



Universidade Federal de São Paulo
Campus Guarulhos
Unidade Universitária Universidade Federal de São Paulo

LUCIANA LEMOS MEDICI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM FOCO: Plano
Educativo Individualizado; Deficiência Intelectual; Divulgação Científica
e Formação de Professores**

São Paulo

2024



Universidade Federal de São Paulo
Campus Guarulhos
Unidade Universitária Universidade Federal de São Paulo

LUCIANA LEMOS MEDICI

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP como requisito parcial do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo

São Paulo

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Prof. Antonio Rubino de Azevedo, Campus São Paulo da Universidade Federal de São Paulo, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Medici, Luciana Lemos

Práticas pedagógicas inclusivas em foco: plano educacional individualizado; deficiência intelectual; divulgação científica e formação de professores

/ Luciana Lemos Medici. - São Paulo, 2024.

xvii, 171f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Mestrado profissional em educação inclusiva.

Título em inglês: Inclusive pedagogical practices in foco: individualized educational plan; intellectual disability; scientific dissemination and teacher training.

1. Educação inclusiva. 2. Plano educacional individualizado. 3. Deficiência Intelectual. 4. Formação de professores. 5. Desenho universal para aprendizagem.

LUCIANA LEMOS MEDICI

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP como requisito parcial do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva para obtenção do título de mestre.
Orientadora: Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo

Aprovado em 20/12/2024

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Prof. Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze (titular)

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dr. Edivaldo Felix Gonçalves (titular)

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra. Maly Magalhães Freitas (suplente)

Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Marcio Hollosi (suplente)

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

São Paulo

2024

Dedicatória

Dedico e agradeço,

Aos meus amados filhos, Bruna e Lucas, que me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor.

Ao meu esposo Bruno, companheiro de todos os momentos e incentivador dos meus projetos.

A Helena, Emília e Marina, mãe, avó e tia, mulheres fortes, que me oportunizaram uma formação humana e me ensinaram o valor da escola e seu poder de transformação (in memoriam).

Amo vocês, além desta vida.

Agradecimentos

Aos queridos familiares e amigos que me apoiaram e compreenderam as ausências. Especialmente aos meus irmãos Fátima, Isabel e Marcos, por sempre me motivarem e serem luz no meu caminho.

Aos professores(as) da Universidade Federal de São Paulo, pela excelência, ética e dedicação à educação.

À professora Dra. Marisa Sacaloski, pelo seu acolhimento e empatia, ao compor a banca de avaliadores com o professor Leandro Yanaze, no momento da entrevista de ingresso no mestrado.

À querida orientadora, Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo, por sua dedicação, condução delicada e precisa; por compartilhar generosamente sua sabedoria com inestimáveis intervenções em meu processo de construção de conhecimentos, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos integrantes da banca de qualificação, pelo olhar cuidadoso: Prof. Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze, por todo apoio e colaboração nessa travessia acadêmica, trazendo valiosas contribuições para este trabalho. Ao Prof. Dr. Edivaldo Felix Gonçalves, pela atenção e presença nas discussões, enriquecendo-as com suas vivências. Ao Prof. Dr. Marcio Hollosi e à Profa. Dra. Maly Magalhães Freitas, por terem aceitado participar e contribuir com esta pesquisa. Agradeço imensamente aos professores, por disporem de tempo para ler e trazer questionamentos, subsídios, críticas e sugestões valiosas para este trabalho.

Às professoras Adriana Tatiana Aguiar, Aline Montoia, Bruna Clok, Eugênia Santana, Ingrid Caroline Carvalho e Nathália Aparecida Gonçalves, companheiras dessa jornada, por compartilharem conhecimentos e risadas, suavizando os dias difíceis.

Aos colegas participantes do Grupo de Estudos Inclusão Social-Educacional e Formação – ISEF e Seminário de Pesquisa – SEP, pela importante contribuição para a pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa, pela participação, disponibilidade de tempo e colaboração.

Ao Programa de Formação de Professores - PROFEI, que permitiu a realização deste trabalho e a todos(as) os(as) professores(as) das outras universidades federais que participaram do programa e enriqueceram o Mestrado. Foram valiosos encontros.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte desta etapa importante da minha vida.

Epígrafe

"Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades".

Boaventura de Souza Santos

Resumo

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em educação Inclusiva - PROFEI, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e está inserida na Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores. Reflete o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade, pautada na diversidade, com base nos princípios dos direitos humanos. Justifica-se por abordar a diversidade e a inclusão, tendo como objeto o Plano Educacional Individualizado - PEI — elaborado pelo professor para alunos com deficiência intelectual. É um estudo que faz um recorte das práticas pedagógicas, por meio do processo de elaboração do PEI, pelo viés do olhar do educador, considerando suas escolhas, percepções, experiências, trabalho colaborativo, materiais de apoio e teóricos em que se baseia para traçar metas e estratégias, visando à participação e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, numa perspectiva histórico-cultural. Teve como objetivo ressignificar, juntamente com os professores, o desenho e uso do PEI para, em seguida, elaborar e divulgar material didático institucional, direcionado aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como os do ensino regular e demais interessados no PEI, com o intuito de apoiar e contribuir com práticas pedagógicas mais inclusivas. O estudo teve, então, como produto final um livro digital, E-book, reunindo informações e reflexões à luz da ciência sobre os conceitos abordados durante o processo de pesquisa. Tais conceitos referem-se ao processo histórico da deficiência intelectual, seu conceito a partir da Teoria Histórico-cultural, englobando o PEI e contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA. De base qualitativa, a pesquisa se embasa na Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol, buscando a ressignificação/transformação dos participantes por meio da relação dialógica da reflexão crítica. Foram produzidos dados utilizando-se instrumentos como as sessões reflexivas, por exemplo. Também foram coletados dados do Projeto Político Pedagógico da escola e 40 PEIs de alunos. A pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública municipal de Macaé - Rio de Janeiro, tendo como participantes: seis professores (três de turmas regulares do 5º ano do ensino fundamental e três do AEE). A partir das análises dos dados produzidos, foram identificadas barreiras e fragilidades no processo de elaboração do PEI, visto como um instrumento que não atendia às necessidades dos alunos. Assim, iniciamos um processo de ressignificação nossa e dos documentos em si.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Plano Educacional Individualizado – PEI; Deficiência Intelectual; Formação de Professores.

Abstract

This research was developed in the context of the Postgraduate Program in Inclusive Education - PROFEI, at the Federal University of São Paulo (UNIFESP) and is part of the Research Line: Practices and Training Processes of Educators. It reflects the commitment to quality inclusive education based on diversity and based on the principles of human rights. It is justified by addressing diversity and inclusion, having as its object the individualized educational plan - PEI - carried out by the teacher for students with intellectual disabilities. This study is an extract of pedagogical practices through PEI elaborating process from the perspective of the educator considering their choices, perceptions, experiences, collaborative work, establishment of partnerships, support materials and theories on which they base themselves to outline goals and strategies, aiming at the participation and development of students with intellectual disabilities, from a historical-cultural perspective. The aim of the study was to redefine, together with teachers, the design and use of the PEI, and then develop and disseminate institutional teaching material aimed at teachers of specialized educational services (AEE), as well as those of regular education and others interested in the PEI, with the aim of supporting and contributing to more inclusive pedagogical practices. The study's final product was a digital book, E-book, bringing together information and reflections in light of science on the concepts addressed during the research process. These concepts refer to the historical process of intellectual disability, its concept from the historical-cultural theory, encompassing the PEI and contributions from Universal Design for Learning - UDL. With a qualitative basis, the research is based on Critical Collaborative Research - PCCol, seeking to redefine/transform the participants through the dialogical relationship of critical reflection. Data were produced using instruments such as reflective sessions, for example. Data were also collected from the school's political pedagogical project and 40 students' PEIs. The research was conducted in a public school in Macaé, Rio de Janeiro, and included 6 teachers (3 from regular 5th grade elementary school classes and 3 from AEE). Based on the analysis of the data produced, barriers and weaknesses were identified in the process of developing the PEI, which was seen as an instrument that did not meet the needs of the students. Thus, we began a process of redefining ourselves and the documents themselves.

Keywords: Inclusive Education; Individualized Educational Plan - PEI; Intellectual Disability; Teacher Training

Lista de Figuras

Figura 1 - Representação do PEI no contexto do planejamento para todos (as)	55
Figura 2 - Linha cronológica	57
Figura 3 - Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA.....	61

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Análise de sentido e significado	93
---	----

Lista de Quadros

Quadro 1 - Diferenciando PAEE e PEI.....	52
Quadro 2 - Números da escola	70
Quadro 3 - Formação dos professores participantes.....	75
Quadro 4 - Forma da pergunta	82
Quadro 5 - Tipo de pergunta	83
Quadro 6 - Natureza da pergunta	83
Quadro 7 - Roteiro de Perguntas	84
Quadro 8 - Procedimentos de produção de dados	87
Quadro 9 - Tabela de geração de dados	89
Quadro 10 - Normas para a transcrição das Sessões reflexivas e das aulas gravadas.....	91
Quadro 11 - Apresentação da pesquisa.....	100
Quadro 12 - Análise de discurso.....	103
Quadro 13 - Categorização de Dados	105
Quadro 14 - Conteúdo temático - Participação do aluno em sala de aula atualmente	106
Quadro 15 - Conteúdo temático - Possibilidade de promoção da plena participação	107
Quadro 16 - Conteúdo temático - Desenvolvimento das habilidades	108
Quadro 17 - Conteúdo temático - Avaliação do aluno com deficiência	110
Quadro 18 - Conteúdo temático - Formação do professor	111
Quadro 19 - Sessão reflexiva - Ressignificando a prática.....	113
Quadro 20 - Sessão reflexiva - Ressignificando a participação do aluno com deficiência ...	114
Quadro 21 - Sessão reflexiva - Diagnóstico e laudo	114
Quadro 22 - Sessão reflexiva - Plano Educacional Individualizado – PEI	116
Quadro 23 - Sessão reflexiva - Ressignificando o PEI 1.....	118
Quadro 24 - Sessão reflexiva - Ressignificando o PEI 2.....	120
Quadro 25 - Sessão reflexiva - Potencialidades do estudante	123
Quadro 26 - Conteúdo temático - As sessões reflexivas	124
Quadro 27 - Conteúdo temático - Trabalho colaborativo 1	125
Quadro 28 - Conteúdo temático - Trabalho colaborativo 2.....	127
Quadro 29 - Conteúdo temático – Escola inclusiva	128
Quadro 30 - Modelo do PEI utilizado no Ensino Fundamental nas escolas de Macaé.....	137

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Percentual de alunos com deficiência no Brasil	22
Gráfico 2 - Percentual de alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil	23
Gráfico 3 - Evolução das matrículas de alunos com deficiências em Macaé – RJ.....	61
Gráfico 4 - Evolução das matrículas de alunos com deficiência intelectual - Macaé - RJ.....	61
Gráfico 5 - Percentual das necessidades específicas dos alunos atendidos no AEE da Escola Equidade	73
Gráfico 6 - Local de residência dos participantes.....	75
Gráfico 7 - Rede onde atuam os participantes	76
Gráfico 8 - Planejamento Educacional Individualizado - PEI no âmbito do município de Macaé	130
Gráfico 9 - Plano Educacional Individualizado - PEI na escola do contexto de pesquisa	130
Gráfico 10 - Metas e objetivos contemplados no PEI	132

Lista de Siglas e Abreviaturas

AAMR: American Association on Mental Retardation
AEE: Atendimento Educacional Especializado
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAST: Center for Applied Special Technology
CEP: Conselho de Ética em Pesquisa
GEICS: Grupo de Pesquisa Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas, certificado pelo CNPq
CEE: Conselho Estadual de Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF: Deficiência Física
DI: Deficiência Intelectual
DM: Deficiência Múltipla
DU: Desenho Universal
DUA: Desenho Universal para Aprendizagem
EJA: Educação de Jovens e Adultos
FPS: Funções Psicológicas Superiores
GP: Grupo de Pesquisa
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILCAE: Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEF: Grupo de Estudos Inclusão Social-Educacional e Formação
LBI: Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
ONU: Organização das Nações Unidas
PCCol: Pesquisa Crítica de Colaboração
PCD: Pessoa Com Deficiência
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI: Planejamento Educacional Individualizado

PAEE: Público-alvo da Educação Especial
PAEE: Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAI: Plano de Atendimento Individualizado
PDI: Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP: Projeto Político Pedagógico
PROFEI: Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCLE: Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEESP: Secretaria de Educação Especial de São Paulo
SEP: Seminário de Pesquisa
SME: Secretaria Municipal de Educação
SRM: Salas de Recursos Multifuncionais
TAI: Termo de Anuência Institucional
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TEA: Transtorno do Espectro Autista
THC: Teoria Histórico-Cultural
UCP: Universidade Católica de Petrópolis
UE: Unidade Escolar
UNIRIO: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC: Universidade Federal do Ceará
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFMS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo
ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vi
Epígrafe.....	vii
Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
Lista de Figuras.....	x
Lista de Tabelas.....	xi
Lista de Quadros.....	xii
Lista de Gráficos.....	xiii
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xiv
APRESENTAÇÃO.....	18
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
1.1 Considerações sobre Educação Inclusiva.....	28
1.2 Breve Histórico da Deficiência e Mudanças no Conceito.....	29
1.3 A Deficiência Intelectual na Perspectiva da Teoria Histórico - Cultural. Do Biológico para o Social: Um Olhar Necessário para o Professor.....	34
1.3.1 Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.....	41
1.3.2 Mediação e Aprendizagem.....	43
1.4 O Plano Educacional Individualizado - PEI.....	46
1.5 Contribuições do Desenho Universal Para Aprendizagem - Dua no Campo Educacional.....	58
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	66
2.1 Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol.....	66
2.2 Contexto de Pesquisa.....	68
2.2.1 Macrocontexto.....	68
2.2.2 Microcontexto.....	71
2.3 Participantes.....	73
2.3.1 Participantes primários.....	73
2.3.2 Participantes secundários.....	76
2.4 Procedimentos de Produção e Coleta de Dados.....	77

2.4.1 Instrumentos de Produção de Dados.....	80
2.4.1.1 Entrevista.....	80
2.4.1.2 Bloco de notas da pesquisadora.....	86
2.4.1.3 Sessões Reflexivas.....	86
2.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	89
2.5.1 Transcrição dos Dados.....	90
2.6 Considerações Éticas em Pesquisa	96
2.6.1 Riscos da Pesquisa.....	96
2.6.2 Benefícios da Pesquisa	97
2.7 Questões de Credibilidade em Pesquisa	97
2.7.1 Participantes Externos	98
2.7.2 Participantes Internos.....	99
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	102
3.1 O Que os Discursos nos Revelam.....	102
3.2 Análise dos Documentos	129
3.2.1 Planejamento Educacional Individualizado - PEI	129
3.2.2 Projeto Político Pedagógico - PPP.....	139
3.3 Das Barreiras de Aprendizagem Encontradas no Contexto.....	140
3.4 Produto Educacional	142
3.5 Resumo da Análise	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	157
ANEXO: Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética.....	168

APRESENTAÇÃO

Uma educação inclusiva e equitativa é o desafio que se apresenta atualmente nos diferentes contextos sociais, sobretudo na escola.

No presente estudo, dialogaremos sobre práticas inclusivas a partir do processo de elaboração do planejamento do professor, partindo de inquietações advindas da prática pedagógica que vivencio no cotidiano das escolas públicas, com alunos que possuem deficiências e transtornos, e na interação com parceiros profissionais com quem compartilho indagações sobre as práticas que se estabelecem no contexto escolar. Se de fato são coerentes com uma educação inclusiva, sobre as barreiras existentes nesse processo e se a formação do professor favorece uma educação inclusiva.

Esta pesquisa reflete o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade, pautada na diversidade, com base nos princípios dos direitos humanos (ONU, 2006). Essa temática dialoga com minha trajetória pessoal e profissional, as quais estão atreladas e motivaram o ingresso no Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Esse curso faz parte do Programa de Formação de Professores - PROFEI – da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, em consonância com políticas públicas de inclusão escolar.

Por se tratar de um programa voltado à formação de professores no exercício da profissão na Educação Básica, encontro nesse espaço a possibilidade de refletir e ressignificar minha prática, visto que sou professora, pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense e atuo no segmento educacional citado. Trago vivências majoritariamente como professora da rede pública no contexto da educação inclusiva, nas práxis do ¹ trabalho colaborativo (Fidalgo; Magalhães; Fidalgo; Magalhães, 2017; Marin; Braun, 2013) com outros professores, na coordenação de educação inclusiva no município de Macaé - RJ e no Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais em Rio das Ostras - RJ.

A diversidade e a inclusão se entrelaçam incondicionalmente, ² suleando a prática, enriquecendo e delineando minhas escolhas e posicionamento diante do mundo.

¹ O trabalho colaborativo é um conceito que vem sendo estudado pelas autoras e será discutido posteriormente na seção de fundamentação teórica.

² "Suleando" é um termo usado por Freire (1992) em "Pedagogia da Esperança", com vias a propor uma reflexão sobre tudo o que é imposto.

Nossas escolhas éticas são construídas dialeticamente ao longo de nossas vidas e delineadas pelas nossas percepções, oportunidades e experiências. Vamos tomando consciência sobre o mundo em que queremos viver e deixando nele nossa marca por meio de nossas ações.

Os desafios são constantes. A todo tempo somos chamados para dialogar e nos posicionarmos diante de um projeto de mundo onde não há espaço para neutralidade e acomodação. Toda ação é política. Somos formadores de opiniões e ações, portanto, nossa análise da realidade merece seriedade e criticidade.

(...) Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (Freire, 2000, p. 43).

Se buscamos uma sociedade mais equitativa e humana, precisamos defendê-la em nossos posicionamentos e ações.

Durante minha trajetória profissional, tive a oportunidade de participar de discussões para elaboração de importantes documentos no município de Macaé, entre os quais o primeiro edital do Concurso Público em 2010 para cargos de profissionais de educação na perspectiva inclusiva, da primeira Deliberação CME nº1, de 5 de julho 2012 que fixa normas para a Educação Especial para atendimento aos educandos com necessidades especiais na perspectiva inclusiva; e participei do processo de extinção de duas escolas especiais que havia no município, processo longo de diálogo com as famílias, alunos e profissionais para transição desses segmentos para a rede regular de ensino.

Durante o ano de 2023, ocorreu um período de reuniões nas escolas, para ser implementado o Planejamento Educacional Especializado - PEI em 2024 nas instituições de ensino da rede municipal de Macaé.

Antes desse período e concomitante com esse trabalho, acreditando na escola pública, procurando compreender os processos de inclusão e exclusão e buscando a formação necessária para atuar nesse dinâmico e complexo contexto, participei de alguns cursos de pós-graduação lato sensu que descrevo: Especialização em Deficiência Intelectual pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2010); Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2012); Especialização em Supervisão Educacional e Inspeção Escolar pela Universidade Católica de Petrópolis - UCP (2004) e Especialização em alfabetização para estudantes com deficiência pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2021).

Atualmente, participando do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, tive a oportunidade de atuar em eventos importantes como a apresentação do projeto desta pesquisa no IX Congresso Acadêmico Unifesp 2023 - Universidade na (re)construção da Nação.

Com base nos conhecimentos construídos colaborativamente durante as aulas, em parceria com os professores e colegas, profissionais de diversas regiões do país, e ainda com a orientação da professora Dra. Sueli Salles Fidalgo, participação no grupo de estudos Inclusão Social-Educacional e Formação - ISEF, Seminário de Pesquisa - SEP e conhecimentos construídos colaborativamente na pesquisa empírica, faremos a sistematização de conhecimentos que consideramos, com o olhar de professores, serem relevantes para outros professores. Dessa forma foi pensado um livro digital, E-book, que tem como objetivo: Elaborar e divulgar material didático institucional, reflexivo e contextualizado direcionado a professores do ensino regular, professores do Atendimento Educacional Especializado e demais interessados, como subsídio para refletir e ressignificar práticas.

INTRODUÇÃO

Vivemos no século XXI e a inclusão das pessoas com deficiência ainda precisa se fazer presente nas discussões acadêmicas e em outros espaços sociais, porque ainda não é uma realidade. Precisa, ser, portanto, alvo de leis, debates e estudos como esta pesquisa.

Assim, o presente estudo justifica-se pela relevância da temática que aborda diversidade e inclusão, cujo objeto de investigação foi ressignificar práticas educativas por meio do processo de elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI, realizado pelo professor, para o aluno com deficiência intelectual.

A pesquisa faz um recorte das práticas pedagógicas relacionadas ao processo de elaboração do PEI, pelo viés do olhar do educador, considerando suas percepções, vivências, trabalho colaborativo, parcerias estabelecidas, e os materiais de apoio e teóricos em que respaldam a definição de suas metas e estratégias. O objetivo é estimular participação ativa do aluno com deficiência intelectual e a apropriação do seu saber, assim como a construção da autonomia e emancipação, sob um prisma dinâmico e crítico, embasado na perspectiva histórico-cultural (Vygotsky³, 1924-1934/1993).

Refletimos sobre a temática em questão, a partir da contextualização sócio-histórica da deficiência intelectual e estudos atuais envolvendo as práticas pedagógicas nas escolas, mais especificamente o processo de construção do Plano Educacional Individualizado.

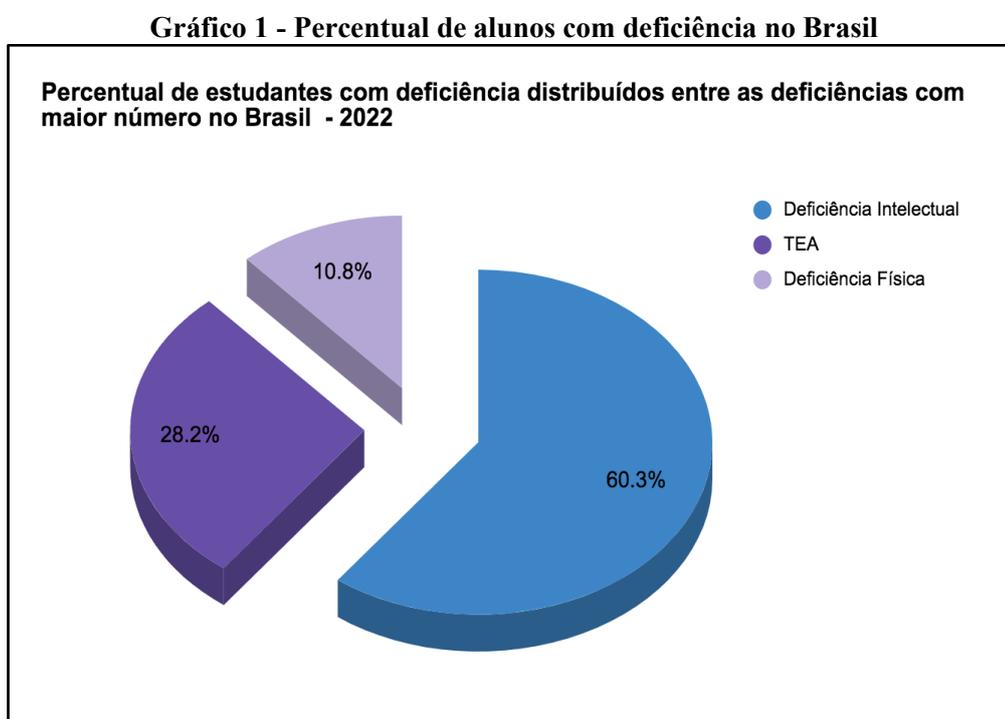
A pesquisa teve como objetivo geral investigar práticas inclusivas a partir do processo de construção do PEI, visando contribuir com o processo de desenvolvimento e participação da pessoa com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são: 1. Identificar os principais materiais referentes aos processos históricos e paradigmas relacionados às pessoas com deficiência intelectual; 2. Sinalizar possíveis barreiras existentes no processo inclusivo; 4. Produzir material crítico reflexivo que possa contribuir para a formação de professores mais inclusivos.

