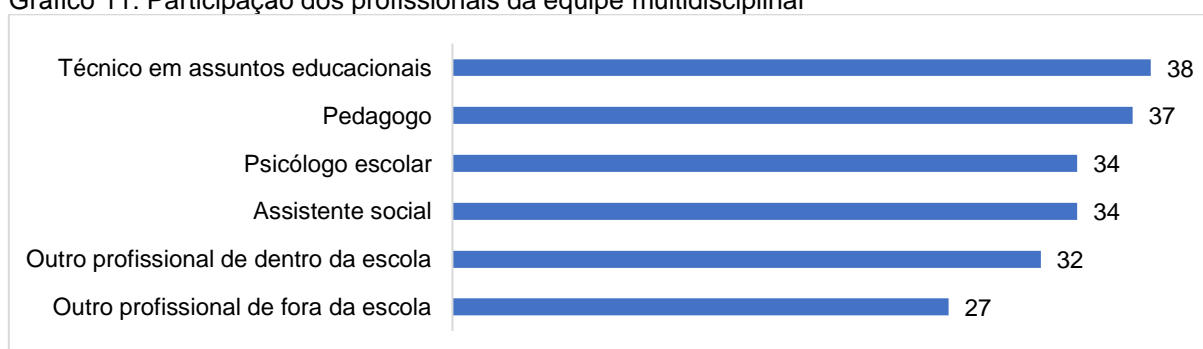
Entre os cinco profissionais apontados na assertiva, somente o “professor de Educação de Jovens e Adultos (28)” e o “professor que ministra aulas no Ensino Superior (28)” obtiveram menos de 70% dos votos pontuando como importante a participação deles. Com base nas respostas obtidas, acredita-se que no momento em que responderam ao formulário os juízes consideraram tão somente o contexto profissional que eles atuavam, o ensino médio integrado.

Ainda sobre a questão anterior, ao que se refere especificamente aos professores que lecionam no ensino médio, 85% dos juízes consideraram importante a participação de “Outro professor de Ensino Médio Integrado” e do “Professor de Educação Especial”. Outros 80% dos juízes pontuaram como importante a participação do “Professor de Libras”. Os juízes consideraram pertinente também envolver professores de diversas áreas no processo de elaboração do PEI.

A participação de outros agentes além dos professores de diversas áreas também foi pontuada, considerou-se importante que o PEI envolvesse a participação dos gestores e demais membros da equipe multiprofissional. Observou-se ainda que entre os membros da equipe da gestão, os coordenadores de cursos e o coordenador do núcleo de atendimento obtiveram maior índice de aprovação.

Pontua-se que somente a participação do diretor do campus teve importância mensurada como inferior a 70%. Os dados mostraram ainda um equilíbrio no nível de importância entre os profissionais que compõem a equipe multidisciplinar na elaboração e revisão do PEI. Os profissionais foram destacados no gráfico 11.

Gráfico 11: Participação dos profissionais da equipe multidisciplinar



Fonte: Elaboração própria

Entre os membros da equipe multidisciplinar, todos receberam grau de importância dos itens superior a 70%, embora os resultados tenham apontado maior destaque para quem habitualmente acompanha diretamente os estudantes com deficiência, ou seja, os profissionais que atuam na equipe de educação especial da instituição.

A respeito desta equipe de profissionais, a participação de todos eles na elaboração do PEI foi pontuada como importante por mais de 70% dos participantes, como pode ser observado a seguir.

Brailista (28)
Estagiário (29)
Guia-intérprete (30)
Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (32)
Cuidador/Atendente pessoal (33)

Sobre o quesito participação de pessoas externas à instituição de ensino, os juízes foram favoráveis à participação do próprio estudante com deficiência e de sua família. Este dado demonstra indícios de uma mudança na percepção sobre o estudante com deficiência, não somente como alguém passivo no processo, mas sim com um sujeito ativo e participativo nas tomadas de decisões a respeito do próprio processo de escolarização.

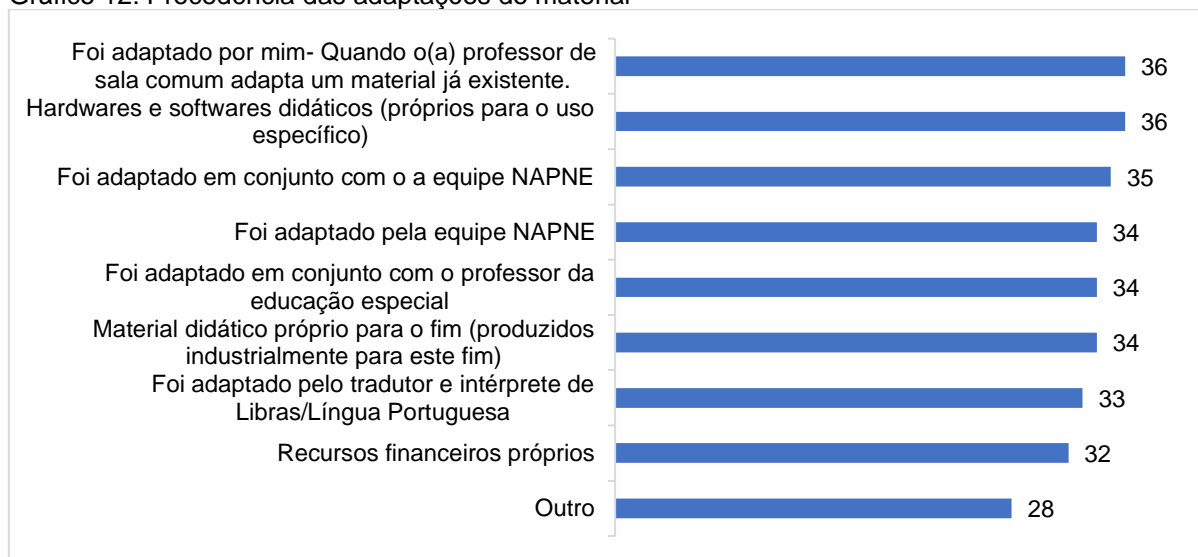
Os dados apontaram que 90,24% dos juízes consideraram importante a participação do estudante com deficiência no processo de elaboração do próprio PEI; enquanto que 85,36% apontaram a importância da família no processo, e 87,17% aprovaram a participação dos responsáveis legais.

5.1.7. Adequações para acessibilidade

Sobre as diferenças possíveis de serem realizadas na infraestrutura da instituição que podem ser elencadas no PEI, os juízes sugeriram como importante indagar sobre a frequência de utilização dos materiais didáticos adaptados ao estudante com deficiência na classe comum. Na assertiva “Qual a frequência que você irá utilizar/utiliza material didático adaptado para este estudante PAEE?”, 84,4% dos participantes afirmaram ser importante integrar tal quesito no Protocolo PEI.

Quanto à indagação sobre “Qual será ou é a procedência do material adaptado para este estudante PAEE?”, sugeriram-se 11 opções de respostas. Todas elas receberam mais de 70% de aprovação e serão apresentadas a seguir.

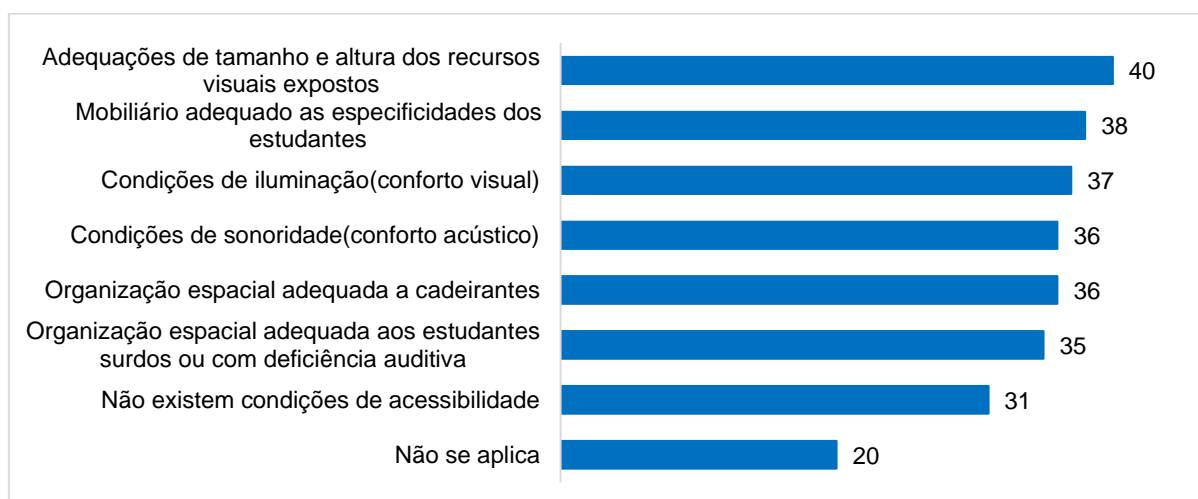
Gráfico 12: Procedência das adaptações do material



Fonte: Elaboração própria

A pertinência da realização dos itens sobre acessibilidade no Protocolo PEI-1 foi pontuada da seguinte maneira “Avalie as condições de acessibilidade nas salas e do prédio da instituição para esse estudante?”. Foram sugeridas oito opções de como poderiam ser pensadas as questões associadas à acessibilidade, somente a opção “não se aplica” recebeu menos de 70% de votos dos juízes as considerando importantes, como se pode observar no gráfico 13.

Gráfico 13: Origem das adaptações quanto às condições de acessibilidade



Fonte: Elaboração própria

Quanto às possibilidades de tornar o currículo mais acessível, foi realizada a indagação “A instituição possui que condições de acesso ao currículo para o estudante Público-Alvo da Educação Especial que você entende ser necessárias para esse estudante”. De todas as opções apontadas, somente “não se aplica” deixou de receber 70% de aprovação por parte dos juízes.

Gráfico 14: Formas de acesso ao currículo



Fonte: Elaboração própria

Destaca-se que o termo “Recursos de Tecnologia Assistiva (TA)” é amplo e nem sempre é de conhecimento de todos que desenvolvem um trabalho junto ao estudante com deficiência no contexto escolar. O referido termo já contempla outros recursos que foram pontuados individualmente no protocolo, como “material didático acessível, murais acessíveis, dicionário de Libras, recursos de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), hardwares e softwares específicos³⁰, impressora e

³⁰ Hardwares são mouse, teclados ou outro acessório adaptado que possuem uso determinados pelos fabricantes. E softwares são programas, jogos adaptados dentre outros que possuem uso determinados pelos fabricantes.

máquinas de escrever Braille”. Todavia, no protocolo PEI-1, eles foram descritos detalhadamente, pois se propõe que, durante a elaboração do PEI, quanto mais específico o item for, maior será a compreensão sobre ele. Conseqüentemente, maior será o potencial de contribuição dele no planejamento do ensino.

Além das opções de recurso já apresentadas, foi indagado se havia “Algum recurso não existente que seria necessário para o trabalho? Justifique”, essa indagação foi considerada importante por 79,5% dos participantes.

Quanto à caracterização da prática pedagógica, o protocolo buscou identificar se “Existe previsão ou modificação na sua prática pedagógica para trabalhar com este estudante PAEE?”, 82,2% dos participantes julgaram o item importante. Entre as opções apontadas no protocolo sobre modificações havia “Quais modificações serão/são realizadas no modo de escolarização do estudante PAEE?”, somente “não se aplica” foi reprovada pelos participantes, as dez opções apresentadas no gráfico 15 foram consideradas importantes.

Gráfico 15: Modificações no processo de escolarização



Fonte: Elaboração própria

Os formatos de interação dentro da sala de aula também foram apontados no PEI, sobre isso o protocolo indagou “Como é a interação em sala de aula relacionada ao estudante PAEE e demais estudantes?”. No item foram pontuadas seis possíveis situações, das quais somente “não se aplica” foi reprovada pelos juízes. As cinco sugestões propostas foram:

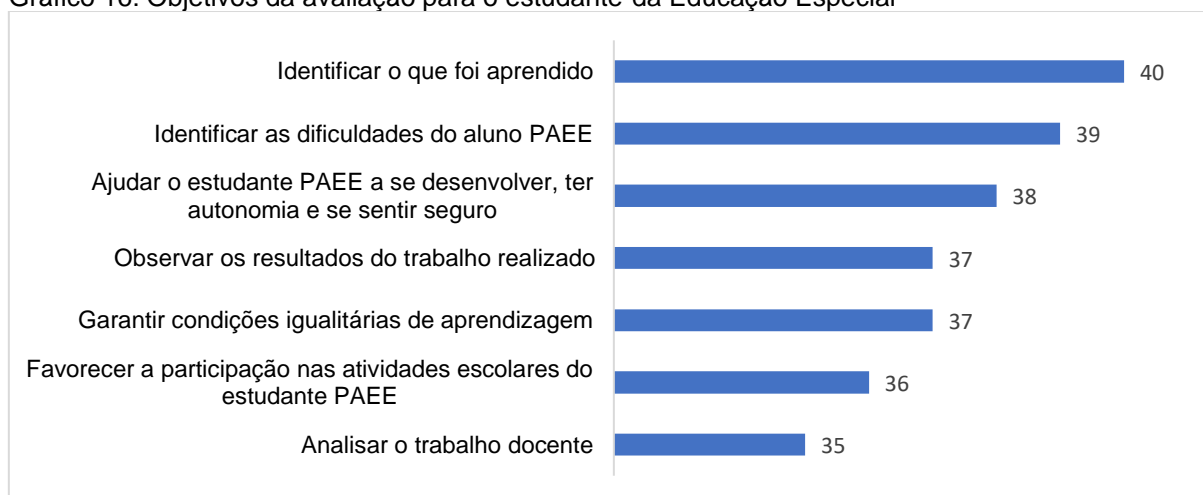
- O estudante PAEE participa das atividades em grupo
- O estudante PAEE tem amigos na sala e interage com outros adolescentes e adultos

Existem colegas que cooperam nas atividades em sala e em estratégias de tutoria de pares
 O estudante PAEE tem uma boa socialização no horário de intervalo da aula
 O estudante PAEE participa de eventos fora da sala em horário de aula, como projetos, passeios e festas

O protocolo buscou entender como era a frequência do estudante com deficiência nas aulas, a pergunta utilizada foi “A frequência deste estudante nas aulas é”, a questão foi considerada pertinente por 86,4% dos participantes.

Um tópico com seis itens foi proposto para planejar o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem do estudante com deficiência no Protocolo PEI-1. No primeiro deles foi indagado “Na sua disciplina, quais serão/são os objetivos na avaliação do ensino/aprendizagem deste estudante?”, foram pensadas oito situações das quais todas receberam mais de 70% de aprovação por parte dos participantes, apresentadas no gráfico 16.

Gráfico 16: Objetivos da avaliação para o estudante da Educação Especial



Fonte: Elaboração própria

O item seguinte indagou “Em relação à avaliação do ensino e da aprendizagem, o desempenho do estudante corresponde ao que foi traçado no plano educacional individualizado (PEI)?”, a questão foi considerada importante por 90,7% dos participantes. Ainda sobre avaliação do ensino e da aprendizagem, pontuou-se “o desempenho do estudante corresponde às expectativas acadêmicas da(o) série/ano na qual ele se encontra?”, 76,7% dos participantes aprovaram a permanência do item no protocolo.

Compete ao PEI nortear sobre as adaptações necessárias para que o estudante com deficiência realize as avaliações, sobre isso o protocolo indagou

“Quais as modificações serão/são realizadas nas avaliações escritas para este estudante PAEE?”. No gráfico 17 foram pontuadas oito possibilidades, somente “não se aplica” foi removida da versão do Protocolo PEI-2.

Gráfico 17: Modificações nas avaliações



Fonte: Elaboração própria

Indagou-se ainda se “O estudante participará/ participa dos Horários de Atendimento aos Discentes”, 88,6% dos juízes consideraram o item importante.

Em síntese, o Protocolo PEI-1, que foi avaliado pelos juízes do grupo 1, apresentou uma versão com muitos itens para caracterização do estudante. A avaliação desses juízes pontuou a necessidade de sintetização do protocolo PEI-1 neste quesito.

Os itens sobre a elaboração do plano de ação com foco na acessibilização do ensino tiveram boa avaliação em todos os itens, o que demonstrou a necessidade de maior investimento nesta etapa do protocolo PEI-1. No subcapítulo a seguir apresentam-se brevemente as alterações realizadas no Protocolo PEI-2 e o processo de validação realizado pelos juízes do grupo 2.

5.2 Resultados da análise do Protocolo PEI-2

Os resultados apresentados a seguir corresponderam à versão reformulada do protocolo, intitulado protocolo PEI-2. Ele foi composto por 58 itens com diversos subitens cada um, sua avaliação foi realizada por meio do *Google Forms* por 14 participantes (juízes do grupo 2). Os participantes dessa etapa são pesquisadores vinculados e egressos do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP).

O critério adotado para permanência do item no protocolo foi o mesmo utilizado na primeira coleta de dados, ter tido aprovação de mais de 70% dos juízes. Destaca-se que, nesta etapa de validação, todos os itens do protocolo PEI-2 receberam mais de 70% dos votos os considerando importantes.

As considerações gerais sobre o Protocolo PEI-2 ressaltaram a organização, extensão e o detalhamento do produto; foi pontuado o potencial do protocolo e possíveis desafios relacionados ao tempo para o seu desenvolvimento no contexto escolar. Como pode ser observado na fala dos participantes a seguir:

Participante B10: O protocolo constitui um elemento extremamente detalhado e cuidadoso não somente do aluno, mas das condições necessárias para a sua aprendizagem e participação efetiva nas distintas instituições e etapas de ensino. Pode se tornar um elemento extremamente valioso para o professor e demais profissionais na compreensão das medidas essenciais ao aluno PAEE.

Participante B11: O protocolo está bem elaborado e acho que a proposição das opções/alternativas se constituem em possíveis caminhos para a elaboração do PEI, mas é importante destacar que não são as únicas.

Participante B13: Trabalho super importante e de fôlego!

Participante B14: O estudo da construção e validação dos itens é muito importante para haver um rigor com a aplicação de instrumentos de qualidade. Os itens de perguntas e respostas poderão ser pensados para serem aplicados em larga escala os quais nortearão as ações dos professores e demais atores escolares com relação às ações a serem promovidas em prol do desenvolvimento do alunado. Além de ser um instrumento formativo e potente para a criação de indicadores de qualidade que permitem o monitoramento da política de inclusão escolar.

Os resultados dos dados do Protocolo PEI-2 seguiram a mesma distribuição das seções que foram apresentadas aos juízes do grupo 2. A sequência na qual o protocolo foi analisado seguiu também a ordem que constitui o protocolo final desta pesquisa, a saber:

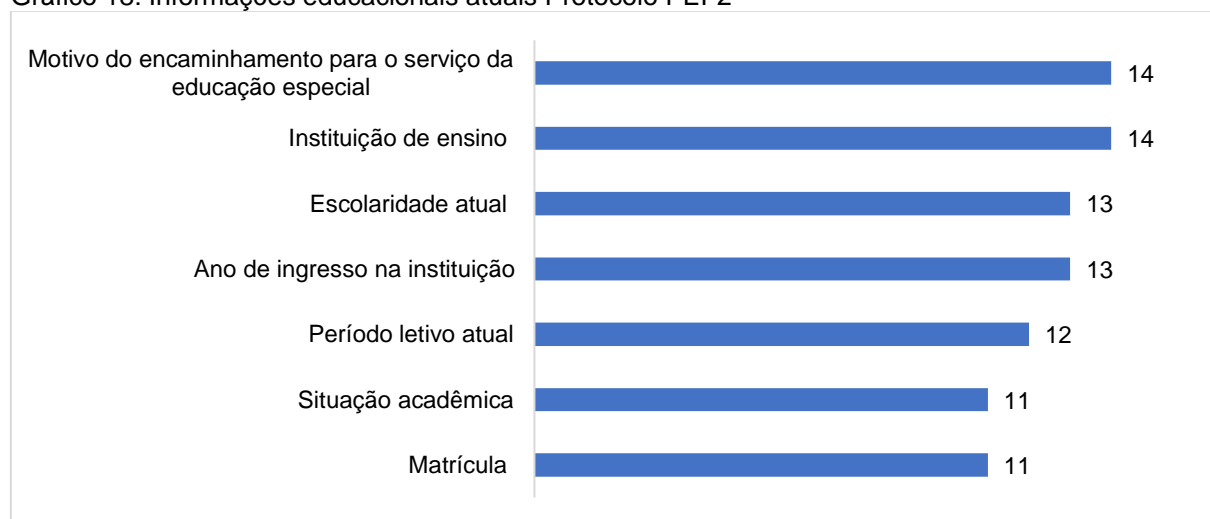
- a) Informações educacionais atuais
- b) Autorização para avaliação e elaboração do Plano Educacional Individualizado
- c) Dados pessoais do estudante
- d) Dados pessoais da família
- e) Informações sobre a escolarização anterior do estudante com deficiência a serem informadas pela família

- f) Informações sobre a escolarização do estudante com deficiência a serem informadas pela instituição de ensino anterior
- g) Acessibilidade na sala comum
- h) Avaliações e membros da equipe para elaboração do PEI
- i) Estruturação do plano de ação

5.2.1. Caracterização do estudante com deficiência e de suas demandas

O protocolo teve início com a seção destinada à coleta de informações gerais do estudante com deficiência, correspondendo à etapa inicial do protocolo PEI-2. Ela foi composta por sete subitens, apresentados no gráfico 18.

Gráfico 18: Informações educacionais atuais Protocolo PEI-2



Fonte: Elaboração própria

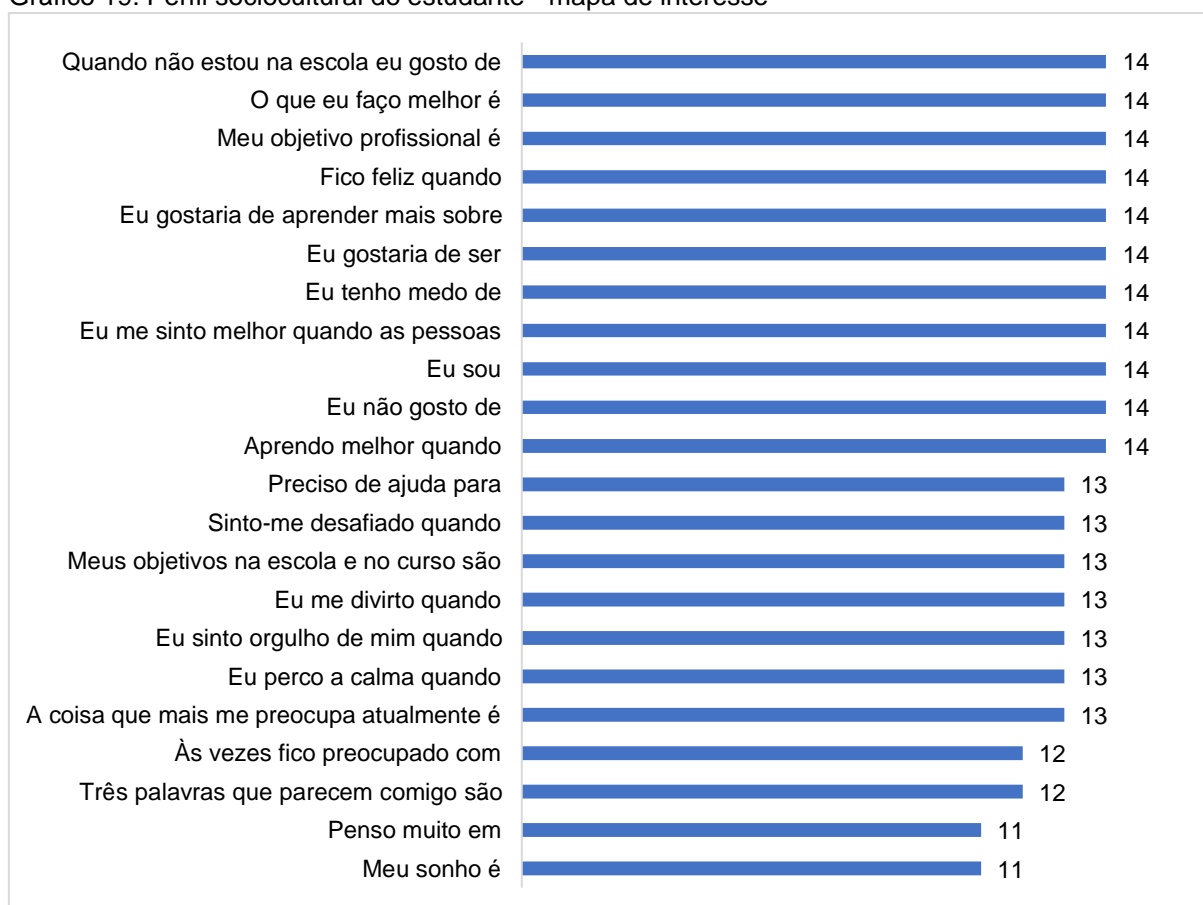
A necessidade do subitem “Situação acadêmica” foi problematizada pela Participante B11, segundo ela, “considerando que se há um encaminhamento e/ou proposição de elaboração de um PEI é porque naquele momento a situação acadêmica é ativa”. Considerou-se coerente a problematização realizada pela juíza; todavia, a permanência do subitem justifica-se pela obtenção de 78% de aceitação por parte dos juízes, pela possibilidade de alterações na situação acadêmica ocorrerem ao longo do processo, e pelo fato de a literatura na área defender o PEI como um documento com múltiplas funções, entre estas a função social de prestar contas sobre o desenvolvimento educacional do estudante com deficiência.

O Protocolo PEI-2 propôs um item onde o estudante com deficiência foi convidado a conceder, ou não, uma autorização para avaliação e elaboração do seu

Plano Educacional Individualizado (PEI). O protocolo PEI-2 previu a possibilidade do estudante ser menor de idade, neste caso a autorização deveria ser concedida por um familiar ou responsável legal. Este item foi acrescentado à primeira versão do protocolo e obteve 100% de aceitação pelos juízes do Grupo 2.

O bloco seguinte de itens do Protocolo PEI-2 catalogou informações relacionadas a dados pessoais, perfil sociocultural, e nível de Autonomia na Vida Diária (AVD) do estudante com deficiência. Em comparação com a versão inicial do protocolo houve uma redução no quantitativo de item/subitem deste bloco, alguns foram compilados e outros removidos. O gráfico 19 demonstrou quesitos para mapear o perfil sociocultural e os interesses do estudante com deficiência.

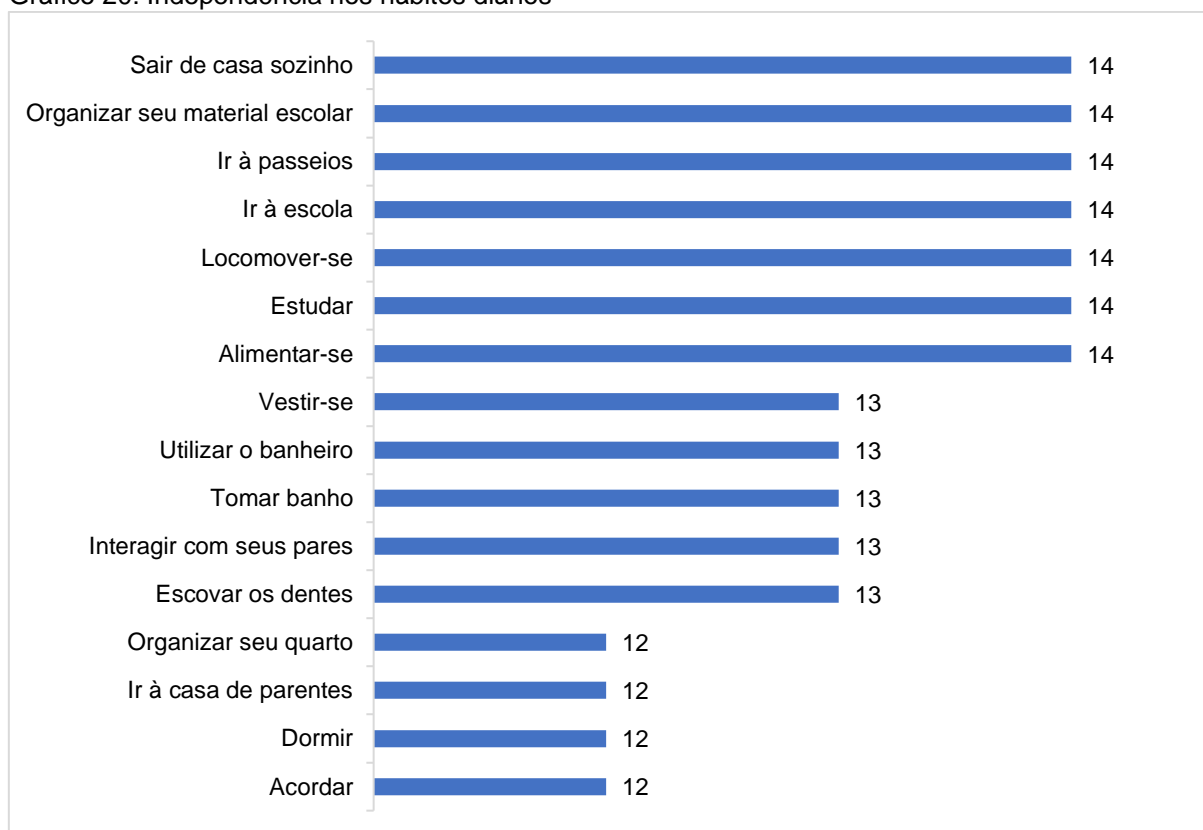
Gráfico 19: Perfil sociocultural do estudante - mapa de interesse



Fonte: Elaboração própria

O protocolo buscou coletar informações sobre a vida diária do estudante com deficiência em duas perspectivas, uma relacionada ao comportamento e outra à realização de atividades da rotina. Desta forma, o gráfico 20 apresenta informações sobre o nível de autonomia na realização de atividades da rotina diária do estudante.

Gráfico 20: Independência nos hábitos diários



Fonte: Elaboração própria

Os juízes sugeriram alteração em termos pontuais, a Participante B10 destacou: “Considero que os tópicos possibilitam uma visão ampla acerca do aluno, tanto no que diz respeito às atividades da vida diária quanto aqueles referentes à subjetividade”. Alguns juízes demonstraram preocupação quanto à forma como estes dados serão coletados nas instituições de ensino.

Participante B1: Quando a pessoa tiver um nível de comprometimento maior quem responderá a esse questionário?

Participante B11: Julgo importante indicar que nos itens que são indicados que as respostas sejam fornecidas pelos estudantes da educação especial, sejam garantidos que estudantes com deficiências mais severas possam ter assegurados que os pais/responsáveis auxiliem no momento de levantamento dessas informações.

Participante B13: Tenho dúvidas (do ponto de vista jurídico) sobre a possibilidade de um "responsável" responder este questionário, substituindo a própria pessoa, considerando que hoje a pessoa com deficiência é considerada plenamente capaz e a incapacidade jurídica não afetaria a possibilidade de responder este questionário. Sobre as perguntas de independência: será que é possível compreender o que é ter independência? Será que a pergunta não deveria ser se ele faz sozinho ou precisa de ajuda e como se dá esta ajuda?

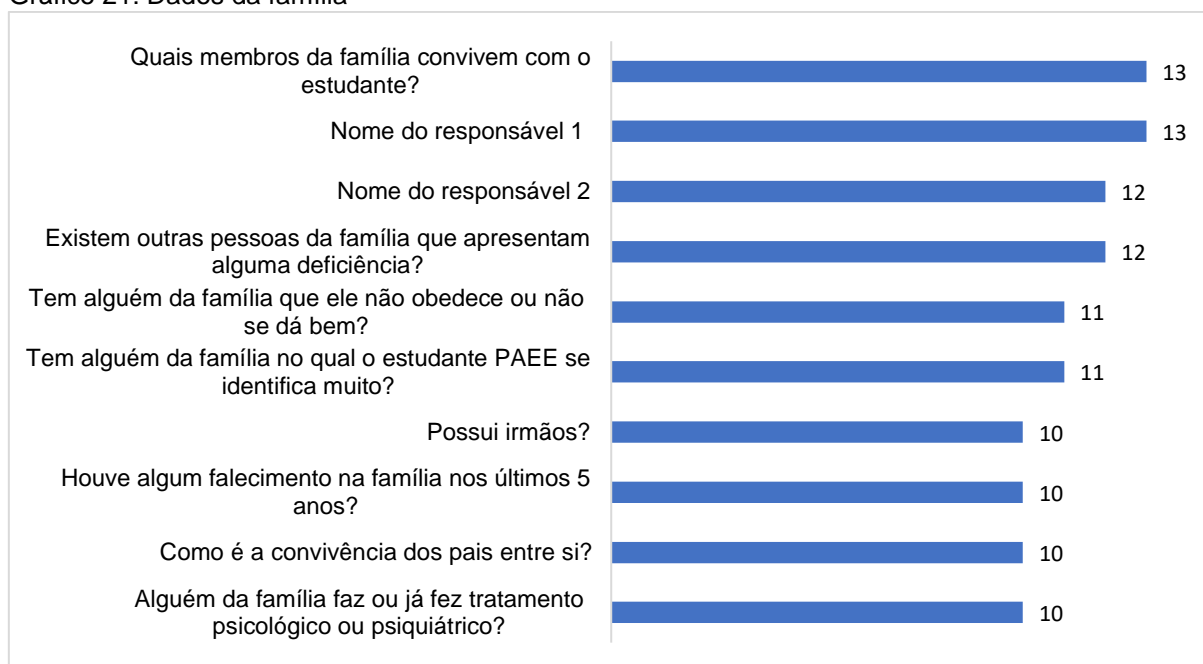
Considerando as preocupações levantadas pelos juízes, na versão final do protocolo teve-se o zelo de inserir uma nota explicativa alertando sobre o cuidado que a instituição escolar precisa ter na busca por assegurar as medidas necessárias para que o estudante com deficiência tenha condições de fornecer tais informações. Ressaltou-se que em casos extremos e/ou quando este não puder fornecer as informações, esta etapa deve ser realizada com o acompanhamento dos responsáveis.

O segundo bloco do Protocolo PEI-2 correspondeu à caracterização da família do estudante com deficiência, apresentou informações sobre os dados gerais e perfil sociocultural da família, histórico de vida do filho com deficiência, expectativa da família quanto ao desenvolvimento desse filho e a perspectiva familiar sobre o histórico e escolarização atual dele.

Todos os itens do bloco tiveram avaliação de pertinência superior a 70%, como pode ser observado nos gráficos 21, 22, 23 e 24. Embora o percentual de aceitação tenha sido positivo, os juízes refletiram sobre os cuidados que precisam ser tomados ao dialogar com a família para elaboração do PEI.

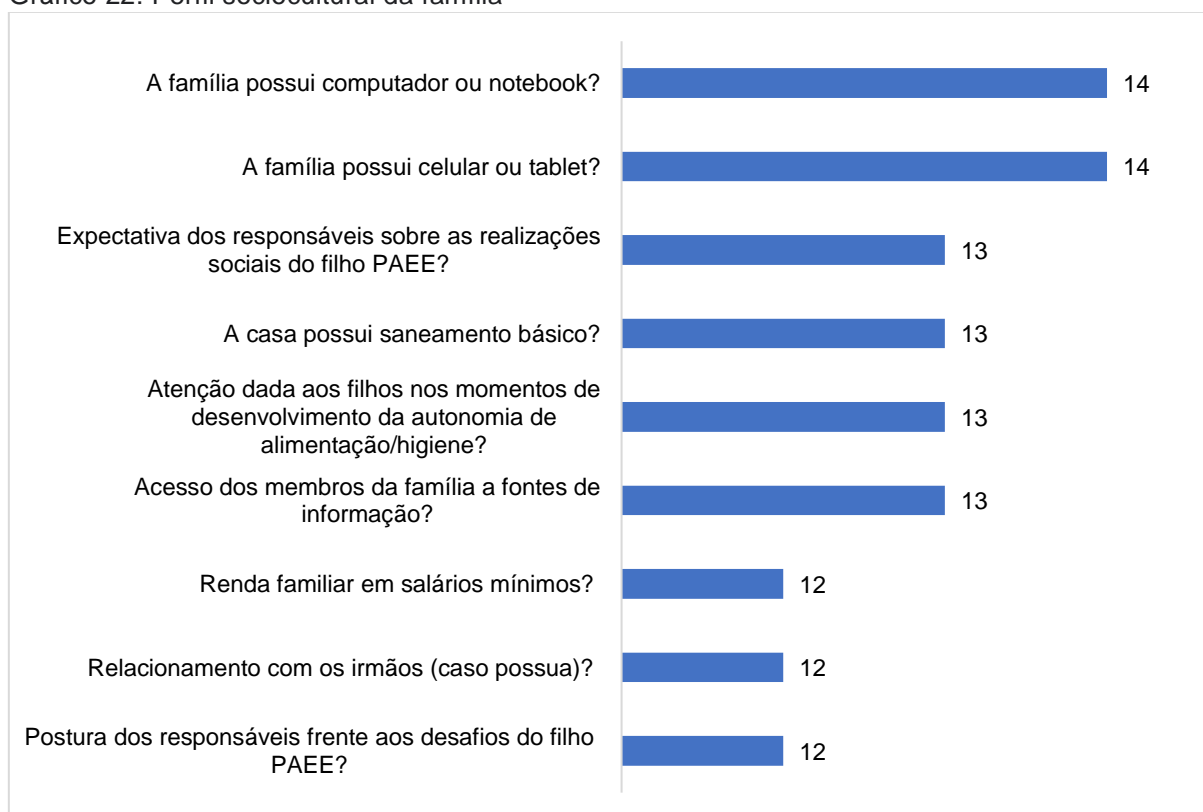
Participante B1: Pergunta sobre a gestação, pré-natal e similares só fazem sentido para mim até o fundamental I. Depois, acredito que não trazem informações relevantes. As perguntas sobre como é a convivência entre os pais, perguntada aos próprios pais, ajudaria em quê? A resposta não seria enviesada? Talvez perguntar para o próprio estudante como ele descreveria seu lar. Tem duas perguntas sobre a expectativa dos pais em relação ao PEI. Acredito que somente a pergunta aberta seja necessária.

Gráfico 21: Dados da família



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 22: Perfil sociocultural da família



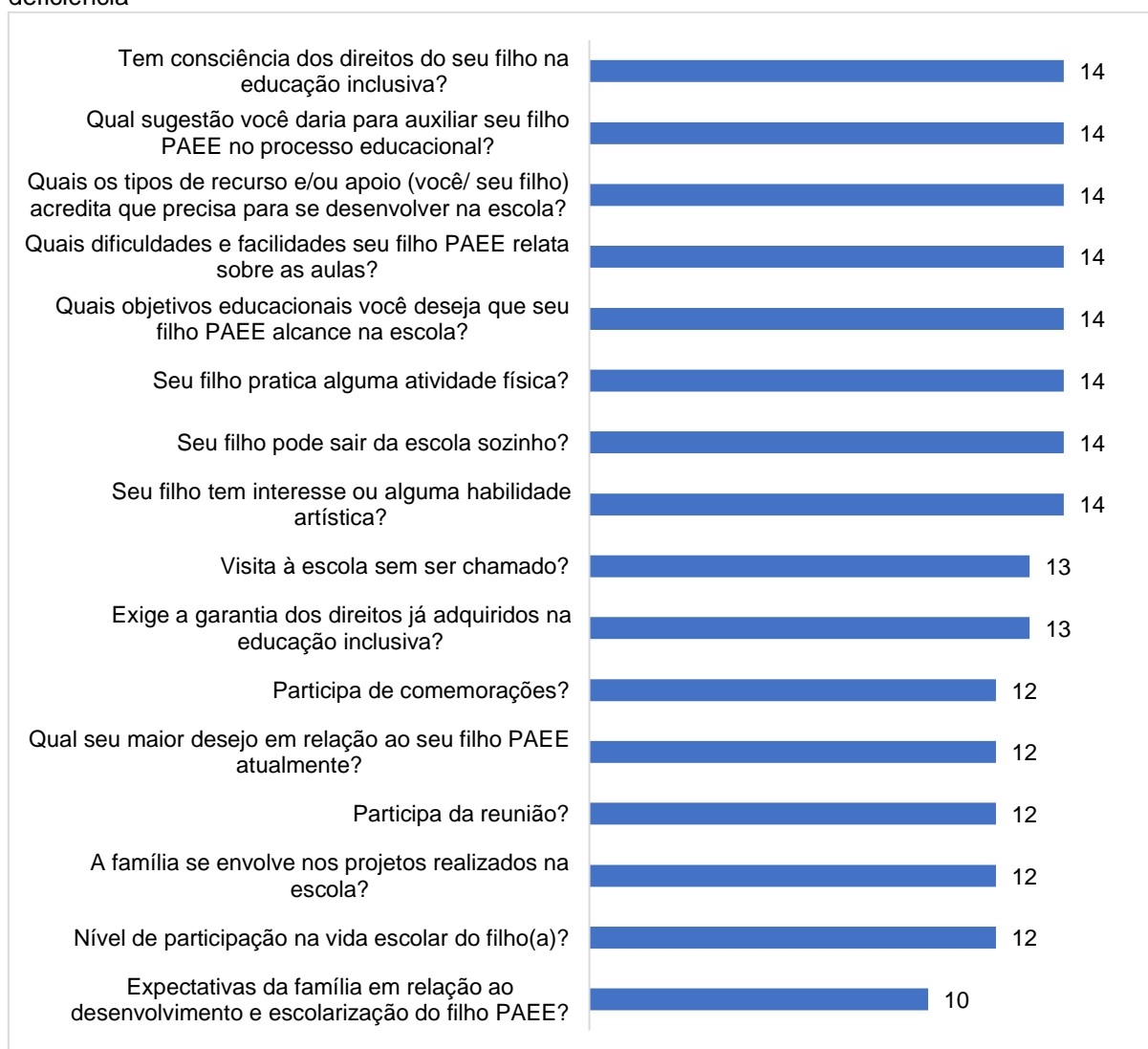
Fonte: Elaboração própria

Participante B2: No tópico definido como "sociocultural da família", sugiro que seja "socioeconômico", pois se trata de questões sobre a condição socioeconômica. Talvez precise acrescentar um tópico sociocultural da família, mas acrescentado elementos socioculturais que envolvam questão de acesso à cultura (se levam os filhos com deficiência nesses espaços e

quais espaços socioculturais, lazer, entretenimento) para identificar se o estudante tem uma vida social fora da escola e quais espaços são esses, além de identificar as condições socioculturais da família, se participam de associação de pais, ONGs, etc.). No subtópico sobre histórico de vida e desenvolvimento, a sugestão é reformular a questão em que é perguntando se a mãe teve algum problema na gravidez por "situações de risco na gravidez" para não colocar a mulher como "culpada" por algum "problema", pois isso pode ser aversivo a ela.

Participante B11: No item "Expectativa dos responsáveis sobre as realizações sociais do filho PAEE?" Acho importante especificar quais seriam essas realizações sociais, pois em alguns casos os pais terão expectativa que o filho consiga ter um vínculo de amizade e em outros de casamento/constituições de família. Então seria importante acrescentar dicas a questão que dê a dimensão do que seriam as realizações sociais.

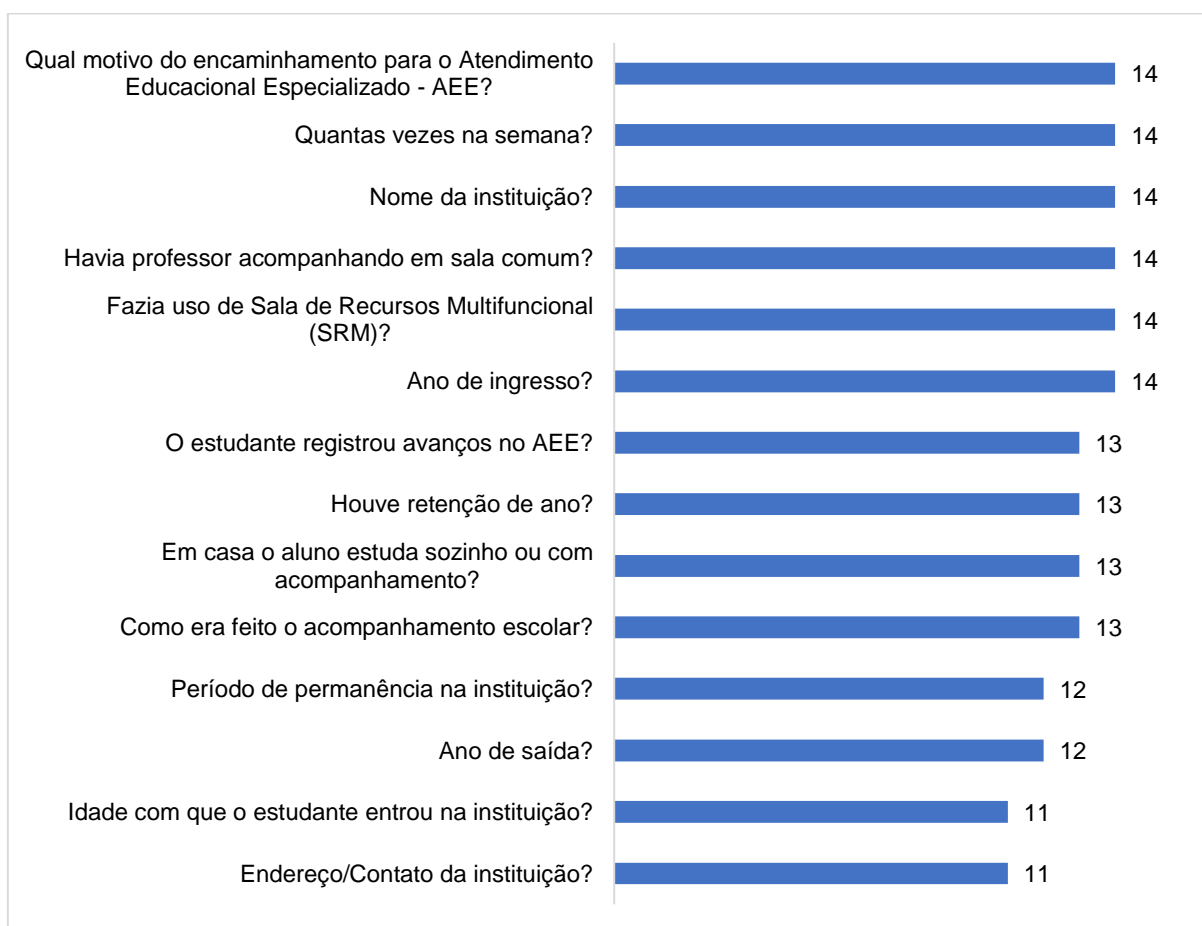
Gráfico 23: Expectativas da família em relação ao desenvolvimento e escolarização do filho com deficiência



Fonte: Elaboração própria

Participante B11: No item "Expectativas da família em relação ao desenvolvimento e escolarização do filho PAEE? (Opções de respostas: Muita/ Média/ Pouca)" acredito que essa pergunta não acrescenta muito aos dados do PEI e torna-se repetitiva considerando que abaixo há questões subjetivas sobre a expectativa dos familiares, tal como "Quais objetivos educacionais você deseja que seu filho PAEE alcance na escola? (Opção de resposta subjetiva)". Pois o que é considerado muito por um pai (ler/escrever) para outro pode ser o pouco (pois pode almejar que o filho ingresse/conclua o ensino superior/pós-graduação). Então julgo mais pertinente manter apenas as questões subjetivas.

Gráfico 24: Desenvolvimento do estudante com deficiência na perspectiva da família



Fonte: Elaboração própria

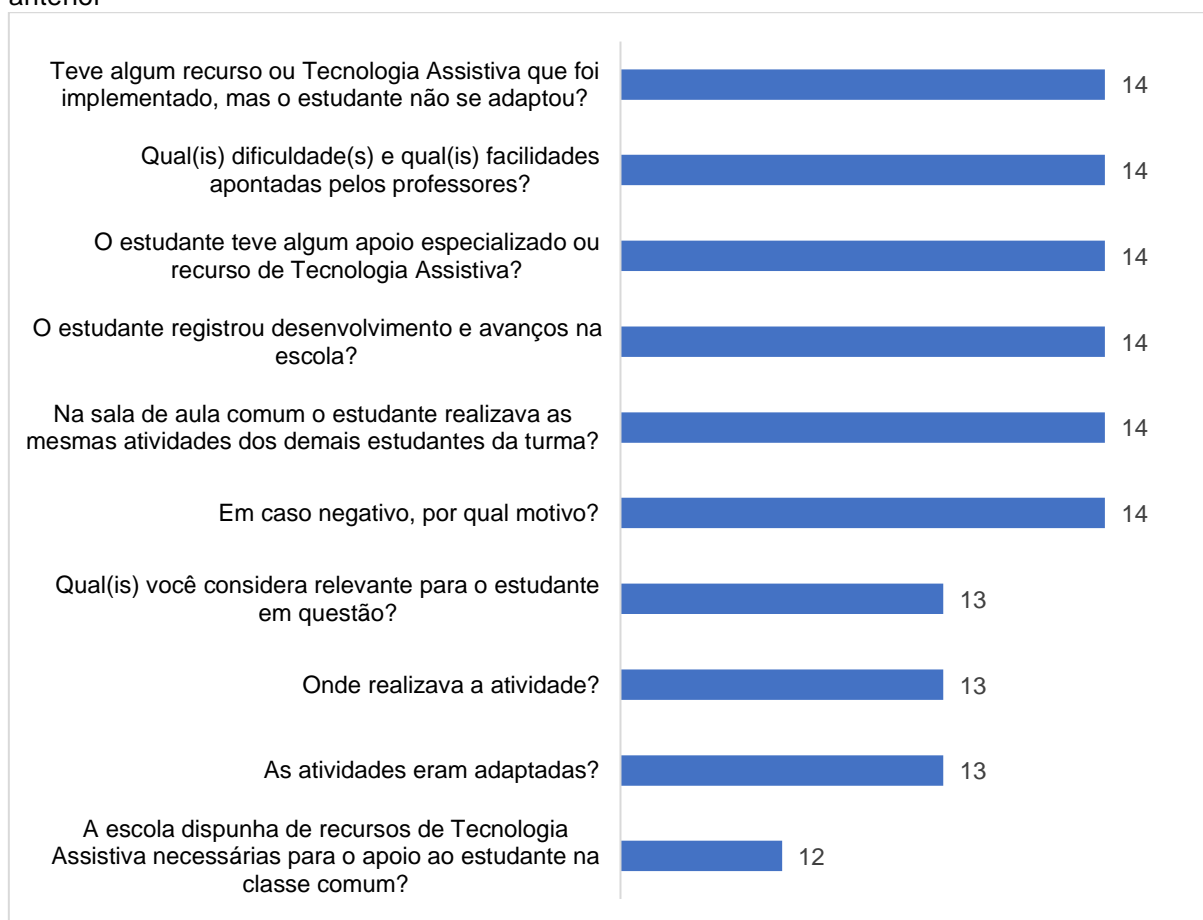
Participante B11: No item "Em casa o aluno estuda sozinho ou com acompanhamento. (Opções de respostas: Sozinho/ Acompanhado/ Acompanhado por quem? _____)" seria interessante acrescentar a opção "não estuda em casa", que pode ser a realidade da maioria dos estudantes (...). Poderia acrescentar alguma questão sobre o uso e demanda de Tecnologia Assistiva em casa e em outros espaços não escolares aos familiares

Pontua-se que todas as sugestões oferecidas pelos juízes foram analisadas e incluídas na versão final do Protocolo PEI. Quanto aos cuidados e preocupações

manifestados, julgou-se importante debater sobre o assunto e considerar a faixa etária e nível de autonomia do estudante com deficiência para quem será elaborado o PEI. O Protocolo PEI-2 buscou responder a diversas realidades, por esta razão é um documento amplo e diversificado. Portanto, ao ser implementado de forma prática deve-se considerar a realidade e o contexto de cada estudante com deficiência.

O bloco subsequente do Protocolo PEI-2 buscou oportunizar a colaboração entre instituições de ensino e com isso reunir informações sobre o processo de escolarização do estudante com deficiência na escola anterior. As informações pontuadas estão no gráfico 25.

Gráfico 25: Informações da escolarização do estudante com deficiência na instituição de ensino anterior



Fonte: Elaboração própria

Sobre os tópicos e subtópicos deste quesito, os juízes teceram comentários importantes, que são apresentados a seguir, sobre possibilidades de investigação da

escolarização anterior do estudante com deficiência. Todos eles foram analisados e considerados para versão final do protocolo.

Participante B2: Bem, no processo de escolarização estou aguardando questões sobre ensino e aprendizagem do estudante PAEE, qual canais de aprendizagem (visual, auditivo, visual e auditivo, tato etc), mas penso que deverão vir a seguir. E a partir dos canais, entender quais tipos de acomodações são necessárias. Enquanto questões mais amplas da escolarização, estão adequadas.

Participante B3: Bem abrangente os dados.

Participante B7: No primeiro tópico, sugiro incluir pergunta subjetiva para investigar como eram as adaptações realizadas para o estudante e se as consideravam efetivas. Na minha experiência com educação básica, essa informação auxilia no delineamento de novas estratégias para o estudante.

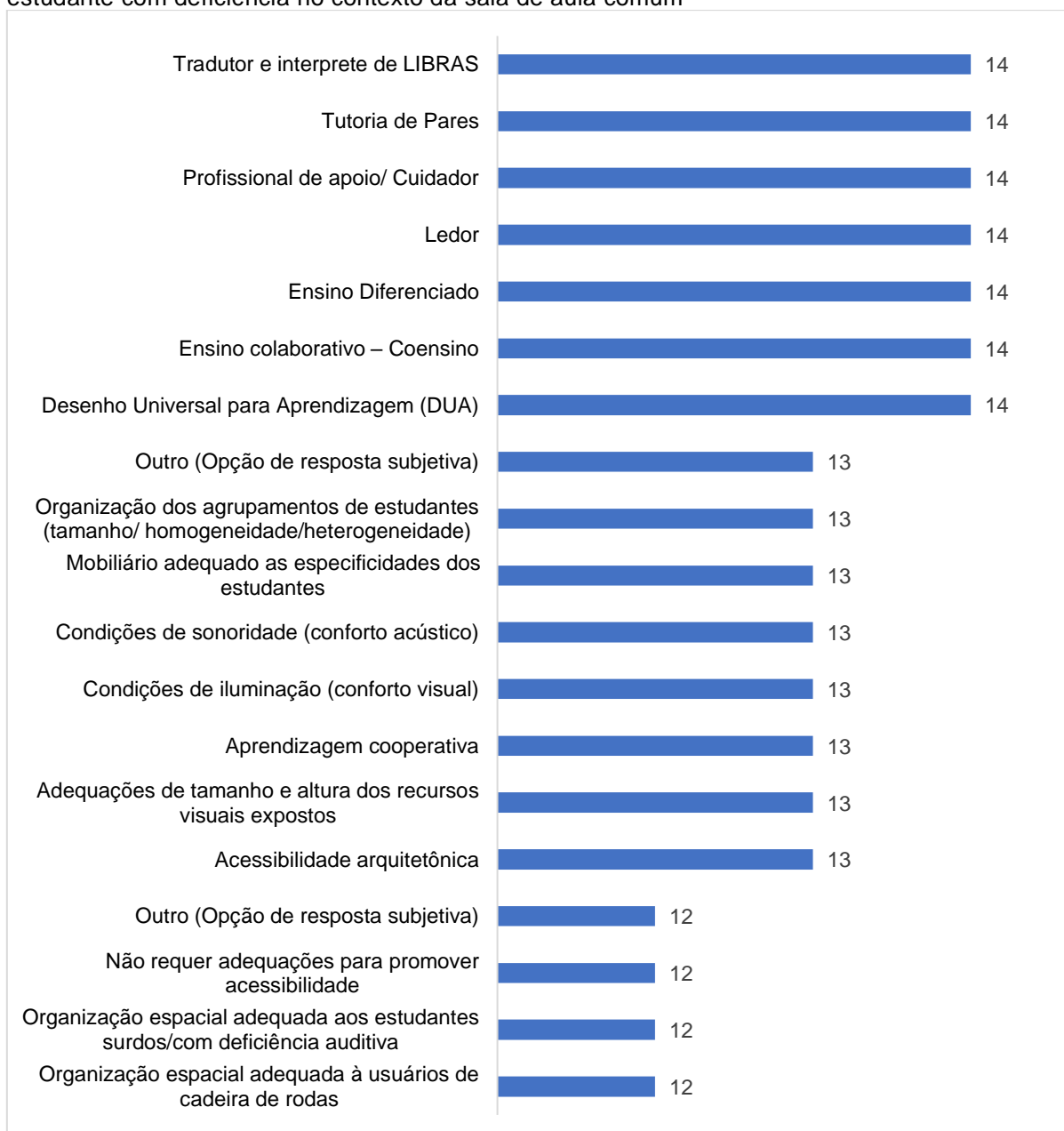
Participante B11: O item "O estudante registrou desenvolvimento e avanços na escola? (Opções de respostas: Sim/ Não)" deveria ser de resposta subjetiva. Sobre os itens referentes à disponibilidade, acesso (ter) a TA, acho importante acrescentar questão sobre o uso/adaptação. Pois não adianta a escola ter o recurso disponível, o estudante ter acesso ao recurso, seja via escola ou família, e não usar. Conheço inúmeros casos que os recursos de TA do estudante ficam guardados nas mochilas, que a SRM tem muitos recursos e eles não querem levar pra sala comum, então é importante identificar os recursos usados pelo estudantes e aqueles que foram feitas tentativas de implementação e não houve adaptação (nesse caso há uma questão).