No Brasil é crescente o número de pessoas com deficiência. Um levantamento feito pela Pesquisa Nacional em Saúde – PNS, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

³Neste texto foi feita escolha da escrita do nome do estudioso russo “Lev Semenovich Vygotsky” (1896-1934) no entanto podemos encontrá-lo escrito de diferentes formas (Vigotski, Vigotsky, Vygotski), considerando as citações originais dos textos.

Estatística - IBGE (2019) em parceria com Ministério da Saúde, aponta que 8,4% da população brasileira acima de 2 anos – o que representa 17,3 milhões de pessoas — possuem algum tipo de deficiência. Já em 2022, esse número subiu para cerca de 18,6 milhões de pessoas, 8,9% desse mesmo grupo etário. Os dados são do módulo "Pessoas com deficiência", da Pnad Contínua (2022) feita pelo IBGE, segundo a Agência Brasil.

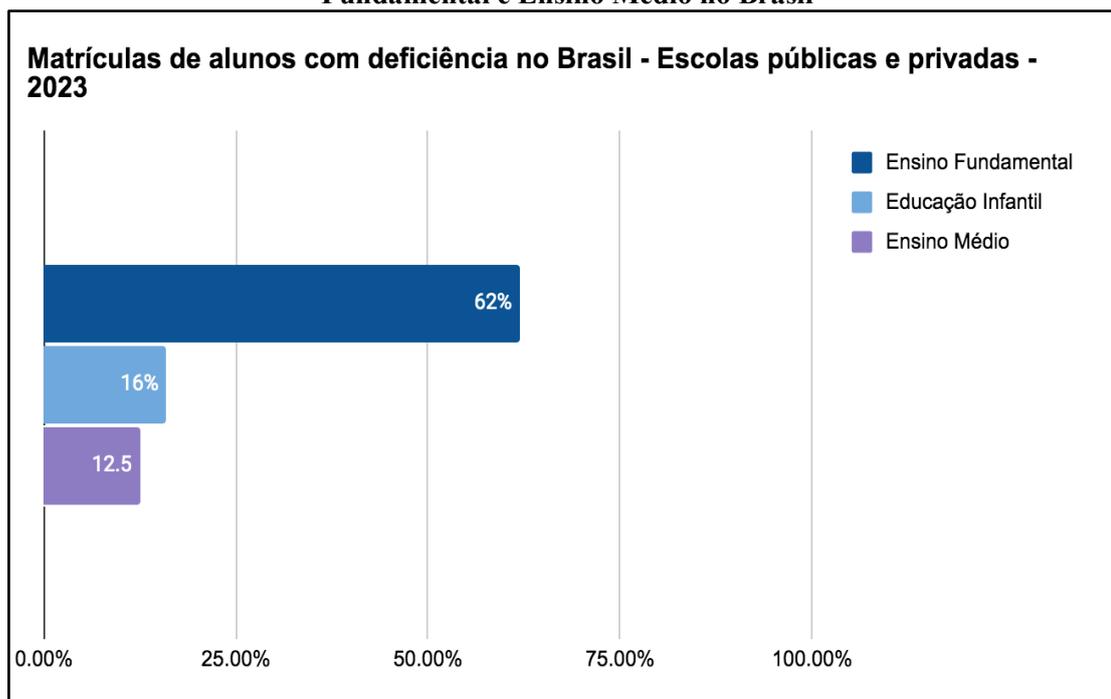
Acompanhando essa expansão, o número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas no Brasil também tem aumentado. De acordo o Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ligado ao Ministério da Educação, em 2022 eram quase 1,3 milhão de estudantes com deficiências, sendo a maior parte, 60%, com deficiência intelectual; 28% com autismo; e 10% com deficiência física, conforme gráfico abaixo (Inep, 2024).



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024).

Já em 2023, de acordo com o Censo Escolar, foram 1,7 milhão de matrículas; dessas 62,90% no ensino fundamental, 16% na educação infantil e 12,6% no ensino médio.

Gráfico 2 - Percentual de alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024).

A presente pesquisa se justifica não só pela importância e urgência da discussão sobre a temática, mas também pelo crescente número de matrículas na rede regular, somando-se à preocupação com o acesso, a permanência e a participação social de todas as pessoas.

A inclusão da pessoa com deficiência intelectual constitui-se num desafio maior quando o contexto escolar privilegia apenas habilidades de leitura e escrita em detrimento de outras construções. Nesse cenário, o PEI pode favorecer a inclusão dos alunos de forma refletida e colaborativa.

Adiciona-se outra inquietação às já citadas, considerando-se que as discussões acadêmicas, as leis e documentos que conspiraram pela inclusão no cotidiano das escolas, revelam os discursos supostamente inclusivos, mas que ainda encobrem práticas conservadoras e excludentes, de negação às diferenças, atuando como barreiras no processo inclusivo, conseqüentemente na participação plena e apropriação de conhecimentos pela pessoa com deficiência. Inquietações como as descritas e salientadas por Glat e Pletsch (2011), “(...) flagrante desencontro entre o real e o legal”, foram os motivadores desta pesquisa, aspirando por uma prática mais inclusiva no espaço escolar.

Considerando o exposto, foi feita a escolha da abordagem qualitativa, com apoio da Pesquisa Crítica de Colaboração, denominada PCCol⁴ (Magalhães, 2009, 2011, 2012), aporte teórico - metodológico que permite a reflexão das práticas com intuito de transformação.

O contexto da pesquisa é uma escola da rede pública municipal de educação de Macaé, no estado do Rio de Janeiro, onde estão matriculados 1.419 alunos. Os participantes da pesquisa são três professores do ensino fundamental que possuem alunos com deficiência intelectual incluídos em suas turmas e três professores do Atendimento Educacional Especializado. Para a produção dos dados, foram utilizados bloco de anotações, e gravações em áudios e vídeos, realizadas durante os encontros de entrevistas e sessões reflexivas que foram posteriormente transcritas e analisadas.

Estado da Arte

Com o intuito de descrever o panorama de conhecimentos que se tem a respeito do assunto em questão, sem a pretensão de esgotar a busca por novos estudos, propomos o estado da arte. Para tal, foram definidas as estratégias de busca e, posteriormente, realizadas pesquisas em plataformas científicas, na base de dados da CAPES e nas bases de dados ERIC, Redalyc, Dialnet, Portal de Periódicos da Scielo, Biblioteca da Universidade Federal de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, utilizando como descritores as palavras chave: "deficiência intelectual" e "formação professor" ou "intellectual disability" e "teacher training", em português, inglês e também em espanhol. Utilizaram-se alguns critérios para que determinados estudos fossem desconsiderados. Sendo assim, foram utilizados filtros em consultas para considerar os estudos publicados nos últimos cinco anos e que tenham passado por revisão de pares.

A busca se deteve a estudos em pesquisas empíricas na rede regular de ensino fundamental que apresentam conexão entre deficiência intelectual e formação de professores. Sendo assim, no primeiro momento, foram identificados 72 estudos que, após triagem, resultaram em 23 estudos científicos que faziam menção concomitante à deficiência intelectual e à formação de professores.

⁴ A Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol que apoia essa pesquisa, será elucidada na seção teórico - metodológica específica.

No entanto, desses 23 , quatro estavam voltados para o Atendimento Educacional Especializado, dois ao ensino de educação física, dois ao letramento, dois à alfabetização, dois à avaliação, um relacionado às adaptações curriculares, um ao ensino de ciências, um voltado à educação infantil, um ao ensino médio, um à biocência, um sobre o professor mediador, um a jovens e adultos, um estudo de caso, uma sistematização de práticas, um voltado à identificação das necessidades específicas e apenas um que foi analisado em seu desenho metodológico, por ter sua temática atendendo às exigências descritas, até mesmo por apresentar correlação com o plano educacional especializado.

O estudo intitulado "O Plano Educacional Individualizado - PEI e a Escolarização dos alunos com deficiência intelectual: Práticas e Processos de formação em Curso" das autoras Tânia Mara dos Santos Bassi, Vilma Miranda de Brito e Celi Corrêa Neres, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, abordou a operacionalização do Plano Educacional Individualizado para o aluno com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental, numa escola de Campo Grande, MS (2020). Foram utilizados instrumentos de análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com professores. Os resultados mostraram -se, nas palavras da autora, "pouco evidente ou incipiente". O plano para o aluno com deficiência intelectual apontou fragilidades no atendimento às necessidades do aluno com D.I. Na pesquisa em questão, foi observada alguma efetividade do PEI, diferentemente, para alunos com TEA e pessoas com paralisia cerebral.

A referida pesquisa, através do enfoque qualitativo, baseou-se em autores como Kassar (2007) e Pletsch; Glat (2013). Os estudos apontaram dificuldades da escola em implementar a educação inclusiva em seu âmbito, por conta de uma pedagogia homogênea.

Foram feitas buscas também com os descritores "planejamento educacional individualizado" "formação professor" nas mesmas bases de dados citadas, também nos últimos cinco anos, para trabalhos revisado por pares, e o mesmo estudo foi encontrado, portanto, duplicado. Quando utilizados os descritores "deficiência intelectual" e "plano educacional individualizado" é apontado como resultado o mesmo estudo da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, já citado anteriormente, sendo eliminado pela duplicidade.

A presente pesquisa tem, ao mesmo tempo, preocupação semelhante e distinta das demais. Assemelha-se às outras na busca de encontrar caminhos para a inclusão de alunos com deficiência intelectual e um olhar mais inclusivo do professor. Diferentemente de outras, no entanto, essa busca acontece em minha prática, considerando o contexto específico. Estudo, assim, as práticas inclusivas procurando responder à seguinte macroquestão: Em um contexto

dinâmico e complexo como o escolar, por meio do processo de construção e reflexão da ação do planejamento educacional individualizado, é possível garantir a plena participação e desenvolvimento do aluno que apresenta "deficiência intelectual?" Para melhor respondê-la, dirijo o meu olhar para a construção do planejamento, buscando solução para algumas perguntas de pesquisa.

Os conhecimentos e reflexões construídos ao longo do mestrado são levados para discussões no contexto de trabalho, tanto no âmbito da secretaria municipal de educação, quanto nas unidades escolares e, diante dos novos desafios do cotidiano, tem-se novos questionamentos: O Plano Educacional Individualizado – PEI que vem sendo implementado nas escolas municipais é um instrumento que garante a efetiva participação do aluno com deficiência intelectual? Como esse recurso é pensado pelo professor? É uma prática refletida ou uma ação mecânica para cumprir formalidades? Qual seu significado e as ações utilizadas para sua construção? Quais são os profissionais envolvidos nesse movimento? Quais são as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual? São indagações que norteiam este estudo.

Para compreender as práticas inclusivas reveladas nos processos de elaboração do PEI, tendo explicados meus objetivos, o estado da arte e outros componentes organizacionais nesta **primeira seção** introdutória, trarei, no **capítulo I**, considerações sobre a educação inclusiva, um breve histórico com marcos legais e os conceitos de deficiência em diferentes momentos na história, abordando os períodos de exclusão, segregação, integração e inclusão (Sasaki, 2002), e as abordagens dos modelos biomédico e social da deficiência. Além desses, abordamos no mesmo capítulo a deficiência intelectual na perspectiva crítica, circunstanciada pelo ambiente, embasada pela Teoria Histórico-Cultural – THC, que traz conceitos significativos para o educador, envolvendo as Funções Psicológicas Superiores - FPS; Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP e Mediação. Acredito que discutir tais teorias se faz necessário para proporcionar um quadro mais claro a fim de se compreender os processos inclusivos do contexto considerando autores como Freire (1970, 2000); Vygotsky, (1930 - 1934, 1934, 2011); Fidalgo (2006); Fidalgo; Magalhães (2017); Garcia (2018); Guilhoto (2011, 2015) e Pletsch (2012, 2018). Ainda no **capítulo I**, encontra-se uma seção dedicada à descrição mais detalhada do Planejamento Educacional Individualizado, tendo como referências Valadão e Mendes (2018); Pletsch e Glat (2009, 2011, 2012, 2014), discussão e reflexão sobre sua funcionalidade. Além de trazer as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020).

Por objetivar a (re) constituição dos participantes, tanto dos professores, como a minha, pelas análises já mencionadas e posterior reconstrução do planejamento e replanejamento de minha prática, esta pesquisa se insere em um quadro de pesquisa crítica (Magalhães, 1998/2006, 2009, 2011). Essa discussão será retomada mais profundamente no **capítulo II** da presente dissertação – capítulo este que se ocupa da metodologia de pesquisa, da descrição de contexto, participantes, instrumentos de coleta, produção e análise, e questões de credibilidade. Também, neste capítulo, tratarei da relação dos instrumentos com as teorias de educação na perspectiva inclusiva, buscando, assim, discutir as representações dos professores reveladas em seus discursos e em suas propostas sobre o planejamento para o aluno que apresenta diferenças significativas em seu processo de aprendizagem, ações estas, algumas vezes, inconscientes e não refletidas. Suas respostas foram principalmente utilizadas como suporte para a discussão acerca das ações requisitadas a eles, implícitas nas instruções dadas em cada instrumento.

Concluindo, na seção de considerações finais, resumirei a aplicabilidade da pesquisa nas áreas em que se situa e tratarei dos encaminhamentos futuros para a continuação deste trabalho, cuja temática ainda necessita de muitos estudos.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo estão descritas as contribuições advindas dos estudos fundamentados em autores que compõem as bases teóricas que alicerçam esta pesquisa.

1.1 Considerações sobre Educação Inclusiva

Se ainda há necessidade de falarmos sobre “Educação Inclusiva”, e porque o termo “Educação” por si só não basta para abarcar a diversidade humana e as diferenças na perspectiva de uma educação que alcance todas as pessoas. No caso das pessoas com deficiência "prevalece a representação social da incapacidade, contribuindo para uma autoimagem inferiorizada, bem como limitada autonomia e participação social" (Reis; Araújo; Glat, 2019, p. 3).

Ainda precisamos rever alguns conceitos, estereótipos e práticas ao longo dos tempos, a fim de entendermos as conquistas e as lacunas da atualidade, compreendendo os estereótipos como poderosos influenciadores de controle social (Glat, 2004).

Considerando a necessidade de uma terminologia que possa caracterizar os atores sociais da educação inclusiva que apresentam deficiências, recorreremos ao conceito da deficiência estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, "pessoa com deficiência", escolha feita pelas próprias pessoas com deficiência, bem como a definição expressa no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Conceito da Pessoa com Deficiência:

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem 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 em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

As pessoas com deficiências estão cada vez mais presentes nos diferentes contextos sociais, incluindo a escola. Alguns paradigmas vêm sendo rompidos e os educadores não podem mais ignorar a inclusão, o favorecimento da convivência e da diversidade que beneficia a todos (as). Precisamos sempre repensar práticas para avançarmos em novos conceitos, superar padrões e conceitos pré-estabelecidos com base num ideal de normalidade.

Já não cabe falarmos apenas das limitações do deficiente intelectual, mas das possibilidades em favorecer seu desenvolvimento humano, que à luz dos estudos atuais baseados em Vygotsky, 1984, 2011; Fidalgo, 2018; Garcia, 2018; Guilhoto, 2011; Pletsch e

Glat, 2012, 2018) e sobretudo na Teoria Histórico-Cultural, podemos dizer que são ilimitadas.

Pensar na participação de todos os alunos, inclusive naqueles com alguma diferença significativa para aprender, constitui uma visão bem recente na história. Nem sempre foi dessa forma, como veremos em seguida, em um breve histórico da deficiência com alguns marcos importantes.

1.2 Breve Histórico da Deficiência e Mudanças no Conceito

O histórico da percepção e tratamento às pessoas com deficiência é longo e complexo, variando significativamente de acordo com culturas, períodos históricos e contextos sociais. Nessa dinâmica, o conceito de deficiência intelectual também se modificou através dos tempos.

Ao longo da história, podemos constatar mudanças de paradigmas acerca da pessoa com deficiência. Houve um período de total exclusão e abandono; mais tarde, segregação, integração e inclusão (Sassaki, 2002).

Em informações históricas, da Antiguidade até o Renascimento, (...) "as pessoas com deficiência eram abandonadas à inanição e considerados loucos, abandonados ao mar nas naus dos insensatos"(Aguiar, 2015, p.39). Foi um período obscuro da história, tempo de total exclusão. "Nesta fase, não houve atenção educacional para as pessoas com deficiência" (Sassaki, 2002, p.10). Com a propagação do cristianismo na Europa, os diferentes ganharam o direito de viver, porém continuam sem direitos civis.

Os conceitos referentes à Deficiência Intelectual - DI se configuraram de diversas formas. Em determinada época, sua terminologia esteve associada à loucura; em outro momento, a pessoas consideradas criminosas ou "possuídas pelo demônio". Em outro contexto, atribuída ao castigo e a culpa. Essas pessoas foram afastadas do convívio social e até mesmo sacrificadas. Por muito tempo excluídas e colocadas na condição de invisibilidade. As dificuldades que havia em compreender e lidar com as diferenças são sinalizadas por Sassaki (2002).

No entanto, não podemos considerar que tal entendimento já está superado. Existem ainda barreiras que dificultam a plena participação das pessoas com deficiência intelectual na sociedade.

A Educação Especial, assim, se constitui originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora essa abordagem seja hoje bastante criticada:

(...) é preciso destacar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual [...] (Glat; Blanco, 2007, p.19).

A deficiência associada a enfermidades atribui à medicina um olhar clínico que busca compreendê-la como doença, passível de tratamento, num período ainda de muito preconceito e segregação.

Na fase chamada de segregação, impossibilitados de acesso às escolas, as famílias se uniram para criar escolas especiais. Dessa forma, hospitais e residências eram espaços utilizados para a Educação Especial (Sasaki, 2002).

Num período bem mais recente na história, (...) "observa-se, institucionalização e isolamento. Inicia-se o paradigma da institucionalização", segundo Aranha (2000, p.8).

Na década de 1860, o médico inglês John Langdon Down descreveu pela primeira vez a síndrome de Down, uma condição que leva à deficiência intelectual em indivíduos que possuem um cromossomo a mais no par 21. A síndrome apresenta um conjunto de características, sendo uma delas a deficiência intelectual. Hoje recebe o nome de Trissomia 21.

No início do Século XX, surgem os Institutos Especializados, com o propósito de educar. Como exemplo, o Pestalozzi – 1926, instituto especializado em atendimento de pessoas com deficiência mental e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. São implantadas escolas e classes especiais.

A ideia de integração surgiu como resposta à prática de segregação, baseada em um modelo médico. Assim, as ideias de integração estão centradas na pessoa, num esforço conjunto de famílias, instituições e comunidade visando abraçarem a causa da reabilitação, para a inserção social (Sasaki, 2002). A intenção da integração é tornar a pessoa com deficiência mais aceitável pela sociedade

A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa deficiente em relação à maioria da população, através da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social (Sasaki, 2002, p.12).

A transição da integração para a inclusão vem acontecendo, mas, para mudanças efetivas, depende da atuação, participação e intervenções de todos(as), nos diferentes contextos, e não apenas das pessoas com deficiência. Ainda assim (...) "o processo de integração terá uma

parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas nas escolas" (Sasaki, 2002, p.14).

Considerando os diferentes paradigmas da deficiência de acordo com os diferentes momentos históricos citados, aspiramos à inclusão com a participação social de todas as pessoas, fase esta sobre a qual discorreremos em seguida.

Atualmente buscamos compreender a inclusão do deficiente pelo viés social, marcado pela diversidade, fundamentado pelos princípios da equidade e da dignidade humana, segundo os quais todas as pessoas têm o direito de serem incluídas e manifestarem suas diferenças. Nesse contexto, cabe ressaltar alguns teóricos e documentos legais mais recentes na história, que têm possibilitado avanços no processo de inclusão.

A Conferência de Jomtiem (1990), na Tailândia, reuniu 155 países para a elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos. O conceito de integração, a partir daí, foi sendo redimensionado, abrindo-se espaço para discussões sobre a noção de inclusão (Pletsch, 2005).

Segundo as autoras Dias e Oliveira (2013, p.171):

Apenas no século XX vemos emergir concepções de desenvolvimento baseadas em uma perspectiva dialógica e cultural (BRUNER, 1997; VALSINER, 1998; VIGOTSKI, 1997, 2001) que possibilitam redirecionar a compreensão da deficiência intelectual de forma inédita. A deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano.

Esse novo olhar possibilita redefinir a compreensão da deficiência intelectual. Como elucidada Mantoan (1998), considerando a revisão da definição de deficiência mental da AAMR. Mantoan (1998, n/p), citando Luckasson *et al.* (1994):

(...) “propõe que se abandonem os graus de comprometimento intelectual, pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo e destaca o processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus ambientes de vida. Essa concepção implica transformações importantes no plano de serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aprazem.”

Da Declaração de Salamanca UNESCO (Unesco, 1994, p.6), destacamos em seu princípio fundamental:

(...) as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher

crianças com deficiência e crianças superdotadas. Ainda proclama que todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos, sendo que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394 de dezembro de 1996, em seu Capítulo V, dedicado à Educação Especial, a define no artigo 58 como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com necessidades especiais.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º:

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

A Resolução nº 2, de fevereiro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, em seu parágrafo único, também complementa, que:

(...) o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que evidencie, mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

A lei enfatiza que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes regulares, sendo o Atendimento Educacional Especializado realizado no contraturno, como forma de complementação ou suplementação, por professor devidamente habilitado.

O Decreto nº 5296 de 3 de dezembro de 2004, que estabelece critérios e especifica normas de acessibilidade, conceitua deficiência mental

(...) como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade, saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho (p.1).

Conceito este, ainda muito influenciado pelo modelo clínico de deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (2006) e da qual o Brasil é signatário, estabelece em seu artigo 24 que:

(...) os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que todas as crianças e jovens com necessidades especiais devem estudar na escola regular. Foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão.

O Decreto 5296/2004 (Brasil, 2004) conceitua deficiência mental:

(...) como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade, saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho. Conceito este, impregnado pela influência do modelo clínico.

A Política Nacional para a Educação Especial é objetiva quando estabelece que todas as crianças e jovens com necessidades especiais devem estudar na escola regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (2006) e da qual o Brasil é signatário, estabelece em seu artigo 24 que:

(...) os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão.

Dessa forma, é mudada a lógica quanto ao processo de aprender, para uma nova compreensão da Educação Especial. Nessa perspectiva inclusiva, os saberes estão organizados nas práticas da escola comum e estão relacionados ao reconhecimento das capacidades e possibilidades do aluno.