O Protocolo PEI-2 propôs três momentos de diálogo, que envolveram o professor da educação especial (ou um profissional destinado para ser o responsável pela mediação das reuniões para elaboração do PEI). Cabe a este profissional reunir e sistematizar as informações fornecidas pelo estudante com deficiência e sua família, bem como os conhecimentos compartilhados pela instituição anterior deste estudante. Já as demais seções do protocolo devem ser discutidas coletivamente.

Os participantes da pesquisa foram informados que o intuito do PEI é que, após conhecermos as características do estudante com deficiência, suas potencialidades e desafios, bem como seus anseios e de sua família, seja possível planejar e colaborativamente definir as melhores estratégias para o desenvolvimento do ensino deste estudante. Desse modo construindo o melhor cenário possível para garantia da participação, permanência, aprendizagem e saída com êxito dele.

Partindo dessa informação, a etapa seguinte para a elaboração do PEI foi a avaliação das possibilidades de serviços para assegurar a inclusão escolar do estudante com deficiência no contexto da sala de aula comum, o compilado dos itens sobre o tema está exibido no gráfico 26.

Gráfico 26: Serviços e estratégias de ensino para apoiar o processo de inclusão escolar do estudante com deficiência no contexto da sala de aula comum



Fonte: Elaboração própria

As considerações dos juízes sobre os itens foram:

Participante B4: Na questão "Quais dos serviços para assegurar a inclusão escolar são ofertados ao estudante PAEE no contexto da classe comum:" incluir "auxiliar educacional" (...) Nas questões sobre "organização espacial" não especificar a deficiência, deixar apenas se é necessário adequação/organização.

Participante B10: Todos os itens são importantes.

Participante B14: Além da tutoria de pares sugiro inserir "agrupamentos flexíveis".

As sugestões dos participantes B4 e B14 foram acrescentadas à versão final do protocolo. Após conhecer as condições de acessibilidade da instituição e as estratégias universalistas de ensino adotadas no contexto da sala comum, apresentadas no gráfico 26, a seção seguinte propôs dois itens para identificar quais testes padronizados, escalas ou inventários específicos foram aplicados para identificar o repertório de partida do estudante com deficiência.

O protocolo PEI-2 partiu da hipótese de que nem todas as instituições de ensino do país fazem uso de testes padronizados para avaliação do repertório inicial, sendo assim o protocolo apresenta sugestões de quesitos a serem avaliados junto ao estudante com deficiência. Embora estes tópicos tenham tido percentual positivo de permanência do item, os juízes realizaram as seguintes pontuações:

Participante B2: Entendo que há uma necessidade de explicar aspectos sobre o repertório de partida, mas a questão ficou bastante longa e na leitura você acaba se perdendo sobre o que responder. É possível perguntar primeiro se foi realizado o teste avaliativo para identificação do repertório de partida geral do estudante PAEE? (Sim, Não, Não sabe) ... Se sim caracterizar o teste (resposta seria a partir dos itens que compõem o teste a ser respondido pelo entrevistado).

Participante B6: Achei este item bem específico. Considero complexo para os respondentes.

Pretende-se sublinhar neste estudo a relevância de os repertórios de partida serem bem delimitados para que a equipe de elaboração do PEI tenha ciência dessa necessidade e possa traçar metas tangíveis para o estudante com deficiência. Nesse sentido, procura-se contribuir com esse entendimento; sendo assim, para a versão final do protocolo, este item foi reorganizado para uma melhor compreensão do leitor/aplicador.

O Protocolo PEI-2 propõe itens para mapear os membros que contribuirão com a elaboração e desenvolvimento do PEI do estudante com deficiência; em relação a esta equipe os juízes ponderaram:

Participante B2: Sobre a questão de membros da equipe multidisciplinar, professor da Educação Especial, não será colocado como item? Idem para a questão da equipe escolar e mais o professor da classe comum. São dois profissionais extremamente importantes nas equipes.

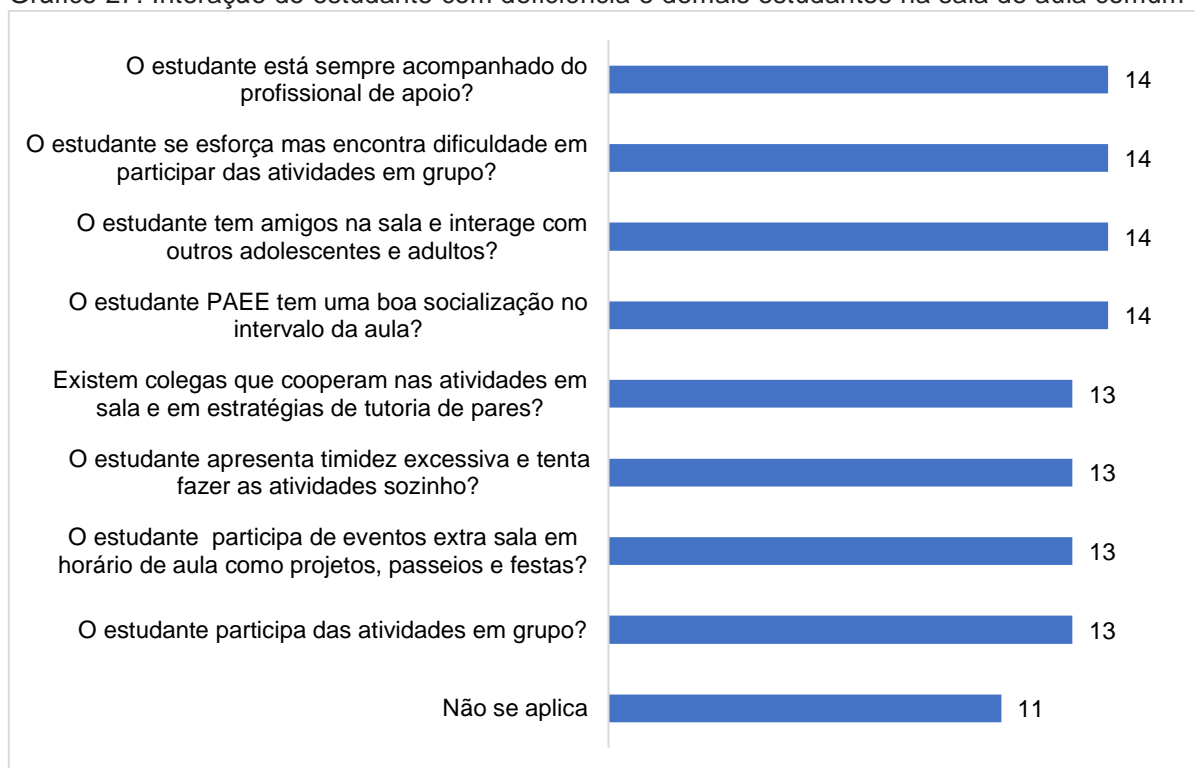
Participante B4: Penso que ao invés de inserir todos os possíveis membros que auxiliaram na elaboração do PEI, seria mais interessante uma pergunta direta sobre quem participou.

Participante B5: Quem participou da elaboração do PEI pode ser mais suprimido, apenas descrevendo os envolvidos.

Participante B13: No item sobre os membros da família participantes, seria interessante acrescentar um campo para indicar o grau de parentesco dos familiares que estão participando da elaboração do PEI e acrescentar a opção outros com campo de descrição para o caso de responsáveis legais que não são familiares do estudante.

A literatura sugere como um dos pré-requisitos para elaboração do PEI conviver e conhecer as características do estudante com deficiência. Sendo assim, o protocolo PEI-2 propõe itens/subitens para reunir informações atinentes à participação desse estudante na sala de aula comum, as características demonstradas por ele e a forma de interação dele e dos demais estudantes na classe. Uma síntese desses quesitos foi apresentada no gráfico 27.

Gráfico 27: Interação do estudante com deficiência e demais estudantes na sala de aula comum



Fonte: Elaboração própria

Sobre a mesma temática do gráfico anterior, destacaram-se as ponderações dos participantes.

Participante B11: No item "Marque as características demonstradas pelo aluno PAEE" julgo importante todas as características listadas, mas acho que nunca será suficiente para contemplar a diversidade humana, presente em indivíduos com e sem deficiência.

Participante B13: Acho que o item das características dos estudantes precisa ser reformulado com perguntas mais objetivas e claras, tem algumas perguntas que não deveriam ser feitas da forma que foram formuladas mas seriam importantes.

Enfatiza-se que o processo de junção de informações do estudante com deficiência até o presente momento na elaboração do PEI deverá ser discutido coletivamente em reuniões específicas para esse fim.

A partir de tais reuniões, envolvendo todos os membros do planejamento individualizado do estudante, o plano de ação será elaborado, com as adequações e/ou diferenciações necessárias, observando: os objetivos (gráfico 28), os conteúdos (gráfico 29), a metodologia e didática docente (gráfico 30), os suportes oferecidos ao estudante com deficiência para execução das atividades (gráfico 31), as estratégias de escrita utilizadas (gráfico 32), os materiais didáticos que precisaram ser adaptados e a procedência desse material (gráfico 33), e por fim as alterações e adequações necessárias à avaliação do ensino/aprendizagem do estudante com deficiência (gráfico 34).

Gráfico 28: Objetivos específicos para o estudante com deficiência



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao fato de o protocolo PEI-2 permitir a previsão de objetivos específicos a serem elaborados para o estudante com deficiência, o item foi julgado válido por 93% dos participantes. A descrição da previsão do escalonamento dos objetivos alterados em metas de curto, médio e longo prazo foi validada com 100% de aprovação. Todavia, é discrepante a disparidade do ponto de vista de dois juízes sobre os itens.

Participante B1: Adorei!

Participante B6: Os objetivos já serem pré-estabelecidos, é algo a se pensar, uma vez que os sujeitos são únicos.

Gráfico 29: Adequações nos conteúdos que alterem as expectativas de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria

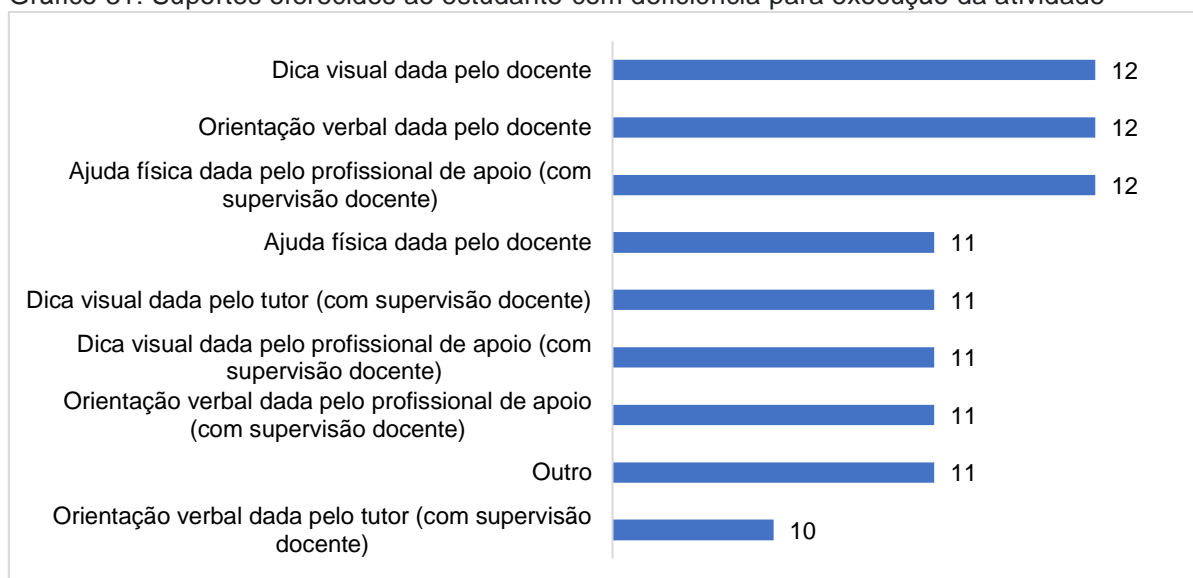
Os juízes não realizaram reflexões ou questionamentos incisivos sobre os itens referentes aos gráficos (29, 30, 31, 32 e 33), as sugestões foram específicas, concernentes à troca de termos utilizados, acréscimos e reduções de subitens pontuais. Os pareceres foram analisados e reorganizados para a versão final do protocolo.

Gráfico 30: Diferenciações na metodologia e didática docente



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 31: Suportes oferecidos ao estudante com deficiência para execução da atividade



Fonte: Elaboração própria

O Protocolo PEI-2 sugeriu ainda alterações de ordem procedimental, adoção de diferentes tipos de recursos, inclusive para comunicação e emprego de reforçadores. Sobre o uso de reforçadores foi pontuado:

Participante B1: Na pergunta sobre reforço utilizado com o estudante, acredito que ela reforça uma ideia equivocada de que o mesmo reforço dura para sempre, como se dar abraço após a tarefa, o ano inteiro vá funcionar. Minha sugestão é colocar qual a frequência de manipulação de reforço positivo: a cada atividade, diária, de dois em dois dias, semanal, mensal. Depois fazer a lista (resposta subjetiva) de itens possivelmente reforçadores. Algo similar aconteceu na pergunta sobre a necessidade de ajuda. Acredito que a necessidade variará de acordo com cada conteúdo/proposta e, por isso, ficará vago se registrada dessa forma. Entendo que essa coleta deverá ser feita durante a execução do PEI e não previamente.

Gráfico 32: Estratégias de escrita utilizada com/pelo estudante com deficiência



Fonte: Elaboração própria

Ainda sobre a implementação de recursos, foi aconselhado que o protocolo PEI apresente uma previsão da necessidade de treinamento da equipe, a participante B1 sugeriu “Perguntar se a equipe precisará de treinamento específico para utilizar algum recurso eleito e qual o prazo de conclusão desse treinamento”.

Gráfico 33: Procedência do material adaptado para o estudante com deficiência

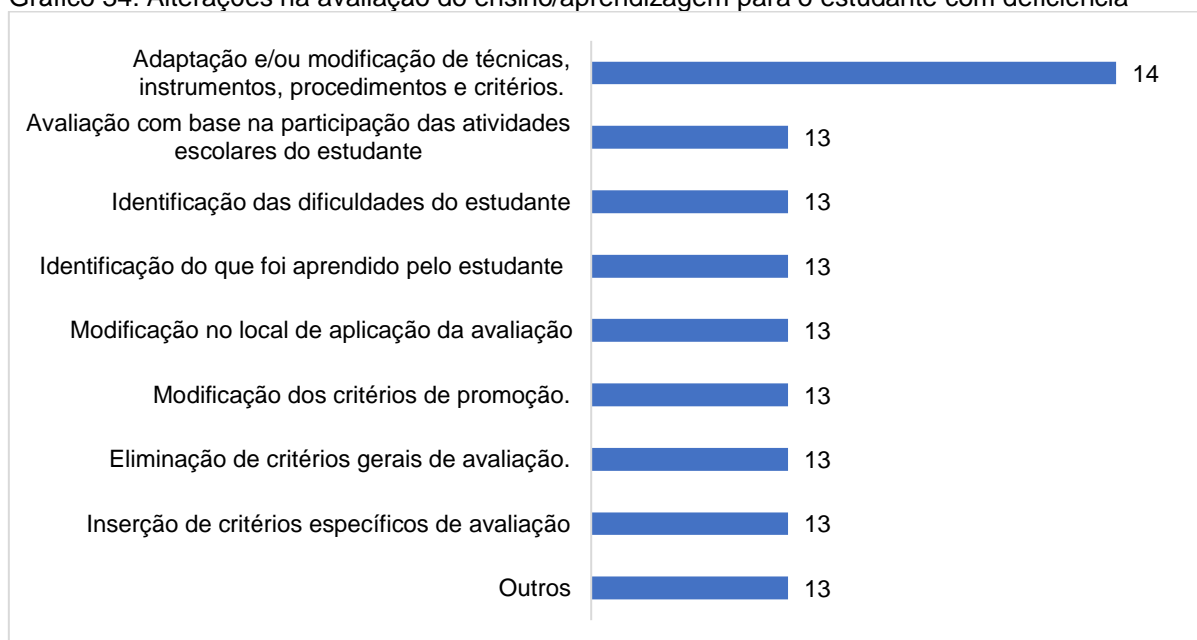


Fonte: Elaboração própria

Identifica-se o PEI como um documento norteador das ações a serem implementadas para a escolarização do estudante com deficiência, iniciando-se pela caracterização da pessoa, mapeando qual o ponto de partida para aprendizagem dele, prevendo metas e objetivos a curto, médio e longo prazo, disponibilizando os serviços e recursos indispensáveis para assegurar a permanência e participação desse estudante, e por fim propondo uma avaliação de acordo com os objetivos colocados para ele. A necessidade de ofertar o ciclo completo foi sinalizada pela participante B11.

Participante B11: Só uma problematização, acho que todas as adaptações que são necessárias ao acesso ao currículo e participação nas aulas, devem ser estendidas à avaliação. Geralmente o que observamos são as adaptações nas avaliações serem respeitadas enquanto no currículo não são. No caso não é possível observar os efeitos dessas adaptações, pois a avaliação estar acessível não garante que o aluno saberá expressar o que aprendeu (porque na hora de aprender ele não teve acesso).

Gráfico 34: Alterações na avaliação do ensino/aprendizagem para o estudante com deficiência



Fonte: Elaboração própria

O protocolo PEI-2 foi concluído com a definição da data para reunião de avaliação, e, quando necessário, reelaboração do PEI do estudante com deficiência. As discussões sobre o processo de validação do Protocolo PEI-2 pelo grupo 2 de juízes demonstraram o grande potencial do protocolo para nortear o planejamento educacional individualizado e também permitir a reflexão sobre as condições ideais para o seu desenvolvimento na íntegra, como pontuado pela participante B2.

Participante B2: Parabéns pela organização do protocolo de elaboração do PEI, sem dúvida, será uma grande contribuição para a comunidade escolar, especialmente para os estudantes PAEE (...) Como análise geral do protocolo para elaboração do PEI, entendo que deve ser bem detalhista, como uma radiografia para escolarização dos estudantes PAEE, e estava pensando sobre a viabilidade da construção do PEI por nossas escolas públicas, com todas as condições ou melhor falta de condições que temos, especialmente a sobrecarga de trabalho dos professores e demais profissionais da escola, então pensei o quanto um software com o protocolo de PEI facilitaria (um software que permitisse adequar a realidade daquela escola, localizada naquele município), imagina já gerar os dados, gráficos, já indicando as potencialidades do que pode ser focalizado para intervir, nesse sentido se tornaria totalmente viável. Mas em termos de ser realizado manualmente, exigirá um tempo suficiente para preenchimento e posterior análise pela equipe que comporá o PEI, o que pode gerar na equipe um recorte no protocolo do PEI para aspectos mais focalizados na classe comum e nos serviços de apoio, o que não deixa de ser um ganho também, especialmente, em escolas que não tem ou não sabem por onde começar um PEI. Enfim foram questões que pensei agora.

5.3 Protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (ProPEI) - um diálogo com a literatura

Neste subcapítulo, foi apresentada a estrutura final do protocolo para elaboração do PEI proposto nesta pesquisa. Embora não haja grandes alterações da versão do Protocolo PEI-2 em relação à versão final aqui apresentada, foram realizados pequenos ajustes na organização e vocabulário do protocolo, com base nas sugestões do grupo 2 de juízes. Apresentam-se ainda pontuações feitas pelos juízes, problematizadas à luz da literatura para o enriquecimento da discussão e construção de saberes sobre o PEI.

O protocolo final foi intitulado “Protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (ProPEI)”, organizado em 60 itens e 553 subitens, sendo a maior parte deles de múltipla escolha. O ProPEI foi subdividido em sete blocos, sendo o maior deles destinado à construção do plano de ação. O preenchimento total do protocolo deve ser realizado por diversos membros, a sugestão de quem deve participar de cada bloco foi indicada no próprio protocolo.

O Plano Educacional Individualizado é definido por Degrande (2020) como:

uma ferramenta que auxilia as ações pedagógicas por meio de informações do discente, de seus interesses, capacidades, habilidades e dificuldades que necessitam ser sanadas, de prioridades no ensino que encaminhará a prática docente (como ensinar, em que momento ensinar, como ensinar e quais materiais devem ser usados), é um acompanhamento sobre as necessidades educacionais do aluno, onde estão descritos ideias para facilitar e apoiar aos docentes colaboradores para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz (p. 56-57)

O PEI dá margem ao mapeamento das potencialidades e anseios do estudante com deficiência, estimula a participação da família no processo de escolarização e auxilia os profissionais da educação para que de forma coletiva e dialogada implementem as estratégias e recursos necessários à garantia da aprendizagem e desenvolvimento com base no currículo comum. Bassi, Brito e Neres (2020) compreendem o PEI como “um dos caminhos para se avançar na política de escolarização de alunos com deficiência evidenciando a menor arbitrariedade possível e, conseqüentemente, garantindo uma educação de qualidade para todos”. (2020, p. 1018)

O objetivo do PEI, de acordo com a legislação dos Estados Unidos da América, é garantir que cada criança com uma deficiência diagnosticada tenha à sua disposição

uma educação pública gratuita e apropriada que enfatize a educação especial e os serviços relacionados, projetados para atender às suas necessidades específicas e prepará-los para a educação, emprego e vida independente (US, 2004).

Para Silva e Camargo (2021), o PEI é das formas de “individualização do ensino que permite atentar para as necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência ao planejar os métodos e estratégias de ensino a serem utilizadas” (2021, p. 5). Nesse sentido, o ProPEI buscou contribuir com a elaboração e sistematização das informações compartilhadas no momento do planejamento, buscando dar contorno às discussões entre os membros da equipe, inclusive o estudante com deficiência e sua família, bem como viabilizar o registro e o monitoramento das ações planejadas para melhoria do processo de escolarização dele.

5.3.1 Informações educacionais atuais

O ProPEI teve início com o preenchimento de informações educacionais atuais sobre o estudante com deficiência. O bloco apresentava uma nota com a orientação de que, caso a instituição de ensino já fornecesse essas informações em algum banco de dados, está etapa poderia ser saltada.

Quadro 03: Informações educacionais atuais

Instituição de ensino: _____ Nome completo do(a) estudante: _____ Escolaridade atual: _____ Matrícula: _____ Ano de ingresso na instituição: _____ Período letivo atual: _____ Situação Acadêmica: () Ativo () Trancado () Evadido () Desligado Motivo do encaminhamento para o serviço da educação especial: () Deficiência Física () Deficiência Intelectual () Baixa Visão () Cegueira () Visão Monocular () Deficiência Auditiva () Surdez () Surdocegueira () Transtorno do Espectro Autista – TEA () Outra situação que ocasione defasagem na aprendizagem: _____
--

Fonte: Elaboração própria

Informações de ordem administrativa também compõem o ProPEI, para (Bassi, Brito; Neres, 2020) no PEI “registram-se as necessidades educacionais especiais do aluno, de acordo com a observação e avaliação escolar prévia, bem como com as demais informações disponíveis pelos partícipes no processo” (2020, p. 1021). Pode-

se afirmar que o PEI dá vez à elaboração de uma espécie de raio X do estudante com deficiência para a melhoria do trabalho articulado com ele no contexto escolar.

5.3.2 Autorização para avaliação e elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)

Quadro 04: Autorização para avaliação e elaboração do PEI

<p>Você autoriza que seja iniciado um processo de avaliação pedagógica que poderá envolver (consultor em inclusão escolar, membros de gestão e do corpo docente, inclusive professor de educação especial e equipe multiprofissional) para identificar se há necessidade da elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI)? () Sim () Não</p> <p>Assinatura do(a) estudante: _____</p> <p>Assinatura do(a) responsável (caso o(a) estudante seja menor de idade): _____</p> <p>Se houver necessidade de elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI) você autoriza que seja feito? () Sim () Não.</p> <p>Assinatura do(a) estudante: _____</p> <p>Assinatura do(a) responsável (caso o(a) estudante seja menor de idade): _____</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Todos os estudantes Público da Educação Especial (PEE) tem o direito de ter um PEI, com elaboração centrada no indivíduo, mas nem todos os partícipes deste contingente de fato necessitam de um planejamento deste porte. De acordo com Israel *et al.* (2021), salvo algumas exceções, o PEI é indicado para os estudantes considerados nível 2 e 3, do Sistema de Suporte Multicamadas (SSM).

Tomando por exemplo a legislação norte-americana, a tomada de decisão sobre a avaliação para elegibilidade do PEI do estudante com deficiência requer sua autorização prévia, no caso daqueles menores de idade, a autorização deve partir de familiares ou responsáveis legais, como explicitado a seguir:

Um profissional da escola pode pedir que uma criança seja avaliada para ver se ela tem alguma deficiência. Os pais também podem entrar em contato com o professor da criança ou outro profissional da escola para solicitar que seu filho seja avaliado. Essa solicitação pode ser verbal ou por escrito. O consentimento dos pais é necessário antes que a criança possa ser avaliada. A avaliação precisa ser concluída dentro de um prazo razoável após o consentimento dos pais. A avaliação deve avaliar a criança em todas as áreas relacionadas à suspeita de deficiência da criança. Os resultados da avaliação serão usados para decidir a elegibilidade da criança para educação especial e serviços relacionados e para tomar decisões sobre um programa educacional apropriado para a criança (Us, 2000, p. 2)

No Brasil, o entendimento de que o estudante com deficiência precisa não somente dar a anuência para elaboração de seu plano individualizado, mas também ser participante do processo, é compartilhado por Rodrigues-Santos (2020), Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) e Redig (2021).

5.3.3. Dados pessoais do estudante com deficiência

Este bloco do ProPEI possibilitou a realização de um apanhado geral sobre o estudante com deficiência, no qual foram arroladas informações sobre dados pessoais, desejos, potencialidades e anseios dele. Além disso, o estudante pôde compartilhar informações que davam indícios sobre suas características socioemocionais, nível de autonomia para a realização das Atividades da Vida Diária (AVD) e objetivos para o futuro.

Para Tannús-Valadão e Mendes (2018), a relevância em obter informações detalhadas sobre o estudante consiste em reunir subsídios para produzir um planejamento centrado nele, que permita pensar em ações potencializadoras do desenvolvimento do estudante com deficiência. Amado e Mc Bride (2001) argumentam que o PEI centrado no sujeito envolve questões que buscam a sustentabilidade de formas eficazes para lidar com barreiras difíceis e demandas conflitantes emocionais e étnicas.

No quadro cinco, apresentaram-se questões que devem ser feitas diretamente ao estudante com deficiência, pois se defende o protagonismo deste sujeito em todas as etapas do Plano Educacional Individualizado, iniciando-se pelo direito à autodefensoria nos espaços escolares. Tais informações também servirão de base para o planejamento em longo prazo, etapa em que uma equipe, na qual o estudante fará parte, traçará o Plano Individual de Transição (PIT) e este incorporará o PEI do estudante.

Salienta-se que o “Mapa de Interesse” apresentado incluem sugestões de indagações que podem ser realizadas junto ao estudante com deficiência, podendo algumas delas serem acrescentadas ou suprimidas, e/ou ainda outras estratégias serem adotadas para obtenção de tais informações, a depender do contexto e fase do ensino de cada estudante.