Nesse contexto, aparecem no cenário educacional brasileiro as salas de recursos multifuncionais - SRM para atendimento de um público específico, chamados de PAEE⁵, que são os alunos que possuem deficiências sensoriais (visual e auditiva), além da física, intelectual, múltipla, surdo cegueira, transtorno do espectro do autismo - TEA e altas habilidades/superdotação, no contraturno da escolarização. Esse Atendimento Educacional Especializado é realizado por professores com formação específica previsto na Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência avança no conceito de deficiência, considerando o contexto social. A Lei Brasileira de Inclusão- LBI Nº 13.146 de julho de 2015 modifica o conceito e a percepção da deficiência, considerando as barreiras que estão para além da pessoa com deficiência, podendo estar nos espaços sociais ou nas pessoas. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser compreendida como uma condição, para ser entendida como uma situação.

Atualmente, a conscientização sobre questões de deficiência continua em ascensão nos cenários nacional e internacional, com muitos países implementando legislações e políticas para promover a inclusão, a acessibilidade e a igualdade de oportunidades. No entanto, existem desafios significativos a serem enfrentados, incluindo a luta contra o preconceito, a garantia de acessibilidade universal e a construção de sociedades culturalmente inclusivas.

Nesse contexto, torna-se importante considerar esse recente paradigma galgado em princípios mais democráticos e inclusivos.

1.3 A Deficiência Intelectual na Perspectiva da Teoria Histórico - Cultural. Do Biológico para o Social: Um Olhar Necessário para o Professor

⁵PAEE - Público-alvo da Educação Especial de acordo com a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.

Os estudos sobre a Deficiência Intelectual (D.I) no contexto da Teoria Histórico - Cultural (THC) são de grande relevância para o conhecimento acadêmico-científico, principalmente para a educação, mais especificamente para a prática dos professores, uma vez que desenha sua abordagem pelo viés social e traz a temática para a reflexão, provocando e incentivando novos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Buscamos analisar a deficiência intelectual numa perspectiva crítica, no contexto da Teoria Histórico-Cultural que, além de abordar os caminhos para o desenvolvimento humano, sobretudo da criança “anormal⁶”, traz contribuições dos estudos sobre os fundamentos da Defectologia (Vygotsky, 1997), sobre a importância da mediação e aprendizagem.

O conceito da Associação Americana de Deficiência Intelectual - AAIDD do inglês *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (2011), caracteriza a deficiência intelectual como “(...) uma condição com limitações no funcionamento intelectual e no funcionamento adaptativo, que englobam habilidades de conceituação, como linguagem verbal, escrita, sociais e práticas, que se inicia antes dos 18 anos”. Este, apesar de ser um conceito que apresenta avanços em relação ao anterior, ainda traz muito sobre a limitação centrada na “pessoa” (AIDD, 2011).

A definição de deficiência intelectual hoje é bem ampla, considerando, para além de fatores biológicos, os fatores de adaptação da pessoa ao ambiente, fatores culturais e as barreiras ambientais que interferem na participação plena na sociedade, já abalizados na Lei Brasileira de Inclusão- LBI (2015).

Em primeira análise, vemos que é importante para o educador se apropriar dos saberes sobre os fatores biológicos da deficiência e até compreender os meios para evitá-la, bem como é importante compreender que muitas características, aspectos e comportamentos são passíveis de serem modificados com os estímulos ambientais, experiências e oportunidades, considerando que todos os fatores fazem parte da atuação do sujeito na sociedade, do existir no mundo.

Nesse sentido, abordaremos primeiramente algumas questões biológicas acerca da deficiência intelectual, para em seguida entrarmos nos fatores ambientais e sua fundamental importância.

⁶O termo criança "anormal" ou "defeito" são termos encontrados nos textos de Vygotsky, considerando o conceito da época, equivalente hoje ao termo deficiência.

De acordo com Guilhoto (2011, p.13):

O cérebro é composto por cerca de 100 bilhões de neurônios que se conectam formando uma ampla rede neural fazendo com que exerçamos nossas funções, desde as vitais como respirar, manter os batimentos cardíacos até funções mais complexas como pensar, abstrair, tomar decisões e vivenciar emoções, como o amor, a raiva e o prazer. Sendo assim, a D.I. é causada por uma disfunção dessa rede acometendo prejuízos no funcionamento cognitivo, mais especificamente na abstração Guilhoto (2011, p.13).

Alguns fatores são mencionados pela AAIDD como de risco, se presentes na fase crítica do desenvolvimento cerebral. Esses riscos podem ser de ordem social, biológica, comportamental e educacional. "O desenvolvimento cerebral se dá desde a formação neuronal na vida intrauterina até o amadurecimento de suas conexões (sinapses) ao longo de infância e adolescência" Guilhoto (2011, p.13).

Dessa forma, falaremos de algumas causas de deficiência intelectual que são de origem biológica. Entre as mais comuns estão algumas síndromes, como a Trissomia 21 (síndrome de Down) (1 para cada 700 nascimentos), X frágil (1 para cada 3.500). Ainda há outras menos comuns, como Rett, West, Turner, Trissomia 13, síndrome de Patau, Trissomia 18, síndrome de Edwards, Angelman, Prader-Willi e outras (Funayama, 2015).

Segundo a pesquisadora Laura Maria Guilhoto, doutora em Neurologia da Universidade de São Paulo-USP:

(...) "dentre as causas da DI, estão fatores pré-natais que incluem doenças genéticas, metabólicas, congênitas, malformações cerebrais, desnutrição materna, falta de cuidados pré-natais, uso de drogas, álcool, tabaco etc. Os fatores perinatais incluem prematuridade, insuficiência placentária, anoxia neonatal, infecções e alterações metabólicas no recém-nascido. Os pós-natais incluem desnutrição infantil, infecções, falta de estimulação adequada e outras" (Guilhoto, 2011, p.15).

A triagem neonatal, teste realizado no recém-nascido, no qual se colhe sangue do calcanhar, hoje é realizado em vários países, inclusive no Brasil, e pode identificar possíveis causas e, com isso, possibilitar a prevenção.

Outra causa comum são as deficiências metabólicas que podem ser revertidas ou evitadas, com a reposição por meio de medicamentos, como é o caso do hipotireoidismo congênito. Com base nos estudos de Guilhoto, percebemos que as origens da D.I são inúmeras e muitas ainda desconhecidas nos diagnósticos. Estudos de mapeamento genético já identificaram pequenas alterações no DNA, necessitando ainda de mais pesquisas.

O tratamento, segundo Guilhoto (2011, p. 16)

(...) "pode ser realizado na doença de base que pode estar associada, como nas crises epilépticas, distúrbios psiquiátricos como ansiedade, depressão, alterações de comportamentos que comprometem a interação. No entanto, para a D.I não existe medicamento, nem cura".

Sobre a deficiência intelectual, podemos considerar a necessidade de superar a visão meramente biológica, num resgate aos estímulos sociais que podem contribuir substancialmente para a qualidade de vida da pessoa, com novas construções intelectivas e aprendizagens.

Pesquisas mais recentes apontam para a percepção da pessoa com deficiência intelectual em reconhecer -se e relacionar -se com o mundo (Pletsch e Glat, 2009).

Podemos perceber o papel crucial da escola e nesse sentido:

Há de se superar atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptivas de discriminação. Ou seja, superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido para assumir uma nova postura frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes da apreensão dos bens simbólicos e do desenvolvimento dos seus pensamentos e não apenas das suas habilidades Oliveira (2013, p.17).

A autora salienta para uma mudança no olhar da educação, do sujeito biológico para o social, acreditando que somente pelas intervenções intencionais, e considerando a mediação do outro e dos signos sociais, será possível mudar o rumo no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (Oliveira, 2013).

Os estudos científicos mais recentes sinalizam para a importância dos espaços sociais no desenvolvimento humano e, por excelência, do espaço escolar, com sua efervescência de estímulos, pluralidade de ideias, diversidade e possibilidade de intervenções. Dessa forma, alguns documentos coadunam com a ideia de que é direito de todos(as) o acesso e a participação, preferencialmente nas escolas regulares, por serem consideradas mais democráticas e inclusivas.

Dos conceitos até aqui apresentados, podemos refletir, enquanto educadores, sobre as possibilidades de intervenções no ambiente, ao mesmo tempo que precisamos ser os eliminadores das barreiras. Os recentes conceitos modificam a percepção da deficiência, considerando os obstáculos que estão além da pessoa com deficiência, podendo estar nos espaços sociais ou nas pessoas.

No Brasil, o documento sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2009) trouxe a oportunidade de o aluno com deficiência intelectual ser assistido pelo professor com formação na área. De acordo com a Resolução nº 4, de 2009, esse estudante tem direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contraturno escolar, quando são oportunizadas intervenções com professor especializado, que elabora um plano de atendimento específico às necessidades do estudante, com ações nas áreas cognitivas, sociais, afetivas e outras, para uma vida mais autônoma, sendo este trabalho colaborativo com o professor regular e demais profissionais da escola.

Segundo Pletsch e Glat (2012, p.19), "a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar".

Durante muito tempo, os estudos sobre o desenvolvimento humano estavam atrelados e limitados ao aspecto biológico. O fator social adquire depois uma importante dimensão e significado, ampliando para uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento humano, com a Teoria Histórico-Cultural.

Nessa perspectiva, destaca-se a Teoria Histórico-Cultural, cujo precursor foi Vygotsky (1924 -1934), que desenvolveu seus estudos entre as décadas de 1920 e 1930, e mais dois autores também soviéticos, Luria (1998) e Leontiev (2004), que, em conjunto, trouxeram um novo olhar para o desenvolvimento humano, sobretudo o de crianças com deficiências.

Em comum, esses pesquisadores compartilham posicionamentos críticos a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem humana, ao mostrarem que o homem não é apenas um ser biológico, mas deve ser compreendido como um ser social e histórico.

A Teoria Histórico-Cultural, considera o indivíduo enquanto parte de uma cultura. Em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria concepção do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz no plano social do desenvolvimento (Vygotsky, 2011).

A autora Oliveira (2013), faz reflexão a respeito das...

(...) sociedades culturalmente ditadoras, que se fazem inibidoras da construção de pensamento, das funções superiores e não permitem o desenvolvimento qualitativo das pessoas, com prejuízos maiores para aquelas que apresentam deficiência intelectual, pois interfere na apropriação de signos e sentidos sociais, uma vez que são intimidadoras da própria linguagem.

Em outras palavras, o contexto social pode influenciar e impulsionar o desenvolvimento sem limites ou, por outro lado, reprimir e cercear. Para Freire (1970, p.179) "A ação cultural ou está a serviço da dominação, consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes, ou está

a serviço da libertação dos homens". E, ao falarmos em cultura, ressaltamos a importância da imersão da escola nesse contexto, influenciando e sendo influenciada.

Importante salientar que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento (Vygotsky, 2011).

Para Vygotsky (1978), o conhecimento científico repousa em sistemas culturais que são adquiridos na escolarização formal. Os conhecimentos cotidianos se elevam com as mediações e atingem outros patamares. Os conhecimentos cotidianos e científicos estão interligados e se influenciam reciprocamente.

De acordo com Braun (2015, p.77):

A organização dos processos que levam à formação de conceitos inicia-se na infância, mas somente na puberdade é que observamos o seu uso com abstrações, significados, sentidos que ultrapassam ideias associadas a práticas ou situações imediatas, concretas, funcionais.

O professor se antecipa ao conhecimento, ao planejar e propor atividades desafiadoras que contemplam os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a construção de novos conceitos.

Sob essa perspectiva, as ações pedagógicas organizadas possibilitam a construção de conceitos pelo aluno com DI. Se não houver intervenções e desafios para esses estudantes, eles podem ter sua funcionalidade e seu desenvolvimento limitados. Sendo assim, tais limitações, (...) "não são decorrentes da sua deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para a aprendizagem" (Vygotsky, 2008 apud Braun; Nunes, 2015).

Em meio à cultura em que está inserida, de acordo com Vygotsky (2011), para atendimento de determinada demanda social, a criança constrói caminhos mentais, sendo que esses caminhos podem ser diretos ou indiretos.

Como caminhos indiretos, exemplificamos com o caso da criança, que, por não saber a resposta de uma operação matemática simples, utiliza os dedos das mãos para contagem. Os dedos são utilizados como instrumentos, ou seja, ela utilizou um caminho indireto para resolver a questão, por não conseguir resolver de forma direta, que seria responder diretamente o que é solicitado.

Os caminhos indiretos são processos mentais buscados para resolver uma interrogação, um problema, quando não há como resolvê-los de forma direta.

Quando uma criança se depara com um empecilho para executar uma ação, impedida de uma resposta automática, recorre a caminhos indiretos e alternativos, ou seja, outro meio, ou utilizando um instrumento em que possa se apoiar para resolver e alcançar o objetivo proposto (Vygotsky, 2011).

Vygotsky destacou a importância dos signos e símbolos na aprendizagem. Signos, como palavras e números, são formas de representação indireta da realidade. As crianças aprendem a associar esses signos a objetos e conceitos, o que é um exemplo de um caminho indireto para a aquisição de conhecimento.

De acordo ainda com Vygotsky (2011), as funções superiores são formadas por meio dos signos e instrumentos que estão fora do sujeito, ou seja, no ambiente externo. "Entre os signos, a linguagem é o sistema simbólico mais complexo criado pelos homens devido à sua necessidade de comunicação" (Garcia, 2021, p.7).

Por meio das diferentes formas de comunicação, socialmente estimulada pela exposição e participação em uma determinada cultura, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores, raciocínio, atenção, percepção e outras habilidades.

As funções superiores estão mais suscetíveis a intervenções que as elementares, pelo fato de que essas últimas estão relacionadas ao aspecto orgânico; já o desenvolvimento da linguagem, percepção etc., dependem da interação no contexto social (Cavalcanti, 2005).

Os atrasos que uma pessoa com deficiência intelectual apresenta estão exatamente na construção dos conceitos complexos, na abstração das informações. A construção de formas superiores de desenvolvimento pode ser estimulada a todo tempo através das intervenções do professor. Os desafios pedagógicos aos quais a criança é exposta estimula áreas do cérebro fazendo novas conexões e impulsionam o desenvolvimento. Isso só é possível pela imersão no meio social. Dessa forma, complementa Cavalcanti (2005, p. 196), "(...) o contexto histórico-cultural do indivíduo vai colocando as situações em que, pela atividade intersubjetiva do sujeito, seja a criança ou o adulto, ocorre a apropriação de significados da linguagem que, por sua vez, formam conceitos desse sujeito".

De acordo com os estudos de Vygotsky (2011), o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela não irá pensar. Se os desafios são organizados de forma que a criança busque outros caminhos para modificar seu comportamento, a pensar antes de agir e tomar consciência, acontece o que também é compreendido por Claparède, como uma situação de desenvolvimento.

Nesse contexto, o aprendizado pode acontecer por caminhos indiretos, nos quais, com a orientação do professor ou de alguém mais experiente naquele determinado aspecto, ou com ajuda de um colega, a criança pode alcançar um nível de desenvolvimento superior.

Considerando a dinâmica da aprendizagem, toda pessoa pode intervir nas construções do outro ao mesmo tempo que é também afetado por ele, fazendo suas próprias elaborações. Dessa forma, todas as pessoas estão na mesma condição de aprendizagem umas das outras, sem que se tenha uma hierarquia de par mais experiente. Por esse ângulo de visão, rompe-se com a ideia autoritária de domínio do conhecimento, visto que todos somos aprendizes de determinados conceitos ou aspectos do conhecimento em determinado momento ou contexto, ao mesmo tempo que também intervimos no outro.

1.3.1 Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP

Os estudos de Lev Vygotsky (1978), que compreenderam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, deram origem ao conceito que ele chamou de Zona do Desenvolvimento Proximal - ZDP. O desenvolvimento humano é compreendido em dois níveis: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O nível real é o nível atual do desenvolvimento, o que o aprendiz pode fazer com autonomia sem necessitar de ajuda de outras pessoas. A chamada zona potencial diz respeito ao que ele é capaz de aprender, que consegue fazer com ajuda do professor, colega ou outra pessoa experiente em determinado aspecto. Sendo que a distância entre o que o aprendiz já sabe (real) e o que ele é capaz de aprender e se desenvolver (potencial), é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal. Sendo que não se pode mensurar estabelecendo limites para esse desenvolvimento, pois esse caminho de construção é singular e ilimitado.

A ideia de ZDP de Vygotsky sugere uma "janela de aprendizagem" em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, podendo haver várias janelas, sendo também individualizadas, assim como o próprio aprendiz. Assim, no percurso da ZDP, por meio da mediação do professor, o aluno pode alcançar seu máximo potencial, ou seja, níveis cada vez mais elevados em suas aprendizagens.

Para Vygotsky, o lugar do "outro" é primordial na relação, e não é necessário vivenciar todas as situações, pois estas podem ser transmitidas pelo outro por meio da cultura.

É de extrema importância que os educadores se atentem para o pensar da criança, sobretudo nas intervenções planejadas para tal e nos instrumentos disponibilizados. Para isso

cabe um novo olhar da educação sobre: “(...) a passagem espontânea da criança do desenvolvimento natural ao cultural. Esses dois aspectos, tomados em conjunto, levam-nos a uma reavaliação radical do olhar contemporâneo sobre a educação da criança anormal” (Vygotsky, 2011, p. 868-869).

Para tal, “(...) onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos” (Vygotsky, 2011, p. 866). Nessa nova visão teórica, na qual as pesquisas revelam um quadro complexo ao invés de um simples, a educação que antes caminhava a passos lentos, agora é capaz de dar saltos.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky é bastante atual e nos desafia a pensar em novas possibilidades na educação, sobretudo no contexto das pessoas com deficiências inseridas numa cultura extremamente excludente e segregadora.

Todo o aparato da cultura humana, da forma exterior de comportamento, está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é organizada para a pessoa dotada de certos órgãos: mão, olho, ouvido e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa (Vygotsky, 2011, p.867).

Nessa linha de pensamento, nos damos conta de que a passagem natural da criança dos aspectos naturais aos culturais, não é tão natural assim, (...) "não é possível pela forma como a nossa cultura está organizada. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa" (Vygotsky, 2011).

A criança com deficiência, por exemplo, encontra impedimentos diretos e muitas vezes também indiretos, atrapalhando o percurso da sua aquisição de conhecimento, implicando no seu desenvolvimento como um todo.

Nesse liame, percebe-se a importante dimensão que toma os rumos do desenvolvimento cultural, na oferta e promoção de instrumentos e signos culturais para o desenvolvimento da pessoa. Qual seria o caminho para vivermos numa sociedade mais inclusiva e que favoreça o desenvolvimento humano?

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural nos mostram que a oferta de oportunidades para o atendimento às diversas necessidades humanas, trazidas pela cultura na qual a pessoa está inserida, faz toda diferença no seu desenvolvimento. Onde não é possível avançar no

desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (Vygotsky, 2011).

Para Vygotsky o meio social é imprescindível. “O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (Vygotski, 2011, p.863).

"A educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal" (Vygotsky, 2011, p. 867).

A terminologia, "anormal" utilizada no início do século XX, foi mantida, considerando a época quando Vygotsky produziu seus textos, com a tradução direta do russo, por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques, que constituem um grupo de tradutores dedicados às obras do autor. Hoje, o termo "deficiência" equivale ao termo "anormal", utilizado na época.

Para Vygotsky, a consciência da deficiência ou da diferença é aprendida socialmente, num processo em que a criança vai tomando consciência da sua deficiência por meio das relações sociais. E isso, segundo Vygotsky, irá afetá-la cognitivamente e afetivamente por serem processos indissociáveis.

Dessa forma, a criança poderá interpretar a própria deficiência como sendo naturalmente parte da diversidade humana ou como algo que a diferencia e a inferioriza perante os outros. Sobre esse argumento, corroboram Fidalgo e Magalhães (2017, p.77), afirmando que (...) "manter o foco na deficiência agrava o problema da exclusão social porque diminui as chances de desenvolvimento da criança".

Em princípio todas as crianças são iguais, com ou sem deficiência, no entanto fazem caminhos de aprendizagens diferentes, necessitando de flexibilizações, objetivos, estratégias, recursos materiais, pedagógicos e processos de avaliação diferentes.

1.3.2 Mediação e Aprendizagem

O processo de construção de conhecimentos no espaço escolar se difere dos espaços informais de aprendizagem. Os conhecimentos formais escolares por sua vez acontecem de forma intencional através da mediação. Vygotsky (2011), destacou o papel da mediação na aprendizagem. Ele argumentou que a aprendizagem ocorre por meio de ferramentas e sinais culturais que mediam a relação entre a pessoa e o ambiente. Isso inclui o uso de linguagem,

símbolos e outras formas de representação. Dessa forma, o conceito de mediação, para Vygotsky, está relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

De acordo com Pletsch e Lima (2018, p. 879), que também pauta seus estudos na Teoria Histórico-Cultural:

(...) o professor por meio dos signos e instrumentos medeia o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual que iniciam o processo de internalização dos conceitos passando pelas fases da elaboração conceitual até o momento que conseguem de fato se apropriar do conceito científico desenvolvendo concomitantemente as suas funções psicológicas superiores.

A mediação consiste numa prática pedagógica de fundamental importância para que o aluno possa avançar em seu desenvolvimento e alcançar funções psicológicas superiores (FPS).

De acordo com Vygotsky (2011), a formação das funções superiores é adquirida por meio dos signos e instrumentos que estão fora do sujeito, ou seja, no ambiente externo. "Dentre os signos, a linguagem é o sistema simbólico mais complexo criado pelos homens devido à sua necessidade de comunicação" (Garcia, 2021, p.7).

Por meio das diferentes formas de comunicação, socialmente estimulada pela exposição e participação em uma determinada cultura, a criança desenvolve raciocínio, atenção, percepção e outras habilidades.

Ainda segundo Vygotsky (2011, p.869)

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante.

Vygotsky nos desafia a pensar em estratégias, signos e instrumentos que possam impulsionar o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual quando menciona que (...) "para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega (...)" (Vygotsky, 2011, p.867). Ou a datilologia para a surda.

Os recursos materiais e tecnológicos, por exemplo, podem apoiar a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, física, múltipla ou com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA. Tais recursos podem beneficiar todos os alunos e ser para alguns imprescindível como

sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido à deficiência.

Vygotsky atribui importância fundamental às relações sociais e seus significados. As funções psicológicas superiores são construídas a partir da participação social, no cerne cultural. Para enfatizar, Padilha cita Vygotsky:

As funções psíquicas propriamente humanas (a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a imaginação, a vontade, entre outras) não são produto da biologia ou da história filogenética pura da espécie. São sociais, são “relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (Vygotski, 1995, p.151 *apud* Padilha, p.63).

Pensando no desenvolvimento pleno das pessoas e considerando a importância de um meio social e cultural favorável para que isso ocorra, propiciando a inserção e participação de todos(as) nesse contexto, percebemos o grande desafio posto à educação. Primeiramente há necessidade de uma compreensão sobre os processos de pensamento; em segundo, que possibilitem acesso e domínio da comunicação para todas as pessoas. Isso se faz necessário para que possam alcançar novos patamares de desenvolvimento.