Quadro 05: Informações pessoais do estudante com deficiência

<p>Dados pessoais do(a) estudante com deficiência</p> <p>Nome completo: _____</p> <p>Data de nascimento: ___/___/_____</p> <p>Gênero: _____</p> <p>Telefone para contato/Whatsapp: _____</p> <p>E-mail: _____</p> <p>Possui filhos(as)? () Sim () Não Quantos? _____</p> <p>Beneficiário(a) de algum programa social? () BPC () Auxílio Brasil () Outro _____</p> <p>Você trabalha? () Sim () Não</p> <p>Qual horário? () Matutino () Vespertino () Noturno</p> <p>Jornada de trabalho: () 20h/s () 30h/s () 40 h/s () 44 h/s</p> <p>Quais dias: () Segunda () Terça () Quarta () Quinta () Sexta () Sábado () Domingo</p> <p style="text-align: center;">Perfil sociocultural do(a) estudante - MAPA DE INTERESSE</p> <p>Eu sou: _____</p> <p>Eu me sinto melhor quando as pessoas: _____</p> <p>A coisa que mais me preocupa atualmente é: _____</p> <p>Eu perco a calma quando: _____</p> <p>Fico feliz quando: _____</p> <p>Eu tenho medo de: _____</p> <p>Eu sinto orgulho de mim quando: _____</p> <p>Três palavras que parecem comigo são: _____</p> <p>Eu gostaria de aprender mais sobre: _____</p> <p>Às vezes fico preocupado(a) com: _____</p> <p>Eu gostaria de ser: _____</p> <p>Quando não estou na escola eu gosto de: _____</p> <p>O que eu faço melhor é: _____</p> <p>Eu me divirto quando: _____</p> <p>Penso muito em: _____</p> <p>Aprendo melhor quando: _____</p> <p>Eu não gosto de: _____</p> <p>Sinto-me desafiado(a) quando: _____</p> <p>Meus objetivos na escola/curso são: _____</p> <p>Meu sonho é: _____</p> <p>Meu objetivo profissional é: _____</p>
--

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a experiência de Fontana, Cruz e Paula (2019), para o planejamento foram realizadas fases que envolveram o “estudo das características (necessidades e potencialidades) da aluna, preenchimento do inventário educacional e da ficha de avaliação da aluna (...)” (p. 124). O objetivo do inventário no ProPEI consistiu em coletar informações sobre as habilidades do estudante com deficiência, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento escolar dele.

Ao refletirem sobre a elaboração do PIT para vida adulta do estudante com deficiência, (Redig; Padrão, 2020; Redig, 2021) pontuaram a importância de conhecer a fundo o estudante, com o intuito de planejar conjuntamente as estratégias mais aplicáveis a cada caso. O ProPEI sugere questões para obter informações quanto ao comportamento e ao nível de independência do estudante com deficiência, apresentados no quadro 6.

Quadro 06: Informações pessoais do estudante com deficiência quanto ao nível de autonomia

Informações sobre você e seu nível de autonomia nas Atividades da Vida Diária (AVD)

Considerando seu comportamento em casa você costuma ser: () Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente () Alegre () Triste () Chateado(a) () Com Medo () Com Vergonha () Outro ____

Considerando seu comportamento com seus responsáveis você costuma ser: Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente () Alegre () Triste () Chateado(a) () Com Medo () Com Vergonha () Outro _____

Considerando seu comportamento com seus irmãos você costuma ser: () Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente () Alegre () Triste () Chateado(a) () Com Medo () Com Vergonha () Outro _____

Considerando seu comportamento com outras pessoas de sua convivência, você costuma ser: () Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente () Alegre () Triste () Chateado(a) () Com Medo () Com Vergonha () Outro _____

Considerando seu comportamento na escola você costuma ser: () Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente () Alegre () Triste () Chateado(a) () Com Medo () Com Vergonha () Outro _____

Tem preferência por algum tipo de lazer? () Sim () Não. Qual? _____

Como é o seu sono durante a noite? () Bom () Mais ou menos () Ruim

Você tem independência (realiza sozinho(a)) em seus hábitos diários como:

Alimentar-se: () Sim () Não () Às vezes

Dormir: () Sim () Não () Às vezes

Acordar: () Sim () Não () Às vezes

Locomover-se dentro de casa: () Sim () Não () Às vezes

Utilizar o banheiro: () Sim () Não () Às vezes

Escovar os dentes: () Sim () Não () Às vezes

Tomar banho: () Sim () Não () Às vezes

Vestir-se: () Sim () Não () Às vezes

Estudar: () Sim () Não () Às vezes

Organizar e limpar o seu lar: () Sim () Não () Às vezes

Organizar seu material escolar: () Sim () Não () Às vezes

Sair de casa sozinho: () Sim () Não () Às vezes

Ir à casa de parentes: () Sim () Não () Às vezes

Ir à passeios: () Sim () Não () Às vezes

Ir à escola: () Sim () Não () Às vezes

Interagir com seus pares: () Sim () Não () Às vezes

Você necessita de apoio para realizar alguma atividade da vida diária não contemplada aqui? () Sim () Não () Às vezes Qual? _____

Fonte: Elaboração própria

Redig (2021) ressaltou que “o desenvolvimento de habilidades para uma vida independente é importante para que esse sujeito consiga inserir-se na sociedade. Não basta saber equilibrar soluções químicas é preciso saber equilibrar as situações cotidianas da vida” (p. 7). De acordo com esta premissa, entende-se que o PEI quando

elaborado respeitando as singularidades do sujeito tem grande potencial para subsidiar uma saída exitosa da vida escolar, não somente no quesito acadêmico, mas também social e laboral do estudante com deficiência. Pesquisadores como (Amado; Mc bride, 2001; Keyes; Owens-Johnson, 2003; Hawbaker, 2007; Tran; Patton; Brohammer, 2018; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Degrande, 2020) são exemplos que apoiam o desenvolvimento do PEI centrado no sujeito.

5.3.4. Dados pessoais da família do estudante com deficiência

A família é o primeiro espaço de convívio social de um ser humano, não sendo diferente para os estudantes com deficiência. É válido supor que a família costuma deter conhecimentos que podem contribuir para o planejamento das estratégias de ensino a serem adotadas nas instituições escolares. Hudson e Borges (2020, p. 14) evidenciaram que “a família do aluno desempenha um papel importante junto à escola, pois possibilita a troca de informações sobre o estudante e o auxílio no desenvolvimento de estratégias bem direcionadas para as reais necessidades deles”, neste aspecto corrobora-se com as autoras. Todavia, problematiza-se quanto ao fato de as famílias permanecerem somente como fornecedoras de informações, sem a possibilidade de atuar conjuntamente nas tomadas de decisão junto à escola sobre a escolarização de seus filhos, perpetuando o distanciamento entre a família e a escola.

De fato, as informações fornecidas pela família são de extrema relevância para a elaboração do PEI. Porém, propõe-se que a participação da família não se finde no mero fornecimento de informações sobre o desenvolvimento de seus filhos, almeja-se que elas sejam ativas ao longo do processo; colaborando com a criação e o cumprimento das metas e objetivos traçados para seus filhos, bem como auxiliando no treino das habilidades propostas, o que leva ao aperfeiçoamento dessas e de tudo aquilo que tenha sido ensinado no espaço escolar. Destaca-se ainda que a colaboração da família não exime o professor da responsabilidade quanto à escolarização do estudante com ou sem deficiência, mas enriquece o trabalho do profissional, potencializando o que foi disseminado no espaço escolar.

Itens específicos sobre a participação e contribuições da família foram apresentados em quatro momentos, esboçados nos quadros 7 ao 10.

Quadro 07: Informações e perfil sociocultural da família

Dados pessoais da família:
 Nome do(a) responsável 1: _____
 Escolaridade: _____
 Ocupação: _____
 Telefones: (____) _____
 E-mail: _____

Quais membros da família convivem com o(a) estudante?
 Mãe Pai Madrasta Padrasto
 irmãos Avó Avô Outros _____

Tem alguém da família com quem o(a) estudante se identifica muito?
 Sim Não. Quem? _____

Tem alguém da família que o(a) estudante não obedece ou não se dá bem?
 Sim Não. Quem? _____

Possui irmãos? Sim Não Quantos Mais velhos Mais novos
 Nome do(a) irmão(ã) com quem o/a estudante mais tem afinidade: _____
 Data de nascimento: ____/____/____ Gênero: _____

Como é a convivência dos pais entre si? Ótima Boa Satisfatória
 Difícil

Alguém da família faz ou já fez acompanhamento psicológico ou psiquiátrico? Sim Não

Qual grau de parentesco? _____

Concluiu o acompanhamento? Sim Não

Existem outras pessoas da família que apresentam alguma deficiência ou transtorno? Sim Não. Qual? _____

Qual grau de parentesco? _____

Houve algum falecimento na família nos últimos cinco anos? Sim Não. Qual a causa e grau de parentesco com o/a estudante? _____

Perfil sociocultural da família

Expectativa dos responsáveis sobre as realizações sociais do(a) filho(a) com deficiência? Muita Média Pouca

Postura dos responsáveis frente aos desafios do(a) filho(a) com deficiência? otimismo normalidade pessimismo

Atenção dada aos filhos nos momentos de desenvolvimento da autonomia de alimentação/higiene? Muita Média Pouca

Relacionamento com os(as) irmãos(ãs) (caso possua)?
 Muito bom Razoável Ruim Filho(a) único(a)

Renda familiar em salários mínimos? Menos de 1 1 1 a 2
 2 a 3 3 a 5 5 a 10 mais de 10

Acesso dos membros da família a fontes de informação como?
 Livros? Muito Pouco Raramente Nunca
 Internet? Muito Pouco Raramente Nunca
 Televisão? Muito Pouco Raramente Nunca
 Outras fontes de informação? Muito Pouco Raramente
 Nunca. Qual? _____

A casa possui saneamento básico? Sim Não

A casa possui banheiro? Sim Não

A família possui computador ou notebook? Não possui Possui 1
 Possui 2 Possui 3 ou mais

A família possui celular ou tablet? Não possui Possui 1 Possui 2
 Possui 3 ou mais

Fonte: Elaboração própria

A importância do envolvimento da família do estudante com deficiência de forma mais ativa nos processos educativos é sinalizada por (Blackwell; Zachary, 2014; Hudson; Borges, 2020; Degrande, 2020; Redig, 2021; Oliveira; Francisco, 2021). Nesse sentido, no quadro 08 apresentam-se informações sobre cuidados e saúde do estudante.

Quadro 08 :Desenvolvimento do estudante com deficiência na perspectiva da família

Nos primeiros anos de vida, foi observado alguma alteração no desenvolvimento da criança? () Sim () Não. Com que idade? _____
Qual? _____

Passou por acompanhamento? () Sim () Não () Incompleto
Quem da família é responsável pelos cuidados básicos com:
Higiene: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho
Alimentação: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho
Saúde: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho
Estudos: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho
Locomoção: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho

Condições de saúde geral
Possui algum diagnóstico da área da saúde que indica deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)? () Sim () Não () Sim, mas não sei informar
Qual?
() Baixa Visão () Cegueira () Visão monocular () Deficiência Auditiva
() Surdez () Surdocegueira () Deficiência Física () Deficiência Intelectual () Deficiência Múltipla () Autismo () Outros: _____
Qual profissional atestou o diagnóstico? () Médico () Psicólogo
() Fonoaudiólogo () Terapeuta Ocupacional () Fisioterapeuta
() Outro _____
Se não há diagnóstico, há uma hipótese? () Sim () Não. Qual? _____
Faz uso de algum medicamento? () Sim () Não. Qual(is)? _____

Indique os respectivos efeitos da medicação sobre:
Conduta afetivo-relacional: _____
Concentração e aprendizagem: _____
Há algum cuidado a ser tomado pela instituição de ensino com relação a saúde do(a) estudante ou administração de medicamentos? () Sim () Não. Qual(is)? _____
O(a) estudante tem alguma alergia? () Sim () Não. Qual(is)? _____

Dados do acompanhamento da equipe de saúde:
Faz algum acompanhamento terapêutico especializado? Sim () Não ()
Quais? _____
Nome do profissional /especialista: _____
Especificidade: _____
Local: _____
Início do acompanhamento: _____
Término do acompanhamento: _____
Contato do profissional: _____

Fonte: Elaboração própria

As indagações sobre o desenvolvimento do estudante com deficiência na infância e sobre suas atividades básicas da vida diária (AVD) pelo olhar da família buscam mapear informações sobre marcos temporais significativos no desenvolvimento. Além disso, teve-se o intuito de conhecer minimamente a dinâmica familiar da qual este estudante faz parte.

Os itens vinculados ao histórico e saúde do estudante com deficiência, buscam pontuar condições médicas subjacentes, como condições genéticas, ou neurológicas, que colocam este estudante em risco aumentado de doença grave. A atenção por parte da escola a estas informações são preconizadas pelo Us (2004).

Nos requisitos previstos no IDEA, as equipes do PEI são responsáveis pela identificação dos serviços, apoios e modificações do programa que são necessários para o fornecimento de uma educação de qualidade em um ambiente menos restritivo, que atenda às necessidades de saúde escolar do estudante com deficiência. Destacam ainda que “a equipe do PEI deve incluir um membro da equipe que conheça as necessidades de saúde da criança, incluindo estratégias de prevenção e redução de risco” (US, 2021, p. 20).

O Plano Educacional Individualizado deve prever os desejos da família quanto à escolarização dos filhos, tendo em vista que esta vem a ser uma das metas a serem implementadas pelo PEI (Idea, 2000; 2004; Amado; Mc Bride, 2001; Keyes; Owens-Johnson, 2003; Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Partindo deste prisma, o Quadro 9 apresenta pontuações a serem feitas pela família em prol das metas de desenvolvimento de seu filho com deficiência.

Quadro 09: Considerações da família sobre a escolarização atual do filho

<p>Expectativas da família em relação ao desenvolvimento e escolarização atual do(a) filho(a) com deficiência? () Muita () Média () Pouca</p> <p>Nível atual de participação na vida escolar do(a) filho(a)?</p> <p>() Muita participação () Boa participação () Pouca participação</p> <p>() Nenhuma participação</p> <p>A família tem se envolvido recentemente nos projetos realizados na escola? () Sim () Não () Às vezes</p> <p>Participa da reunião? () Sim () Não () Às vezes</p> <p>Participa de comemorações? () Sim () Não () Às vezes</p> <p>Visita à escola sem ser chamado? () Sim () Não () Às vezes.</p> <p>Tem consciência dos direitos do seu(ua) filho(a) na educação inclusiva?</p> <p>() Sim () Não () Às vezes.</p> <p>Exige a garantia dos direitos já adquiridos na educação inclusiva?</p> <p>() Sim () Não () Às vezes.</p> <p>Seu(ua) filho(a) tem interesse ou alguma habilidade artística? () Sim</p> <p>() Não Qual? _____</p> <p>Seu(ua) filho(a) pode sair da escola sozinho? () Sim () Não () Sim, mas com aviso prévio</p> <p>Seu(ua) filho(a) pratica alguma atividade física? () Sim () Não</p> <p>Qual? _____</p> <p>Qual seu maior desejo em relação ao seu(ua) filho(a) com deficiência atualmente? _____</p> <p>Quais objetivos educacionais você deseja que seu(ua) filho(a) com deficiência alcance na escola? _____</p> <p>Quais dificuldades e facilidades seu(ua) filho(a) com deficiência relata sobre as aulas? _____</p> <p>Quais os tipos de recurso ou apoio você acredita que seu(ua) filho(a) precisa para se desenvolver na escola? _____</p> <p>Qual sugestão você daria para auxiliar seu(ua) filho(a) com deficiência no processo educacional? _____</p>
--

Fonte: Elaboração própria

A importância do envolvimento entre família e escola é um discurso antigo. Na prática cabe à escola dispor de diversas estratégias para a aproximação da família; todavia, o que se observa ainda é uma hierarquização da detenção do saber por parte da escola. Ao abordar esse debate relacionando-o à elaboração do PEI, ressalta-se que família e escola possuem a mesma relevância e devem atuar conjuntamente na elaboração das metas e estratégias a serem utilizadas para o bom desenvolvimento do estudante com deficiência, elas devem ser parceiras na busca pelas melhores soluções.

O papel da família na escolarização do estudante com deficiência foi abordado por Degrande (2020), ela compartilhou a experiência da elaboração do PEI para um estudante surdo, destacando ser necessário resgatar:

a participação familiar na vida escolar deste aluno, muitas informações e planejamentos são construídos através da análise do aluno e das suas

vivências. A família de um aluno surdo poderá relatar com mais clareza as facilidades, bloqueios e expectativas de aprendizagem que ele apresenta, comportamentos e atitudes incompreendidas podem ser explicados, e métodos procedimentais podem ser incorporados pelos docentes. (Degrande, 2020, p. 56)

O ProPEI buscou apresentar caminhos para iniciar essa relação de planejamento colaborativo entre a família do estudante com deficiência e a instituição de ensino. Além disso, ainda possibilita conhecer o percurso de escolarização do estudante com deficiência pela perspectiva da família, tal bloco é analisado a seguir.

5.3.5. Escolarização prévia do estudante com deficiência informada pela família

No ProPEI, este bloco visou conhecer a percepção da família sobre o processo de escolarização anterior do estudante com deficiência; o intuito consistiu em obter o máximo de informações que pudessem contribuir com o planejamento do ensino deste estudante, inclusive estratégias com êxito ou não implementadas anteriormente.

Quadro 10: Considerações da família sobre a escolarização anterior do filho

<p>Onde o(a) estudante com deficiência foi alfabetizado(a)? () Não é alfabetizado(a) () Escola regular () Escola especial</p> <p>Em quantas escolas o(a) estudante com deficiência já estudou? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais</p> <p>Considerando a última escola que o(a) estudante com deficiência frequentou por mais de seis meses responda:</p> <p>Nome da instituição: _____</p> <p>Endereço/Contato da instituição: _____</p> <p>Ano de ingresso: _____</p> <p>Idade com que o(a) estudante entrou na instituição: _____</p> <p>Período de permanência na instituição: _____</p> <p>Ano de saída: _____</p> <p>Houve retenção de ano? () Sim () Não.</p> <p>Quantas vezes? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais. Qual(is) anos? ____</p> <p>Como era feito o acompanhamento escolar? _____</p> <p>Fazia uso de Sala de Recursos Multifuncional (SRM)? () Sim () Não</p> <p>Quantas vezes na semana: () Cinco () Quatro () Três () Duas () Uma () A cada quinze dias () Nenhuma vez</p> <p>Qual o motivo do encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado - AEE? _____</p> <p>Houve mudanças em relação à parte escolar após o período no AEE? () Sim () Não () Pouca () Muita</p> <p>Havia professor(a) acompanhando em sala comum? () Sim () Não</p> <p>Em casa o(a) estudante estudava sozinho(a) ou acompanhado(a)? () Sozinho(a) () Acompanhado(a) () Não estuda em casa</p> <p>Acompanhado(a) por qual especialidade? _____</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Bassi, Brito e Neres (2020), ao pontuarem o papel do PEI na escolarização de estudantes com deficiência, enfatizaram a necessidade de aplicar inventários para sondar as potencialidades do estudante com deficiência, tais informações podem auxiliar nos processos de tomadas de decisões no planejamento. Para as autoras, “o PEI contribui na definição de apoio e/ou suporte necessário, por meio do levantamento de informações relevantes sobre o aluno e que são obtidas segundo um roteiro denominado inventário/sondagem (Bassi, Brito; Neres, 2020, p.1028).

5.3.6. Escolarização do estudante com deficiência informada pela instituição de ensino anterior

No cenário norte-americano e em países como Itália, França e Espanha, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento do estudante que concentra informações valiosas de sua trajetória educacional, portanto deve acompanhá-lo ao longo de seu percurso acadêmico, incluindo em sua transição para vida adulta (Us, 2004; 2021; Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Até o momento, o PEI não é regulamentado em nível nacional no Brasil, iniciativas isoladas dos estados e municípios vêm se configurando na busca pela implementação desse plano em suas redes de ensino (Bassi; Brito; Neres, 2020).

No Brasil, o desenvolvimento do PEI e a cultura da colaboração entre instituições de ensino em prol da troca de informações para otimizar o desenvolvimento do estudante com deficiência ainda não foram regulamentados, nem se constituíram em uma prática institucionalizada. Nesse contexto, o quadro 11 apresenta itens do ProPEI elaborados com o intuito de viabilizar a comunicação entre as instituições de ensino, anterior e atual do estudante com deficiência.

Sobre o papel da escola no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, Hudson e Borges (2020) sublinharam que a escola é parte desse processo, portanto “deve assegurar a todos os estudantes as condições adequadas para garantir o acesso, a participação plena nas atividades escolares, de forma equânime, flexível e a disponibilidade dos recursos necessários” (2020, p. 6).

Nesse sentido, argumenta-se que é preciso que o trabalho realizado pela escola – incluindo as estratégias pedagógicas adotadas, os serviços de apoio ofertados e os recursos disponibilizados ao estudante com deficiência –, seja compartilhado entre os profissionais da escola e também com a instituição de ensino

que irá recepcionar o estudante no ano letivo seguinte. Dessa forma, possibilita-se a replicação das estratégias bem-sucedidas e evita o investimento em ações sem efeito satisfatório, otimizando dessa forma o tempo para intervenção educativa.

Quadro 11: Informações sobre a escolarização do estudante com deficiência fornecidas pela instituição de ensino anterior.

O(a) estudante registrou desenvolvimento e avanços na escola?
 Sim Não
 Qual(is) dificuldade(s) e qual(is) facilidades apontadas pelos (as) professores(as)? _____
 A escola dispunha dos recursos de Tecnologia Assistiva necessários para o apoio ao estudante na classe comum? Sim Não Às vezes
 O(a) estudante teve algum apoio especializado ou recurso de Tecnologia Assistiva? Sim Não Às vezes
 Teve algum recurso de Tecnologia Assistiva que foi implementado, mas o(a) estudante não se adaptou? Sim Não Qual? _____
 Qual(is) recursos de Tecnologias Assistiva você considera relevante(s) para o(a) estudante em questão? _____
 Na sala de aula comum o(a) estudante realizava as mesmas atividades dos(as) demais estudantes da turma? Sim Não Às vezes
 Em caso negativo, por qual motivo? _____
 Onde realizava a atividade? _____
 As atividades eram adaptadas? Sim Não Às vezes

Responda as alternativas sobre o(a) estudante com deficiência:
 Demonstrava interesse e empenho para se desenvolver nos conteúdos na classe comum? Sim Não Às vezes
 Mantinha bom relacionamento interpessoal? Sim Não Às vezes
 Participava das ações e eventos da escola? Sim Não Às vezes
 Compartilhava os espaços da escola como os demais estudantes de forma autônoma? Sim Não Às vezes
 Quais eram os interesses do(a) estudante? _____
 De que forma ele(a) se comunicava: Oralidade LIBRAS
 Gestos Comunicação Alternativa Não se comunicava
 Outros _____

Como era a linguagem receptiva do(a) estudante (capacidade de compreender a palavra falada)? Boa Razoável Ruim
 Inexistente
 Como era a linguagem expressiva do(a) estudante (capacidade de se expressar, verbalmente ou não, após adquirir a capacidade de compreensão de conceitos e de adquirir unidades significativas de experiências proporcionando a capacidade de se comunicar com outras pessoas)? Boa Razoável Ruim Inexistente
 Precisava de prova adaptada a sua necessidade? Sim Não
 Às vezes
 Eram feitas adaptações nas avaliações quando necessário? Sim
 Não Às vezes. Qual(is)? _____

Há relatórios de atendimentos pedagógicos anteriores? Sim Não
 Havia envolvimento da família na vida escolar? Sim Não Às vezes
 Há alguma informação que você considere relevante compartilhar? Sim Não Qual? _____

Fonte: Elaboração própria

O compartilhamento de informações por meio do PEI sobre a escolarização do estudante com deficiência é recomendado por Haas e Sozo (2021), segundo as pesquisadoras:

a partir desse documento, novos professores conseguem ter acesso ao que já foi trabalhado com um estudante, garantindo a continuidade das estratégias bem-sucedidas ao longo de sua trajetória acadêmica. Também é uma forma de comunicar aos estudantes e/ou seus responsáveis os caminhos de planejamento e implementação da acessibilidade ao currículo. (Haas; Sozo, 2021, p. 241)

5.3.7. Etapas para elaboração do Plano Educacional Individualizado

Encerrada a etapa de diálogo com o estudante com deficiência, seus familiares ou responsáveis, e com a instituição de ensino anterior desse estudante, cujo intuito consiste em conseguir a maior quantidade de informações sobre o estudante, compete então ao mediador da elaboração do PEI – que nos EUA pode ser um consultor em inclusão escolar, ou na ausência desse profissional, um professor de educação especial –, dar início à construção do plano na instituição de ensino regular atual do estudante visando melhores condições para o progresso dele na classe comum de ensino.

As trocas entre os profissionais no momento do planejamento do ensino para o estudante com deficiência resultam no que deve conter no documento do PEI, são nos momentos de interação e diálogo que sugestões e dúvidas são socializadas e discutidas colaborativamente que reside o potencial de reflexão da prática docente. O ProPEI foi projetado para ser um norteador dessas discussões e um ponto de partida na busca por soluções que ajudem o desenvolvimento do estudante com deficiência. Sobre o potencial do PEI, Degrande (2020) afirma que:

o Plano de Ensino Individualizado é utilizado como um dos instrumentos norteadores do trabalho a ser desenvolvido, deve se ater também nas habilidades sociais, na interação do aluno com a escola e na adaptação comportamental deste, visando não apenas as áreas do saber didático, deve ser também um plano onde há registros, do que se sabe e dos objetivos a serem atingidos em cada período (Degrande, 2020, p. 60).

Neste sentido, o PEI deve identificar se existem e quais são os serviços já ofertados ao estudante com deficiência na sala de aula comum que ele frequenta, bem como quais as condições de acessibilidade estão presentes na instituição de ensino. Tais proposições são sugeridas no ProPEI, como demonstrado no quadro 12.

Quadro 12: Estratégias universalistas para o ensino em turmas heterogêneas

<p>Quais dos serviços para assegurar a inclusão escolar são ofertados ao estudante com deficiência no contexto da classe comum:</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino colaborativo – Coensino/Professor de apoio/Bidocência</p> <p><input type="checkbox"/> Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Diferenciado</p> <p><input type="checkbox"/> Aprendizagem cooperativa</p> <p><input type="checkbox"/> Tutoria de Pares</p> <p><input type="checkbox"/> Profissional de Apoio Escolar/Auxiliar educacional/Estagiário(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Outro _____</p>

Fonte: Elaboração própria

É importante lembrar que a elaboração do PEI de forma isolada não é a única maneira de acessibilizar o ensino, para que haja inclusão escolar de fato é primordial um conjunto de serviços por múltiplos profissionais exercido de forma colaborativa a fim de que o proposto no PEI seja posto em prática no cotidiano escolar. Fontana, Cruz e Paula (2019) enfatizaram ser imprescindível a oferta dos recursos e serviços para o desenvolvimento do estudante com deficiência. Para os autores, “a inclusão escolar não pode ser restrita apenas ao ato de incluir um aluno com deficiência na sala de aula com direito de igualdade, mas garantir uma efetivação do processo de ensino e aprendizagem, principal finalidade do ensino escolar” (2019, p.129).

Quadro 13: Condições de acessibilidade

<p>Quais as condições de acessibilidade necessárias no prédio e nas salas de aula da instituição para esse estudante?</p> <p><input type="checkbox"/> Acessibilidade arquitetônica</p> <p><input type="checkbox"/> Adequações de tamanho e altura dos recursos visuais expostos</p> <p><input type="checkbox"/> Condições de iluminação(conforto visual)</p> <p><input type="checkbox"/> Condições de sonoridade(conforto acústico)</p> <p><input type="checkbox"/> Mobiliário adequado as especificidades dos(as) estudantes</p> <p><input type="checkbox"/> Organização espacial adequada à usuários(as) de cadeira de rodas</p> <p><input type="checkbox"/> Organização espacial adequada aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> Organização dos agrupamentos de estudantes (tamanho/homogeneidade/heterogeneidade)</p> <p><input type="checkbox"/> Presença de um cuidador(a)/atendente pessoal/profissional de apoio</p> <p><input type="checkbox"/> Guia-intérprete</p> <p><input type="checkbox"/> Tradutor(a) e intérprete de LIBRAS / Língua Portuguesa</p> <p><input type="checkbox"/> Instrutor(a) de Braille</p> <p><input type="checkbox"/> Profissional para audiodescrição</p> <p><input type="checkbox"/> Não requer adequações para promover acessibilidade</p> <p><input type="checkbox"/> Outro _____</p>

Fonte: Elaboração própria

Quando desenvolvido respeitando as características do estudante com deficiência e usando estratégias de modo que ele consiga se apropriar do currículo comum, o PEI pode ser um grande aliado à inclusão escolar. Todavia, os planejamentos educacionais individualizados requerem uma avaliação diagnóstica detalhada para identificar o repertório de partida do estudante com deficiência, e, com base nos resultados desta avaliação, planejar os objetivos e metas a serem instaurados para este estudante (Us, 2000; 2004; Keyes; Owens-Johnson, 2003; Hauser, 2017; Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Ainda sobre o repertório individual de cada estudante, Bailey e Weingarten (2019) sugeriram que “ao escrever os níveis atuais de desempenho acadêmico e desempenho funcional, a equipe também deve incluir dados que demonstrem como o desempenho básico desse aluno se compara a colegas da mesma série” (2019, p. 04).