Considerar a Teoria Histórico-Cultural nas relações de mediação e compreensão da deficiência é oportuno e necessário. As discussões e reflexões são extremamente ricas e significativas para os educadores, pois, no contexto das relações sociais, vemos que não há limites para o desenvolvimento da pessoa com ou sem deficiência. Sendo que, para a última, a oportunidade é singular e é o caminho possível para compensar a deficiência.

Os estudos de Vygotsky (2011) nos mostram que a inserção na cultura e nas relações sociais pode modificar os rumos do desenvolvimento por meio das intervenções e das oportunidades oferecidas às pessoas, principalmente com deficiências.

Sob essa ótica, a escola, como espaço social, é de fundamental importância no processo de mediação e de oportunizar caminhos indiretos para o desenvolvimento, sabendo-se que os fatores ambientais podem influenciar o desenvolvimento humano, facilitando ou dificultando tal processo.

Dessa forma, considerando as relações sociais com toda sua complexidade e possibilidade de mudança, abordaremos, como método, a pesquisa de colaboração, que permite a imersão no contexto mediado pela linguagem, para discutir, refletir e ressignificar. Num processo em que, de acordo com Fidalgo e Magalhães (2017, p.10) "as pessoas constantemente

transformam a si, aos outros e o mundo; processo pelo qual afetam e são afetadas, transformam e são transformadas".

1.4 O Plano Educacional Individualizado - PEI

Uma das práticas mais desafiadoras no espaço escolar atualmente é pensar numa educação que atenda à diversidade. Sendo que também é desafiador implementar o Plano Educacional Individualizado - PEI para os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou qualquer estudante que necessite desse instrumento para atendimento às suas necessidades específicas. Além de ser uma recomendação pedagógica embasada em pesquisas de estudiosos na área, Braun e Vianna (2011), Valadão e Mendes (2018); Glat e Pletsch (2009, 2011, 2012, 2014) e documentos que vêm recentemente sendo implementados no cotidiano escolar, é também uma das formas de nortear o trabalho pedagógico para a garantia de aprendizagem dos alunos que apresentam diferenças significativas em seus processos de aprendizagem. É a forma de a escola se instrumentalizar para atendimento das diferenças.

O planejamento educacional individualizado se constitui em um direito do aluno com deficiência no espaço escolar, com o propósito de acesso ao currículo, caminho importante para o professor percorrer, instrumentalizando-se, em busca da aprendizagem significativa e efetiva dos alunos com deficiências e transtorno do espectro autista -TEA, por exemplo. Esse planejamento precisa ser significativo para o aluno, de forma que seja pensado a partir de informações sobre seus objetivos, teor e processo de elaboração.

O PEI, de acordo com Glat, Vianna e Redig (2012, p.84):

(...) é um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos.

De certa forma, podemos dizer que o PEI é um poderoso instrumento ao alcance do professor e também uma das conquistas e oportunidades educacionais para o aluno com deficiência, haja vista que o tira da invisibilidade, fazendo com que a escola pense em propostas para esse estudante.

A garantia de se ter um PEI pode assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades. De acordo com as autoras, "Um instrumento

indispensável para se estabelecer como apoio à escolarização desses alunos em classe comum." (Valadão; Mendes, 2018, p.15).

Enquanto o PEI pode trazer as particularidades e necessidades do estudante para um trabalho direcionado, por outro lado, alguns estudos, como as pesquisas de Mendes, (2003) baseadas em estudos de Ferguson e Ferguson (1998) já apontaram que enfatizar demasiadamente as diferenças pode reforçar o estigma da inferioridade e da ineficiência.

Um estudo comparativo sobre as práticas de planejamento (Valadão; Mendes, 2018) em diferentes países (França, Itália, Estados Unidos e Brasil) aponta o PEI da França como sendo de maior abrangência, por englobar todo o ciclo de vida. Na Itália e nos Estados Unidos, seu alcance se restringe à vida escolar, ainda que considere como responsabilidade do sistema educacional a transição da escola para o trabalho e a comunidade até por volta dos 21 anos, quando cessa a responsabilidade do sistema educacional para com essas pessoas. Sendo que há entre esses países um consenso de que seja um planejamento centrado na pessoa.

O Brasil ainda não possui dispositivos legais que garantam a implementação do PEI. Apesar de não utilizar a nomenclatura PEI, faz menção a esse formato de planejamento em muitos documentos já existentes, mais especificamente no início dos anos 2000, como plano de desenvolvimento individualizado — PDI — e plano de atendimento individualizado — PAI, tendo sua utilização de diferentes formas. Algumas cartilhas e projetos isolados como o "Projeto Escola Viva", MEC (Brasil, 2000) e "Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI" do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais da autoria de Vânia Benvenuti Barbosa e Marcos Pavani Carvalho (2019), por exemplo, e outros tantos documentos podem ser encontrados, porém sem força de lei.

Em um dos encontros da disciplina Plano de Ensino Individualizado, do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, em 2023, do PROFEI, com a participação de dezenas de mestrandos, profissionais da educação de diferentes regiões do Brasil, foi observado que a utilização do PEI não é unânime, ficando a cargo dos estados e municípios adotá-lo ou não.

Analisando historicamente, as primeiras iniciativas de educar individualmente datam do final do século XVI e começo do século XVII, como o exemplo do médico Jean Itard (1774-1838), "considerado o primeiro teórico da Educação Especial" (Pletsch, 2014, p.106). Na tentativa de educar Victor Aveyron, "o menino selvagem", visava ao desenvolvimento a partir

de suas diferenças. Uma ideia significativa para a época, demonstrava a preocupação e possibilidade com a educabilidade da pessoa com deficiência.

Nos séculos seguintes, a literatura científica reforçou cada vez mais a necessidade do planejamento educacional a partir da individualidade de cada um, tanto para organizar o percurso do aluno quanto para guiar a práxis na sala de aula e nas escolas (Valadão; Mendes, 2018).

Édouard Séguin (1774-1834), criticou na época severamente a visão da prevalência médica da incurabilidade da deficiência mental, acusando os médicos de não terem observado, nem tratado, nem analisado a idiotia⁷. Ele defendia a estimulação do cérebro por meio das atividades físicas e sensoriais, trabalho que influenciou estudos direcionados às pessoas com deficiência intelectual, como os de Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1925) Pletsch, (2014, p.107).

Por influência do trabalho de Séguin, em 1837 foi criada a primeira escola para deficientes mentais. Ele foi também presidente de uma organização de pesquisa dedicada a estudos sobre a deficiência. Fundada em 1876, essa instituição é conhecida atualmente como Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (Pletsch, 2014).

O PEI adotado pela Escola Nova, que surgiu no final do século XIX, esteve ainda centrado na instituição e seus interesses, baseado nos modelos médico e psicopedagógico de deficiência, com o foco do diagnóstico centrado nos impedimentos, visão organicista e biológica. Os planejamentos eram feitos contemplando agrupamentos de alunos por deficiência. (Valadão; Mendes, 2018), Movimento este que teve influência no Brasil por volta da década de 1920.

Por volta de 1970, com a filosofia de normalização, integração e, posteriormente, de inclusão escolar e social, o foco do planejamento passa a ser centrado no indivíduo. Nas palavras de Valadão e Mendes (2018):

(...) pode-se dizer que o planejamento individualizado pode ser tanto “escolar”, quando se preocupa em atender às demandas escolares, ou “educacionais”, com maior abrangência, por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade de modo geral e levando em consideração o ciclo vital do indivíduo, que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo (p.5).

⁷O idiotia, idiota no português, era o termo utilizado na época direcionado às pessoas com deficiência mental, pessoas consideradas retardadas. Todas essas nomenclaturas são consideradas na atualidade termos pejorativos e depreciativos. Utilizamos "pessoa com deficiência intelectual".

Os primeiros documentos sobre direitos humanos surgem após as duas primeiras Guerras Mundiais (1914 - 1945) e a fase da inclusão escolar começa a ganhar força.

Assim como nos países europeus e norte-americanos, as leis sobre integração escolar (1960 e 1970), começam a se fortalecer e no Brasil, a partir das edições de 1961 e 1971, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Assim, com o movimento pela educação inclusiva, surgem, em diferentes países, legislações federais com dispositivos referentes ao PEI, que preconizam a escolarização de pessoas PAEE⁸ em escolas comuns e que diminuem a demanda de planejamento centrado na instituição, ampliando a demanda pelo planejamento centrado no indivíduo (Valadão; Mendes, 2018, p.5).

A Resolução nº 4/2009, traz a necessidade de os sistemas assegurarem o plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo essa responsabilidade atribuída ao professor do AEE.

Os estudos realizados por Valadão e Mendes (2018) que incluíram a análise de 200 planos de AEE nos anos 2011 e 2012 em um município de São Paulo, e de Tannús - Valadão (2018), continuam evidenciando que os planos estavam voltados apenas às ações dos professores de AEE e não evidenciaram ações referentes à classe regular comum.

Em outros achados de Mendes (2015), fica evidenciado que as ações referentes ao aluno com deficiência, transtornos e altas habilidades ficam restritas ao trabalho realizado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado, de modo que esses alunos encontraram sérias dificuldades em acessar o currículo padrão por não serem feitas diferenciações no ensino (Mendes; Veltrone, 2011). De modo geral, o atendimento a esses estudantes estava pautado nos apoios e em serviços do Atendimento Educacional Especializado, sem referências desse planejamento em sala de aula comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96, no capítulo V, do artigo 59, inciso I, faz referência ao processo de inclusão dentro da sala de aula, quando diz que (...) "a escola deve assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência" (Brasil, 1996).

⁸PAEE é a sigla usada para Público-alvo da Educação Especial. Resolução N 2 /2009 (BRASIL).

A Lei Brasileira de Inclusão LBI/2015, no artigo 28, inciso III, faz referência ao poder público na incumbência de:

(...) assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar 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 (...) (Brasil, 2015).

A fim de implementar Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Conselho Estadual do Rio de Janeiro, na Deliberação CEE 355/2016 no Art. 9º, inciso III, diz que cabe ao Sistema de Ensino garantir "adaptações e/ou inovações curriculares visando o desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo dos educandos, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados" (Rio de Janeiro, 2016). Em seu Art. 15, diz que: "(...) a escola deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado" (Rio de Janeiro, 2016)

Valadão e Mendes (2018) atentam para a importância de perceber o PEI de forma mais abrangente, não considerando apenas a escolarização, mas todas as influências na formação do estudante. Para tanto se baseiam nos estudos de Plaisance (2004) quando pontuam tais influências:

- a frequência, que representa o tempo, de forma qualitativa e quantitativa, em que há exposição de ideias e práticas com o estudante;
- o currículo, que é dividido em três análises: o conteúdo programático da escola, denominado de padrão; o oculto, que é, sem dúvida, o mais difícil de ser mensurável, pois sua análise é subjetiva; e o real, que registra o que realmente foi transmitido e absorvido pelo estudante; e
- a cultura na qual está inserido o estudante, em que ele será analisado em virtude de sua classe social, região, tipo de comportamento, entre outros aspectos ligados à cultura da qual ele sofre influências.

Em linhas gerais, o PEI dos Estados Unidos e Itália constitui um documento norteador, redigido, que prevê um programa que abrange os conhecimentos e as potencialidades, com base em avaliações feitas, e nas necessidades do estudante, observando fatores que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem; a ferramenta permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às

metas e traçar novos caminhos, levando em conta o currículo padrão, possibilitando que sejam traçadas metas alternativas, quando necessário. É um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e a todos aqueles responsáveis pelo cumprimento dos objetivos da educação (Valadão; Mendes, 2018). Silva *et al.* (2022), complementam que no PEI "devem ser estabelecidas metas acadêmicas, funcionais e sociais que partem do nível atual de desempenho do estudante em questão, por isto, nenhum aluno tem um PEI igual ao de outro" (p.12).

A Deliberação CEE/RJ nº 355/2016 (Rio de Janeiro, 2016), traz uma sutil diferenciação do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, feito pelo professor especializado e do Plano Educacional Individualizado - PEI realizado pela escola. Amplia assim para um planejamento envolvendo outros profissionais na escola, não apenas o professor do AEE, quando diz em seu Art. 15 que:

Para a identificação das necessidades específicas dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e tomada de decisão quanto ao atendimento a ser oferecido, a escola deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado (Rio de Janeiro, CEE/RJ nº 355/2016, p. 12).

E com relação ao Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) da instituição de ensino, deverá ser elaborado em consonância com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado editadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) e as orientações explicitadas na Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2014).

Apesar de a Deliberação 355/2016 fazer menção ao PEI numa proposta inclusiva, traz em seu bojo o retrocesso da Educação Especial na perspectiva da integração, quando fala em "adaptação" de currículo. Além disso, a proposta inicial do documento foi a de regulamentar o Atendimento Educacional Especializado; sendo assim, traz elementos do PEI sem esclarecimentos de uma proposta para sala de aula comum, equivocadamente tratados como as propostas do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Esse documento também apresenta pontos de avanços, ao definir que:

(...) cabe exclusivamente aos profissionais da educação da escola a adequação de currículos, a definição da metodologia de ensino e dos recursos humanos e didáticos diferenciados, com vistas a garantir uma educação de qualidade, de acordo com as possibilidades do educando; Que as famílias têm o direito a solicitar à escola o

detalhamento do programa pedagógico adaptado e/ou o Plano Educacional Individualizado (PEI); Que as escolas deverão ter ao menos um profissional capacitado ou especializado; E ainda, nos casos em que houver necessidade de maior clareza quanto às características biopsicossociais e de aprendizagem do educando, visando garantir-lhe atendimento mais adequado a sua condição, poderão ser consultados profissionais de outras áreas (Rio de Janeiro, CEE/RJ, p. 13).

É muito importante que o PEI não seja elaborado de forma isolada, já que o documento requer o compartilhamento de vários saberes, um complementando o outro. O trabalho colaborativo é uma das estratégias que pode favorecer a inclusão (Tannús-Valadão, 2018).

Dessa forma compreende -se que: (...) “a elaboração do plano deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar que lidam com o aluno, além de sua família, e, a partir de determinada idade, do próprio aluno” (Nascimento, 2011; Pletsch e Glat, 2012; Siqueira *et al.*, 2012).

Considerando os estudos realizados sobre o PEI e PAEE, propomos um quadro comparativo para melhor elucidar suas diferenças com base no quadro proposto por Silva *et al.* 2022, p.11).

Quadro 1 - Diferenciando PAEE e PEI

Diferenças e intersecções	Plano de Atendimento Educacional Especializado	Plano Educacional Individualizado
Como é chamado	PAEE	PEI
Implementação	Sala de recursos multifuncionais -SRM ou Centros de AEE	Sala regular - espaço escolar
Profissionais envolvidos	Elaborado pelo professor especialista do AEE, em parceria com a família e/ou aluno	Elaborado pelo professor da sala regular em parceria com a equipe escolar, família e/ou aluno
Legislação e documentos que embasam e fundamentam	Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva/2009 Resolução nº 4/2009 Nota técnica nº 4/2014	É mencionado em vários documentos, inclusive na LBI 13.146/2015, no entanto não tem lei, diretriz específica de implementação e organização. Não há legislação específica

<p>O que constar: Levantamento a considerar</p>	<p>Dados pessoais do aluno, foto, breve relato sobre história familiar e escolar, habilidades, potencialidades, necessidades específicas do contexto (considerar acessibilidade e barreiras de aprendizagem), interesses do aluno, objetivos, estratégias, recursos materiais utilizados (adquiridos e/ou construídos), forma de avaliação e reavaliação.</p>	<p>Dados pessoais do aluno, foto, breve relato sobre história familiar e escolar, interesses do aluno, habilidades e potencialidades, habilidades (de acordo com BNCC e Plano municipal ou estadual, flexibilizações curriculares a serem contempladas, necessidades específicas de contexto (considerar acessibilidade e barreiras de aprendizagem), objetivos gerais e específicos, estratégias, recursos materiais utilizados (adquiridos e/ou construídos), forma de avaliação e reavaliação.</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que tanto o PEI quanto o PAEE estão diretamente ligados ao Projeto Político Pedagógico da escola, portanto precisam ter suas ações previstas nesse documento.

O PEI construído de forma colaborativa constitui-se como uma prática democrática e inclusiva a ser construída pela unidade escolar, pois o ensino colaborativo é também uma das formas de criar uma rede de possibilidades e oportunidades na escola para favorecer o trabalho pedagógico. "Metodologia esta que pode trazer muitos benefícios para os estudantes e professores, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais participativo e enriquecedor". Como afirma Marin (2018, p.21).

O trabalho do professor do AEE na escola, articulado com o professor da sala regular e equipe, é de fundamental importância para que o aluno seja efetivamente assistido em suas necessidades. Dessa forma "professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos" (Pletsch; Glat, 2013 p.58).

Para construção colaborativa do PEI no espaço escolar, com base no roteiro de observação proposto por Braun e Vianna⁹ (2011) para análise no contexto educativo, caracterização no espaço escolar e do currículo, é imprescindível saber: Quem é o aluno? O que ele sabe? O que precisa aprender? O que será ensinado à turma? Por quê? Para que será ensinado? Quem vai ensinar? Como será ensinado? Quais os recursos que serão utilizados? Como será a avaliação desse ensino?

Dessa forma, podemos entender que:

(...) somente planejamentos educacionais que se estruturam a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada. Individualização é aqui entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem (Glat; Vianna; Redig, 2012, p.81).

Dessa forma, podemos assim dizer que a qualidade da oferta do atendimento aos alunos dependerá de um arranjo de situações desde uma política para a diversidade e de incentivos às práticas inclusivas, formação crítica e reflexiva do professor, organização de tempo e espaços, estratégias diferenciadas, recursos materiais pedagógicos diversificados, incluindo tecnologia de comunicação e informação, são alguns dos principais itens. No entanto, não se pode atribuir o "não fazer" pedagógico pela falta de algum desses. De acordo com Glat e Pletsch "a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar" (2012 p.19). Além disso, compreende - se que:

(...) a elaboração do plano deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar que lidam com o aluno, além de sua família, e, a partir de determinada idade, do próprio aluno (Nascimento, 2011; Pletsch; Glat, 2012; Siqueira *et al.*, 2012).

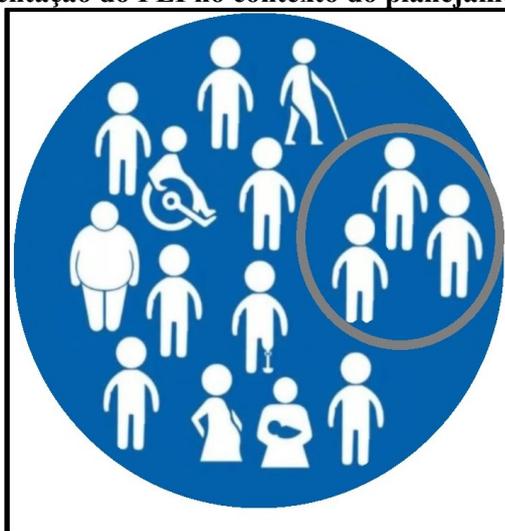
⁹Braun, P.; Vianna, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: Pletsch, M. D.; Damasceno, A. (org.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. p. 23-34.

Buscando compreender e intervir na realidade escolar, as autoras Pletsch (2009, p.21), vêm desenvolvendo estudos para investigar alternativas pedagógicas, entendendo que: “(...) não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência; isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviços, um único local em que a educação seja oferecida e um currículo único”.

De acordo com os estudos sobre o PEI, e ainda observando as pesquisas de Mendes, (2003) que já sinalizavam para a importância de não enfatizar demasiadamente as diferenças, por incorrer no risco de reforçar a inferioridade e ineficiência, propomos considerar as contribuições do Desenho Universal de Aprendizagem - DUA, sobre o qual discorreremos mais adiante, trazendo a proposta de um ensino universal, ou seja, um currículo para todos (as), sem deixar de contemplar as especificidades que podem permanecer na invisibilidade, se não houver o olhar atento para tais singularidades.

Dessa forma, foi pensada uma representação para o PEI como na figura abaixo:

Figura 1 - Representação do PEI no contexto do planejamento para todos(as)



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a Figura 1, o círculo maior representa o acesso de todos os alunos ao currículo escolar, com as flexibilizações de estratégias, utilização de recursos materiais diversificados, buscando eliminar todo tipo de barreira para que o máximo de estudantes se beneficiem, considerações estas baseadas do Desenho Universal de aprendizagem - DUA (Elenco, 2018). Considerando que o conceito de "universal" não significa padronizar, mas oportunizar acesso e participação de todos os estudantes. E, caso haja necessidade, para um número reduzido de alunos, existe a possibilidade do PEI.

Em outras palavras, existe um currículo flexível que é de todos, individualizado no que for de extrema necessidade para alguns, quando para estes forem esgotadas as possibilidades de acesso e participação no currículo comum flexível, necessitando de adequações para atendimento das suas peculiaridades. Assim não se incorre no risco de minimizar o currículo para os alunos com deficiência e transtorno do espectro do autismo.

Nesse sentido os autores Santos *et al.* (2022) apontam que, segundo a literatura:

(...) quando as estratégias de ensino universais em sala de aula comum não são suficientes para assegurar a aprendizagem do estudante PAEE, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) tem sido um forte aliado para oportunizar o acesso ao currículo padrão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em casos extremamente necessários, norteia as escolhas para um currículo específico. Portanto, nos casos em que, mesmo se fazendo uso das estratégias universais de ensino, o estudante PAEE¹⁰ ainda apresenta dificuldades para aprender o currículo padrão, esse estudante possivelmente será elegível para ter um PEI (p.16).

Nesse sentido, a atuação colaborativa da equipe escolar assume um papel preponderante em avaliar e refletir sobre os casos específicos nesse dinâmico processo. Assim como a elaboração e execução desse planejamento, a avaliação é uma ferramenta fundamental para repensar todo o processo. Para Santos *et al.* (2022), a principal ferramenta do PEI é a avaliação, pois, segundo os autores: “(...) permite situar os alunos e alunas historicamente no que diz respeito aos saberes que já fazem parte de seu patrimônio individual; outrossim, ela auxilia na identificação das mudanças necessárias na transformação do meio ambiente” (p.12).

Dessa forma, o PEI individualiza quando as circunstâncias exigem essa ação, para incluir, nunca com o intuito de minimizar o currículo, diminuir as possibilidades e segregar o aluno com deficiência, transtorno do espectro autista - TEA e outros.