Na busca por estimular a utilização de testes padronizados na instituição escolar e colaborar para o mapeamento desses testes, o ProPEI apresenta um campo específico para informar quais testes padronizados foram empregados pelos professores para conhecer o repertório de partida do estudante com deficiência. Todavia, ciente de que o processo avaliativo nas instituições de ensino brasileiras via de regra não se vale de escalas e testes padronizados, na ausência desses instrumentos, buscando orientar esse processo avaliativo, o ProPEI indicou alguns pontos a serem observados pelo professor da classe comum em sua sala de aula e pelo professor de educação especial no contexto da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), ambos foram mencionados no quadro 14.

Quadro 14: Guia norteador para identificação do repertório de partida

Quais testes avaliativos foram usados para identificar o repertório de partida geral do(a) estudante com deficiência realizadas pelo corpo docente?

(Anexar os relatórios ao PEI)

Caso não possua testes de avaliação padronizados, para realizar a avaliação considerar:

- A descrição do perfil acadêmico do(a) estudante no que se refere à: receptividade das atividades propostas, capacidade de concentração, cumprimento de tarefas, organização de estudo, a quais metodologias responde melhor, domínio das linguagens e códigos tecnológicos próprios da área, capacidade interpretativa e comunicativa, raciocínio lógico, dentre outras características consideradas relevantes.
- Caracterização da conduta afetivo-relacional do(a) estudante, destacando aspectos do seu: relacionamento interpessoal, reações habituais diante dos desafios escolares e eventuais frustrações, atitudes disciplinares, posição ante a regras e acordos, sentido de alteridade e solidariedade, funcionamento em trabalhos coletivos, etc.,
- Identificação das potencialidades e limitações do(a) estudante no que se referem: às habilidades requeridas pelos diferentes componentes curriculares no desenvolvimento dos conteúdos e desafios de aprendizagem previstos nas diversas disciplinas (Potencialidades de destaque / Limites de aprendizagem recorrentes).
- Identificação da condição do(a) estudante diante das competências profissionais estabelecendo correlação de desempenho acadêmico e previsão de desempenho profissional futuro.

Quais testes avaliativos foram usados para identificar o repertório de partida do(a) estudante com deficiência considerando as habilidades específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizadas pelo docente de educação especial?

(Anexar os relatórios ao PEI)

Caso não possua testes de avaliação padronizados, para realizar a avaliação considerar as potencialidades e dificuldades do(a) estudante nos seguintes aspectos:

- PERCEPÇÃO - visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal.
- FUNÇÃO COGNITIVA – seleção, compreensão e manutenção de ordens, identificação de personagens.
- MEMÓRIA - auditiva, visual, verbal e numérica.
- LINGUAGEM - língua oral, expressão oral, leitura, escrita, uso de outros sistemas linguísticos e comunicacionais (LIBRAS, Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), etc.).
- RACIOCÍNIO LÓGICO - compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas, compreensão de enunciados, resolução de problemas cotidianos, resolução de situações problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e enunciados, causalidade, sequência lógica.
- DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA - postura, locomoção, manipulação de objetos e comunicação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal, coordenação motora.
- Função emocional, afetiva e social - estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos, capacidade de iniciativa, interação grupal, cooperação, afetividade.

No contexto norte-americano onde a utilização de teste padronizados é uma prática nas escolas, nos PEIs analisados por Blackwell e Zachary (2014) foi observado que “muitas vezes não havia conexões significativas entre as práticas de avaliação, os objetivos do PEI e o planejamento instrucional”³¹ (2014, p.8), ou seja, o que deveria ser uma sequência condicionada, se encontrava em desarmonia.

No Brasil, o desafio ainda está na carência das condições necessárias ao corpo docente para a realização das avaliações de repertório de partida. Os sistemas educacionais precisam propor formações em serviço que orientem a equipe escolar sobre quais situações requerem essa avaliação, bem como realizar formações e/ou consultorias para orientar os professores como aplicar e interpretar tais testes, além de disponibilizar tempo dentro da carga horária para realização deles; além disso, fomentar a cultura da análise e discussão coletiva dos resultados obtidos nesses testes. Evidencia-se que esta avaliação é um norteador para tomada de decisão sobre os objetivos a serem traçados no PEI, portanto uma etapa essencial no planejamento.

Fontana, Cruz e Paula (2019) e Degrande (2020) abordaram o papel da avaliação na elaboração do PEI, mas Hudson e Borges (2020) problematizaram essa questão. Para as pesquisadoras é crucial refletir sobre formas mais eficientes de pensar a avaliação, a fim de que os professores utilizem-na de maneira dinâmica em sala de aula. As autoras complementam o debate sinalizando que:

se existem problemas em executar o processo de avaliação inicial, conseqüentemente, não haverá a compreensão dos processos de aprendizagem, o que afetará todos os itens subsequentes no que concerne à definição de estratégias metodológicas, objetivos e recursos necessários. (Hudson; Borges, 2020, p. 20)

Quanto à avaliação das habilidades específicas para o AEE, além dos desafios comuns aos demais professores, soma-se a ausência e/ou o baixo quantitativo de professores de educação especial nas escolas. No caso das instituições de ensino que não dispõem deste professor (que deve contribuir não somente na avaliação, mas também na elaboração e desenvolvimento do PEI) e nem podem contratá-lo de imediato, indica-se como uma possível solução emergencial que esta etapa específica da avaliação seja realizada por um consultor em inclusão escolar com formação em educação especial ou por meio de parcerias com o Centro de AEE mais próximo.

³¹ O planejamento instrucional corresponde a toda gama de serviços, suportes e estratégias implementados no processo de ensino (Us, 2004).

Enfim, mesmo com muitos obstáculos a serem superados pelas instituições de ensino, é primordial identificar o repertório de partida e as lacunas na aprendizagem do estudante com deficiência. A partir desses dados, podem-se definir as ações para subsidiar as condições necessárias ao desenvolvimento do estudante.

5.3.8. Componentes curriculares e validade do PEI

Entre os desafios tocantes à elaboração do PEI nas escolas, tem-se a definição de quais componentes curriculares compõem este plano, o ProPEI esclarece que qualquer componente curricular pode integrar o PEI, desde que haja necessidade. A tomada de decisão se uma disciplina irá integrar o PEI ou não deve ser feita de forma coletiva pela equipe que o elabora, para tal deve-se ponderar se as estratégias universalistas implementadas na sala comum estão sendo suficientes para o aprendizado do estudante com deficiência – em caso afirmativo não se faz explicitamente necessária a incorporação deste componente curricular específico no PEI. Todavia, se as estratégias universalistas, as adequações de pequeno porte e os demais serviços de educação especial não forem suficientes para assegurar a aprendizagem do conteúdo da disciplina dado ao estudante com deficiência, tal componente curricular deve fazer parte do PEI deste discente.

As sugestões de componentes curriculares propostas no ProPEI levam em conta as disciplinas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC); todavia, cada instituição de ensino tem autonomia para acrescentar os componentes curriculares que atendam às suas necessidades.

Como é o caso dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) e das instituições de ensino médio profissionalizante estaduais, que possuem componentes curriculares relacionados ao núcleo da base profissionalizante de seus cursos de ensino médio integrado ao curso técnico; outro exemplo são as escolas de tempo integral que disponibilizam de um quantitativo maior de disciplinas.

A teoria do Sistema de Suporte Multicamadas (SSM) recomenda que o PEI seja elaborado para os estudantes com deficiência cujas demandas de suporte são de níveis 2 e 3, pois são estes os estudantes que requerem ações complementares extras, que extrapolam a implementação das estratégias universalistas em sala de aula comum, o SSM constata que “dentre estes 3 níveis há uma grande diversidade

de serviços, estratégias, métodos e recursos de apoio à Inclusão Escolar.” (Israel *et al.*, 2021, p. 20-21).

Quadro 15: Componentes curriculares e validade do PEI

<p>Você participou da reunião de elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) anterior deste estudante?</p>		
<p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>		
<p><input type="checkbox"/> Participei, mas não foi elaborado registro documental</p>		
<p><input type="checkbox"/> É o primeiro PEI do estudante <input type="checkbox"/> Não sei o que é PEI</p>		
<p>Quais componentes curriculares irão compor o PEI do estudante neste período letivo?</p>		
<input type="checkbox"/> Ciências	<input type="checkbox"/> Arte	<input type="checkbox"/> Educação Física
<input type="checkbox"/> Química	<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa
<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Biologia	<input type="checkbox"/> Língua Inglesa
<input type="checkbox"/> Física	<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Língua Espanhola
<input type="checkbox"/> Filosofia	<input type="checkbox"/> Sociologia	<input type="checkbox"/> Ensino Religioso
<p><input type="checkbox"/> Atendimento Educacional Especializado (AEE)</p>		
<p><input type="checkbox"/> Itinerário da formação técnica e profissional <input type="checkbox"/> Outros _____</p>		

Fonte: Elaboração própria

Preconiza-se que a elaboração do PEI é um direito de todos os estudantes com deficiência, mas antes de investir esforço e tempo da equipe escolar para elaboração desse plano, é preciso avaliar cuidadosamente a pertinência da elaboração de um PEI para este estudante. Havendo o consenso da necessidade, a etapa seguinte está em definir quais membros serão responsáveis pelo desenvolvimento do PEI do estudante.

5.3.9. Equipe para elaboração do PEI

O PEI é um documento norteador das ações decisivas ao bom desempenho dos estudantes com deficiência; por esta razão deve ser elaborado por todos os que têm relação direta com o trabalho a ser desenvolvido. O ProPEI apresenta no quadro 16 sugestões de possíveis membros para a elaboração.

Quadro 16: Equipe de elaboração do PEI

<p>Membros da <u>equipe docente</u> que colaboram com a elaboração/reelaboração do PEI?</p> <p><input type="checkbox"/> Professor(a) do ensino fundamental</p> <p><input type="checkbox"/> Professor(a) do ensino médio ou médio integrado</p> <p><input type="checkbox"/> Professor(a) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)</p> <p><input type="checkbox"/> Professor(a) que ministra aulas no Ensino Superior</p> <p><input type="checkbox"/> Professor(a) de Educação Especial que atua na SRM</p> <p><input type="checkbox"/> Professor(a) de Educação Especial que atua com ensino colaborativo</p> <p><input type="checkbox"/> Professor(a) de Educação Especial que atua em Centro de AEE</p> <p><input type="checkbox"/> Professor(a) de Libras</p> <p><input type="checkbox"/> Outro(a) _____</p>
<p>Membros da <u>equipe de gestão</u> que colaboram com a elaboração/reelaboração do PEI?</p> <p><input type="checkbox"/> Coordenador(a) Pedagógico</p> <p><input type="checkbox"/> Coordenador(a) da equipe de educação especial/ inclusão escolar/ núcleo de apoio</p> <p><input type="checkbox"/> Diretor(a) da instituição de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Outro(a) _____</p>
<p>Membros da <u>equipe multidisciplinar</u> que colaboram com a elaboração/reelaboração do PEI?</p> <p><input type="checkbox"/> Assistente Social <input type="checkbox"/> Consultor(a) em inclusão escolar</p> <p><input type="checkbox"/> Psicólogo(a) Escolar <input type="checkbox"/> Pedagogo(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Psicomotricista <input type="checkbox"/> Psicopedagogo(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Fonoaudiólogo(a) <input type="checkbox"/> Terapeuta Ocupacional</p> <p><input type="checkbox"/> Fisioterapeuta <input type="checkbox"/> Técnico(a) em Assuntos Educacionais</p> <p><input type="checkbox"/> Outro(a) profissional fora da escola _____</p>
<p>Membros da <u>equipe de apoio escolar</u> que colaboram com a elaboração/reelaboração do PEI?</p> <p><input type="checkbox"/> Cuidador(a)/ Atendente Pessoal/ Profissional de apoio</p> <p><input type="checkbox"/> Guia-intérprete</p> <p><input type="checkbox"/> Tradutor(a) e intérprete de Libras / Língua Portuguesa</p> <p><input type="checkbox"/> Instrutor(a) de Braille</p> <p><input type="checkbox"/> Profissional para audiodescrição</p> <p><input type="checkbox"/> Estagiário(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Outro(a) _____</p>
<p>Membros da família e/ou responsáveis legais que colaboram com a elaboração/reelaboração do PEI?</p> <p><input type="checkbox"/> Estudante</p> <p><input type="checkbox"/> Família/ Responsáveis Legais</p> <p><input type="checkbox"/> Outros(as) _____</p>

Fonte: Elaboração própria

Os autores norte-americanos (Keyes; Owens-Johnson, 2003; Blackwell; Zachary, 2014; Tran; Patton; Brohammer, 2018; Bailey; Weingarten, 2019) afirmam que o PEI deve ser elaborado coletivamente por meio de reuniões designadas para tal, com a presença de representantes da família, como regulamenta o US (2004, 2021). Para Amado e Mc Bride (2001), “as pessoas que se envolvem no planejamento centrado na pessoa pode produzir documentação de suas reuniões, propostas,

caderno de encargos, ou orçamentos. Estes são apenas pegadas: o caminho é feito por pessoas que caminham juntos” (2001, p. 03). As reflexões que a elaboração coletiva do PEI possibilitam é o real precursor das tomadas de decisões bem-sucedidas oriundas do PEI.

Hawbaker (2007) e Seong *et al.* (2015) propõem que seja estimulado que, além de participarem, os estudantes com deficiência liderem as reuniões para elaboração de seu PEI. Segundo os pesquisadores, estas práticas se mostraram vantajosas. O experimento do PEI autodirigido registrou o aumento gradual do empoderamento e engajamento dos adolescentes e jovens com deficiência. Observou-se que a experiência de coordenar o próprio PEI contribuiu “para melhorar com sucesso a autodeterminação e empoderamento de transição em populações de estudantes com deficiência” (Seong *et al.*, 2015, p. 17).

No Brasil (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Bassi; Brito; Neres, 2020, Hudson; Borges, 2020; Degrande, 2020; Rodrigues-Santos, 2020; Redig, 2021; Oliveira; Francisco, 2021; Silva; Camargo, 2021) recomendam a participação de múltiplos atores na elaboração do planejamento individualizado. Com o crescimento da reivindicação deste planejamento nas escolas, a contratação de professores de educação especial nas escolas não tem acompanhado a demanda; neste cenário, surge o papel da Consultoria Colaborativa Escolar e a figura do consultor em inclusão escolar, profissional com atuação já conhecida nos EUA, mas ainda recente no Brasil.

A Consultoria Colaborativa Escolar é um serviço de apoio e formação à escola que pode ser executado por um professor da educação especial ou por outro profissional da equipe multiprofissional, interno ou externo a instituição. Requer um profissional com formação e saberes específicos para inclusão escolar que apresente perfil baseado em conhecimentos da área da educação especial para diálogo e mediação de conflitos. Mendes (2023) afirma que esse serviço “é voltado ao contexto escolar e suas demandas, e as propostas desse serviço podem ser aplicadas em diferentes situações escolares, desde abordagens mais individuais até abordagens universalistas.” (Mendes, 2023, p. 52).

O profissional que conduzirá a consultoria é o consultor em inclusão escolar, de acordo com Israel *et al.* (2021) a este profissional compete:

orientar, com base na literatura da área e nas políticas de inclusão escolar brasileira, a equipe escolar e os responsáveis legais (incluindo o estudante com deficiência intelectual, quando

possível) garantindo que o processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual aconteça em ambiente menos restrito possível e de qualidade, como preconiza a Constituição Brasileira (...) deverá oferecer opções que possibilite tornar mais acessível o currículo escolar ao estudante por meio de recursos e apoios físicos, humanos, educacionais e tecnológicos (...) direcionar suas orientações com o objetivo de garantir acesso aos recursos financeiros provenientes da instituição de ensino (municipais, estaduais, federais ou privadas) para aquisição de apoios e suportes necessários para o processo de ensino e aprendizagem do estudante (Israel *et al*, 2021, p. 10).

No PEI, o papel do consultor em inclusão é refletir com os membros da equipe de elaboração do PEI quais caminhos podem ser traçados para o estudante com deficiência ter acesso ao currículo comum.

5.3.10. Caracterização do estudante com deficiência na sala de aula comum

Quadro 17: Participação do(a) estudante com deficiência por componente curricular

<p>Nome do(a) estudante completo: _____</p> <p>Turma: _____</p> <p>Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno</p> <p>Profissionais responsáveis por implementarem o Plano de Ação do componente curricular _____ deste PEI: _____</p> <p>Como é a participação do(a) estudante com deficiência na sua sala de aula?</p> <p>() Não participa das atividades da sala</p> <p>() Participa apenas de algumas atividades</p> <p>() Participa de algumas atividades e precisa de auxílio algumas vezes</p> <p>() Participa de todas as atividades, mas sempre precisa de auxílio</p> <p>() Participa de todas as atividades, mas algumas vezes precisa de auxílio</p> <p>() Participa de todas as atividades e não precisa de auxílio</p> <p>() Outros _____</p> <p>Como é a interação em sala de aula relacionada ao(a) estudante com deficiência e demais estudantes?</p> <p>() O(a) estudante participa das atividades em grupo</p> <p>() O(a) estudante tem amigos(as) na sala e interage com outros(as) adolescentes e adultos</p> <p>() Existem colegas que cooperam nas atividades em sala e em estratégias de tutoria de pares</p> <p>() O(a) estudante tem uma boa socialização no intervalo da aula</p> <p>() O(a) estudante participa de eventos extra sala em horário de aula como projetos, passeios e festas</p> <p>() O(a) estudante apresenta timidez excessiva e tenta fazer as atividades sozinho(a)</p> <p>() O(a) estudante se esforça mas encontra dificuldade em participar das atividades em grupo</p> <p>() O(a) estudante está sempre acompanhado do profissional de apoio</p> <p>() Outros _____</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Silva e Camargo (2021) esclarecem que a construção coletiva do PEI é um dos diferenciais entre PEI e Plano de AEE, falam ainda da necessidade da regulamentação legal do PEI no Brasil, para assim haver uma unicidade na nomenclatura adotada. As pesquisadoras preconizam “explicar de forma notória a diferença do PEI para os outros planejamentos presentes na escola (como o plano de aula, o plano de ensino e o Plano do AEE), bem como cada um desses planejamentos conversam entre si” (Silva; Camargo, 2021, p. 18).

Na literatura norte-americana tem-se que o PEI deve ser elaborado ainda na primeira infância da pessoa com deficiência, ou assim que identificada sua necessidade. Entretanto, o protocolo PEI articulado nesta pesquisa foi estruturado para auxiliar no planejamento individualizado dos estudantes com deficiência do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Levando em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, bem como a realidade educacional dos estudantes com deficiência – que interagem diariamente com diferentes professores de componentes curriculares diversos, e em alguns casos com serviços extracurriculares –, o ProPEI propôs uma caracterização do perfil do estudante com deficiência, a ser respondida pelo professor da sala comum de cada componente curricular ou disciplina que demandar a elaboração de um Plano de ação específico no PEI.

No cenário ideal, sugere-se que o preenchimento deste tópico seja feito após discussão coletiva entre os coordenadores e professores. Todavia, cabe observar a realidade de cada instituição, o primordial é que essa etapa de caracterização do estudante seja assumida por cada professor dentro de seu componente curricular. Caso haja grande divergência entre uma caracterização e outra, é válida a realização de uma reunião para o compartilhamento e reflexão de estratégias entre a equipe. Os Itens que compõem esta caracterização são exibidos no quadro 18.

Quadro 18: Caracterização do(a) estudante com deficiência por componente curricular

Marque as características demonstradas pelo(a) estudante com deficiência

- Demonstra interesse pelas atividades
- Realiza as atividades
- Acusa fadiga após quaisquer atividades
- Segue instruções
- Apresenta prontidão na aprendizagem
- Maneja bem o material de aula
- Usa Tecnologia Assistiva
- Pronúncia palavras com dificuldade
- Manifesta timidez
- Partilha seus objetos com boa vontade
- É cortês com as pessoas
- É aceito pelos(as) colegas
- Revela segurança e equilíbrio
- Pede ajuda quando necessita
- Demonstra agressividade
- Aceita mudança na rotina
- Conclui as atividades no tempo previsto
- É pontual
- Demonstra boa memória
- Aprende com rapidez e facilidade
- Gosta de ideias novas
- Tem vocabulário extenso para sua idade
- Diz coisas com graça e humor
- É impaciente
- É bom(a) desenhista
- Preocupa-se com o sentimento dos outros
- Gosta de adivinhações e problemas
- Sempre pergunta : - Por que...?
- Tem boa memória
- Diz as verdades sem inibições
- Quer aprofundar-se nos assuntos
- É original em suas perguntas e respostas
- Tem facilidade para mostrar o que sente
- Costuma ter ideias diferentes e aproveitáveis
- Faz perguntas provocativas
- Gosta de ler
- Fala facilmente com os outros
- Defende suas ideias com pronta e lógica argumentação
- Gosta de recitar, escrever poesias e estórias
- Gosta de fazer coleções
- É criativo(a)
- Tem senso crítico
- Aceita e propõe desafios
- Como aluno(a) é as vezes muito agitado(a)
- Revolta-se com controle excessivo
- Prefere atividades novas às rotineiras
- Tem habilidades artísticas acima da média
- É persistente e gosta do que faz
- Com frequência apresenta ideias e soluções

Fonte: Elaboração própria

Sobre a importância da avaliação do estudante com deficiência, do desenvolvimento do PEI em colaboração e do conhecimento das subjetividades desse estudante, Bassi, Brito e Neres (2020) ressaltam que:

a elaboração do PEI deve contar com todos os membros da comunidade escolar que atuam junto ao aluno, além da família. Emerge de um apanhado das características gerais apresentadas pelo aluno, bem como de suas necessidades, constituindo-se de um registro escrito avaliativo, formulado em equipe, em que se procura propor respostas educativas adequadas às necessidades educacionais que se apresentam no processo de escolarização do aluno com deficiência que necessite de meios alternativos para o alcance de sua aprendizagem. Para tanto, tem-se como procedimentos importantes: a observação, a avaliação pedagógica compreensiva sobre o aluno e as informações complementares dispostas pelos constituintes envolvidos no processo (Bassi; Brito; Neres, 2020, p. 1023).

Ciente de que é fundamental conhecer o estudante com deficiência e munidos dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas para identificar o repertório de partida deste estudante, as discussões para elaboração do Plano de ação do PEI devem ser iniciadas.

5.3.11. Elaboração do Plano de Ação do PEI

De acordo com Fontana, Cruz e Paula (2019):

O PEI estrutura-se em duas partes, na primeira elencam-se as necessidades de aprendizagem, metas, prazos e recursos. A segunda parte trás os objetivos, conteúdos, prazos, avaliações e observações, pontos que auxiliam no planejamento das aulas de acordo com as metas estabelecidas para a aluna. (p. 125)

O ProPEI desta pesquisa, mesmo que não siga a mesma ordem proposta por Fontana, Cruz e Paula (2019), corrobora com eles acerca dos itens necessários no PEI. O ProPEI pretende contribuir com o planejamento do professor da classe comum, para isso recomenda-se que a etapa do plano de ação seja construída colaborativamente, e com a participação ativa do professor de educação especial.

A importância da atuação do professor especializado na elaboração do PEI é um consenso na literatura, todos os autores mencionados ao longo deste estudo corroboram com o entendimento de que o professor de educação especial tem um papel crucial na elaboração do PEI. Hudson e Borges (2020) sublinharam que:

É importante que a construção do PEI seja de forma conjunta, envolvendo a participação de toda a equipe escolar e contribuindo para a materialização do trabalho entre os professores do ensino comum e especializado, permitindo uma fusão entre as práticas pedagógicas do ensino comum e da Educação Especial, cujo alvo é o mesmo aluno. (2020, p.13)

Partindo do princípio de que as reflexões e o preenchimento do ProPEI serão feitos em parceria entre professores (educação especial e sala comum), o quadro 19 mostra um possível reagrupamento na organização de sala de aula. Tais tomadas de decisão devem ser realizadas observando as necessidades do estudante com deficiência e a troca de saberes entre os professores.

Quadro 19: Adequações organizacionais

Existe necessidade de alguma adequação na organização/procedimento do(a) professor(a) que facilite o processo educativo para que o(a) estudante com deficiência participe das atividades?

- Sim Não
- Organização dos agrupamentos de estudantes
- Organização dos recursos didáticos
- Organização didática da aula
- Organização dos períodos definidos para as atividades previstas
- Organização do espaço físico e condições ambientais
- Outros _____

Fonte: Elaboração própria

Uma questão primordial na elaboração do PEI está na construção das metas e objetivos desse plano. Bailey e Weingarten (2019) buscam ensinar aos professores como construir estratégias para definir metas acadêmicas de qualidade, e que sejam mensuráveis, ambiciosas e apropriadas às circunstâncias do aluno. Para os autores, isto requer quatro etapas, que incluem “selecionar uma medida, estabelecer o desempenho básico, escolher uma estratégia para definir a meta e escrever uma meta mensurável” (Bailey; Weingarten, 2019, p. 01).

Para elaborar uma meta que seja mensurável, Bailey e Weingarten (2019) propõem que os professores respondam a quatro perguntas sobre a meta: É quantificável? Pode ser observada? Os dados podem ser coletados sistematicamente? Os dados coletados podem ser representados graficamente? Para eles, quanto mais quantificável a meta for, maior será o nível de eficácia no monitoramento do progresso. No Brasil, o cuidado com a construção dos objetivos também foi assinalado por Tannús-Valadão e Mendes (2018) e por Mascaro (2020).

Silva e Camargo (2021) reforçam a explicação de que, ainda que o planejamento seja individualizado, o conteúdo a ser ensinado via de regra respeita o

currículo-padrão, esclarecem que “embora a individualização do ensino foque no aluno, o planejamento deve estar relacionado com os conteúdos gerais da turma” (Silva; Camargo, 2021, 2021, p. 5).

Quadro 20: Elaboração dos objetivos e metas do PEI

Há ou haverá diferenciações nos objetivos específicos que alterem as expectativas de aprendizagem para o(a) estudante com deficiência dentro da disciplina? () Sim () Não

() Priorização de capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade

() Priorização de objetivos conceituais, procedimentais ou atitudinais

() Inserção de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos

() Alteração de objetivos da disciplina

() Outros _____

Caso existam inserções de objetivos específicos para esse(a) estudante, contempla algum desses pontos:

() Realizar o planejamento conjunto com os(as) professores(as) dos diferentes componentes curriculares;

() Identificar interesses e vias de acesso do(a) estudante para qualificar a mediação entre ele(a) e os(as) professores(as);

() Desenvolver metodologias, recursos pedagógicos, flexibilização/adaptações e estratégias que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

() Flexibilizar objetivos conceituais, utilizando diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades do(a) estudante;

() Orientar e engajar a família quanto ao processo pedagógico e acompanhamento do(a) estudante na escola;

() Favorecer o desenvolvimento das funções executivas de atenção, memória e planejamento;

() Estimular a troca de saberes e experiências nas diversas atividades realizadas em sala de aula, qualificando, dessa forma, o processo de inclusão;

() Aprimorar habilidades relacionadas à apresentação de trabalhos, organização do material das disciplinas (cadernos, trabalhos, etc.);

() Instigar a atenção e compreensão das explicações e questionamentos feitos em aula;

() Compartilhar e colaborar nas mediações individualizadas feitas pelos(as) professores(as) com o(a) estudante;

() Envolver os(as) estudantes em práticas pedagógicas que levem ao exercício da solidariedade, alteridade, respeito e ações colaborativas na turma, qualificando a interação e inclusão do(a) estudante em diferentes contextos e espaços escolares;

() Auxiliar com intervenções pontuais quando necessário;

() Possibilitar situações de ensino/aprendizagem, tendo como parâmetro as inteligências múltiplas;

() Promover ações que valorizem o reconhecimento de suas capacidades e não suas limitações

() Outros _____

Caso seja feita priorização e/ou alteração no objetivo, redija abaixo o objetivo original da disciplina e o alterado para o(a) estudante com deficiência, se necessário distribua o objetivo alterado em etapas escalonadas em curto, médio e longo prazo:

Obj. original: _____

Obj.alterado: _____

Meta a curto prazo: _____

Meta a médio prazo: _____

Meta a longo prazo: _____

Hauser (2017) observa que atualmente é um grande desafio para os professores de educação especial nos E.U.A. elaborar metas significativas e baseadas em evidências, para o autor “a qualidade aprimorada dessas metas e objetivos, por sua vez, facilitará a coleta de dados mais confiáveis relacionados ao crescimento do aluno e à eficácia do programa” (Hauser, 2017, p. 421). Portanto, ao construir metas e objetivos é preciso refletir sobre quais adequações e/ou diferenciações serão fundamentais para que o estudante com deficiência alcance as metas propostas; para nortear os professores nessa tarefa, o ProPEI apresenta algumas sugestões.