Considerando os estudos de Valadão e Mendes, 2018, p.5):

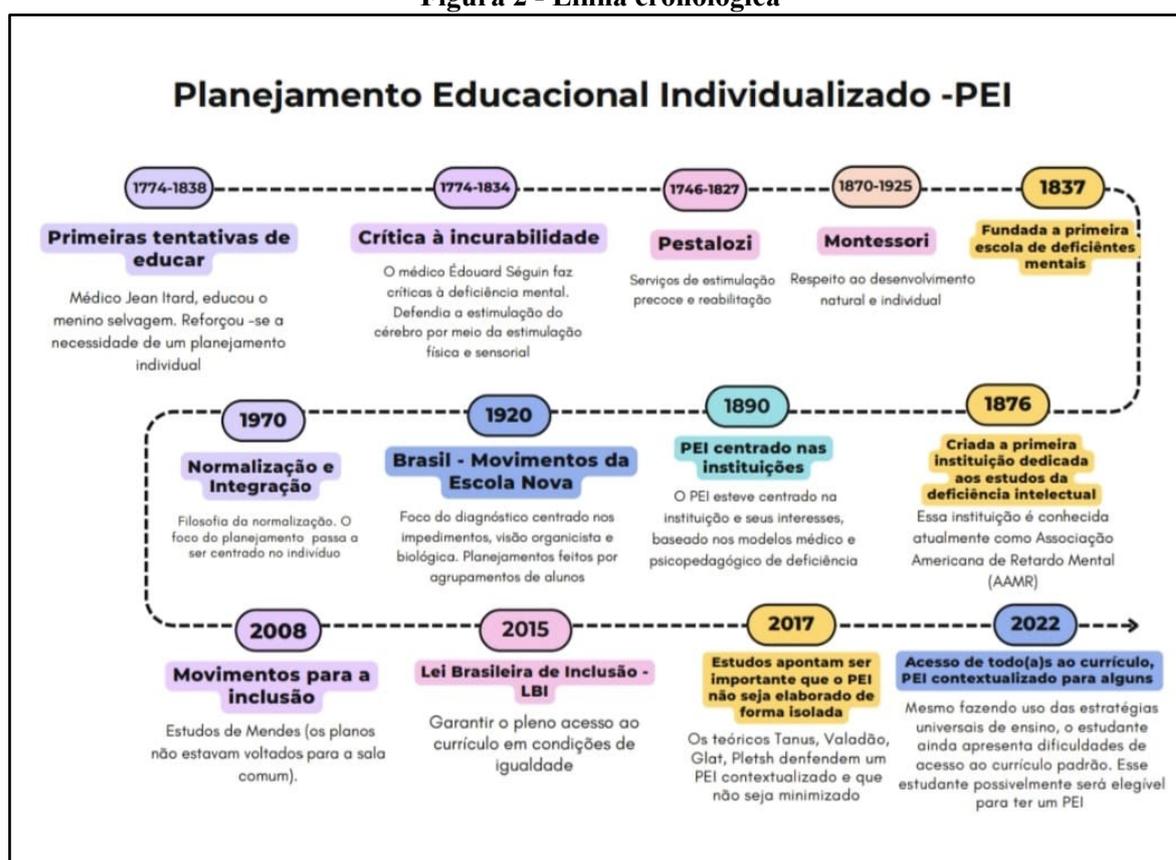
(...) o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰O termo Público-alvo da Educação Especial - PAEE é citado na RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

Assim, nos remetemos ao pensamento de Santos (1999), ao refletir sob o prisma dos princípios da equidade, de que o planejamento individualizado se faz necessário quando, utilizando-se o princípio da igualdade, descaracteriza o(a) aluno(a), tomando o cuidado para que, por outro lado, a individualização, a particularização o diferencie tanto, que chegue a inferiorizá-lo.

O quadro a seguir traz os aspectos principais do PEI organizados em uma linha do tempo cronológica.

Figura 2 - Linha cronológica



Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, percebemos através do histórico que o PEI foi um modelo de planejamento advindo de outros países para o Brasil, tendo seus interesses voltados aos fatores sócio-político-econômicos do momento. Sendo que também esteve na maior parte do tempo dentro de uma visão organicista, compreendido como uma forma de reparação da deficiência, dos impedimentos, visto pelo aspecto biológico.

Nessa nova proposta, deve haver um esforço coletivo para ofertar todas as formas de abordagens dos conceitos trabalhados, numa visão pedagógica, de participação social e desenvolvimento em todos os aspectos.

Isso posto, em seguida trazemos as considerações do Desenho Universal de Aprendizagem.

1.5 Contribuições do Desenho Universal Para Aprendizagem - Dua no Campo Educacional

Considerando o princípio da equidade, embasado nos preceitos dos direitos humanos, da participação de todos(as) nos diversos contextos sociais, é que apresentamos o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, como forma de acessibilidade ao currículo e combate à segregação nos contextos de aprendizagem. Sendo que segundo Böck (2018, p.151): “(...) universal não significa ser igual para todos, mas implica que currículos e materiais devam ser concebidos/projetados para acomodar a maior variedade possível de preferências e necessidades dos aprendizes”.

De acordo com Böck (2020), portanto, não se trata de uniformizar e padronizar o ensino, mas flexibilizá-lo, tornando-o acessível ao maior número de pessoas.

O Desenho Universal para Aprendizagem - DUA teve suas origens no Center for Applied Special Technology - CAST, grupo este apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos (1999), por meio dos estudos de David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores (CAST, 2018).

O DUA tem como antecedente o (...) Desenho Universal - DU do campo da arquitetura, que teve como precursor Ron Mace, da North Carolina State University, na década de 1980 (Böck; Gesser e Nuernberg, 2020, p.370). Com o DU, nasce a proposta de criar produtos, ambientes e sistemas acessíveis e utilizáveis por todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, idades, contextos ou características específicas.

As pesquisas sobre o DUA e sua prática ainda são escassas no Brasil. No entanto, alguns estudos expressivos apontam contribuições significativas, entre as quais podemos citar Prais e Vitaliano(2018), que realizaram uma revisão sistemática sobre o DUA no Brasil entre os anos de 2010 e 2015. Na sequência, Böck, Gesser e Nuernberg (2018). revisaram artigos científicos publicados entre os anos de 2011 e 2016. Outro estudo foi conduzido entre 2015 e 2019 pelas pesquisadoras Silva e Massaro (2021) analisando a aplicabilidade do DUA e sinalizando também resultados promissores nessa área.

Nos últimos anos, as práticas educativas no Brasil têm sido pautadas pelo modelo biomédico, que considera a incapacidade da pessoa e a necessidade de reparo dessa falta.

Qualquer desvio da norma, do padrão estabelecido, é considerado patológico. Essa visão vem sendo criticada por ser considerada capacitista, que desconsidera os fatores sociais e ambientais.

Alguns autores criticam esse ideal normativo. Considerando Baglieri *et al.* (2011, *apud* Böck, 2020, p. 367), apontam que:

(...) há um ideal normativo, e esse ideal, em consonância com o modelo médico, produz processos de exclusão àqueles que dele se desviam, seja pela condição de deficiência, pobreza, raça, pelo gênero, geração e orientação sexual ou, ainda, pela intersecção entre esses marcadores sociais das diferenças.

Dessa visão conformista e determinista, que compreende a pessoa com deficiência na ótica do aspecto biológico e médico, vislumbra-se às vezes pouca ou nenhuma evolução quanto às aprendizagens. Não é raro encontrarmos relatos de pais e responsáveis por crianças e jovens com deficiência que receberam diagnóstico médico acompanhado de baixas expectativas quanto ao desenvolvimento de seus filhos e muitas informações sobre as limitações decorrentes da deficiência.

Estudos recentes sinalizam o fortalecimento de práticas pautadas nos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem - DUA na educação, com a perspectiva de romper com uma prática pautada em diagnósticos ou rótulos para o chamado "aluno de inclusão".

Dessa forma, muda o olhar, buscando romper com o modelo clínico da deficiência, que centraliza a norma como princípio regulador de discursos e práticas para alcançar a "normalidade", para o entendimento dentro de um contexto sociocultural, como manifestação da diversidade humana.

A deficiência na visão social não está no sujeito, mas podem estar nos espaços e nas relações, configurando barreiras. Corroborando essa ideia, Böck (2020, p.366) postula: "(...) a deficiência é relacional com os contextos, com as barreiras e com os facilitadores, e cada pessoa a vivenciará de maneira singular".

"Os pesquisadores pautados no modelo social combatem a prática de adaptação curricular (Böck; Gesser; Nuernberg; 2020, p.145) e defendem a proposta de um currículo adequado às variações das habilidades dos estudantes. As chamadas adaptações curriculares, segundo Böck (2020, p.368), "(...) se efetivam, em muitas situações, como uma minimização dos conteúdos e conceitos escolares, com base na justificativa de que isso auxiliaria a participação de estudantes com deficiência". Dessa forma, com práticas arbitrárias de "adaptação" do currículo, pratica-se a exclusão em nome da inclusão.

Nesse contexto, pensar em adequação do currículo e dos espaços passa pela ética do cuidado com as pessoas. O DUA propõe a eliminação dessas barreiras e, atrelado às práticas docentes, propicia a ética do cuidado. De acordo com Böck; Gesser e Nuernberg (2020, p.372): “A atitude de cuidado enquanto uma prática de compromisso ético, num plano público atrelado à educação, pode romper as barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos contextos de aprendizagem”.

Essa reflexão nos remete a uma prática que precisamos construir nos contextos de aprendizagem se de fato buscamos uma cultura inclusiva.

Com essa compreensão, outras práticas precisam ser desconstruídas. Como exemplo, as baseadas em normas e padrões pré-estabelecidos, que atribuem a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso apenas ao indivíduo, sobretudo em contextos de aprendizagem. Segundo Böck (2020, p.369) "O lugar da educação não é o de perpetuar essas lógicas opressivas e limitadoras, mas o de romper com estigmas e padrões que desqualificam as pessoas pelas suas características distintas".

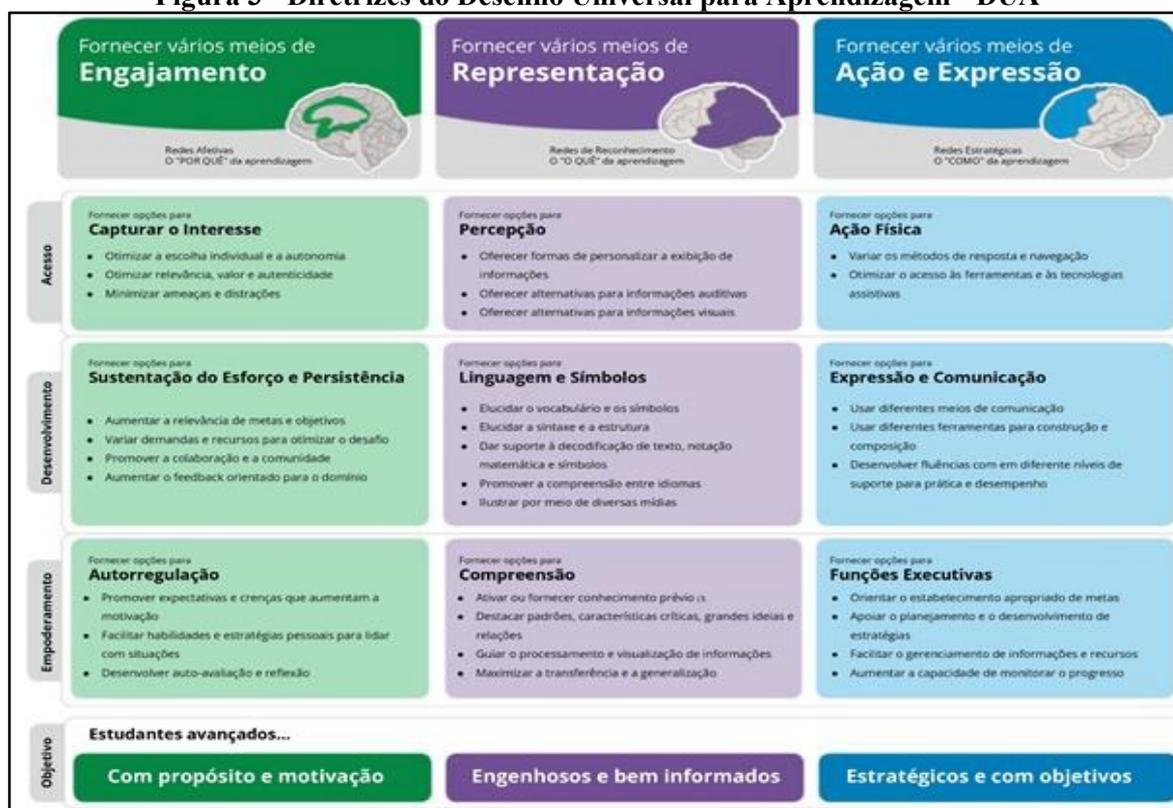
O conceito DUA, dessa forma, traz reflexões com intuito de favorecer a aprendizagem no coletivo e que seja significativa para todos os alunos, com ou sem deficiência, ao minimizar barreiras, não hierarquizando ou privilegiando um único modo de aprender, para criar ambientes de aprendizagem mais flexíveis e com a utilização de materiais acessíveis a todos (Böck, 2018, p.144). Do ponto de vista do DUA, as limitações estão nos currículos e não nas pessoas com deficiência.

O DUA emerge como uma abordagem pedagógica inovadora, tecendo práticas inclusivas no cenário educacional. Esse conceito revolucionário reconhece a diversidade inerente aos alunos e propõe estratégias que atendam às necessidades individuais, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem acessível a todos. De acordo com Böck, (2020, p. 371) (...) “não se trata de uniformizar ou padronizar o ensino, pelo contrário, universais devem ser as equidades de acesso para todos os estudantes”.

O DUA nos traz muitas reflexões importantes, tendo como proposta a inclusão de todo(as) os(as) alunos(as) no planejamento curricular, por meio das suas diretrizes. Tais diretrizes são como ferramentas para apoiar o desenvolvimento de uma linguagem compartilhada, na concepção de objetivos, avaliações, métodos e materiais que conduzam a experiências de aprendizagem acessíveis, significativas e desafiadoras para todos (Elenco, 2018).

Os autores que elaboraram o DUA apresentaram três diretrizes para facilitar a aprendizagem; essas diretrizes se baseiam em estimular três áreas do cérebro (CAST, 2018). São elas: O engajamento, a representação e a ação e expressão.

Figura 3 - Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA



Fonte: Cast (2018).

O **engajamento** por meio de práticas inclusivas de envolvimento e acolhimento ao aluno pode estabelecer relações de afeto e, por meio do vínculo afetivo e compromisso com a aprendizagem, fazer com que o aluno se sinta motivado para novas aprendizagens, sendo que o afeto é elemento crucial nesse processo (Elenco, 2018).

Nesse momento de conquista, o planejamento diversificado pode alcançar todos os alunos com atividades e estratégias que despertem o interesse de todos.

O engajamento é também uma forma de acolhimento do aluno real do jeito que ele aprende, fazendo com que se sinta acolhido nas suas singularidades, independentemente de apresentar ou não deficiência, transtorno e outras peculiaridades.

No engajamento também está ancorada a adoção de estratégias, por meio de pistas visuais para a autorregulação, por exemplo (Elenco, 2018). Os alunos precisam aprender a

monitorizar as suas emoções e reatividade com cuidado e precisão. Essa ação pode ser apoiada em rotinas visuais, roteiros e combinados com toda a turma.

O segundo princípio do DUA é o da **representação**, ou seja, de que é essencial fornecer opções de representação (Elenco, 2018).

A representação é a maneira de comunicar ideias e sentimentos por meio de diferentes formas de expressão, possibilitando um reconhecimento amplo. Na perspectiva do DUA, é importante fornecer informações de distintas maneiras (textos, imagens, vídeos) para atender aos diversos estilos de aprendizagem (Elenco, 2018).

A oferta de diferentes **representações** é importante para perceber as diferentes necessidades e contemplar todas as formas de aprender. Os materiais táteis são importantes não apenas para os alunos com questões sensoriais (auditivas e visuais), mas para o estudante com Transtorno do Espectro Autista- TEA, com deficiência intelectual e todos os outros que também podem ter apoio adicional para suas aprendizagens. Estimular a aprendizagem por meio da percepção auditiva também se faz importante, como, por exemplo, discriminar diferentes sons, e, através do canto, música, conhecer diferentes instrumentos, produzir sons com o próprio corpo etc.

Considerando tal compreensão (Elenco, 2018), é importante fornecer estruturas que conectem novas informações ao conhecimento prévio, por exemplo, teias de palavras, mapas conceituais, recursos que possam apoiar o conhecimento, como jogos, maquetes, materiais não estruturados, construções com blocos, teatro e outros.

A terceira diretriz do DUA diz respeito à **ação e à expressão**. Quanto mais diversificado for o planejamento, com diferentes ofertas de estratégias e materiais de apoio, mais alunos serão beneficiados ao mesmo tempo. "Não existe um meio de ação e expressão que seja ótimo para todos os alunos" (Elenco, 2018). Sendo assim, todas as formas de expressão devem ser consideradas, visto que também precisarão atender os alunos acometidos em suas funções motoras e que apresentam mobilidade bastante reduzida, como aqueles que só abrem e fecham os olhos, por exemplo. Necessitam assim de um planejamento que contemple atividades que se apoiam na tecnologia assistiva. Esse recurso é bom para todos, mas para alguns ele é imprescindível.

Encontramos a comunicação como uma das formas de expressão, no entanto, não é a única. Ela pode acontecer de formas variadas, com o suporte tecnológico digital, por exemplo, mas também com apoio físico de materiais, cartões visuais de comunicação alternativa, comunicação aumentativa, com a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras; ou,

para as pessoas cegas, com o aprendizado do Braille, além dos programas e aplicativos digitais com comandos de voz. Sendo assim, há de se pensar nas diferentes formas de acessibilidade para atendimento à diversidade.

Os desafios postos ao profissional da educação é pensar como o ambiente e os materiais podem contribuir com uma aprendizagem menos excludente, visto que, como pondera Vygotsky (2011), os aparatos culturais estão organizados para as pessoas dotadas de órgãos, membros e funções intelectuais.

Desse modo, não é a limitação da pessoa que determina a deficiência, mas as barreiras encontradas no meio social, principalmente nas atitudes das demais pessoas. As barreiras, portanto, são produzidas socialmente nas relações. De acordo com Santos, Santos e Príncipe (2023, p.8), baseando-se em Lima (2019):

(...) as barreiras atitudinais estão presentes nas escolas e configuram - se em um conjunto de condutas, práticas e ações segregatórias e discriminatórias que ferem a dignidade das crianças com deficiência e evidenciam a segregação e a omissão com relação a elas.

As barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais, metodológicas ou pedagógicas, podem impactar a aprendizagem do aluno. Sendo assim, é importante identificar os entraves e estarmos atentos para eliminá-los.

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI preconiza que a barreira atitudinal sustenta a produção das demais barreiras, com comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

A referida lei, ancorada no modelo social de deficiência define barreira em seu Capítulo I, Artigo 3º, parágrafo IV, como sendo:

(...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, p. 1).

Algumas normativas legais (Brasil, 2001,2008, 2009, 2015), trazem orientações para ações desejáveis numa educação inclusiva e, quando se trata de flexibilizações curriculares, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 traz alguns caminhos para a democracia nesse sentido.

No entanto, os preceitos legais das políticas não legislam diretamente sobre as atitudes, o que resulta, segundo Glat e Pletsch (2011), numa discordância entre as atitudes e as legislações. Ainda assim (...) "Ações que possibilitam o acesso e a participação efetiva de pessoas com diferentes condições não podem ser propostas apenas sob a égide de legislações, mas, sim, por compreender que são necessárias (...)" (Böck, 2018, p.144).

Com o intuito de favorecer oportunidades de acesso ao currículo a todos os alunos, e que eles sejam assistidos em suas necessidades, a equipe escolar pode se integrar num trabalho colaborativo entre os profissionais. Essa dinâmica é de fundamental importância para articular informações e pensar coletivamente os objetivos, estratégias e atividades. Dessa forma (...) "professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos" (Pletsch; Glat, 2013, p.58).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

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

Os estudos com base no DUA sinalizam para a necessidade de flexibilizações curriculares, com a oferta de estratégias e recursos diversificados para a inclusão de todas as pessoas. Busca garantir a inclusão efetiva não apenas para um determinado público, mas para todas as pessoas. Os alunos com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, por exemplo, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar para atendimento, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular para dar resposta educativa adequada às necessidades (Glat, 2013). Dessa forma, alunos com e sem deficiência se beneficiam de uma escolarização baseada numa formação com princípios inclusivos. Nesse liame, o currículo precisa dialogar com as especificidades de todos os estudantes.

O Desenho Universal de Aprendizagem não apenas impacta positivamente a aprendizagem dos alunos, mas também promove uma cultura educacional mais inclusiva e equitativa. Reconhece a singularidade de cada aluno e busca criar oportunidades justas para todos, independentemente de suas características individuais.

Com o DUA, aprendemos a importância de diversificar as ofertas do currículo com o objetivo de atingir todos os alunos e contribuir para suas aprendizagens. Observamos também que os diferentes instrumentos de apoio, ou seja, recursos tecnológicos e materiais, são também importantes na aprendizagem.

No entanto, é o professor e suas mediações que farão essa conexão com o desenvolvimento do aluno. Sem o professor, os instrumentos e recursos por si só não dariam conta dessa função. O educador é de fundamental importância, pois é capaz de refletir sobre a sua prática, mediar e fazer escolhas na medida do que considera necessário e significativo, pois aprende a conhecer as necessidades da sua turma e buscar soluções e caminhos de aprendizagem.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante (Paulo Freire 1996, p.45).

Neste capítulo, são descritos a metodologia definida para esta pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, os procedimentos de produção de dados, os procedimentos de análise dos dados, as considerações éticas envolvidas no processo, riscos e benefícios da pesquisa e as questões de credibilidade.

2.1 Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol

Para a realização desta pesquisa de base qualitativa, decidimos por escolher o arcabouço teórico-metodológico proposto pela Pesquisa Crítica de Colaboração, denominada PCCol (Magalhães, 2011).

A PCCol, pensada inicialmente pela Professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães em seu doutorado a partir de 1990 (2002, 2004, 2006, 2007, 2009), está inserida no paradigma teórico - crítico e dessa forma permite:

(...) discutir as desigualdades, compreender as culturas que participam da pesquisa ou do trabalho formativo, assim como as culturas do entorno ou global, e propor relações dialéticas que permitam a reconstrução das práticas (Carvalho; Fidalgo; Cruz, 2022, p.71).

A pesquisa crítica de colaboração é um referencial teórico-metodológico que permite a transformação dos participantes por meio da interação e colaboração. Possibilita a reflexão das ações num processo dinâmico de construção e reconstrução dos conhecimentos. Essa ação acontece de forma dialética e dialógica, na qual o pesquisador, compreendendo a dinâmica da abordagem, procura intervir no contexto estudado, transformando-o e transformando-se. Sendo assim, o objetivo principal da PCCol é a transformação por meio de intervenções de linguagem.

Outrossim, pensando nos encontros oportunizados pela pesquisa, dos diferentes olhares para o objeto e as ricas colaborações por meio de ideias, percepções de mundo e histórias traduzidas na linguagem dos participantes, que podem transformá-los, inclusive, "(...) por meio dessa concepção de pesquisa, podem se revisitar as ações cotidianas em busca das transformações e melhorias dos contextos" (Garcia; Gava; Rocha, 2018, p.79).

Esse movimento dialético de reflexão e transformação da realidade tem suas origens no materialismo histórico-dialético, abordagem filosófica do marxismo, de Karl Marx (1818-86),

que considera as contradições e mudanças sociais. Está também inserido num paradigma crítico de apropriação de sentidos e significados, de Vygotsky (1930/1999).

Nesse processo de transformação, é significativo que o professor passe do senso comum para um estágio de reflexão. Em outras palavras, passe das ações que são movidas por impulsos, intuição ou rotina, para outras, nas quais a reflexão crítica se sobrepõe ao senso comum, movendo-o em direção à autonomia e à elevação de seu nível de consciência sobre sua própria realidade e a dos alunos (McLaren; Giroux, 1997 *apud* Ninin, 2009).

A PCCol traz, ao mesmo tempo, a ideia da colaboração que possibilita a participação democrática, colocando a professora-pesquisadora e os outros docentes participantes no mesmo processo de significação e construção de conhecimentos. Essa colaboração, de acordo com Magalhães (1998/2007), viabiliza a coprodução de novos sentidos quanto a teorias, funções e ações que ocorrem nessa zona de conflito, a que Vygotsky denomina Zona de Desenvolvimento Proximal -ZDP, na qual os significados novos e antigos conflitam por meio da avaliação crítica.

A PCCol, segundo Magalhães:

(...) tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados (2009, p. 55).

Nesse movimento de reflexão, teoria e prática, que chamamos de práxis, possibilitado por meio das interações, afloram-se as diferenças e as contradições. Os conflitos têm o poder de tirar o conforto dos envolvidos, sendo que estes estão em constantes ZDPs, num (re)fazer-se enquanto pessoas atuantes que levam suas histórias, crenças, interesses e saberes para o espaço de diálogo. É nesse contexto diverso, repleto de outras histórias e saberes, que novos saberes são construídos, e, outros, passíveis de serem modificados. Os conflitos são resultantes das interações, e impulsionam para o desenvolvimento, visto que propiciam a produção de novos saberes.

Como elucidam Magalhães e Fidalgo:

(...) Tensão e conflito são causados pelas contradições das múltiplas vozes que negociam e que diferem quanto a sentidos e significados, objetivos e compreensões, apoiadas nas diversas experiências dos participantes, sócio-historicamente localizadas em diferentes tempo-espacos (2010, p.12).

Sendo a presente pesquisa de essência qualitativa, que considera os sentidos e significados dos discursos para refletir e transformar, é importante ressaltar que isso aponta também para a escolha de um trabalho com poucos participantes, visto que não seria possível analisar, qualitativamente, os discursos de um grande número de pessoas, a menos que essa análise fosse realizada por meios de equipamentos — o que não é a forma de tratamento de dados utilizada.

Buscando compreender o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual pelo olhar do professor, através do que é verbalizado, ou seja, da sua linguagem, à luz da pesquisa crítica de colaboração, poderemos identificar também os entraves, ou seja, o que pode se constituir como obstáculo para que esse aluno obtenha êxito escolar.

2.2 Contexto de Pesquisa

No intuito de contextualizar o estudo em questão, descrevemos o panorama macrocontexto e microcontexto nos quais a pesquisa foi desenvolvida.

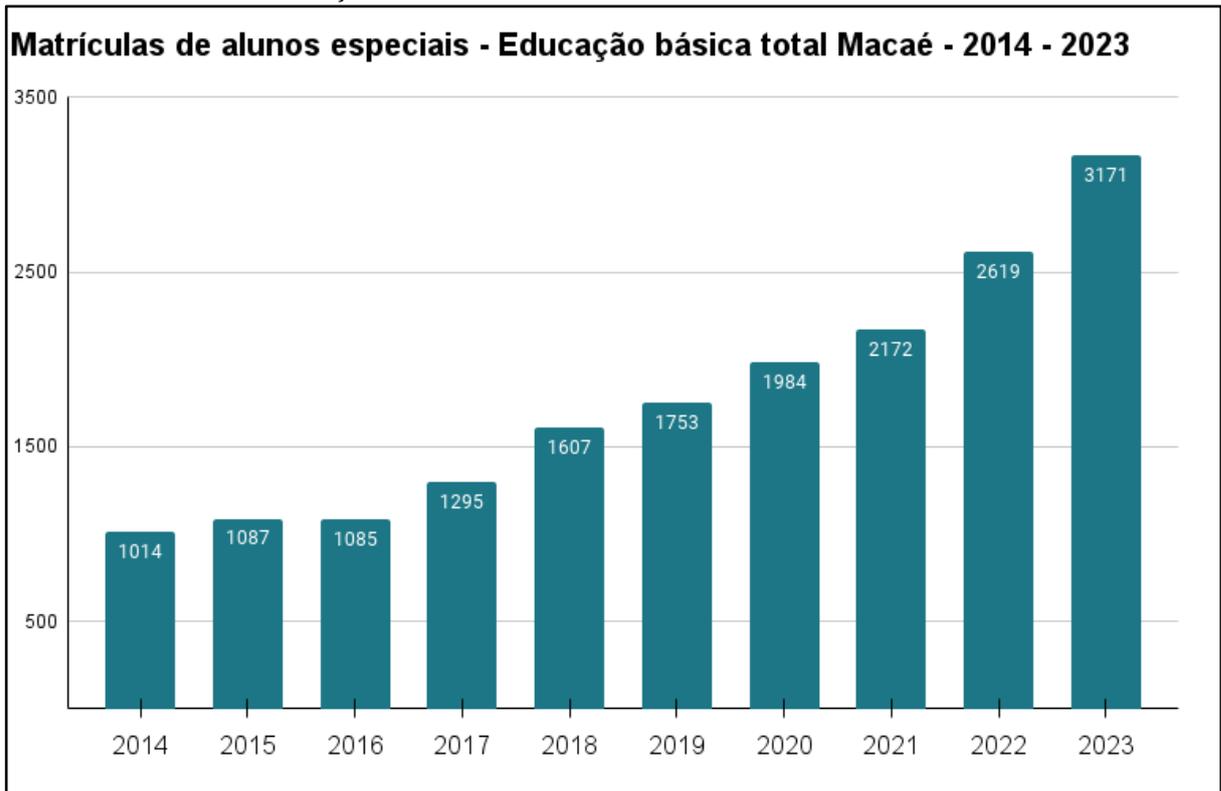
2.2.1 Macrocontexto

O município de Macaé, localizado ao norte do estado do Rio de Janeiro, possui um total de 112 escolas e 43.000 alunos matriculados na rede municipal, da educação infantil à universidade, contando com 2.947 professores.

O contexto desta pesquisa é uma escola municipal localizada em região periférica, ao norte da cidade, no bairro Barra de Macaé, a qual iremos chamar pelo nome fictício de Escola Equidade.

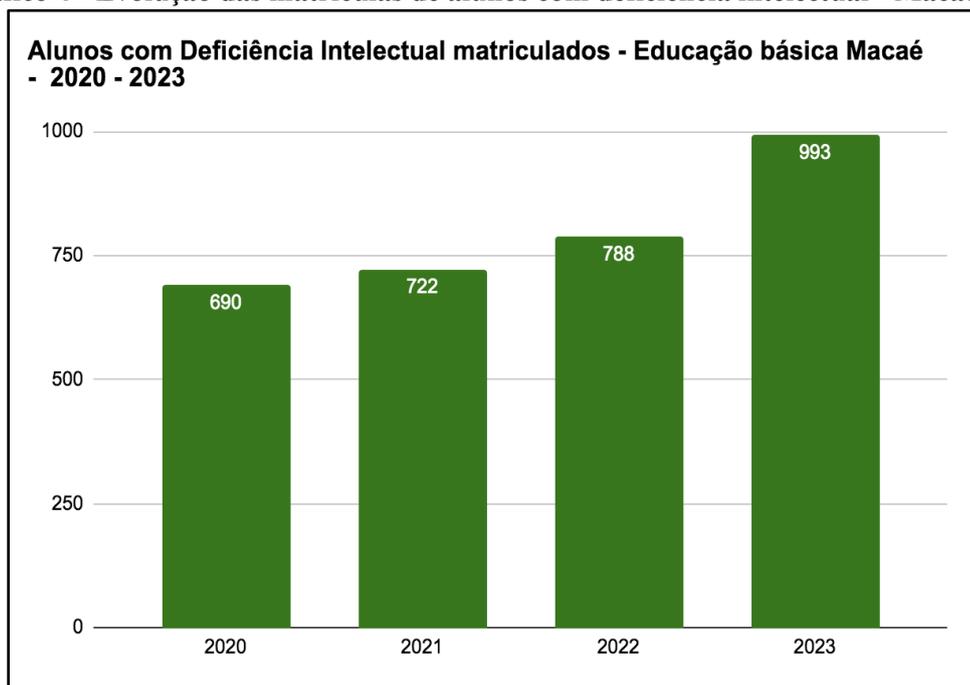
Quanto ao número de alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades matriculados na rede municipal, Macaé obteve um crescimento considerável nos últimos anos, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Evolução das matrículas de alunos com deficiências em Macaé – RJ



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024).

Gráfico 4 - Evolução das matrículas de alunos com deficiência intelectual - Macaé - RJ



Fonte: Elaborado pela autora com dados Secretaria Municipal de Educação de Macaé.

A escola pesquisada possui atualmente três diretores, 81 professores, 32 auxiliares de

serviços escolares, e 1.419 alunos matriculados. Destes, 83 alunos frequentam atualmente o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais. São alunos com algum tipo de deficiência, TEA e/ou altas habilidades. No Atendimento Educacional Especializado, atuam quatro profissionais. Todos possuem formação no Ensino Superior, pós-graduação em educação inclusiva e outros cursos na área da educação.

Quadro 2 - Números da escola

Dados	Quantidade
Alunos	1.419
Alunos frequentando AEE	83
Professores	81
Professores de AEE	4
Professora intérprete de LIBRAS	1
Auxiliares de serviços escolares	15
Auxiliares de Serviços Escolares - ASE	32
Diretores	3
Pessoal administrativo	5
Pessoal de limpeza	10
Orientador Educacional	1
Orientador Pedagógico	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seu espaço físico, a escola possui um número de 25 salas de aula, uma sala de professores, uma sala dos orientadores educacionais e pedagógicos, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, um laboratório de informática, uma sala de leitura com biblioteca, uma cozinha, um refeitório, uma dispensa de limpeza, almoxarifado, pátio coberto e uma área descoberta. Possui rampas e banheiros com acessibilidade, masculinos e femininos, para alunos e professores. No pavimento superior há quatro salas de aula com acesso feito por escada, mas

não há rampas, nem elevadores. Todos os outros compartimentos ficam no andar térreo. Existem também equipamentos como computadores com acesso à internet.

A escola funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, atendendo ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano de escolaridade e educação de jovens e adultos - EJA. A maioria dos alunos que ingressam no primeiro ano de escolaridade são oriundos de duas escolas municipais de educação infantil da própria comunidade.

Sobre a caracterização dos alunos atendidos pela escola, segundo os professores, a maioria é composta por moradores da própria comunidade, que chegam na escola caminhando, ou utilizam a bicicleta como meio de transporte. Poucos alunos utilizam o transporte escolar oferecido pelo município, ou particular.

Além disso, foi informado que os alunos da escola são filhos de trabalhadores ligados à pesca, reciclagem de materiais, trabalhadores do comércio local, pesca artesanal, diaristas e operários de empresas de exploração de óleo e gás.

2.2.2 Microcontexto

Nos recortes dos estudos do microcontexto, pesquisei juntamente com seis professores sobre práticas pedagógicas voltadas ao processo de construção do planejamento educacional individualizado - PEI para alunos que apresentam diferenças significativas nos seus processos de aprendizagem. Hoje o termo utilizado ainda é deficiência intelectual. Pesquisei sobre o significado do PEI no contexto escolar, sobre as percepções que os professores têm sobre ele, bem como sobre os apoios que utilizam para construí-lo, visando o desenvolvimento do aluno, sua participação e inclusão. Participam desse processo de discussão e reflexão seis professores.

Inicialmente, estava prevista pesquisa com cinco professores do ensino regular, no entanto dos convidados, três aceitaram participar da pesquisa. Dos dois que recusaram, um alegou falta de tempo, por residir em outro município e ter filho pequeno, que necessita de cuidados, e a outra profissional não comunicou os motivos. Seguimos com três professores de turmas regulares e três professores do Atendimento Educacional Especializado, que aceitaram participar e foram incluídos.

No total, na escola são oito turmas de 5º ano e em todas há pelo menos um aluno com DI sinalizado no censo educacional. Observe-se que nem todos os professores dessas turmas participaram.

Os três participantes da pesquisa são professores das turmas regulares do 5º ano do

ensino fundamental, que foram escolhidos aleatoriamente entre os que possuem em suas turmas alunos com deficiência intelectual (DI) com laudo médico ou parecer pedagógico, sinalizados no censo educacional, sendo esses dados fornecidos pela unidade escolar, sem identificação nominal.

O termo deficiência intelectual é adotado nesta pesquisa, considerando a legislação atual (LBI, 2015), nesse dado momento histórico, bem como utilizado no Censo Educacional do Ministério da Educação - MEC (2009). Equivale aos alunos que possuem diferenças significativas em sua construção de conhecimentos, considerando que sua atuação nos diferentes contextos varia de acordo com os estímulos recebidos e modos de vida, com influência preponderante dos fatores ambientais, os quais, do mesmo modo que podem contribuir para o desenvolvimento, podem ser também o fator limitante principal, quiçá o real deficiente.

Esclarecendo sobre o que se refere a laudo e parecer citado: o parecer pedagógico é um documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado que ampara o atendimento do aluno que apresenta diferenças significativas em sua aprendizagem e que não possui laudo médico. Esse procedimento é embasado pela Nota Técnica nº4/2014, que orienta que o aluno (...) “não poderá ter seu direito cerceado pela exigência de laudo, uma vez que o acesso à educação é direito instituído na legislação (Brasil, 2014, p. 3).

Neste liame:

(...) não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (Brasil, 2014, p. 3).

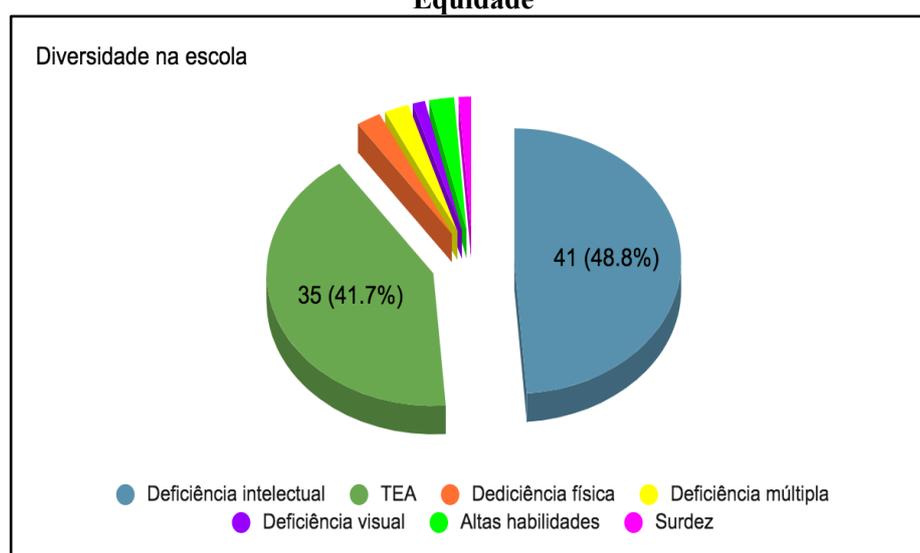
É conveniente que os profissionais da educação articulem com os profissionais da saúde, para acessar informações relevantes sobre a situação clínica do estudante e até obter o laudo médico, porém este documento é complementar, mas não obrigatório, de acordo com a nota técnica do Ministério da Educação. A exigência de laudo médico, nesse caso, pode configurar uma barreira para aprendizagem.

Dos 84 alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo - TEA e altas habilidades acompanhados pelo AEE, 70 possuem laudo médico e 13 possuem parecer pedagógico dos professores que os amparam (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 e Nota Técnica nº 04/ / MEC / SECADI / DPEE).

O município de Macaé acolhe a orientação do Ministério da Educação – MEC, que permite a autonomia do professor na avaliação e acompanhamento pedagógico com parecer, em sala de recursos multifuncionais.

O gráfico abaixo mostra o percentual do total de alunos incluídos no Atendimento Educacional Especializado, entre os quais 41 possuem deficiência intelectual; 35, transtorno do espectro do autismo; três possuem deficiência múltipla; dois têm deficiência física; dois, altas habilidades/ superdotação; e 1, surdez.

Gráfico 5 - Percentual das necessidades específicas dos alunos atendidos no AEE da Escola Equidade



2.3 Participantes

Os participantes da pesquisa são professores que receberam pseudônimos com o intuito de preservar suas identidades, de acordo com a Resolução N° 510/2016 (Brasil, 2016). Nessa pesquisa os participantes se dividem em primários e secundários.

2.3.1 Participantes primários

Fidalgo (2006; 2018) denomina participantes primários aqueles que diretamente participam e contribuem com a produção ou construção dos dados, ou seja, aqueles cujas falas serão efetivamente analisadas. Diferentemente dos participantes secundários, aqueles cujos

dados podem até contribuir para reforçar alguma análise já realizada ou para esclarecer alguma informação contextual, mas que não foram o alvo principal da pesquisa. Em outras palavras, se a pesquisa foi realizada por meio de entrevistas, sessões reflexivas e observação de aulas, por exemplo, estas não serão relativas aos participantes secundários. No máximo, alguma entrevista mais ampla pode ter sido realizada com eles, mas para a compreensão do contexto. Dessa forma, foram no total seis professores participantes primários, com idades variando de 42 a 53 anos, sendo que três deles eram de turmas regulares.

Os três professores das turmas regulares são:

A professora Rosa possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão Escolar. Trabalha há 21 anos na Educação no Ensino Fundamental e já teve experiências com alunos com deficiência. Atua na escola do contexto há 20 anos. Reside no município de Rio das Ostras, onde também exerce o magistério. A Professora Margarida possui formação de professores, graduação em Educação Física e pós-graduação em Treinamento Desportivo. Trabalha há 14 anos na escola e mora em Conceição de Macabu.

O professor Lírio possui formação em Normal Superior, pós-graduação em Orientação e Supervisão Escolar (Cursando). Trabalhou seis anos na Educação Infantil, 14 anos no Ensino Fundamental, na atual escola, e já teve experiências com alunos com deficiência. Reside em Macaé.

Os outros três participantes são professores do Atendimento Educacional Especializado e também receberam pseudônimos. Todos possuem formação em Pedagogia no Ensino Superior, pós-graduação em educação inclusiva e outros cursos na área da educação.

A professora Yasmin é a única que reside em Macaé, trabalha na escola há 24 anos, já esteve no trabalho da sala de aula e atuou como professora orientadora na escola. A professora Violeta reside no município de Rio das Ostras e trabalha nos dois municípios no AEE. O professor Cravo reside e trabalha no município de Campos. Atua no município de Macaé há 18 anos, está na escola há seis anos, já atuou em sala de AEE de outras escolas e na coordenação.

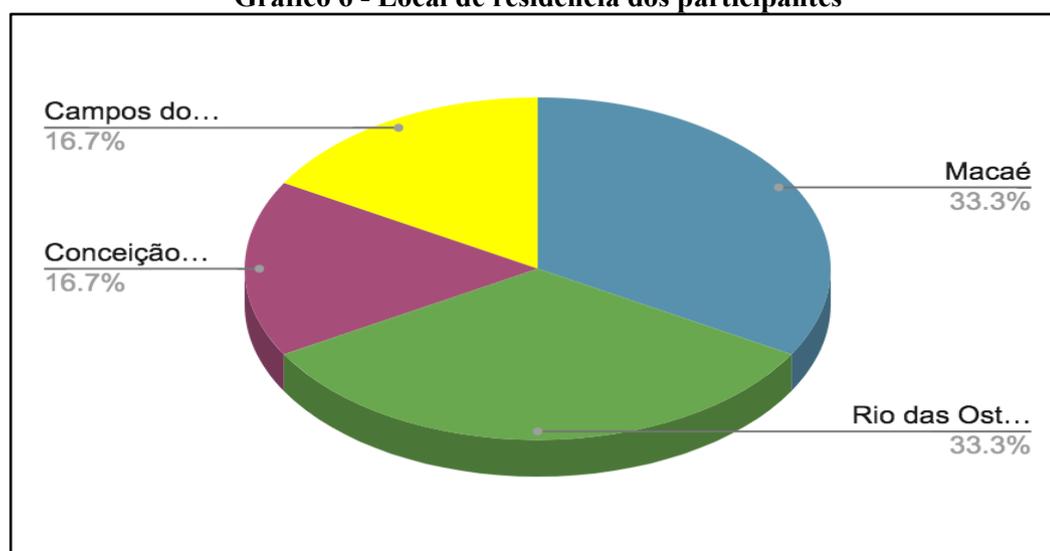
O quadro 3 a seguir traz de forma sintética a formação dos participantes.

Quadro 3 - Formação dos professores participantes

Professor(a)	Formação
Cravo	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Inclusiva
Lírio	Normal Superior, Pós-graduação em Orientação e Supervisão Escolar (Cursando)
Margarida	Graduação em Educação Física e Pós graduação em Treinamento Desportivo.
Rosa	Graduação em Pedagogia e Pós graduação em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão Escolar
Vitória	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Inclusiva
Yamin	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 6 mostra o local de residência dos participantes.

Gráfico 6 - Local de residência dos participantes

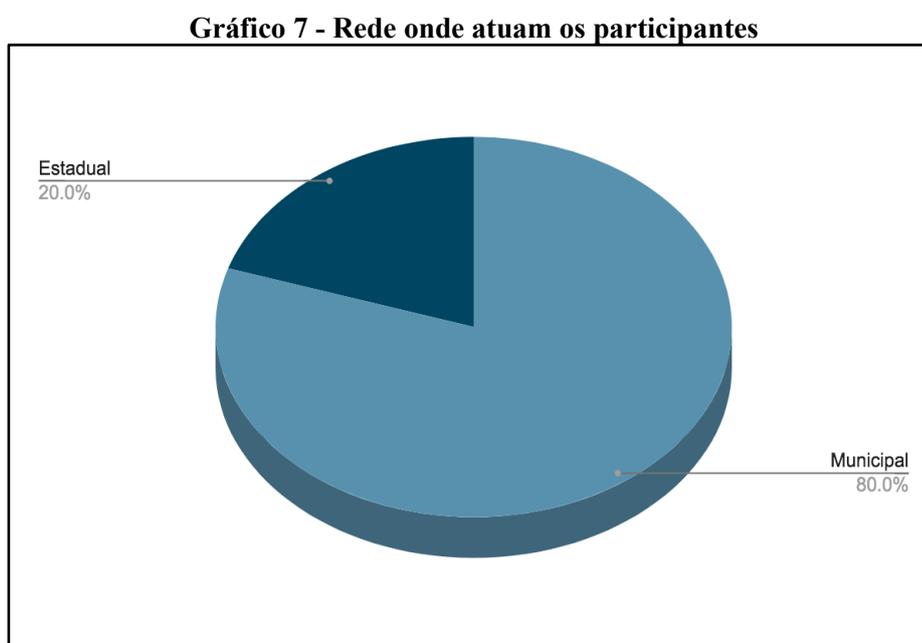
Fonte: Elaborado pela autora.