Quadro 21: Adequações no conteúdo e didática docente

Há ou haverá modificações nos conteúdos que alterem as expectativas de aprendizagem do(a) estudante com deficiência, feitas pelo(a) docente?

- Sim Não
 Priorização de áreas, disciplinas, unidades de conteúdo ou tipos de conteúdo (garantindo a funcionalidade e as aprendizagens posteriores)
 Reformulação da sequência dos conteúdos (pormenorizando processos gradativos de menor à maior complexidade de tarefas, sequencição de passos, ordenação das aprendizagens)
 Retomada de determinados conteúdos, garantindo seu domínio e consolidação.
 Eliminação de conteúdos menos relevantes ou secundários, para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos mais básicos e essenciais no currículo
 Inserção de conteúdos específicos, complementares ou alternativos
 Aumento do tempo previsto para explicação de determinados conteúdos
 Diminuição do tempo previsto para explanação de determinados conteúdos
 Outros _____

Caso seja feita Priorização/Eliminação/Inserção de algum conteúdo na disciplina, redija abaixo o conteúdo original e o alterado:

Há ou haverá diferenciações na metodologia e didática do(a) docente para ensinar o(a) estudante com deficiência?

- Sim Não
 Modificação de procedimentos/estratégias
 Inserção de procedimentos e atividades alternativas e/ou complementares às previstas
 Mudança no nível de complexidade das atividades (abstrações).
 Eliminação de componentes das atividades
 Modificação da sequência da tarefa
 Aumento do tempo previsto para explicação do conteúdo
 Adaptação dos materiais utilizados pelo(a) docente
 Outros _____

Além das adequações no conteúdo e didática docente, recomenda-se o investimento em reforçadores e suportes para que o estudante com deficiência faça suas atividades na sala comum, o quadro 22 do ProPEI propõe algumas sugestões.

Quadro 22: Reforçadores e suportes para realização das atividades

<p>Com qual frequência são/serão utilizados reforços positivos com o(a) estudante com deficiência?</p> <p><input type="checkbox"/> Após a conclusão de cada atividade</p> <p><input type="checkbox"/> Diariamente</p> <p><input type="checkbox"/> De dois em dois dias</p> <p><input type="checkbox"/> Semanal</p> <p><input type="checkbox"/> Mensal</p> <p>Quais são/serão os reforçadores positivos direcionados ao(a) estudante com deficiência quando ele(a) obtiver êxito em seus objetivos?</p> <p><input type="checkbox"/> Verbal (elogios, parabenização, comemoração)</p> <p><input type="checkbox"/> Sinestésico (abraço, aperto de mão, aceno)</p> <p><input type="checkbox"/> Lúdico (jogo, passeio, tempo de qualidade com o adulto)</p> <p><input type="checkbox"/> Material (entrega de algum objeto previamente acordado)</p> <p><input type="checkbox"/> Quantitativo (qualitativo para prova, bônus na atividade)</p> <p><input type="checkbox"/> Outros _____</p> <p>Quais são/serão os tipos de suportes oferecidos ao(a) estudante com deficiência para execução da atividade? E por quem será oferecido?</p> <p><input type="checkbox"/> Orientação verbal fornecida pelo: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Dica visual fornecida pelo: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Ajuda física fornecida pelo: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>

Fonte: Elaboração própria

O PEI fornece as condições necessárias para “identificar o que é imprescindível para que o estudante PAEE possa acompanhar os pares, respeitando seu ritmo e suas possibilidades” (Hudson; Borges, p. 20). Nesse sentido, no quadro 23 do ProPEI são apresentadas sugestões de como conceder ao estudante com deficiência diferentes formas de acesso à escrita, pretende-se garantir que ele tenha condições de se desenvolver no espaço escolar onde suas características individuais possam ser entendidas como um potencializador para aprendizagem. Dessa forma, “reafirma-se o acesso ao currículo como premissa do trabalho pedagógico e o PEI como uma ferramenta ampla com o intuito de prover a acessibilidade curricular do estudante com deficiência (Haas; Sozo, 2021, p. 246)”.

Quadro 23: Adequações nas estratégias de escrita

<p>Quais são/serão as estratégias de escrita utilizadas com/pelo(a) estudante com deficiência?</p> <p><input type="checkbox"/> Desenho</p> <p><input type="checkbox"/> Desenho de sinais da LIBRAS</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita em Língua Portuguesa em letra cursiva</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita em Língua Portuguesa em letra de forma</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita em Língua Portuguesa digitada</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita em Língua Portuguesa através de escriba</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita em Língua Portuguesa através do software</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita em braille através de máquina braille</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita em braille através da reglete</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita através de ícones utilizados na Comunicação Alternativa</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita através de pictogramas</p> <p><input type="checkbox"/> Aumento do tempo previsto para escrita da atividade</p> <p><input type="checkbox"/> Outro _____</p>

Fonte: Elaboração própria

As instituições de ensino precisam estar preparadas para receber e garantir a participação, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, o PEI pode ser um caminho para garantir esse direito. Para que haja inclusão escolar é necessário assegurar a participação do estudante com deficiência nos diferentes espaços, para tal é decisivo que as escolas providenciem adequações na forma de comunicação, quando necessário. Entre as possibilidades levantadas no ProPEI, o quadro 24 destaca.

Quadro 24: Adequações no tipo de comunicação

<p>Quais são/serão os recursos de comunicação utilizados nas atividades com/pelo(a) estudante com deficiência?</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa na modalidade oral</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa na modalidade escrita</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (alfabeto manual)</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (escrita ampliada)</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (na palma da mão ou corpo)</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (alfabeto datilológico)</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (braille tátil)</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (escrita em tinta)</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (leitura labial)</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (oral amplificada)</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (tablitas alfabéticas)</p> <p><input type="checkbox"/> Gestos</p> <p><input type="checkbox"/> Pistas</p> <p><input type="checkbox"/> Símbolos</p> <p><input type="checkbox"/> LIBRAS</p> <p><input type="checkbox"/> LIBRAS (tátil)</p> <p><input type="checkbox"/> LIBRAS (em campo visual reduzido)</p> <p><input type="checkbox"/> Tadoma</p> <p><input type="checkbox"/> Outros</p>
--

Fonte: Elaboração própria

O ProPEI, quando preenchido coletivamente, englobando estudante com deficiência, família, equipe pedagógica, professor de educação especial e professor do componente curricular comum, pode ser compreendido como uma possibilidade de formação em serviço. A formação em serviço é uma vantagem que vem sendo sinalizada pela literatura, ela resulta da parceria entre professor da classe comum e o professor da educação especial (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020; Redig; Padrão, 2020; Mascaro, 2020; Redig, 2021; Haas; Sozo, 2021, Silva; Camargo, 2021).

Sobre a formação profissional, é importante observar que os professores ainda não aprenderam a usar estratégias universalistas, que facilitam o aprendizado de todos. A necessidade de investimento na formação sobre estratégias de ensino para professores da sala comum também foi sinalizada por Mascaro (2020). A pesquisadora justificou seu posicionamento devido ao fato de que “não existe uma metodologia única, mas diferentes necessidades educacionais que requerem estratégias também diferenciadas” (2020, p. 19).

Nesse sentido, o ProPEI permite a reflexão sobre um aparato de materiais e recursos didáticos capazes de auxiliar no processo de escolarização do estudante com deficiência no contexto da classe comum. É sabido que o protocolo não contempla todos os materiais e recursos disponíveis, pois são muitos, além daqueles que ainda serão desenvolvidos no futuro, mas é um caminho para reflexão e construção coletiva de novas opções a considerar cada realidade. As sugestões constam no quadro 25.

Quadro 25: Adequações nos materiais e recursos didáticos

Há ou haverá alterações nos materiais e recursos didáticos para o(a) estudante com deficiência? Descreva-as:

Sim Não

Forma de utilização do recurso pedagógico _____

Tamanho do recurso pedagógico _____

Textura do recurso pedagógico _____

Função do recurso pedagógico _____

Disposição do recurso na sala de aula _____

Posição do(a) aluno(a) na sala _____

Outros _____

Qual a frequência que você irá utilizar o material didático adaptado para o(a) estudante com deficiência?

Todas as aulas Nas aulas que o(a) aluno for responder atividade

Nas avaliações Outros _____

Qual é ou será a procedência do material adaptado para este(a) estudante com deficiência?

Recursos financeiros próprios do(a) docente (compra de material para fabricar o próprio material didático adaptado.)

Hardwares e softwares educacionais gratuitos (próprios para o uso específico)

Material didático próprio para o fim (produzidos industrialmente para este fim) adquirido pela instituição de ensino

Recurso adaptado pelo(a) docente (quando o(a) docente da sala de aula comum adapta um material já existente)

Recurso adaptado em conjunto com o(a) docente da educação especial

Recurso adaptado pelo(a) professor(a) de Educação Especial

Recurso adaptado em conjunto com o a equipe multidisciplinar

Recurso adaptado pelo(a) Tradutor(a) e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa

Recurso adaptado em conjunto com o(a) Tradutor(a) e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa

Outro _____

Quais dos recursos que são necessários para que o(a) estudante com deficiência tenha condições de acesso ao currículo a instituição possui?

Aparelho para ampliação da acuidade auditiva

Aparelho para reprodução de vídeos

Câmeras filmadoras Câmeras fotográficas

Computadores/notebooks Data show

Dicionário de LIBRAS Impressora a tinta

Impressora braile Impressora 3D

Internet banda larga Jogos pedagógicos

Máquina braile Máquina copiadoras

Maquetes acessíveis Material didático acessível

Murais acessíveis Plastificadora

Recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa

Recursos para confecção de material didático adaptado

Recursos de Tecnologia Assistiva

Softwares específicos para estudantes com deficiência

Tablets e celulares com acesso à internet

Tela de projeção

Outros _____

Demanda algum recurso não existente que será necessário?

Sim Não Qual? _____

Justifique: _____ Como obter? _____

A equipe precisará de treinamento específico para utilização do recurso? _____

Os itens propostos no ProPEI apresentados no quadro 25 objetivaram nortear uma reflexão sobre possíveis adequações e implementações de recursos para utilização com o estudante com deficiência tanto na SRM como na classe comum. Sugerem-se alguns materiais e recursos para serem incorporados à prática pedagógica a fim de contribuir com a inclusão escolar. Sobre essas estratégias, Redig (2021) afirma que:

para que uma escola seja considerada inclusiva, possibilitando acesso, permanência e construção de conhecimento, é preciso suporte, formação de recursos humanos, investimento, acessibilidade física e pedagógica, mas é necessário também que repense o seu currículo e suas práticas pedagógicas de forma que permita a individualização do ensino a partir das necessidades, interesses e demandas de cada aluno (2021, p. 5).

Quadro 26: Adequações nos processos de avaliação

<p>Qual a frequência deste(a) estudante nas aulas da disciplina:</p> <p><input type="checkbox"/> Diária</p> <p><input type="checkbox"/> Pouca ausência</p> <p><input type="checkbox"/> Muitas ausências justificadas</p> <p><input type="checkbox"/> Muitas ausências não justificadas</p> <p><input type="checkbox"/> Tem frequência na escola, mas não na sala de aula</p> <p><input type="checkbox"/> Outros _____</p> <p>Em relação à avaliação do ensino e da aprendizagem, o desempenho do(a) estudante corresponde às expectativas acadêmicas do ano na qual ele(a) se encontra?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, totalmente</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p> <p><input type="checkbox"/> Outros _____</p> <p>Caso sejam necessárias alterações na avaliação do ensino/aprendizagem deste(a) estudante na sua disciplina, quais serão?</p> <p><input type="checkbox"/> Adaptação e/ou modificação de técnicas, instrumentos, procedimentos e critérios.</p> <p><input type="checkbox"/> Inserção de critérios específicos de avaliação.</p> <p><input type="checkbox"/> Eliminação de critérios gerais de avaliação.</p> <p><input type="checkbox"/> Modificação dos critérios de promoção.</p> <p><input type="checkbox"/> Modificação no local de aplicação da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Identificação do que foi aprendido pelo(a) estudante</p> <p><input type="checkbox"/> Identificação das dificuldades do(a) estudante</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação com base na participação das atividades escolares do(a) estudante</p> <p><input type="checkbox"/> Outros _____</p> <p>Quais as modificações serão necessárias nas avaliações escritas para este(a) estudante?</p> <p><input type="checkbox"/> Conteúdo da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Frequência da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Aumento do tempo da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Diminuição do tempo da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Conteúdo da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Auxílio de um(a) professor(a) de apoio para realização da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Auxílio de outro(a) profissional para leitura da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Modo como pode ser respondida a avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Modo de impressão da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Tamanho e tipo de letra da avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Não há necessidade de adaptação da avaliação escrita</p> <p><input type="checkbox"/> Outros _____</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Além das adequações para os estudantes com deficiência terem condições de fazer as avaliações escritas no contexto da sala de aula comum, a depender das metas e objetivos individualizados traçados para o estudante, outros tipos de

avaliações poderão ser adotadas. Sobre onexo entre a elaboração e a avaliação das metas e objetivos propostos, Hauser (2017) pontua:

Todas as metas e objetivos devem ser escritos de forma que não apenas capturem os desafios que cada aluno enfrenta, mas também articulem um método de avaliação que seja viável de acordo com o cronograma do educador e os recursos disponíveis para avaliação (...). Os membros da equipe envolvidos na criação e implementação das metas do PEI devem trabalhar juntos para encontrar um equilíbrio entre a melhor evidência possível e a realidade de um dia escolar. Embora possa ser ideal observar e registrar um comportamento todos os dias, em diferentes horários e usando diferentes avaliadores com alta confiabilidade entre funcionários, a realidade do dia a dia escolar pode não permitir tais métodos (2017, p. 427).

Como se vê ao longo da apresentação do ProPEI elaborado nesta pesquisa, e de acordo com a literatura de países que já desenvolvem o PEI na concepção em que ele foi defendido nesta tese, pondera-se que, quando o PEI é aplicado respeitando todas as etapas de desenvolvimento e implementação, ele tem grande potencial para garantir a participação, aprendizagem e saída exitosa dos estudantes com deficiência de suas instituições de ensino.

Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) compartilham da crença no potencial do PEI e sustentam que este plano “deveria acompanhar o aluno Público-Alvo da Educação Especial que precisa de medidas diferenciadas, em toda a sua escolarização, adentrando possivelmente em sua trajetória profissional” (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020, p. 6-7). Nesse sentido, é decisivo que, a partir dos 16 anos de idade, seja acrescido ao PEI dos estudantes com deficiência o Plano de Transição para vida adulta, a elaboração deste plano é apoiada por (Us, 2004;2021; Seong *et al*, 2015; Tran; Patton; Brohammer, 2018; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Redig; Padrão, 2020; Rodrigues-Santos, 2020; Redig, 2021).

O ProPEI proposto neste estudo não detalha itens específicos para elaboração do plano de transição, mas coleta informações para subsidiar o ponto de partida da elaboração deste plano. Além disso, o protocolo auxilia a identificação do porquê do plano de transição, como se observa no quadro 27.

Quadro 27: Serviços extraclasse

<p>Quais serviços fora da sala de aula o(a) estudante com deficiência demanda na escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Horários de atendimentos extra com o(a) docente</p> <p><input type="checkbox"/> Atendimento Educacional Especializado no contraturno</p> <p><input type="checkbox"/> Elaboração do Plano de Transição</p> <p><input type="checkbox"/> Outros _____</p>

Fonte: Elaboração própria

Particularmente sobre a elaboração do plano de transição, denominado por Redig (2021) de Plano Individual de Transição (PIT), a pesquisadora esclarece:

Para a elaboração do PIT é imprescindível que o aluno com deficiência faça parte desta equipe, pois somente ele poderá informar quais os seus interesses e estipular metas para o momento pós-escola. Essa meta para etapa pós-escola tem que considerar cursos de formação profissional, inclusão social e autonomia considerando os objetivos de vida do indivíduo. Planejar o processo de transição é pensar em um projeto de vida para curto, médio e longo prazo. Portanto, a escola precisa estabelecer parcerias com instituições profissionalizantes para auxiliar no processo de transição. (Redig, 2021, p. 6)

O último item do protocolo apresentado nesta tese tem o intuito de definir a periodicidade da avaliação e reelaboração do PEI. Tannús-Valadão e Mendes (2018) e Mascaro (2020) entendem que esta etapa do PEI é expressiva e não deve ser negligenciada.

O intuito da avaliação do PEI é verificar se as estratégias implementadas com o estudante com deficiência em curto, médio e longo prazo estão tendo resultados satisfatórios. Segundo Hudson e Borges (2020), “essa revisão permite realizar uma análise geral da situação de inclusão do aluno, rever os objetivos e metas estabelecidas e definir novos caminhos” (p. 22). Nesta perspectiva, o quadro 28 relaciona sugestões quanto à periodicidade a ser adotada para a avaliação do PEI, a variação desta data deverá basear-se na demanda do estudante com deficiência.

Quadro 28: Prazo para avaliação e reelaboração do PEI

<p>Qual será a periodicidade da avaliação e reelaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) deste(a) estudante?</p> <p><input type="checkbox"/> Anual</p> <p><input type="checkbox"/> Semestral</p> <p><input type="checkbox"/> Bimestral</p> <p><input type="checkbox"/> Mensal</p> <p><input type="checkbox"/> Cada fim de etapa de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Quando alguém solicitar</p>
--

Fonte: Elaboração própria

O ProPEI ainda dispõe de um espaço para qualquer contribuição que a equipe de elaboração julgue relevante ao desenvolvimento individual do estudante com deficiência, e que não tenha sido referida nos itens anteriores. Acredita-se que o PEI realiza o planejamento e registro individualizado do estudante com deficiência para oferecer-lhe condições de participação, permanência, progressão e transição bem-sucedida para a vida adulta. Compreensão equivalente é feita por Haas e Sozo (2021), para as pesquisadoras:

A ênfase à adjetivação do plano educacional como “individualizado” é dada pela via do registro pedagógico individualizado da trajetória do estudante, buscando distanciar-se da concepção de individualização do currículo. Ao contrário, prima-se para que o estudante se sinta parte do coletivo escolar, compartilhando dos conhecimentos disponíveis a todos (p. 246).

Por fim, o ProPEI é concluído com a assinatura de todos os participantes que contribuíram com sua elaboração, uma espécie de ata, que deve ser datada. A cópia do documento permanecerá acessível a todos que dele se beneficiam, inclusive o estudante com deficiência e sua família. Na ocasião, indica-se que a data de avaliação do PEI seja preestabelecida, podendo ser alterada se preciso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nasceu de um estudo anterior. Esse estudo analisou documentos regulatórios e instrumentos usados pelos profissionais da rede dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) para o planejamento educacional de estudantes público da Educação Especial. A análise das Diretrizes para regulamentação Educação Especial nos IFs apontou, de forma geral, a ausência de regulamentações direcionadas à Educação Especial nessa rede e a falta de uma política que institucionalizasse o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos IFs de forma nacional e efetiva.

Os instrumentos encontrados nos IFs sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), embora em número superior às expectativas, ainda assim se mostraram poucos se comparados à demanda e à dimensão desses institutos. A análise dos documentos permitiu identificar a existência de dois grupos: os que não se enquadravam no entendimento de PEI e aqueles que apresentavam algumas das características propostas na literatura sobre o PEI.

Em síntese, os resultados expuseram práticas diversas no processo de planejar o ensino para estudantes público da Educação Especial, o que pode ser explicado tanto pela falta de diretrizes mais precisas sobre como fazer esse processo, como também pela ausência de dispositivos legais que obriguem as instituições educacionais a realizarem planejamentos individualizados voltados à especificidade desses estudantes. É importante ressaltar, entretanto, o empenho de alguns profissionais em fazer o planejamento por iniciativa própria, já que não há exigência legal; isso deixa claro o compromisso desses profissionais e a importância do PEI.

De forma geral, a conclusão é que as políticas de Educação Especial precisam ser revisadas. Isso implica mudanças nas práticas institucionalizadas rotineiras de atenção aos estudantes da Educação Especial, em especial àqueles com deficiências mais severas. A implementação do PEI nesses casos, portanto, deve ser o ponto de partida da escolarização.

Para estudos posteriores, foram propostos, entre outras coisas, estudos voltados à construção e validação de protocolos para elaborar o PEI que incorporem as sugestões da literatura, bem como que permitam otimizar o tempo no processo

colaborativo de coleta e análise de informações na geração do PEI, subsidiando assim os profissionais da educação no processo.

Dando continuidade a essa recomendação, a presente pesquisa almejou desenvolver um protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) de modo colaborativo para estudantes com deficiência da Educação Básica. O estudo baseou-se no método do *Design Science Research* (DSR), de uso recorrente no campo da educação, quando se trata do desenvolvimento de protótipos e/ou produtos educacionais significativos. A pesquisa desenrolou-se em sete etapas, a saber.

A Etapa 1 visou identificar o problema a ser estudado. Buscou-se a literatura para responder à questão de como elaborar um protocolo de PEI para estudantes com deficiência. Foi pensado um PEI como um planejamento centrado no estudante com deficiência e resultante de avaliações abrangentes, ele deve ser elaborado por meio de reuniões envolvendo todos os profissionais que atuam diretamente com este estudante, em especial ele próprio e sua família, com total autonomia e empoderamento para colaborar em todas as etapas de elaboração do plano.

A Etapa 2 projetou definir o escopo, os objetivos e soluções buscadas; tomou-se como base a revisão da literatura, definiu-se o objetivo de estabelecer um protocolo para o PEI com potencial para subsidiar a prática colaborativa de elaboração desse plano.

A Etapa 3 pretendeu explorar o conhecimento existente a fim de definir os requisitos, e foi desenvolvida a partir da literatura e de protocolos utilizados nacional e internacionalmente por profissionais da educação no planejamento educacional individualizado para estudantes com deficiência.

A Etapa 4 visou chegar a uma proposta de solução preliminar, envolvendo a compilação de vários instrumentos encontrados na prática de profissionais dos IFs e em sugestões da literatura; nesta etapa foi elaborada a primeira versão do protocolo, intitulada "Protocolo PEI-1".

A Etapa 5 realizou-se por meio da primeira coleta de dados para validação da pertinência dos itens do Protocolo PEI-1. A etapa foi realizada com 106 participantes da rede dos IFs, foram coletados dados com representantes das cinco regiões do país, distribuídos em mais de 22 IFs diferentes. Após a análise dos resultados do processo de validação de conteúdo e semântica realizado pelos participantes da coleta 1, o Protocolo PEI-1 passou por processo de reformulação.

A Etapa 6 correspondeu à elaboração do Protocolo PEI-2 e realização do segundo processo de validação. Participaram desta etapa 14 participantes com *expertise* comprovada no campo da Educação Especial. Os critérios adotados foram os mesmos da etapa anterior. As sugestões de alterações foram incorporadas para se chegar à versão três do protocolo intitulado Protocolo PEI (ProPEI).

O ProPEI é uma proposta extensa constituída dos seguintes campos: 1. Informações da instituição de ensino; 2. Termo de autorização para elaboração do PEI; 3. Perfil do estudante (características individuais, habilidades e desafios), 4. Caracterização da família, de suas expectativas sobre o desenvolvimento do estudante; 5. Informações sobre o processo de escolarização anterior; 6. Descrição do repertório inicial do estudante; 7. Caracterização dos membros da equipe; 8. Distinção das áreas do conhecimento que demandam processos de adaptação e/ou diferenciação no ensino; 9. Estabelecimento de objetivos específicos de aprendizagem (metas de curto, médio e longo prazo); 10. Elaboração de estratégias de ensino e materiais didáticos; 11. Adequações necessárias no processo de avaliação do ensino e aprendizagem para o estudante; 12. Definições de datas para monitorar e acompanhar a trajetória do estudante e a adequação do PEI.

A Etapa 7 constitui-se na divulgação do ProPEI, o protocolo foi avaliado pelos participantes como um documento com grande potencial para contribuir com a inclusão escolar dos estudantes com deficiência e como um instrumento que facilita a reflexão dos profissionais da escola, cooperando dessa forma para a formação em serviços da comunidade escolar sobre a temática da educação inclusiva.

A relevância científica deste estudo consistiu na preparação de um protocolo pautado na literatura nacional e internacional, que passou por dois processos de validação com profissionais e pesquisadores com diferentes formações e que atuavam em diversas realidades, profissionais detentores de *expertise* teórica e prática sobre Educação Especial. Quanto à relevância social desse estudo, pontua-se que está sendo disponibilizado de forma gratuita à sociedade um protocolo para elaboração do PEI pronto para preenchimento, preparado com muito cuidado, ética e carinho, e ainda repleto de orientações para o preenchimento passo a passo.

Espera-se que o ProPEI contribua para aprimorar as práticas de desenvolvimento do PEI para estudantes com deficiência e assegure as condições para acesso, participação, permanência, aprendizagem e saída exitosa desses

estudantes escolarizados no contexto das classes comuns das instituições de ensino regulares.

Como sugestões para investigações futuras, incluem-se: a) a realização da validação empírica do ProPEI em uma instituição de ensino regular, com os múltiplos atores que a literatura indica que devam integrar o processo, entre eles o estudante com deficiência e sua família; b) o desenvolvimento de propostas de pesquisas envolvendo o ProPEI em diferentes realidades educacionais; c) o uso da tecnologia com vistas a uma versão informatizada, buscando otimizar o processo de elaboração do PEI, ofertando opções que contemplem os diferentes perfis de participantes e contextos escolares e emitindo relatórios seguros e confidenciais para acompanhar e avaliar o PEI por parte da equipe responsável. Além disso, é necessário realizar pesquisas acerca da elaboração do PEI nas escolas, sempre se aliando à formação de professores, para uma construção colaborativa desse planejamento, respeitando os processos indicados pela literatura para o bom desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado.

REFERÊNCIAS

AMADO, AN.; MC BRIDE, M. **Melhorar a Qualidade do Planejamento Centrada na Pessoa: Um Manual para Facilitadores de planejamento Centrada na Pessoa.** Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Instituto para a Integração da Comunidade. 2001

ANGELUCI, A. C. B.; REDIGOLO, G. L.; ARAKAKI, P. J.; SILVA, P. S. F. da. Design science research como método para pesquisas em tic na educação. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1023>> Acesso em: 14 jul. 2023.

BAILEY, T. R.; WEINGARTEN, Z. Strategies for Setting High-Quality Academic Individualized Education Program Goals. **National Center on Intensive Intervention**, 2019.

BASSI, T. M. dos S.; BRITO, V. M. de; NERES, C. C. O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1015-1034, set. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14329.

BLACKWELL, W. H; ZACHARY, S. R. **The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now?** SAGE Open, 2014, p. 1-15.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, SESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 96p. (Adaptações curriculares de grande porte, 5). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf> Acesso em: 22 ago. 2023.

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

96p. (Adaptações curriculares de pequeno porte, 6). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf> Acesso em: 22 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 04/ 2009/ MEC**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 31 maio 2018.

_____. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 22 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, SESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 7 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 31 maio 2018.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 26 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**:

Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf
 Acesso em: 26 maio 2023.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais [recurso eletrônico]; tradução Magda França Lopes – 4. Ed – Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8scv1x5>
 Acesso em: 2 fev. 2022.

CABRAL, L. S. A. **Índice de Diferenciação e Acessibilidade Curricular**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153 -163, ago. 2021. DOI: 10.1590/CC223543

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTILHO, J. A. da C.; PALHETA, C. S. S.; SARPEDONTI, V. Desenvolvimento de competências docentes no atendimento educacional especializado: Experiências formativas na APAE de Belém/PA. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 81-98, Jan.-Jun., 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2. Ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEGRANDE, D. H. S. Inclusão educacional de surdos e ações colaborativas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.7, n.2, p. 49-62, Jul.-Dez., 2020

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; JÚNIOR, J. A. V. A. **Design science research**: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. Bookman Editora, 2015.