Macaé faz limite com diversos municípios. Alguns desses municípios são locais de residência dos professores participantes e estão localizados distantes de Macaé. Campos dos

Goytacazes, por exemplo, se localiza a 105 quilômetros ao norte de Macaé; Conceição de Macabu, 50 km a oeste; e Rio das Ostras, 30 km ao sul.

Diariamente vários profissionais da educação e de outras áreas costumam se locomover nas estradas da região, enfrentando, às vezes, muitas horas nos congestionamentos.

O quadro a seguir mostra a rede de ensino nas quais os professores atuam, além do município de Macaé.



Fonte: Elaborado pela autora.

Além de atuarem na rede municipal de Macaé, dois professores atuam em outro turno na rede estadual de ensino, e quatro atuam na rede municipal na cidade onde residem.

2.3.2 Participantes secundários

Como explicado, os participantes secundários colaboram indiretamente com a pesquisa, no entanto são também importantes por apoiar e acolher o estudo no contexto, contribuir na coleta de dados, fornecendo informações, compartilhando documentos pertinentes, dados relevantes e esclarecimentos sobre o cenário. Os alunos, profissionais de apoio, orientadora pedagógica, diretores e pessoal do administrativo são considerados participantes secundários nesta pesquisa e pode ocorrer de serem mencionados para reforçar ou esclarecer alguma análise ou algum aspecto contextual.

2.4 Procedimentos de Produção e Coleta de Dados

Os procedimentos de produção de dados e instrumentos de coleta e produção, descritos nesta seção, foram realizados em conformidade com a metodologia adotada, sendo que a técnica e o instrumento utilizados estão diretamente relacionados com os objetivos que foram traçados para a pesquisa.

Os primeiros contatos para a realização da pesquisa foram com os agentes da Secretaria de Educação de Macaé – RJ, para apresentação do estudo, entrega do projeto de pesquisa e assinatura da carta de aceite e concordância com a pesquisa, denominada Carta de Anuência¹¹, pela Sra. Secretária Municipal de Educação, em novembro de 2023.

A escola do contexto foi contactada previamente, antes do início da produção de dados, que só teve seu início mediante o aceite do diretor, por meio de assinatura dos seguintes documentos: Carta de Ciência e Autorização da escola e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE¹², com aprovação pelo CEP da UNIFESP.

O projeto de pesquisa intitulado "Práticas Pedagógicas Inclusivas em Foco: Plano Educacional Individualizado; Deficiência Intelectual; Divulgação Científica e Formação de Professores", foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa - CEP - e aprovado em 19 de fevereiro de 2024.

Após ter sido aprovado o projeto e cumprido todos os trâmites legais, novamente se fez contato com a escola de pseudônimo Equidade, para que fossem iniciadas as coletas e produção dos dados.

As visitas à Escola Equidade iniciaram-se em 26 de fevereiro de 2024. Foi feito o convite para os participantes e, após aceite, foram acordados encontros para dialogar sobre a pesquisa e assinar o documento TCLE.

A pesquisa se deu em uma escola da rede municipal de Macaé-RJ, com produção¹³ de

¹¹O modelo do documento Carta de Anuência encontra-se em anexo.

¹²Carta de ciência e Autorização da escola e Termo de consentimento Livre e Esclarecido - TCLE encontram-se em anexo.

¹³Fidalgo (2018) esclarece que dados prontos — como os que se encontram em artigos de jornal, os projetos políticos pedagógicos das escolas, planos de curso, etc. — são coletados porque não estão sendo construídos no momento da pesquisa, i.e., já foram publicados. Por outro lado, dados resultantes de interações (i.e.: aulas, reuniões, sessões reflexivas, entrevistas, questionários etc.) são gerados durante a pesquisa. A autora usa, então, o termo geração de dados para tratar dessa tipologia de dados. Posteriormente, em reuniões com seus alunos e demais membros do grupo de pesquisa ISEF — Inclusão Social-Educacional e Formação — registrado no CNPq e credenciado pela UNIFESP — a autora passou a defender o uso de ‘produção de dados’, visto que, de fato, eles

dados iniciados em março, indo até setembro de 2024.

O espaço para a realização dos encontros de pesquisa na unidade escolar foi previamente acordado com a diretora e reservado para este fim nas dependências da escola, sendo os encontros reservados apenas para os professores participantes, sem a presença dos alunos e fora dos horários das aulas.

Foi criado um grupo com os professores participantes no WhatsApp, para facilitar a comunicação e a preparação para os encontros.

O encontro com os professores que estava marcado para o dia 11 de março teve que ser adiado. Em visita à unidade escolar fui informada pela orientadora pedagógica, pessoa responsável pelas reuniões e encontros que acontecem na escola, que os professores teriam formação externa nas próximas duas semanas e não seria possível a nossa atividade.

O primeiro encontro com os professores participantes só aconteceu em 20 de março de 2024. Foi o momento de conhecer o grupo, tratar sobre a proposta da pesquisa, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, bem como a ocasião de fazer as orientações legais sobre a ética da pesquisa com seres humanos, confidencialidade dos dados, recomendações de respeito ao próximo e a pluralidade de ideias.

Desse modo, a escolha de participação ou não, sem prejuízos e/ou constrangimentos, ficou evidente para os professores. Na ocasião também foi preenchida, pelos professores participantes, a primeira parte da entrevista (Parte 1), que será mostrada mais adiante nos instrumentos de pesquisa, contendo dados pessoais, formação em graduação e pós-graduação, tempo de trabalho na escola de contexto e/ou outra rede de ensino, experiências com alunos com deficiência e transtornos, e local de residência.

Os professores de AEE foram convidados a participar da pesquisa e se tornaram participantes primários, importantes para a manutenção da pesquisa na escola, visto que os professores das turmas regulares não dispõem de muito tempo livre para dialogar na escola, além das reuniões de rotina. Quando termina o tempo de aula, normalmente vão embora para trabalhar em escolas de outros municípios.

Dessa forma, após aceite dos professores do AEE, todos os trâmites foram seguidos e os documentos foram devidamente assinados.

são produzidos por meio de discussões, argumentações, sustentações de pontos de vista etc. Para ela, a ideia de geração também estava frágil porque poderia parecer a alguns que os dados surgem naturalmente e não como resultado de um esforço coletivo (Fidalgo, 2018).

Como parte do trabalho, alguns momentos de sessões reflexivas aconteceram com os professores do AEE na sala de recursos multifuncionais, em 09/05/24. Alguns vídeos ficaram com muitos ruídos e não foram aproveitados.

A sala de recursos é muito solicitada na escola por diferentes profissionais auxiliares, alunos, professores e diretores, e muitos dos nossos diálogos foram interrompidos. As pessoas entram na sala por motivos diversos, sendo alguns deles: pedir informações sobre algum aluno ou documento ao professor do AEE, para pegar algum material ou jogos; os alunos entram às vezes acompanhados do auxiliar de apoio, permanecendo ali por algum tempo, realizando alguma atividade. No dia desse encontro, foi realizada sessão reflexiva individual com a professora Y., a partir do trabalho colaborativo com os professores das turmas regulares. Foi feito uso de gravações em áudio, observação e diálogos na escola com registros no bloco da pesquisadora.

Tivemos um período de mais duas semanas de greve nas escolas e outros contratemplos que prejudicaram a produção dos dados. Em 05/06/2024, foi realizada sessão reflexiva com a professora Y, quando foi falado sobre o trabalho colaborativo entre os docentes, sobre o aluno P. e de uma conversa com sua mãe. A professora Y. é uma importante articuladora da inclusão na escola, não somente por seu comprometimento com o trabalho, mas também por ter mais tempo que os outros profissionais na escola, visto que possui as suas duas matrículas na unidade escolar, dedicando tempo integral à escola.

O encontro com os professores das turmas só aconteceu em 28/05/2024, de forma remota, pela plataforma Google Meet, devido à incompatibilidade de horários dos participantes. O encontro foi muito produtivo em termos de reflexão, e, por ter acontecido de modo virtual foi mais tranquilo, com menos interferências. Houve melhor concentração de todos nas discussões. Foi realizada entrevista crítica reflexiva com os professores, com base no roteiro de entrevista (Parte 2), que será mostrado mais adiante nos instrumentos, apenas para nortear o diálogo, sem a pretensão de ser seguido com rigor, visto que a intenção foi de possibilitar que os participantes pudessem expressar seus pensamentos e reflexões com liberdade, dentro da temática. Neste dia tivemos alguns momentos de sessões reflexivas coletivas. Esse encontro trouxe reflexões e a tomada de consciência da necessidade do diálogo e ressignificação de alguns conceitos com o grupo, o plano individualizado e outras questões envolvendo inclusão e exclusão; sobretudo, foi observado o quanto de senso comum havia nos discursos que, por meio da análise pormenorizada, conseguimos enxergar. Os professores relataram também sobre a falta de tempo de diálogo e a importância de refletir sobre a prática.

Outros dados foram gerados a partir da descrição das dependências da escola,

informações sobre dados quantitativos e com base em documentos pertinentes à pesquisa. Foram fotocopiados o Projeto Político Pedagógico e 40 planejamentos educacionais individualizados - PEI dos alunos, para análise, em visitas nos dias 3/7/24 e 14/8/24.

De 11/7/24 a 25/7/24, houve o recesso escolar, e no retorno, em agosto, a escola estava com agendamentos para os professores com formações externas e treinamentos de primeiros socorros, dificultando a produção de dados de pesquisa.

A orientadora responsável foi contactada algumas vezes pelo WhatsApp pois ficou acordado que ela iria reservar data para um novo encontro, no entanto, não houve resposta. Nos dias de visitas à escola, não foi possível encontrá-la.

Em 11/9/24, foi feita visita à escola para diálogo com a professora do AEE sobre os PEIs e apreciação dos documentos das pastas individuais dos alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais, além de observação e interação com alguns dos alunos no AEE.

O encontro de sessões reflexivas coletivas ocorreu no dia 19/9/24, e foi agendado previamente, diretamente com os professores. Aconteceu no espaço da sala de recursos multifuncionais, com a intenção de ressignificar o PEI e sua prática com os principais articuladores da inclusão na escola; por isso as perguntas tiveram o propósito de fazer uma análise crítica sobre o PEI, o trabalho colaborativo envolvendo sua construção, sobre sua funcionalidade e significado para a aprendizagem do aluno. Esse procedimento contou com utilização de gravações em vídeo, observação e diálogos na escola, com registros no bloco da pesquisadora.

2.4.1 Instrumentos de Produção de Dados

Para realização desta pesquisa alguns instrumentos foram utilizados. Foram realizadas: 1- observações com registros utilizando o bloco do pesquisador; 2- Entrevista semiestruturadas com os professores da sala de recursos multifuncionais - gravados em áudio, posteriormente transcritos; 3- microanálise do contexto - dados gravados em áudio e vídeos produzidos nas sessões reflexivas (Magalhães, 2006) que foram realizadas com os professores - participantes e posteriormente transcritas.

2.4.1.1 Entrevista

Com o intuito de uma compreensão mais aprofundada sobre os participantes da pesquisa

e aspectos que envolvem a inclusão e a prática de elaboração do PEI, foram pensadas perguntas contidas numa entrevista semiestruturada para nortear e não se perder o foco das discussões. Dessa forma os professores tiveram a liberdade de expor suas ideias e pensamentos a respeito de assuntos que estão ligados diretamente à questão do PEI, mas também outros aspectos importantes que contribuem para entendimento dessa ferramenta e da inclusão como um todo. De acordo com Fidalgo (2018, p.92):

(...) as perguntas chamadas de interrogativas mediatas e as avaliativas — tendo as primeiras a função de compreender a atuação dos educadores e as segundas a função de “estabelecer juízos de valor sobre os fenômenos” educacionais. Outras perguntas — denominadas consequências — surgiram, muitas vezes, a partir das respostas dos participantes.

A presente pesquisa contou com entrevista semiestruturada, ou seja, com um roteiro prévio para nortear o diálogo, no entanto, permitiu aos participantes exporem ideias e fazer perguntas. Também, como é comum em entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora teve liberdade de fazer mudanças, acrescentando ou omitindo alguma pergunta, de acordo com as respostas fornecidas pelos participantes e de acordo com a interação em si.

As entrevistas foram elaboradas em duas partes. A primeira parte foi realizada em 20/03/24 no espaço escolar, contendo basicamente perguntas relacionadas aos dados pessoais dos professores, informações relacionadas ao trabalho e questões culturais. Foram perguntas categorizadas na forma interrogativa estrutural, do tipo causa e efeito e de natureza etnográfica estrutural. As categorias de análise das perguntas, de acordo com Ninin (2013), serão apresentadas em quadros mais adiante.

A segunda parte da entrevista, realizada 28/05/24 pela plataforma Google Meet, e gravada em vídeo, contou com perguntas mais aprofundadas, que possibilitaram expandir e aprofundar o pensamento e desenvolver o raciocínio, sendo em sua maioria na forma interrogativa ou declarativa, do tipo síntese ou expansão e, quanto à natureza, etnográficas descritivas ou didáticas. A primeira parte foi feita utilizando o registro na forma escrita, já a parte 2 foi realizada de forma mais aberta e dialógica. As perguntas foram consideradas separadamente na análise dos dados.

Nos quadros que seguem, estão sintetizadas as características e exemplificadas as formas, os tipos e a natureza das perguntas, com base nos estudos de Ninin (2013) sobre as categorias de análise da qualidade das perguntas.

Quadro 4 - Forma da pergunta ¹⁴

Forma	Descrição	Exemplo
Matriciais	Propicia aos respondentes avaliar um ou mais itens.	Identifique na tabela semelhanças e diferenças
Declarativas	Organiza -se através do enunciado declarativo.	Pensando no ensino de uma língua estrangeira, comente o que diz Marcusch (2000), observando os trechos negritos
Interrogativas	Organiza -se a partir de marcadores de função interrogativa ou uso de pronomes explicativos (o que, quem, como, qual, quanto, quando, para quê, para quem. Pode se constituírem negativas.	Percebi que você organizou a atividade em duplas, não foi?
Listas	Envolvem dois pólos. Falso e verdadeiro, sim ou não, ou ainda escalas de valores ou itens de significado para qualificar ou quantificar.	Avaliar a partir da lista (I) Importante (PI) Pouco Importante (MI) Muito importante
Gráficas	Apresenta imagens e solicita do participante relacionar, interpretar, analisar...	Relacionar os processos de mudanças a partir de gravuras.
Mistas	Mesclam diversos recursos	Explique as respostas contidas no texto, relacione à ilustração.

Fonte: Adaptado de Ninin (2013).

¹⁴Quadro baseado na obra: "Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica" (Ninin, 2013, p. 104 - 121).

Quadro 5 - Tipo de pergunta¹⁵

Tipo	Descrição	Exemplo
Síntese	Favorecem a identificação de ideias centrais e sua organização.	O que seria importante destacar como ideia central desse assunto de hoje?
Expansão	Possibilidade de expandir, aprofundar o pensamento, avançando no raciocínio.	Você poderia explicar isso de outra maneira?
Dependente	Aparece quando o assunto parece conectar-se com o que já foi dito.	Pensando sobre o que conversamos. Que diferença faz utilizar poema ou poesia?
Causa e Efeito	A função dela é fechar possibilidades.	Vocês já pensaram em como vão expor os textos dos alunos? Quais textos vão expor?

Fonte: Adaptado de Ninin (2013).

Quadro 6 - Natureza da pergunta¹⁶

Natureza	Descrição	Exemplo
Etnográfica Estrutural	Busca aspectos culturais dos respondentes, priorizando aspectos descritivos.	Como você fez o plano de aula?
Etnográfica descritiva	O respondente é chamado a explicar.	Como você entende o plano de aula?
Didáticas	Relaciona-se ao ensino,	De que trata essa disciplina?

¹⁵Quadro baseado na obra: "Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica" (Ninin, 2013, p. 121 - 134).

¹⁶Quadro baseado na obra: "Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica" (Ninin, 2013, p. 134 - 141).

	conteúdos pedagógicos, aprendizagem sistematizada.	
Condicionais ou Hipotéticas	Alta característica de expansão dialógica por convidar o respondente a uma ação discursiva, nova e criativa, favorecendo o desenvolvimento da argumentação.	Como você pensa que seriam as ações na escola se não precisasse mais ser feito o planejamento individualizado para os alunos com deficiência intelectual?

Fonte: Adaptado de Ninin (2013).

Em seguida apresentamos o instrumento Roteiro de Perguntas, utilizado para nortear o diálogo com os professores, composto por duas partes.

Quadro 7 - Roteiro de Perguntas

Roteiro de Perguntas	
<p>Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva</p> <p>Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas inclusivas em foco: Plano Educacional Individualizado; Deficiência Intelectual; Divulgação Científica e Formação de Professores</p> <p>Professora orientadora: Dra.Sueli Salles Fidalgo</p> <p>Pesquisadora: Luciana Lemos Medici</p> <p>ENTREVISTA COM PROFESSORES PARTICIPANTES - Parte 1</p> <p>Dados: Nome: _____ Idade: _____ Telefone: _____</p> <p>Formação dos professores participantes _____</p> <p>Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____</p> <p>Trabalha em outra rede de ensino? Qual? _____</p> <p>Qual outro município trabalha? _____</p>	

Em que município reside? _____

Passou pela experiência de trabalhar com alunos com deficiência ou transtornos? _____

Já trabalhou em escola especial? _____

ROTEIRO DE PESQUISA COM PROFESSORES - Parte 2

I- Início

- Apresentação da proposta da pesquisa, objetivo, motivo da escolha dos participantes do grupo focal;
- Exposição das formas de registro, esclarecimentos legais sobre ética em pesquisa com seres humanos, confidencialidade dos dados;
- Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE;
- Acordo das datas e horários dos demais encontros.

II- Desenvolvimento

Perguntas para direcionamento da roda de conversa

- 1- Vocês consideram a escola em que vocês trabalham inclusiva? Por quê? Por favor, comentem, explicando e exemplificando.
- 2- Além do que vocês já explicaram na resposta à 1ª à 1ª pergunta, o que mais uma escola precisa para ser inclusiva?
- 3- Consideram desafiador o trabalho com a inclusão do aluno com deficiência intelectual? Comentem.
- 4- O seu aluno com deficiência intelectual aprende? Como? Explique e exemplifique por favor. Se tiverem alguma atividade desenvolvida por vocês e realizada por eles, poderiam compartilhar conosco?
- 5- Consideram que existem barreiras para a inclusão do aluno com deficiência intelectual? Que barreiras são essas? Comentem e exemplifiquem por favor.
- 6- É necessário fazer adequações curriculares para a turma toda por causa do aluno com deficiência intelectual? Se sim, como são feitas?
7. Vocês fazem flexibilizações do material didático ou do currículo especificamente para o aluno com deficiência intelectual? Se sim, como são feitas? Por quem? Com que frequência? Com que objetivo específico (Para ele acompanhar os conteúdos ensinados para a turma toda? Para ele ter uma atividade para fazer mesmo que não seja no mesmo tema dos demais? Por outro objetivo? Qual?)
- 7- Em suas práticas diárias vocês utilizam estratégias variadas de ensino e/ou materiais de apoio para atingir os objetivos? Comentem e exemplifiquem.
- 8- Consideram importante que o aluno com deficiência intelectual tenha um Planejamento Educacional Individualizado- PEI? Vocês elaboram esse planejamento?
- 9- Em caso afirmativo, em que se fundamentam para a construção do PEI? Nas próprias vivências? Em teóricos? Comentem, expliquem e exemplifiquem.
- 10- O que priorizam no processo de construção do PEI? Os aspectos biológicos do aluno com deficiência intelectual e/ou aspectos socioculturais ... Comentem e exemplifiquem.

- 11- Consideram que o trabalho colaborativo do professor da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado AEE pode contribuir para o trabalho inclusivo? Como?
- 12- Quais profissionais participam do PEI do aluno na escola? Professor da sala regular, professor de AEE, professor orientador, orientador pedagógico, auxiliar escolar, outros? Como o planejamento e o desenvolvimento desse trabalho acontece?
- 13- Comentar as vivências de como acontece o planejamento caso seja feito de outras formas.

III- Considerações Finais

Informar aos participantes que estamos encerrando as discussões.

Solicitar que façam observações e comentários relacionados à temática que não foram abordados.

Agradecimentos à participação.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.4.1.2 Bloco de notas da pesquisadora

O bloco do pesquisador é um importante instrumento que apoia a pesquisa quando em alguns momentos não temos outra ferramenta em mãos e precisamos registrar. Nele são colocadas nossas observações, alguma informação que nos foi passada, um relato, trecho de falas, impressões sobre o contexto que não são neutras e atravessam nossas histórias de vida, crenças... E que têm também a possibilidade de serem modificadas pela via das reflexões que são feitas. Sendo assim, concordo, quando Fidalgo elucida (Fidalgo, 2018, p. 90 - 91):

(...) minhas análises passam, ainda, pelo viés do que foi observado e tomado nota no decorrer da pesquisa – sendo as próprias notas e observações, frutos de minhas representações, filtradas por crenças, valores e mesmo por teorizações já trazidas comigo para o contexto de pesquisa, uma vez que estes (valores, crenças e teorias) foram os filtros que me permitiam selecionar alguns dados e rejeitar outros na hora de anotá-los(...)

Cabe ressaltar que tais dados e anotações também podem ser feitos por meio de recursos digitais como tablet e celular, o que ocorreu com esta pesquisa em alguns momentos.

2.4.1.3 Sessões Reflexivas

Como proposta inicial, faríamos apenas sessões reflexivas coletivas com os professores, no entanto optou-se também pela individual e entrevista crítica reflexiva, alternadas com momentos de sessões reflexivas.

Segundo Magalhães (2006), as sessões reflexivas são instrumentos de produção de

dados que possibilitam à professora-pesquisadora-participante da pesquisa e aos demais participantes uma discussão para que dúvidas sobre qualquer questão que não esteja clara sejam resolvidas. A sessão reflexiva é um momento em que, pela qualidade das perguntas realizadas pelos participantes aos demais (seus pares), a ressignificação dos conceitos (Aguiar; Davis 2011) pode ocorrer, sendo a ressignificação um passo importante para a transformação das ações (Fidalgo; Magalhães, 2022).

O quadro a seguir sintetiza os caminhos trilhados na coleta e geração de dados na escola e os instrumentos utilizados em cada procedimento.