FONTANA, E. C.; CRUZ, G. de C.; PAULA, L. A. de. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Da Investigação às Práticas**, v. 9 n.2, p. 118 – 131, 2019

HAAS, C.; SOZO, C. M.. Acessibilidade curricular e ensino de matemática no ensino médio integrado à educação profissional a partir da documentação pedagógica. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, jan./jun. 2021, p. 235-248.

HAUSER, M. D. The Essential and Interrelated Components of Evidenced-Based IEPs: A User’s Guide. *In*: **TEACHING Exceptional Children**, Vol. 49, No. 6, pp. 420–428, 2017. DOI: 10.1177/0040059916688327

HAWBAKER, B. W. Student-Led IEP Meetings: Planning and Implementation Strategies. *IN*: **TEACHING Exceptional Children Plus**. Volume 3. Nº 5. 2007

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira, A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33. Ano 2020, Santa Maria, p. 2-26.

HEVNER, A. R. (2007). **A three cycle view of design science research**. Scandinavian journal of information systems, 19(2):4.

ISRAEL, B. C. M. *et al.* **Proposta de consultoria colaborativa em inclusão escolar**. [S. l.]: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais/Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa- IEP, MG, 2021. 120 p. ISBN 978-65-991629-4-7. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Proposta_consultoria_colaborativa_final-1.pdf
Acesso em: 17 jan. 2022

KARTIRA, A.; SUMINAR, D. R.; TAIRAS, M. MW.; HENDRIANI, W., **Individual Education Program (IEP) Paperwork: A Narrative Review**. In: International Journal of Engineering & Technology, 2018. p. 682-687

KEYES, M. W.; OWENS-JOHNSON, L. Developing person-centered IEPs. **Intervention in school and clinic**, v. 38, n. 3, p. 145–152, january, 2003.

LACERDA, C. B. F.; MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

LACERDA, D. P.; DRESCH, A.; PROENÇA, A.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. (2013). **Design Science Research: método de pesquisa para a engenharia de produção**. Gestão & Produção, 20(4), p. 741-761. DOI:10.1590/S0104-530X2013005000014

LEITE, A. P. de O. R.; SANTOS, C. M. M.; SILVA, F. G. da; MALTA, J. O. de; ARAÚJO, L. K. R.; LIMA, M. S. L. O estágio supervisionado de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, p. e313944, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.3944. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3944>
Acesso em: 14 jul. 2023.

MAGALHÃES, P. G. S.; SOUZA, R. D. C. de.; KAWAKAMI, L. M. M.; SILVA, R. M. de S. e. Aplicação do plano de desenvolvimento individual para uma aluna com deficiência visual. Dossiê Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, 1-21, e5029053, jan./dez. 2021. ISSN 1982-7199|DOI: 10.14244/198271995029

MARINS, K. H. C de; LOURENÇO, G. F. Avaliação de um programa de tutorial por pares na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 51, p. 01-20, 2021. DOI: 10.1590/198053147218. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QDZrqpXh6rFQHrzq94znBFk/>
Acesso em: 28 Mar. 2022.

MASCARO, C. A. Formação docente sob o viés do plano educacional individualizado. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 5-28, set. / dez 2020

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias** v. 22, n. 66, jul./set. 2021, Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. P. 66-79.

MCREYNOLDS, C.; KOCH, L.; RUMRILL, P. J.; TANKERSLEY, M.; WARE, M.; HENNESSEY, M. Qualitative research designs. *In*: RUMRILL, P. J.; COOK, B.G.(Org.). **Research in special education: Designs, Methods, and Applications**. United States – Handbooks, etc.2. 2001. P. 159-179.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas e inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Encontrografia. 1. ed. Campos dos Goytacazes, 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; ROMANO, S. Orientações práticas para professores de estudantes com deficiência intelectual. 1. ed. São Paulo: SESI-SP Editora, 2021. v.1. 67 p.

MOUNT, B. **Personal futures planning: Finding directions for change**. (Tese) (Doctoral dissertation). Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Service, University of Georgia, 1997.

OLIVEIRA, C. M. N. de; FRANCISCO, P. R. C. O plano educacional individualizado em contexto de pandemia. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 177-188, jan./jun. 2021

PASQUALI, L. Validade dos testes. **Revista Examen**. Brasília, v.1, n.1, p.14-48, jul-dez, 2017.

PRIES-HEJE, J.; BASKERVILLE, R.; VENABLE, J. A Comprehensive Framework for Evaluation in Design Science Research. *In*: **Lecture Notes in Computer Science**. 2012 ; Vol. 7286. pp. 423-438.

REDIG, A. G.; Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e59/ 1–26, 2021. DOI: 10.5902/1984644443012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43012>. Acesso em: 3 dez. 2022.

REDIG, A. G.; PADRÃO, Mariana dos Santos. Formação continuada docente: Pessoas com deficiência intelectual no trabalho. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 23-44, set. /dez 2020

RODRIGUES-SANTOS, J. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>
Acesso em: 06 abr. 2022

RODRIGUES-SANTOS, J. *et al.* **Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação.** Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 32 p. ISBN: 978-65-89874-27-0. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-i.pdf/view>
Acesso em: 31 jan. 2023.

RODRÍGUEZ, A. M. S. Diseño y validación de instrumentos de medición. **Revista Diá-logos** v. 14, p. 19-40, Julio-Diciembre, 2014.
Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284710059_Disenho_y_validacion_de_instrumentos_de_medicion
Acesso em: 03 jul. 2022.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50. jul. 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57138. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300040&lng=pt&nrm=iso
Acesso em: 14 jul. 2023.

SEONG, Y. *et al.* Effects of the Self-Directed Individualized Education Program on self-determination and transition of adolescents with disabilities. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**. Kansas, v.38, n.3, p. 132-141. 2015.

SILVA, M. A. B.; MENDES, E. G. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso -Revista Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 33-56, 20 dez. 2021.

SILVA, M. do C. L. da; MENDES, E. G. **Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática.** **Com a Palavra, o Professor**, v. 7, n. 17, p. 60 - 78, 2022. DOI: 10.23864/cpp.v7i17.768. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/768>
Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021, p. 1-23.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33. Ano. 2020. Santa Maria. p. 01-28. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>
Acesso em: 14 nov. 2020

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230076, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
Acesso em: 17 abr. 2019

TRAN, L. M., PATTON, J. R., & BROHAMMER, M. (2018). Preparing Educators for Developing Culturally and Linguistically Responsive IEPs. *Teacher Education and Special Education*, 41(3), 229–242. <https://doi.org/10.1177/0888406418772079>

TOMLINSON, C. A. Differentiated instruction helps students not only master content, but also form their own identities as learners. **Educational Leadership** v. 66, n 3, p. 26-30, nov, 2008.

U.S. Department of Education's; Office of special education and rehabilitative services; National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY). **A Guide to the Individualized Education Program**. 2000. Disponível em: <https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>
Acesso em: 3 dez. 2021.

U.S. Department of Education's. **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)**. Education for persons with special educational needs act, 2004. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/building-the-legacy-idea-2004/> Acesso em: 3 dez. 2019.

U.S. Department of Education's. Office of special education and rehabilitative services. **Return to school roadmap**: Development and implementation of individualized Education programs in the least restrictive environment Under the individuals with disabilities education, 2021. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/files/rts-iep-09-30-2021.pdf> Acesso em: 3 mar. 2023.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico — elementos metodológicos para elaboração e realização, 18 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1). ISBN 85-85819-07-3.

VENABLE, J.; PRIES-HEJE, J.; BASKERVILLE, R. FEDS: a Framework for Evaluation in Design Science Research. **European Journal of Information Systems**, v . 25, p. 77-89. 2016.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n.2, p. 147-155, abr./jun.

2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.14125. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>
Acesso em: 16 mar. 2021.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/>
Acesso em: 21 jun. 2022

APÊNDICE A³²

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr^(a). está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA** a ser realizado no local IFSP- São Carlos, cujo pesquisador responsável é Carla Ariela Rios Vilaronga. O objetivo do projeto é compreender as possibilidades e desafios de curso online para servidores que atuam em prol da acessibilidade para estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica

O(A) Sr^(a). está sendo convidado(a) por ser servidor, estudante ou família da comunidade escolar da Rede Profissional, Científica e Tecnológica, que realiza o curso **ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA**.

O(A) Sr^(a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. Sua participação não é obrigatória, nem remunerada e consiste em preencher o questionário de identificação inicial, com dados profissionais e de formação e preencher a ficha de avaliação final da formação.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos(às) participantes. O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves aos participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto na interação pesquisador e sujeito ou preenchimento do questionário. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte dos participantes e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação. Também podem existir riscos característicos do google formulário, em função das limitações das tecnologias utilizadas. É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador responsável fará download dos dados coletados para

³² TCLE referente a Coleta de dados 01 desta pesquisa.

um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Informa-se que além dos cuidados descritos, podem existir limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

Espera-se, com essa proposta, que se realize uma formação para educação inclusiva mais próxima a realidade da escola, dos professores e dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. Assim como ferramentas e materiais didáticos específicos para formação de educadores.

Os interessados em participação assinarão o TCLE disponibilizado na primeira seção do formulário, respondendo a opção sim entre as opções "Sim, Não ou Preciso de mais informações". A cópia da resposta do participante do TCLE e as respostas dos questionários serão enviados para o e-mail do participante, também será disponibilizado a cópia do TCLE assinado pela pesquisadora para arquivo do participante. O participante tem direito se não responder qualquer questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa. É garantido também acesso anterior ao instrumento (tópicos que serão abordados) antes do preenchimento, porém, o acesso as perguntas serão respondidas somente após tenha dado o seu consentimento, preenchido em seção 02 do formulário.

Garantimos ao(à) Sr(a). e a seu(sua) acompanhante, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido à sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente, como consumo de internet, via comprovação, em conta particular. Também estão assegurados ao(à) Sr(a). o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao(à) participante da pesquisa.

Assecuramos ao(à) Sr(a). o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao (à) participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao (à) Sr(a). a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado o arquivo online.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato, a qualquer momento, com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto Federal de São Paulo (CEP/IFSP), e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O

CEP/IFSP situa-se à Rua Pedro Vicente, 625, Canindé – São Paulo - SP, telefone: (11) 3775-4569, e-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br e/ou com o(s) pesquisador(es) por meio dos contatos que constam junto ao campo da(s) assinatura(s). Este documento (TCLE) está elaborado em duas VIAS, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr^(a)., ou por seu(sua) representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um. Ressalta-se a importância de que o participante de pesquisa guarde, em seus arquivos, uma cópia do documento, informamos também que será enviada uma via assinada pelos pesquisadores ao participante de pesquisa

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
E-mail: crios@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sim

Não

Preciso de mais opções

APÊNDICE B

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

Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905
São Carlos/SP/Brasil - Fone/Fax: (016) 3351-8357

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 510/ 2016 do CNS)

O senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Planejamento Educacional Individualizado: elaboração e desenvolvimento através de plataforma digital”. Por esta razão você está recendendo este documento chamado de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” este é um documento que busca lhe explicar os dados da pesquisa a qual você está sendo convidado(a) a participar, nele constam quais serão suas contribuições e de que forma você participará; serve também para lhe informar sobre seus direitos enquanto participante da pesquisa.

Esta pesquisa tem o objetivo de desenvolver e avaliar um roteiro para elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para estudantes público da educação especial (PAEE) da Educação Básica em plataformas digitais. A coleta de dados desta pesquisa será realizada em dois momentos, com dois grupos de participantes diferentes.

O Grupo I, grupo ao qual você está sendo convidado(a) a participar será composto por dez especialistas em Educação Especial, pós-graduados pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEES da Universidade Federal de São Carlos, que sejam participantes ou egressos do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) e que sejam Pós-doutor, Doutor ou Doutorando em Educação Especial, com este grupo será realizada uma coleta de dados virtual, por meio da plataforma *google forms*. O grupo II, será composto por membros da comunidade escolar que atuem junto a um estudante PAEE, desde que tenha pelo menos: um professor de educação especial, dois professores da classe comum, um estudante público alvo da educação especial que tenha entre 12 e 17 anos, e que esteja matriculado no ensino fundamental II ou médio, um integrante da família do estudante PAEE e um membro da gestão da escola, com este grupo será realizado coleta presencial.

O senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma coleta de dados em formato virtual, sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) irá decidir se deseja participar e preencher o questionário, se desejar desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O(a) senhor(a) ao clicar em "Aceito participar da pesquisa" irá:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de email fornecido, se assim o desejar.

2. Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 50 minutos. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar a pesquisadora responsável desta decisão e ela descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização.

Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, a pesquisadora poderá encaminhar uma via assinada por email ou da maneira como preferir".

Profa. Ms. Jéssica Rodrigues Santos
jessicarodr.santos@gmail.com

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
egmendes@ufscar.br

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Declaro que li os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa intitulada "Planejamento Educacional Individualizado: elaboração e desenvolvimento através de plataforma digital" e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto respeita os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 510/ 2016 e suas complementares e que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia

Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP
– Brasil. Fone (16) 33518028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____, ____ de _____ de 20____

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C
PROTOCOLO FINAL PARA ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO – ProPEI³³

(A SEGUIR BLOCO DE ITENS A SEREM RESPONDIDAS PELA GESTÃO DA INSTITUIÇÃO)

1. Informações educacionais atuais³⁴

- 1.1 Instituição de ensino: _____
- 1.2 Nome completo do(a) estudante: _____
- 1.3 Escolaridade atual: _____
- 1.4 Matrícula: _____
- 1.5 Ano de ingresso na instituição: _____
- 1.6 Período letivo atual: _____
- 1.7 Situação Acadêmica: () Ativo () Trancado () Evadido () Desligado
- 1.8 Motivo do encaminhamento para o serviço da educação especial:
 () Deficiência Física () Deficiência Intelectual () Baixa Visão ()
 Cegueira () Visão Monocular () Deficiência Auditiva () Surdez ()
 Surdocegueira () Transtorno do Espectro Autista – TEA () Outra situação
 que ocasione defasagem na aprendizagem: _____

(A SEGUIR BLOCO DE ITENS A SEREM RESPONDIDAS PELO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA)

³³ Este protocolo é resultado da pesquisa de doutorado de RODRIGUES-SANTOS, Jéssica, 2023. Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 222f. São Carlos, 2023.

³⁴ Caso a instituição de ensino a qual trabalha já fornece essas informações em algum banco de dados, você pode pular a sessão.

2. Autorização para avaliação e elaboração do Plano Educacional Individualizado

2.1 Você autoriza que seja iniciado um processo de avaliação pedagógica que poderá envolver (consultor em inclusão escolar, membros de gestão e do corpo docente, inclusive professor de educação especial, e equipe multiprofissional) para identificar se há necessidade da elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI)? () Sim () Não

Assinatura do(a) estudante:

Assinatura do(a) responsável (caso o estudante seja menor de idade):

2.2 Se houver necessidade de elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI) você autoriza que seja feito? () Sim () Não.

Assinatura do(a) estudante:

Assinatura do(a) responsável (caso o estudante seja menor de idade):

3. Dados pessoais do(a) estudante com deficiência:

3.1 Nome completo: _____

3.2 Data de nascimento: ___/___/_____

3.3 Gênero: _____

3.4 Telefone para contato/Whatsapp: _____

3.5 Email: _____

3.6 Possui filhos(as)? () Sim () Não. Quantos? _____

3.7 Beneficiário de algum programa social? () BPC () Auxílio Brasil () Outro _____

3.8 Você trabalha? () Sim () Não

3.8.1 Qual horário? () Matutino () Vespertino () Noturno

3.8.2 Jornada de trabalho: () 20h/s () 30h/s () 40 h/s () 44 h/s

3.8.3 Quais dias: () Segunda () Terça () Quarta () Quinta () Sexta () Sábado () Domingo

4. Perfil sociocultural do/a estudante - MAPA DE INTERESSE

4.1 Eu sou: _____

4.2 Eu me sinto melhor quando as pessoas: _____

4.3 A coisa que mais me preocupa atualmente é: _____

4.4 Eu perco a calma quando: _____

4.5 Fico feliz quando: _____

4.6 Eu tenho medo de: _____

4.7 Eu sinto orgulho de mim quando: _____

4.8 Três palavras que parecem comigo são: _____

4.9 Eu gostaria de aprender mais sobre: _____

4.10 Às vezes fico preocupado(a) com: _____

4.11 Eu gostaria de ser: _____

4.12 Quando não estou na escola eu gosto de: _____

- 4.13 O que eu faço melhor é: _____
- 4.14 Eu me divirto quando: _____
- 4.15 Penso muito em: _____
- 4.16 Aprendo melhor quando: _____
- 4.17 Eu não gosto de: _____
- 4.18 Sinto-me desafiado(a) quando: _____
- 4.19 Meus objetivos na escola/curso são: _____
- 4.20 Meu sonho é: _____
- 4.21 Meu objetivo profissional é: _____
- 4.22 Preciso de ajuda para: _____

5 Informações sobre você e seu nível de autonomia nas Atividades da Vida Diária (AVD)

5.1 Considerando seu comportamento em casa você costuma ser:

- () Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente
 () Alegre () Triste () Com Vergonha () Com Medo
 () Chateado(a) () Outro _____

5.2 Considerando seu comportamento com seus responsáveis você costuma ser:

- () Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente
 () Alegre () Triste () Com Vergonha () Com Medo
 () Chateado(a) () Outro _____

5.3 Considerando seu comportamento com seus irmãos você costuma ser:

- () Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente
 () Alegre () Triste () Com Vergonha () Com Medo
 () Chateado(a) () Outro _____

5.4 Considerando seu comportamento com outras pessoas de sua convivência, você costuma ser:

- () Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente
 () Alegre () Triste () Com Vergonha () Com Medo
 () Chateado(a) () Outro _____

5.5 Considerando seu comportamento na escola você costuma ser:

- () Tranquilo(a) () Agitado(a) () Concentrado(a) () Impaciente
 () Alegre () Triste () Com Vergonha () Com Medo
 () Chateado(a) () Outro _____

5.6 Tem preferência por algum tipo de lazer? () Sim () Não. Qual?

5.7 Como é o seu sono durante a noite? () Bom () Mais ou menos () Ruim

5.8 Você tem independência (realiza sozinho(a)) em seus hábitos diários como:

- Alimentar-se: () Sim () Não () Às vezes
 Dormir: () Sim () Não () Às vezes
 Acordar: () Sim () Não () Às vezes
 Locomover-se dentro de casa: () Sim () Não () Às vezes
 Utilizar o banheiro: () Sim () Não () Às vezes
 Escovar os dentes: () Sim () Não () Às vezes
 Tomar banho: () Sim () Não () Às vezes
 Vestir-se: () Sim () Não () Às vezes
 Estudar: () Sim () Não () Às vezes

Organizar seu quarto: () Sim () Não () Às vezes
 Organizar seu material escolar: () Sim () Não () Às vezes
 Sair de casa sozinho: () Sim () Não () Às vezes
 Ir à casa de parentes: () Sim () Não () Às vezes
 Ir à passeios: () Sim () Não () Às vezes
 Ir à escola: () Sim () Não () Às vezes
 Interagir com seus pares: () Sim () Não () Às vezes
 Você necessita de apoio para realizar alguma atividade da vida diária não contemplada aqui? () Sim () Não () Às vezes. Qual?

(A SEGUIR BLOCO DE ITENS A SEREM RESPONDIDAS PELO FAMILIAR/RESPONSAVEL DO ESTUDANTE)

6. Dados pessoais da família:

6.1 Nome do(a) responsável 1: _____

6.1.1 Escolaridade: _____

6.1.2 Ocupação: _____

6.1.3 Telefones: (____) _____

6.1.4 E-mail: _____

6.2 Nome do(a) responsável 2: _____

6.2.1 Escolaridade: _____

6.2.2 Ocupação: _____

6.2.3 Telefones: _____

6.2.4 E-mail: _____

6.3 Quais membros da família convivem com o(a) estudante?

() Mãe () Pai () Madrasta () Padrasto

() Irmãos () Avó () Avô () Outros _____

6.4 Tem alguém da família com quem o(a) estudante se identifica muito?

6.5 () Sim () Não. Quem? _____

6.6 Tem alguém da família que o(a) estudante não obedece ou não se dá bem? () Sim () Não. Quem? _____

6.7 Possui irmãos(ãs)? () Sim () Não () Quantos () Mais velhos () Mais novos

6.7.1 Nome do(a) irmão(ã) com quem o estudante mais tem afinidade: _____

6.7.2 Data de nascimento: ___/___/_____

6.7.3 Gênero: _____

6.8 Como é a convivência dos pais entre si?
 Ótima Boa Satisfatória Difícil

6.9 Alguém da família faz ou já fez acompanhamento psicológico ou psiquiátrico? Sim Não

6.9.1 Qual grau de parentesco? _____

6.9.2 Concluiu o acompanhamento? Sim Não

6.10 Existem outras pessoas da família que apresentam alguma deficiência ou transtorno? Sim Não

6.10.1 Qual? _____

6.10.2 Qual grau de parentesco? _____

6.11 Houve algum falecimento na família nos últimos 5 anos?
 Sim Não

6.11.1 Qual a causa e grau de parentesco com o(a) estudante? _____

7 Perfil sociocultural da família

7.1 Expectativa dos responsáveis sobre as realizações sociais do(a) filho(a) com deficiência? Muita Média Pouca

7.2 Postura dos responsáveis frente aos desafios do(a) filho(a) com deficiência? otimismo normalidade pessimismo

7.3 Atenção dada aos filhos nos momentos de desenvolvimento da autonomia de alimentação/higiene? Muita Média Pouca

7.4 Relacionamento com os(as) irmãos (ãs) (caso possua)?
 Muito bom Razoável Ruim Filho(a) único(a)

7.5 Renda familiar em salários mínimos?
 Menos de 1 1 1 a 2 2 a 3 3 a 5 5 a 10

7.6 Acesso dos membros da família a fontes de informação como?

7.6.1 Livros? Muito Pouco Raramente Nunca

7.6.2 Internet? Muito Pouco Raramente Nunca

7.6.3 Televisão? Muito Pouco Raramente Nunca

7.6.4 Outras fontes de informação? Muito Pouco Raramente Nunca. Qual? _____

7.7 A casa possui saneamento básico? Sim Não

7.7.1 A casa possui banheiro? Sim Não

7.8 A família possui computador ou notebook?
 Não possui Possui 1 Possui 2 Possui 3 ou mais

7.9 A família possui celular ou tablet?
 Não possui Possui 1 Possui 2 Possui 3 ou mais

8. Histórico de vida e desenvolvimento do(a) estudante com deficiência na perspectiva da família

8.1 Nos primeiros anos de vida, foi observado alguma alteração no desenvolvimento da criança? Sim Não. Com que idade? _____

8.1.1 Qual? _____

8.1.2 Passou por acompanhamento? Sim Não Incompleto

9. Quem da família é responsável pelos cuidados básicos com:

- 9.1 Higiene: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho(a)
 9.2 Alimentação: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho(a)
 9.3 Saúde: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho(a)
 9.4 Estudos: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho(a)
 Locomoção: () Mãe () Pai () Avó () Cuidador () Faz sozinho(a)

10. Condições de saúde geral

10.1 Possui algum diagnóstico da área da saúde que indica deficiência, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

() Sim () Não () Sim, mas não sei informar.

10.2 Qual?

() Baixa Visão () Cegueira () Visão Monocular () Deficiência Auditiva
 () Surdez () Surdocegueira () Deficiência Física () Deficiência Intelectual
 () Deficiência Múltipla () Autismo () Outros: _____

10.2.1 Qual profissional atestou o diagnóstico?

() Médico () Psicólogo () Fonoaudiólogo () Terapeuta Ocupacional
 () Fisioterapeuta () Outro _____

10.2.2 Se não há diagnóstico, há uma hipótese?

() Sim () Não. Qual? _____

10.2.3 Faz uso de algum medicamento?

() Sim () Não Qual(is)? _____

10.2. Indique os respectivos efeitos da medicação sobre:

10.2.1 Conduta afetivo-relacional: _____

10.2.2 Concentração e aprendizagem: _____

10.2.3 Há algum cuidado a ser tomado pela instituição de ensino com relação a saúde do(a) estudante ou administração de medicamentos?

() Sim () Não. Qual(is)? _____

10.2 O(a) estudante tem alguma alergia?

() Sim () Não. Qual(is)? _____

10.3 Dados do acompanhamento da equipe de saúde:

10.3.1 Faz algum acompanhamento terapêutico especializado?

() Sim () Não. Quais? _____

10.3.2 Nome do(a) profissional /especialista: _____

10.3.3 Especificidade: _____

10.3.4 Local: _____

10.3.5 Início do acompanhamento: _____

10.3.6 Término do acompanhamento: _____

10.3.7 Contato do(a) profissional: _____

11 Expectativas da família em relação ao desenvolvimento e escolarização atual do(a) filho(a) com deficiência?

() Muita () Média () Pouca

11.1 Nível atual de participação na vida escolar do(a) filho(a)?

() Muita participação () Boa participação

() Pouca participação () Nenhuma participação

11.2 A família tem se envolvido recentemente nos projetos realizados na escola?

() Sim () Não () Às vezes

- 11.2.1 Participa da reunião? () Sim () Não () Às vezes
 11.2.2 Participa de comemorações? () Sim () Não () Às vezes
 11.2.3 Visita a escola sem ser chamado? () Sim () Não () Às vezes.
 11.3 Tem consciência dos direitos do(a) seu(ua) filho(a) na educação inclusiva?
 () Sim () Não () Às vezes.
 11.4 Exige a garantia dos direitos já adquiridos na educação inclusiva?
 () Sim () Não () Às vezes.
 11.5 Seu(ua) filho(a) tem interesse ou alguma habilidade artística?
 () Sim () Não. Qual? _____
 11.6 Seu(ua) filho(a) pode sair da escola sozinho?
 () Sim () Não () Sim, mas com aviso prévio
 11.7 Seu(ua) filho(a) pratica alguma atividade física?
 () Sim () Não. Qual? _____
 11.8 Qual seu maior desejo em relação ao seu(ua) filho(a) com deficiência atualmente? _____
 11.9 Quais objetivos educacionais você deseja que seu(ua) filho(a) com deficiência alcance na escola? _____
 11.10 Quais dificuldades e facilidades seu(ua) filho(a) com deficiência relata sobre as aulas? _____
 11.11 Quais os tipos de recurso ou apoio você acredita que seu(ua) filho(a) precisa para se desenvolver na escola?

 11.12 Qual sugestão você daria para auxiliar seu filho(a) com deficiência no processo educacional? _____

(A SEGUIR BLOCO DE ITENS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ANTERIOR, A SEREM RESPONDIDAS PELO FAMILIAR/RESPONSÁVEL DO ESTUDANTE)

- 12 Onde o(a) estudante foi alfabetizado(a)?
 () Não é alfabetizado(a) () Escola regular () Escola especial
 13 Em quantas escolas o(a) estudante com deficiência já estudou?
 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais
 14 Considerando a última escola que o(a) estudante frequentou por mais de seis meses responda:
 14.1 Nome da instituição: _____
 14.2 Endereço/Contato da instituição: _____
 14.3 Ano de ingresso: _____
 14.4 Idade com que o(a) estudante entrou na instituição: _____
 14.5 Período de permanência na instituição: _____
 14.6 Ano de saída: _____
 15 Houve retenção de ano? () Sim () Não
 15.1 Quantas vezes? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais. Qual ano? _____
 15.2 Como era feito o acompanhamento escolar? _____
 15.3 Fazia uso de Sala de Recursos Multifuncional (SRM)? () Sim () Não
 15.4 Quantas vezes na semana: () Cinco () Quatro () Três () Duas () Uma

- () A cada quinze dias () Nenhuma vez
- 15.5 Qual motivo do encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado - AEE? _____
- 15.6 Houve mudanças em relação a parte escolar após o período no AEE?
() Sim () Não () Pouca () Muita
- 15.7 Havia professor acompanhando em sala comum? () Sim () Não
- 15.8 Em casa o(a) estudante estudava sozinho(a) ou acompanhado(a)?
() Sozinho(a) () Acompanhado(a) () Não estuda em casa
- 15.9 Acompanhado(a) por qual especialidade?

(A SEGUIR BLOCO DE ITENS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA, A SEREM RESPONDIDAS PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ANTERIOR)

- 16 Informações sobre a escolarização do estudante com deficiência na instituição de ensino anterior
- 16.1 O(a) estudante registrou desenvolvimento e avanços na escola?
() Sim () Não
- 16.2 Qual(is) dificuldade(s) e qual(is) facilidades apontadas pelos(as) professores(as)?

- 16.3 A escola dispunha dos recursos de Tecnologia Assistiva necessários para o apoio ao estudante na classe comum? () Sim () Não () Às vezes
- 16.4 O(a) estudante teve algum apoio especializado ou recurso de Tecnologia Assistiva? () Sim () Não () Às vezes
- 16.5 Teve algum recurso de Tecnologia Assistiva que foi implementado, mas o(a) estudante não se adaptou? () Sim () Não Qual? _____
- 16.6 Qual(is) recursos de Tecnologia Assistiva você considera relevante para o(a) estudante em questão? _____
- 16.7 Na sala de aula comum o(a) estudante realizava as mesmas atividades dos(as) demais estudantes da turma? () Sim () Não () Às vezes
- 16.7.1 Em caso negativo, por qual motivo? _____
- 16.7.2 Onde realizava a atividade? _____
- 16.7.3 As atividades eram adaptadas? () Sim () Não () Às vezes
- 17 Responda as alternativas sobre o(a) estudante com deficiência:
- 17.1 Demonstrava interesse e empenho para se desenvolver nos conteúdos na classe comum? () Sim () Não () Às vezes
- 17.2 Mantinha bom relacionamento interpessoal? () Sim () Não () Às vezes
- 17.3 Participava das ações e eventos da escola? () Sim () Não () Às vezes
- 17.4 Compartilhava os espaços da escola como os demais estudantes de forma autônoma? () Sim () Não () Às vezes

17.5 Quais eram os interesses do(a) estudante?

17.6 De que forma ele(a) se comunicava:
 Oralidade LIBRAS Gestos Comunicação Alternativa
 Não se comunicava Outros _____

17.7 Como era a linguagem receptiva do(a) estudante (capacidade de compreender a palavra falada)?
 Boa Razoável Ruim Inexistente

17.8 Como é era a linguagem expressiva do(a) estudante (capacidade de se expressar, verbalmente ou não, após adquirir a capacidade de compreensão de conceitos e de adquirir unidades significativas de experiências proporcionando-a a capacidade de se comunicar com outras pessoas)?
 Boa Razoável Ruim Inexistente

17.9 Precisava de prova adaptada a sua necessidade?
 Sim Não Às vezes

17.10 Eram feitas adaptações nas avaliações quando necessário?
 Sim Não Às vezes. Qual(is)? _____

18 Há relatórios de atendimentos pedagógicos anteriores? Sim Não

19 Havia envolvimento da família na vida escolar?
 Sim Não Às vezes

20 Há alguma informação que você considere relevante compartilhar?
 Sim Não. Qual? _____

(A SEGUIR BLOCO DE ITENS PARA IDENTIFICAR OS MEMBROS DA EQUIPE PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA, A SEREM RESPONDIDAS EM REUNIÃO COLETIVA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ATUAL)

21 Quais dos serviços para assegurar a inclusão escolar são ofertados ao estudante com deficiência no contexto da classe comum:
 Ensino colaborativo – Coensino/Professor de apoio/Bidocência
 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)
 Ensino Diferenciado
 Aprendizagem cooperativa
 Tutoria de Pares
 Profissional de Apoio Escolar/ Auxiliar Educacional/Estagiário(a)
 Outro _____

22 Quais as condições de acessibilidade necessárias no prédio e nas salas de aula da instituição para esse estudante?
 Acessibilidade arquitetônica
 Adequações de tamanho e altura dos recursos visuais expostos
 Condições de iluminação(conforto visual)
 Condições de sonoridade(conforto acústico)
 Mobiliário adequado as especificidades dos(as) estudantes
 Organização espacial adequada à usuários(as) de cadeira de rodas

- Organização espacial adequada aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva
 Organização dos agrupamentos de estudantes (tamanho/homogeneidade/heterogeneidade)
 Presença de um cuidador(a)/atendente pessoal/profissional de apoio
 Guia-intérprete
 Tradutor(a) e intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa
 Instrutor(a) de Braille
 Profissional para audiodescrição
 Não requer adequações para promover acessibilidade
 Outro _____

23 Quais testes avaliativos foram usados para identificar o repertório de partida geral do(a) estudante com deficiência realizadas pelo corpo docente?

(Anexar os relatórios ao PEI)

Caso não possua testes de avaliação padronizados, para realizar a avaliação considerar:

- A descrição do perfil acadêmico do(a) estudante no que se refere à: receptividade das atividades propostas, capacidade de concentração, cumprimento de tarefas, organização de estudo, a quais metodologias responde melhor, domínio das linguagens e códigos tecnológicos próprios da área, capacidade interpretativa e comunicativa, raciocínio lógico, dentre outras características consideradas relevantes.
- Caracterização da conduta afetivo-relacional do(a) estudante, destacando aspectos do seu: relacionamento interpessoal, reações habituais diante dos desafios escolares e eventuais frustrações, atitudes disciplinares, posição ante a regras e acordos, sentido de alteridade e solidariedade, funcionamento em trabalhos coletivos, etc.,
- Identificação das potencialidades e limitações do(a) estudante no que se referem: às habilidades requeridas pelos diferentes componentes curriculares no desenvolvimento dos conteúdos e desafios de aprendizagem previstos nas diversas disciplinas (Potencialidades de destaque/ Limites de aprendizagem recorrentes).
- Identificação da condição do(a) estudante diante das competências profissionais estabelecendo correlação de desempenho acadêmico e previsão de desempenho profissional futuro.

24 Quais testes avaliativos foram usados para identificar o repertório de partida do(a) estudante com deficiência considerando as habilidades específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizadas pelo docente de educação especial?

(Anexar os relatórios ao PEI)

Caso não possua testes de avaliação padronizados, para realizar a avaliação considerar as potencialidades e dificuldades do(a) estudante nos seguintes aspectos:

- PERCEPÇÃO - visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal.
- FUNÇÃO COGNITIVA – seleção, compreensão e manutenção de ordens, identificação de personagens.
- MEMÓRIA - auditiva, visual, verbal e numérica.
- LINGUAGEM - língua oral, expressão oral, leitura, escrita, uso de outros sistemas linguísticos e comunicacionais (LIBRAS, Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), etc.).
- RACIOCÍNIO LÓGICO - compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas, compreensão de enunciados, resolução de problemas cotidianos, resolução de situações problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica, etc.
- DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA - postura, locomoção, manipulação de objetos e comunicação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal, coordenação motora.
- FUNÇÃO EMOCIONAL, AFETIVA E SOCIAL - estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos, capacidade de iniciativa, interação grupal, cooperação, afetividade.

25 Você participou da reunião de elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) anterior deste(a) estudante?

- () Sim
- () Não;
- () Particpei, mas não foi elaborado registro documental;
- () É o primeiro PEI do estudante
- () Não sei o que é PEI

26 Quais componentes curriculares irão compor o PEI do estudante neste período letivo?

- () Língua Portuguesa
- () Arte
- () Educação Física
- () Língua Inglesa
- () Língua Espanhola
- () Matemática
- () Ciências
- () Biologia
- () Química
- () Física
- () Geografia
- () História
- () Filosofia
- () Sociologia
- () Ensino Religioso
- () Itinerário da formação técnica e profissional
- () Atendimento Educacional Especializado (AEE)

() Outros _____

27 Membros da equipe docente que colaboram com a elaboração/reelaboração do PEI?

- () Professor(a) do ensino fundamental
 () Professor(a) do ensino médio ou médio integrado
 () Professor(a) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)
 () Professor(a) que ministra aulas no Ensino Superior
 () Professor(a) de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncional (SRM)
 () Professor(a) de Educação Especial que atua com ensino colaborativo
 () Professor(a) de Educação Especial que atua em Centro de AEE
 () Professor(a) de Libras
 () Outro(a)

28 Membros da equipe de gestão que colaboram com a elaboração/reelaboração do PEI?

- () Coordenador(a) Pedagógico
 () Coordenador(a) da equipe de educação especial/ inclusão escolar/ núcleo de apoio
 () Diretor(a) da instituição de ensino
 () Outro(a)

29 Membros da equipe multidisciplinar que colaboram com a elaboração/reelaboração do PEI?

- () Assistente Social
 () Consultor(a) em inclusão escolar
 () Psicólogo(a) Escolar
 () Psicopedagogo(a)
 () Psicomotricista
 () Pedagogo(a)
 () Fonoaudiólogo(a)
 () Fisioterapeuta
 () Terapeuta Ocupacional
 () Técnico(a) em Assuntos Educacionais
 () Outro(a) profissional fora da escola _____

30 Membros da equipe de apoio escolar que colaboram com a elaboração/reelaboração do PEI?

- () Cuidador(a)/Atendente Pessoal/ Profissional de apoio
 () Guia-intérprete
 () Tradutor(a) e intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa
 () Instrutor(a) de Braille
 () Profissional para audiodescrição
 () Estagiário(a)
 () Outro(a) _____

- 31 Membros da família e/ou responsáveis legais que colaboram com a elaboração/reelaboraões do PEI?
- () Estudante
- () Família/ Responsáveis Legais
- () Outros(a) _____

(A SEGUIR BLOCO DE ITENS PARA DEFINIR O PLANO DE AÇÃO DO PEI, ESSE BLOCO POSSUI ITENS A SEREM RESPONDIDAS EM REUNIÃO COLETIVA POR TODOS OS DOCENTES QUE DEMANDEM REALIZAR ALTERAÇÕES NO COMPONENTE CURRICULAR PARA ASSEGURAR A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA)

O intuito deste planejamento é que após conhecermos as características deste estudante, suas potencialidades e desafios, bem como seus anseios e de sua família, consigamos planejar colaborativamente quais as melhores estratégias para o desenvolvimento do ensino deste estudante, e construir assim, o melhor cenário possível para garantia da permanência e saída exitosa do estudante.

Plano de ação do PEI

- 32 Nome do(a) estudante completo: _____
- 32.1 Turma: _____
- 32.2 Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno
- 32.3 Profissionais responsáveis por implementarem o Plano de Ação do componente curricular _____ deste PEI: _____
- 33 Como é a participação do(a) estudante com deficiência na sua sala de aula?
- () Não participa das atividades da sala
- () Participa apenas de algumas atividades
- () Participa de algumas atividades e precisa de auxílio algumas vezes
- () Participa de todas as atividades, mas sempre precisa de auxílio
- () Participa de todas as atividades, mas algumas vezes precisa de auxílio
- () Participa de todas as atividades e não precisa de auxílio
- () Outros _____
- 34 Como é a interação em sala de aula relacionada ao(a) estudante com deficiência e demais estudantes?
- () O(a) estudante participa das atividades em grupo
- () O(a) estudante tem amigos(as) na sala e interage com outros(as) adolescentes e adultos
- () Existem colegas que cooperam nas atividades em sala e em estratégias de tutoria de pares
- () O(a) estudante tem uma boa socialização no intervalo da aula
- () O(a) estudante participa de eventos extra sala em horário de aula como projetos, passeios e festas

- O(a) estudante apresenta timidez excessiva e tenta fazer as atividades sozinho(a)
- O(a) estudante se esforça mas encontra dificuldade em participar das atividades em grupo
- O(a) estudante está sempre acompanhado(a) do(a) profissional de apoio
- Outros _____

35 Marque as características demonstradas pelo(a) estudante com deficiência

- Demonstra interesse pelas atividades
- Realiza as atividades
- Acusa fadiga após quaisquer atividades
- Segue instruções
- Apresenta prontidão na aprendizagem
- Maneja bem o material de aula
- Usa Tecnologia Assistiva
- Pronúncia palavras com dificuldade
- Manifesta timidez
- Partilha seus objetos com boa vontade
- É cortês com as pessoas
- É aceito pelos(as) colegas
- Revela segurança e equilíbrio
- Pede ajuda quando necessita
- Demonstra agressividade
- Aceita mudança na rotina
- Conclui as atividades no tempo previsto
- É pontual
- Demonstra boa memória
- Aprende com rapidez e facilidade
- Gosta de ideias novas
- Tem vocabulário extenso para sua idade
- Diz coisas com graça e humor
- É impaciente
- É bom(a) desenhista
- Preocupa-se com o sentimento dos outros
- Gosta de adivinhações e problemas
- Sempre pergunta : - Por que...?
- Tem boa memória
- Diz as verdades sem inibições
- Quer aprofundar-se nos assuntos
- É original em suas perguntas e respostas
- Tem facilidade para mostrar o que sente
- Costuma ter ideias diferentes e aproveitáveis
- Faz perguntas provocativas
- Gosta de ler
- Fala facilmente com os outros
- Defende suas ideias com pronta e lógica argumentação
- Gosta de recitar, escrever poesias e estórias
- Gosta de fazer coleções
- É criativo(a)
- Tem senso crítico

- Aceita e propõe desafios
 - Como aluno(a) é as vezes muito agitado(a)
 - Revolta-se com controle excessivo
 - Prefere atividades novas às rotineiras
 - Tem habilidades artísticas acima da média
 - É persistente e gosta do que faz
 - Com frequência apresenta ideias e soluções
- 36 Existe necessidade de alguma adequação na organização/procedimento do(a) professor(a) que facilite o processo educativo para que este(a) estudante com deficiência participe das atividades?
- Sim
 - Não
 - Organização dos agrupamentos de estudantes
 - Organização dos recursos didáticos
 - Organização didática da aula
 - Organização dos períodos definidos para as atividades previstas
 - Organização do espaço físico e condições ambientais
 - Outros _____
- 37 Há ou haverá diferenciações nos objetivos específicos que alterem as expectativas de aprendizagem para este(a) estudante com deficiência dentro da disciplina?
- Sim
 - Não
 - Priorização de capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade
 - Priorização de objetivos conceituais, procedimentais ou atitudinais
 - Inserção de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos
 - Alteração de objetivos da disciplina
 - Outros _____
- 38 Caso existam inserções de objetivos específicos para esse(a) estudante, contempla algum desses pontos:
- Realizar o planejamento conjunto com os(as) professores(as) dos diferentes componentes curriculares;
 - Identificar interesses e vias de acesso do(a) estudante para qualificar a mediação entre ele(a) e os(as) professores(as);
 - Desenvolver metodologias, recursos pedagógicos, flexibilização/adaptações e estratégias que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
 - Flexibilizar objetivos conceituais, utilizando diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades do(a) estudante;
 - Orientar e engajar a família quanto ao processo pedagógico e acompanhamento do(a) estudante na escola;
 - Favorecer o desenvolvimento das funções executivas de atenção, memória e planejamento;
 - Estimular a troca de saberes e experiências nas diversas atividades realizadas em sala de aula, qualificando, dessa forma, o processo de inclusão;

- Aprimorar habilidades relacionadas à apresentação de trabalhos, organização do material das disciplinas (cadernos, trabalhos, etc.);
- Instigar a atenção e compreensão das explicações e questionamentos feitos em aula;
- Compartilhar e colaborar nas mediações individualizadas feitas pelos(as) professores(as) com o(a) estudante;
- Envolver os(as) estudantes em práticas pedagógicas que levem ao exercício da solidariedade, alteridade, respeito e ações colaborativas na turma, qualificando a interação e inclusão do(a) estudante em diferentes contextos e espaços escolares;
- Auxiliar com intervenções pontuais quando necessário;
- Possibilitar situações de ensino/aprendizagem, tendo como parâmetro as inteligências múltiplas;
- Promover ações que valorizem o reconhecimento de suas capacidades e não suas limitações
- Outros _____

- 39 Caso seja feita priorização e/ou alteração no objetivo, redija abaixo o objetivo original da disciplina e o alterado para o(a) estudante com deficiência, se necessário distribuía o objetivo alterado em etapas escalonadas em curto, médio e longo prazo:

Obj. original: _____

Obj.alterado: _____

Meta a curto prazo: _____

Meta a médio prazo: _____

Meta a longo prazo: _____

- 40 Há ou haverá modificações nos conteúdos que alterem as expectativas de aprendizagem do(a) estudante com deficiência, feitas pelo(a) docente?
- Sim
 - Não
 - Priorização de áreas, disciplinas, unidades de conteúdo ou tipos de conteúdo (garantindo a funcionalidade e as aprendizagens posteriores)
 - Reformulação da sequência dos conteúdos (pormenorizando processos gradativos de menor à maior complexidade de tarefas, sequenciação de passos, ordenação das aprendizagens)
 - Retomada de determinados conteúdos, garantindo seu domínio e consolidação.
 - Eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos mais básicos e essenciais no currículo
 - Inserção de conteúdos específicos, complementares ou alternativos
 - Aumento do tempo previsto para explicação de determinados conteúdos
 - Diminuição do tempo previsto para explanação de determinados conteúdos
 - Outros _____

- 41 Caso seja feita Priorização/Eliminação/Inserção de algum conteúdo na disciplina, redija abaixo o conteúdo original e o alterado: _____

- 42 Há ou haverá diferenciações na metodologia e didática do(a) docente para ensinar o(a) estudante com deficiência?
- Sim
 - Não
 - Modificação de procedimentos/estratégias
 - Inserção de procedimentos e atividades alternativas e/ou complementares às previstas
 - Mudança no nível de complexidade das atividades (abstrações).
 - Eliminação de componentes das atividades
 - Modificação da sequência da tarefa
 - Aumento do tempo previsto para explicação do conteúdo
 - Adaptação dos materiais utilizados pelo docente
 - Outros _____
- 43 Com qual frequência são/serão utilizados reforços positivos com o(a) estudante com deficiência?
- Após a conclusão de cada atividade
 - Diariamente
 - De dois em dois dias
 - Semanal
 - Mensal
- 44 Quais são/serão os reforçadores positivos direcionados ao(a) estudante com deficiência quando ele(a) obtiver êxito em seus objetivos?
- Verbal (elogios, parabenização, comemoração)
 - Sinestésico (abraço, aperto de mão, aceno)
 - Lúdico (jogo, passeio, tempo de qualidade com o adulto)
 - Material (entrega de algum objeto previamente acordado)
 - Quantitativo (qualitativo para prova, bônus na atividade)
 - Outros _____
- 45 Quais são/serão os tipos de suportes oferecidos ao(a) estudante com deficiência para execução da atividade? E por quem será oferecido?
- Orientação verbal dada pelo: _____
 - Dica visual dada pelo: _____
 - Ajuda física dada pelo: _____
 - Outro: _____
- 46 Quais são/serão as estratégias de escrita utilizada com/pelo(a) estudante com deficiência?
- Desenho
 - Desenho de sinais da LIBRAS
 - Escrita em Língua Portuguesa em letra cursiva
 - Escrita em Língua Portuguesa em letra de forma
 - Escrita em Língua Portuguesa digitada
 - Escrita em Língua Portuguesa através de escriba
 - Escrita em Língua Portuguesa através do software
 - Escrita em braille através de máquina braille
 - Escrita em braille através da reglete

- Escrita através de ícones utilizados na Comunicação Alternativa
 Escrita através de pictogramas
 Aumento do tempo previsto para escrita da atividade
 Outro _____
- 47 Quais são/serão os recursos de comunicação utilizados nas atividades com/pelo(a) estudante com deficiência?
 Língua Portuguesa na modalidade oral
 Língua Portuguesa na modalidade escrita
 Língua Portuguesa (alfabeto manual)
 Língua Portuguesa (escrita ampliada)
 Língua Portuguesa (na palma da mão ou corpo)
 Língua Portuguesa (alfabeto datilológico)
 Língua Portuguesa (braille tátil)
 Língua Portuguesa (escrita em tinta)
 Língua Portuguesa (leitura labial)
 Língua Portuguesa (oral amplificada)
 Língua Portuguesa (tablitas alfabéticas)
 Gestos
 Pistas
 Símbolos
 LIBRAS
 LIBRAS (tátil)
 LIBRAS (em campo visual reduzido)
 Tadoma
 Outros _____
- 48 Há ou haverá alterações nos materiais e recursos didáticos para o(a) estudante com deficiência? Descreva-as:
 Sim
 Não
 Forma de utilização do recurso pedagógico _____
 Tamanho do recurso pedagógico _____
 Textura do recurso pedagógico _____
 Função do recurso pedagógico _____
 Disposição do recurso na sala de aula _____
 Posição do aluno na sala _____
 Outros _____
- 49 Qual a frequência que você irá utilizar o material didático adaptado para o(a) estudante com deficiência?
 Todas as aulas
 Nas aulas que o(a) aluno(a) for responder atividade
 Nas avaliações
 Outros _____
- 50 Qual é ou será a procedência do material adaptado para o(a) estudante com deficiência?
 Recursos financeiros próprios do(a) docente (compra de material para fabricar o próprio material didático adaptado.)

- Hardwares e softwares educacionais gratuitos (próprios para o uso específico)
- Material didático próprio para o fim (produzidos industrialmente para este fim) adquirido pela instituição de ensino
- Recurso adaptado pelo(a) docente (quando o(a) docente da sala de aula comum adapta um material já existente)
- Recurso adaptado em conjunto com o(a) docente da educação especial
- Recurso adaptado pelo(a) docente de Educação Especial
- Recurso adaptado em conjunto com o a equipe multidisciplinar e/ou NAPNE
- Recurso adaptado pelo(a) Tradutor(a) e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa
- Recurso adaptado em conjunto com o(a) Tradutor(a) e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa
- Outro _____

51 Quais dos recursos que são necessários para que o(a) estudante com deficiência tenha condições de acesso ao currículo a instituição possui?

- Aparelho para ampliação da acuidade auditiva
- Aparelho para reprodução de vídeos
- Câmeras filmadoras
- Câmeras fotográficas
- Computadores/notebooks
- Data show
- Dicionário de LIBRAS
- Impressora braille
- Impressora a tinta
- Impressora 3D
- Internet banda larga
- Jogos pedagógicos
- Máquina braille
- Máquina copiadora
- Material didático acessível
- Maquetes acessíveis
- Murais acessíveis
- Plastificadora
- Recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa
- Recursos para confecção de material didático adaptado
- Recursos de Tecnologia Assistiva
- Softwares específicos para estudantes com deficiência
- Tablets e celulares com acesso à internet
- Tela de projeção
- Outros _____

52 Demanda algum recurso não existente que será necessário para o trabalho?

- Sim
- Não

Qual? Justifique: _____

Como obter? _____

A equipe precisará de treinamento específico para utilização do recurso?

- 53 Qual a frequência deste(a) estudante nas aulas da disciplina:
 Diária
 Pouca ausência
 Muitas ausências justificadas
 Muitas ausências não justificadas
 Tem frequência na escola, mas não na sala de aula
 Outros _____
- 54 Em relação a avaliação do ensino e da aprendizagem, o desempenho do(a) estudante corresponde às expectativas acadêmicas do ano na qual ele(a) se encontra?
 Sim, totalmente
 Sim, parcialmente
 Não
 Não se aplica
 Outros _____
- 55 Caso sejam necessárias alterações na avaliação do ensino/aprendizagem deste(a) estudante na sua disciplina, quais serão?
 Adaptação e/ou modificação de técnicas, instrumentos, procedimentos e critérios.
 Inserção de critérios específicos de avaliação.
 Eliminação de critérios gerais de avaliação.
 Modificação dos critérios de promoção.
 Modificação no local de aplicação da avaliação
 Identificação do que foi aprendido pelo(a) estudante
 Identificação das dificuldades do(a) estudante
 Avaliação com base na participação das atividades escolares do(a) estudante
 Outros _____
- 56 Quais as modificações serão necessárias nas avaliações escritas para este(a) estudante?
 Conteúdo da avaliação
 Frequência da avaliação
 Aumento do tempo da avaliação
 Diminuição do tempo da avaliação
 Conteúdo da avaliação
 Auxílio de um(a) professor(a) de apoio para realização da avaliação
 Auxílio de outro(a) profissional para leitura da avaliação
 Modo como pode ser respondida a avaliação
 Modo de impressão da avaliação
 Tamanho e tipo de letra da avaliação
 Não há necessidade de adaptação da avaliação escrita
 Outros _____
- 57 Quais serviços fora da sala de aula o(a) estudante com deficiência demanda na escola?
 Horários de atendimentos extra com o docente

- Atendimento Educacional Especializado no contraturno
- Elaboração do Plano de Transição
- Outros _____

58 Qual será a periodicidade da avaliação do Plano Educacional Individualizado (PEI) deste(a) estudante?

- Anual
- Semestral
- Bimestral
- Mensal
- Cada fim de etapa de ensino
- Quando alguém solicitar

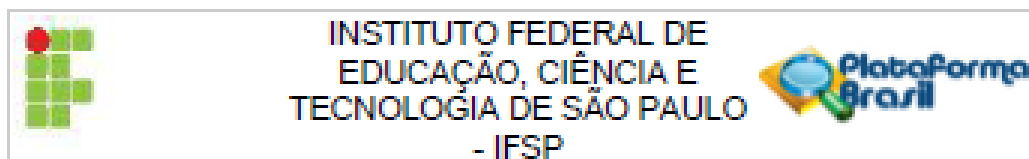
59 Espaço para observações relevante ao planejamento que não foram pontuadas ao longo do plano:

60 Data de elaboração: _____

Assinatura dos responsáveis pela elaboração do PEI:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



ANEXO A³⁵

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "Escolarização do estudante com Deficiência Intelectual no contexto da educação profissional tecnológica"

Pesquisador: Carla Ariela Rios Vilaronga

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52040621.2.0000.5473

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.045.998

Apresentação do Projeto:

Consta no Projeto Detalhado: "A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual (DI) e as garantias para o processo de escolarização não é discussão recente, mas se intensificaram a partir dos anos 1990, quando vivencia-se no Brasil um movimento de garantia e direitos de uma educação inclusiva. Diante de um movimento internacional e nacional algumas legislações e políticas são publicadas e junto disso a busca por caminhos em prol da escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial em escolas comuns. Esse movimento traz um aumento de matrículas de estudantes com deficiência intelectual (DI) no ensino médio e superior das escolas comum e no contexto de formação profissional tecnológica, principalmente após a efetivação das Lei de Cotas na Rede federal de Educação. Nesse sentido, esse projeto visa avaliar as possibilidades e desafios de curso online para servidores da rede profissional tecnológica, curso esse que visa a formação em serviço. As principais metas a serem alcançadas tanto no âmbito acadêmico como no social é colaborar para a escolarização dos estudantes com DI, contribuir para o trabalho realizado na educação profissional dos Institutos Federais e, através dos dados obtidos e analisados, conhecer elementos significativos da escolarização, apoios, recursos e serviços para público da Educação Especial na Rede Profissional Tecnológica. Assim,

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625

Bairro:岑indé

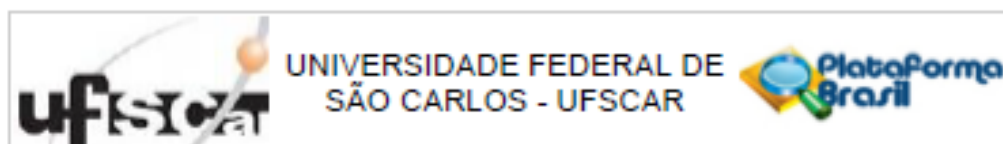
CEP: 01.105-010

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3775-4885

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

ANEXO B³⁶

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: elaboração e desenvolvimento através de plataforma digital

Pesquisador: Jessica Rodrigues Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61415622.2.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.014.122

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1979882.pdf, de 28/02/2023) e/ou do Projeto Detalhado (brochura_resubmissao2.pdf, de 28/02/2023):

RESUMO: Este estudo aborda a implantação de um processo de avaliação de um protocolo para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI). O PEI consiste em um documento que deve conter questões relacionadas a escolarização do estudante público alvo da educação especial, como a avaliação do repertório de partida, o estabelecimento de metas e objetivos, a elaboração de estratégias de ensino e a escolha pelos tipos de avaliação do ensino e aprendizagem a serem utilizados (TANNUS-VALADÃO, 2010). Rodrigues-Santos (2020) analisou os instrumentos utilizados pelos Institutos Federais brasileiros (IFs) para a realização do PEI, encontraram-se diversos modelos, poucos haviam semelhanças entre si. Os resultados demonstraram lacunas na: organização do PEI no que diz respeito a elaboração de metas a médio e longo prazo, no processo de elaboração de forma colaborativa e no estabelecimento de estratégias de transição para a vida adulta. Com base nos resultados da pesquisa questionou-se se o desenvolvimento de um protocolo para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) a ser alimentado de forma digital, que permita a elaboração deste de maneira

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-005
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

³⁶ Parecer do CEP que autoriza a realização da coleta de dados II, desta pesquisa.