Quadro 8 - Procedimentos de produção de dados

Data	Procedimento	Instrumento
30/11/2023	Visita prévia à Unidade Escolar para autorização da pesquisa. Diálogo com a diretora	Assinatura do Termo de Anuência - TAI Consentimento e autorização da diretora
19/02/2024	Aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa - CEP	Projeto de Pesquisa
26/02/2024	Visita a U.E Diálogo com a diretora	Carta de apresentação da pesquisadora à diretora
13/03/2024	Visita a U.E - Coleta de dados quantitativos e informações sobre a escola	Anotações em bloco da pesquisadora
20/03/2024	Visita a U.E Encontro com os professores - Entrevista - parte 1. Explicação sobre a pesquisa, questões de ética; Autorização	Assinatura do termo de Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - RCLE Bloco da pesquisadora Entrevista parte 1 - Coleta de dados dos entrevistados
10/04/2024	Visita a U.E - Observação dos alunos e diálogo com professores e auxiliar de apoio	Anotações em bloco da pesquisadora
09/05/2024	Visita à U. E - Encontro	Gravação em áudio

	Sessões reflexivas. Diálogo com os professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE	
28/05/2024	Visita a U.E Encontro Entrevista crítico reflexiva e sessões reflexivas com os professores	Entrevista crítico reflexiva - Parte 2 Gravação em vídeo
05/06/2024	Visita à U. E - Encontro Sessões reflexivas com a professora Y. do AEE	Gravação em áudio
03/07/2024	Visita a U.E - Cópia do PPP	Documento para análise - Projeto Político Pedagógico - PPP
14/08/2024	Visita a U.E - Cópias dos PEIs dos alunos e relatórios	Documento para análise - Plano educacional especializado - PEI
11/09/2024	Visita a U.E Diálogo com a professora do AEE sobre os PEI dos alunos, pastas de documentos individuais dos alunos	Anotações em bloco da pesquisadora
19/09/2024	Visita a U.E Encontro sessões reflexivas coletivas - Ressignificando o PEI - Os PEIs foram revistos e feita análise coletiva	Gravações em vídeo e áudio

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram também coletados e produzidos dados a partir dos seguintes documentos: Planejamentos educacionais individualizados; Projeto Político Pedagógico da escola e Caderno de Orientações da Secretaria de Educação de Macaé.

Os dados produzidos, oriundos de relatos dos participantes, registrados no bloco da pesquisadora e de gravações em vídeo e áudio transcritos, serão armazenados por cinco anos

de acordo com a Resolução N° 510/ 2016.

A pesquisa segue as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais; Resolução N° 510/ 2016 e Resolução N° 466/ 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde. Foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa - CEP - UNIFESP. Foram feitos alguns ajustes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e aprovado em 19 de fevereiro de 2024, sob o número 0940/2023 CEP/UNIFESP, parecer final em conformidade com os princípios e orientações recebidas da comissão.

2.5 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados gerados nesta pesquisa estão distribuídos em dados primários e secundários. Os dados primários são os dados principais para o desenvolvimento da pesquisa. Já os secundários complementam os primários, contribuindo para elucidar questões na construção da pesquisa, sendo importantes para melhor compreensão, reflexão e análise dos dados.

Quadro 9 - Tabela de geração de dados ¹⁷

Tipos de dados	Instrumentos	Local de geração	Para que serviu
Primários	Entrevista	Sala dos professores	Conhecer melhor os professores, seus caminhos percorridos, experiências e formações
Primários	Entrevista com Sessões reflexivas	Sala virtual - Plataforma Google Meet	Resgatar as falas dos professores participantes para refletir colaborativamente sobre as significações que guiaram as ações
Primários	Sessões reflexivas	Sala de recursos	Resgatar falas na ressignificação das

¹⁷Adaptação a partir da tabela de Fidalgo (2018, p. 95).

			ações
Secundários	Bloco da pesquisadora	Secretaria da escola e Sala de Recursos multifuncionais	Registros dos dados da escola, dados relevantes observados e percepções; PPP e PEI; Entrevista e Sessões reflexivas
Secundários	Registros fotográficos	Espaço escolar	Registrar o espaço físico da escola e diferentes momentos do trabalho escolar
Secundários	Caderno de Orientações das Ações da Secretaria Municipal de Macaé	Secretaria Municipal de Educação de Macaé	Registrar a origem do documento PEI no âmbito da secretaria municipal de educação

Fonte: Elaborado pela autora.

2.5.1 Transcrição dos Dados

A partir dos dados gerados durante a entrevista coletiva, reflexiva crítica e das sessões reflexivas, e de acordo com a metodologia apresentada, para transcrição dos dados produzidos, foram feitas anotações e sinalizados os segmentos relevantes para transcrição e análise, após a visualização dos registros.

Para uma organização mais sistematizada e respeitando o rigor exigido pela pesquisa acadêmica, utilizamos uma tabela de códigos específica.

Com o objetivo de clarificar os códigos empregados na transcrição dos dados produzidos, apresento a tabela adaptada a partir da obra de Preti (1999) pelos membros dos grupos de Pesquisa, Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais – ILCAE, Inclusão Social-Educacional e Formação – ISEF e Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas – GEICS¹⁸. O grupo de trabalho do qual faço parte, sob a orientação da Profa. Dra. Sueli S.

¹⁸ Os três grupos de pesquisas são cadastrados no CNPq, sendo o primeiro credenciado pela PUC-SP, sob as lideranças das Profas. Dras. Angela B. C. T. Lessa e Sueli Salles Fidalgo. O segundo e terceiro grupos são credenciados pela UNIFESP; o segundo está sob as lideranças das Profas. Dras. Sueli Salles Fidalgo e Maria de Fátima Carvalho; e o terceiro sob as lideranças dos Profs. Drs. Marcio Hollosi e Sandra R. L. de Campos.

Fidalgo, divide-se entre esses três grupos de pesquisa, sendo eu membro do ISEF. Em reuniões de Seminário de Orientação – em que a tabela a seguir foi adaptada – os membros dos três grupos de pesquisa trabalham juntos.

Quadro 10 - Normas para a transcrição das Sessões reflexivas e das aulas gravadas

Ocorrências	Sinais
<p>Turnos numerados. Por exemplo:</p> <p>Sueli1: Bom dia, tudo bem? Como conversamos hoje, vamos realizar a entrevista...</p> <p>Silvia1: Bom dia. Tudo bem.</p> <p>Su2: Então, como primeira pergunta, gostaria de saber....</p> <p>Si2: Eu.....</p> <p>Su3: xxxxxxxx</p> <p>Si3: xxxxxxxx</p>	
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante* (como s, r)	::
Qualquer pausa*	...
Silabação	SI-LA-BA-ÇÃO
Interrogação	?
Comentários descritivos do transcritor	((comentário))
Superposição, simultaneidade	As duas falas entre colchetes []
Interrupção	<p>Tab</p> <p>S1: _____</p> <p style="text-align: right;">D1: _____</p>

	S1: _____
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ “
*Se o prolongamento/pausa for excepcionalmente longo, marcaremos o tempo em segundos.	
Importante: Os turnos serão numerados.	

Fonte: Adaptado pela autora para este trabalho a partir da adaptação dos Grupos de Pesquisa ILCAE, ISEF e GEICS às normas encontradas em Preti, D. Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas. 1999.

O momento de análise dos dados é crucial para delimitar o que é significativo para o contexto pesquisado, compreender e entrelaçar informações sobre os estudos científicos realizados e as reflexões de contexto. Nesse momento, após terem sido produzidos os dados em campo, foram organizados, sendo feitas as transcrições e selecionados os excertos significativos para a pesquisa em questão.

Para os dados coletados e gerados, recorreremos a categorias linguísticas para análise, principalmente ao interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2012) - trabalho que, como afirma o autor (ibid:12-13), se inscreve na linha do Funcionamento do Discurso, sendo suas proposições teóricas derivadas “de uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social” (Fidalgo, 2018, p. 102).

A tabela¹⁹ abaixo traz as categorias de análise dos conteúdos temáticos que utilizamos para elucidar as questões de pesquisa. É importante ressaltar, segundo Fidalgo (2006), que tema e categoria são retirados das perguntas de pesquisa, enquanto o conteúdo temático é um resumo dos exemplos retirados das falas dos educadores, de documentos ou das leis. É importante, ainda, esclarecer que, sendo um resumo dos exemplos, o conteúdo temático é gerado a partir de minhas expectativas, valores, crenças e interpretações do que foi dito, logo, a partir das minhas representações (Fidalgo, 2018, p. 90).

Assim, o conteúdo temático me permitirá verificar as representações dos entrevistados

¹⁹Excerto da Entrevista com Celina - Extraído de Tese de Doutorado. Sueli Salles Fidalgo Título: A Linguagem da (Ex-)Inclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional São Paulo: PUC-SP. 2006.

e também as minhas representações, que demonstro ao definir (com base nos meus valores ou nos mundos em que me apoio) o que considero conteúdo temático das falas dos outros. Fidalgo (2006), alerta que é preciso ter clareza sobre o que alimenta as interpretações que fazemos dos dados, para não se ter a ilusão de que nossas análises e interpretações são verdades — logo, replicáveis, objetivas, claras etc., i.e., pertencentes a um paradigma de pesquisa que já não cabe nas pesquisas sociais. Em outras palavras, a tabela materializa, expressa o sentido, significado representado pela professora pesquisadora e os demais professores envolvidos na pesquisa.

Tabela 1 - Análise de sentido e significado²⁰

Tema	Conteúdo temático	Sentido/ Representação	Exemplo
Fatores de inclusão (educacional)	Salas especiais e comuns: fatores de transição	A inclusão requer capacidade de o aluno se adaptar	C41: Isso. <u>Não é uma questão e conteúdo.</u> Se, na segunda série, ele tiver condições de ir embora [pra sala de escola comum], ele vai. É só assim: <u>ele chegar aqui; se adaptar...</u> porque às vezes, a criança vem sem ter nenhum conhecimento de leitura, de nada. Se ela for pra uma classe regular, assim, sem aquele conhecimentozinho básico, bom <u>ai é chegar lá e ai é que não vai acontecer nada mesmo, não é?</u> Então, é uma <u>questão de adaptação mesmo.</u> É um período de adaptação, onde tem o conteúdo daquela série. E ele <u>chegou ali, naquele ponto de adaptação, e ele tá pronto e o professor sabe que vai deslanchar normalmente, pronto!</u> Ele vai embora. Tem crianças que ficam aqui 6 meses – lá na AACD.

Fonte: Elaborado pela autora.

Reafirmamos a escolha pela pesquisa colaborativa num referencial teórico-metodológico embasado pela Teoria Histórico-Cultural, já refletida anteriormente, por meio da qual buscamos compreender uma dada realidade para além das aparências e como parte de um dinâmico processo de significação (Vygotski, 2011). Sem a pretensão de ocultar as contradições existentes, o que denotaria uma posição arbitrária e incoerente com uma proposta

²⁰Tabela extraída de Fidalgo (2017).

emancipatória, libertadora e transformadora da pesquisa.

Considerando os princípios inclusivos e democráticos a que nos propomos nesta pesquisa, com estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, cujos objetos de estudos se fazem através da abordagem teórico-metodológica crítica de colaboração e ainda, acreditando que o movimento dialético resultante das interações é capaz de impulsionar o desenvolvimento, os procedimentos de análise dos dados não poderiam deixar de acompanhar essa linha de pensamento e seguiram pelo caminho da análise crítica.

Seguimos com base nos estudos de Ninin, ancorados na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural²¹, sendo atividade entendida "(...) como uma atividade de um sistema maior que envolve todos os procedimentos educacionais que ocorrem na escola" (2009, p.12). Nessa perspectiva, a atividade de observação será discutida a partir de três importantes pilares: observação em si, conflito e negociação.

Sendo assim, a minha postura enquanto pesquisadora há de ser a de colaboração com os pares, nas reflexões e construções conjuntas. Há de se considerar que a ação de observar também pode trazer o sentimento de invasão do fazer pedagógico, podendo causar ainda constrangimentos e resistências dos participantes, sendo motivo de conflitos. Segundo Ninin:

O processo de observação pode ocorrer tanto numa situação em que dois profissionais praticam a observação, sendo um o observado e outro o observador, quanto considerando-se a auto-observação, ou seja, o profissional observa-se a si próprio, a partir de gravação de suas ações em sala de aula (2009, p.12).

Os dados foram analisados divididos por conteúdos temáticos, em atenção a um dos objetivos específicos: produzir material crítico reflexivo que possa contribuir para a formação de professores mais inclusivos.

Os conteúdos temáticos foram sequenciados e foram feitas análises dos sentidos que passam pelo meu olhar enquanto professora pesquisadora, sobre o que acredito que seja relevante nas falas dos professores. Dessa forma, reporto o meu olhar para o objetivo principal: investigar práticas inclusivas a partir do processo de construção do PEI, visando contribuir com o processo de desenvolvimento e participação da pessoa com deficiência intelectual.

²¹A TASHC também tem base nos estudos vygotskianos. Apesar de esta pesquisa não estar embasada na TASHC, há elementos que esta tem em comum com a teoria histórico-cultural (tais como mediação, papéis de participantes etc.) e estes é que serão alvo de nossa interpretação de dados a partir da discussão realizada por Ninin (2013) sobre a qualidade das perguntas.

Busquei considerar, nas análises feitas, tanto os sentidos contidos nos discursos dos professores envolvendo suas percepções sobre o processo inclusivo e suas práticas relacionadas ao PEI, objetivando incluir o aluno com deficiência intelectual, como também analisei documentos pertinentes, como o Projeto Político Pedagógico - PPP e o próprio Planejamento Educacional Individualizado – PEI, para contribuir com uma compreensão de forma mais abrangente.

Ainda que as percepções advindas do olhar do pesquisador sejam impressões individuais, passando por suas experiências, forma própria de conceber o mundo, construir seus conhecimentos, também são condicionados por dado momento sócio-histórico.

Dessa forma, como acredita Ninin, com base nos estudos de Giroux (1999), não podendo se basear em comportamentos e posturas individuais ou em técnicas que reproduzem valores socioculturais dominadores ou silenciadores dos conflitos.

Diferentes sentidos e significados são atribuídos ao conceito de observação; no entanto, segundo Ninin (2009):

(...) quando pensamos na observação como ato de anotar, analisar, explicar, é possível relacioná-la às características críticas da reflexão, em que o resultado pode servir como revisão da prática com fundamentação teórica e propósito de transformação dessa prática em âmbito social e cultural (p.7).

Na perspectiva da Teoria da Atividade, o objeto é algo em transformação, enquanto a atividade é desenvolvida. Os objetos, enquanto mediadores, podem "ser concretos ou abstratos como, por exemplo: linguagem, sinais e símbolos, procedimentos, máquinas, métodos, leis, formas de organização do trabalho" (Ninin, 2009, p.6).

O ato de observar tem a possibilidade de gerar significados para observador e observado, numa dinâmica que traz conflitos, notados por meio da linguagem, que é a mediadora que possibilita o desenvolvimento. Sendo que a linguagem, por sua vez, converte-se também como mediadora das situações conflitantes, dando margem à negociação.

A negociação, no paradigma crítico de construção do conhecimento, segundo Ninin, pode ser definida como:

(...) ato em busca do consenso a respeito de conflitos, que considera os diferentes pontos de vista como pontos de partida, praticado pelos envolvidos num processo de interação, considerando não somente a voz de cada interactante, mas também os papéis que cada um exerce no contexto considerado, suas ações e os significados já construídos em relação ao conhecimento histórico e culturalmente acumulado (2009, p. 10).

A visão crítica discutida no cerne desta pesquisa concebe o fazer humano contextualizado, situado histórica e culturalmente, compreendendo as normas e valores dominantes da sociedade, questões de poder, desigualdade e injustiça que exercem influência e acompanham as ações a todo tempo. Assim como acredita na capacidade do humano em desenvolver sua autonomia, fazer leituras do cotidiano e refletir nessa dinâmica relação, podendo melhorar sua prática... Transformá-la.

2.6 Considerações Éticas em Pesquisa

O parecer substanciado emitido pelo Conselho de Ética em Pesquisa - CEP sob o número CAAE: 75009023.8.0000.5505, em anexo, apresenta a consolidação das alterações ocorridas no projeto de pesquisa acompanhadas e orientadas por este órgão desde a sua submissão na plataforma Brasil e teve como principais alterações : 1- Adequações no documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE; 2- Elaboração e envio do Roteiro de Pesquisa ao CEP; 3- Envio dos instrumentos de coleta e produção dos dados (questionário e entrevista); 4- Esclarecimentos no projeto quanto a captação, armazenamento e sigilo de imagens.

A presente pesquisa está embasada nos princípios dos direitos humanos em acordo e compromisso ao cumprimento do que dispõe a Resolução N° 510/ 2016 (Brasil, 2016) , sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, bem como a Resolução N°466/ 2012 (Brasil, 2012), que também considera a ética do cuidado, do respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, ambas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Saúde.

2.6.1 Riscos da Pesquisa

Na observância da legislação vigente, sobre os riscos desta pesquisa, considerando a subjetividade humana, o respeito à proteção da pessoa humana e os riscos de uma pesquisa envolvendo seres humanos, ou seja, riscos de danos que possam causar aos participantes, como a possibilidade de constrangimento ao responder perguntas, invasão de privacidade, vergonha, medo, estresse, cansaço, exposição de dados e perda da confidencialidade. Os participantes da pesquisa serão informados sobre tais riscos, bem como assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Algumas medidas serão adotadas com o intuito de reduzir os riscos, tais como: sigilo dos dados com permissão de acesso aos dados somente à equipe de pesquisa; não utilizar

informações que possam identificar os participantes, como fotos e vídeos; codificar os registros de pesquisa; assegurar aos participantes a desistência de participar a qualquer momento, sem sofrer coação ou prejuízos; e assegurar dados anônimos que só serão divulgados em eventos científicos ou em formato de documentos e artigos científicos. As imagens e vídeos feitos por meio de celular pelas pesquisadoras serão para fins de coleta de dados, ficarão armazenados em sigilo com as pesquisadoras e não serão publicizados. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade das pesquisadoras, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV (Brasil, 2016).

2.6.2 Benefícios da Pesquisa

As pesquisas acadêmicas em Ciências Humanas, sobretudo as que consideram a diversidade e as diferenças, como a pesquisa em questão, num trabalho de participação e colaboração, e considerando a pluralidade de ideias, trazem a possibilidade de compreender as situações cotidianas, permitindo aos participantes fazerem análises e reflexões para resolver problemas, entender e melhorar práticas. Além disso, a presente pesquisa tem a possibilidade de que seus estudos possam contribuir não apenas com a realidade imediata, mas que os conceitos e as ideias construídas sejam compartilhados com outras comunidades, sobretudo a acadêmica, e possam colaborar com o avanço do conhecimento e com uma sociedade mais igualitária, justa, equitativa e humana.

2.7 Questões de Credibilidade em Pesquisa

Para garantir a credibilidade na pesquisa é prudente que alguns aspectos sejam considerados. Fidalgo e Magalhães (2017, p. 116), orienta que "(...) em relação a pesquisas críticas, alguns cuidados tomados incluem: a triangulação de dados e a apresentação em congressos e em grupos de pesquisa para utilizar member checking²² e debriefing²³."

²²Member checking: termo em inglês que significa "verificação pelos participantes" dos elementos fundamentais na pesquisa.

²³Debriefing significa "interrogatório" sobre a pesquisa. Técnica utilizada em pesquisa de colaboração de pares.

Fidalgo (2017), orienta que toda pesquisa científica seja dialogada, criticada, discutida com os pares e comunidade acadêmica, oportunizando um repensar de conceitos e ações. Com esta pesquisa não foi diferente: foram feitas discussões e observações críticas dos participantes do grupo do seminário, que também são conhecedores da metodologia aplicada.

Fidalgo e Magalhães (2017) também discutem a técnica da triangulação, conceito este que permite a coleta de dados por meio de diferentes participantes, diversas fontes com uso de vários instrumentos que possam fornecer credibilidade à pesquisa. O que também ocorreu com a presente pesquisa, que contou com a colaboração e participação de parceiros em âmbito externo e interno à UNIFESP.

2.7.1 Participantes Externos

Em junho de 2023, foi publicada a apresentação de pôster como parte do IX Congresso Acadêmico UNIFESP. Na sequência, em 25 de junho, foi feita apresentação oral, na modalidade presencial, no Congresso Acadêmico da UNIFESP. Na ocasião, houve o questionamento de uma das professoras avaliadoras que compôs a banca, sobre a razão de a pesquisa envolver apenas cinco professores participantes, e foi sugerido que o estudo se estendesse a todos os professores do ensino fundamental do primeiro segmento, 1º ao 5º ano de escolaridade. Explico os motivos que levaram tal sugestão a não ser considerada: 1- A metodologia escolhida para a presente pesquisa insere-se na categoria de pesquisa crítica de colaboração, que se dedica a analisar os significados dos dados coletados e produzidos, ou seja, trata-se de uma análise das falas, dos discursos, e não uma análise quantitativa. Dessa forma, ter um número maior de participantes impede que o pesquisador consiga analisar todos os dados com o mesmo rigor linguístico. 2- Além disso, a PCCol tem por objetivo a transformação dos participantes (incluindo-se aqui a pesquisadora). Não é possível se promover a transformação (ou ressignificação de conceitos) de um grande número de pessoas em tão pouco tempo, dando-se igual atenção a todos. É sempre importante ressaltar que a pesquisa em questão é de cunho qualitativo, e que, apesar de utilizar gráficos para apoio visual, não tem como objetivo principal a quantificação nem a participação numerosa de professores; 3- Para atingir um número expressivo de professores, a pesquisa propõe que os resultados sejam, posteriormente, disponibilizados em livro digital, sendo este um dos objetivos do estudo. 4- Estando em um paradigma crítico de pesquisa, a pesquisadora não acredita em buscas de uma verdade única para qualquer que seja o objetivo ou a pergunta de pesquisa. Dessa forma, este trabalho busca

tão somente refletir sobre algumas verdades possíveis para o contexto, os participantes e o problema de pesquisa listados e descritos. Outras verdades são possíveis e consideradas bem-vindas nesse processo contínuo de construção de conhecimento, em que todos vão se envolvendo em um processo coletivo e colaborativo. Acreditamos inclusive que os mesmos dados, se analisados por outro arcabouço, podem trazer diferentes verdades ou diferentes aspectos de um todo. Portanto, não é necessário mapear e abarcar tudo, todo um segmento escolar. A presente pesquisa se quer pequena, para ir buscando o todo com a participação de todos que forem se envolvendo.

O momento da apresentação oral na etapa de qualificação, com a participação de banca de professores composta por membros da UNIFESP e convidados externos, de outra universidade, também foi um momento muito enriquecedor. Na ocasião, o professor Dr. Edivaldo Félix Gonçalves trouxe relatos de suas vivências e contribuições sobre a participação social das pessoas com deficiência intelectual. O professor Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze trouxe questionamentos, observações e sugestões sobre a inclusão de dados numéricos do contexto da pesquisa e a nível do Brasil, e indagações sobre a metodologia utilizada, havendo a necessidade de ser esclarecida com maior profundidade em capítulo à parte, e menos extensa na introdução; recomendou, além disso, a exclusão da descrição dos riscos e benefícios na introdução, a necessidade da utilização de autores que discorrem sobre o Plano Educacional Especializado - PEI, a divisão da fundamentação teórica em tópicos, e ainda a apresentação do esquema do produto educacional E-book, bem como cuidados com a formatação de acordo com as normas da ABNT. As orientações foram de extrema relevância para a melhoria do trabalho e foram todas consideradas.

2.7.2 Participantes Internos

O Seminário de Pesquisa²⁴ - SEP, disciplina ministrada pela Prof. Dra. Sueli Salles Fidalgo no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (que

²⁴Os Seminários de Pesquisa (SEP) são promovidos pela orientadora Sueli Salles Fidalgo, aos seus orientandos de mestrado e doutorado do Mestrado em Educação Inclusiva e do Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, ambos da Universidade Federal de São Paulo. Nos encontros do SEP, acontecem discussões sobre a metodologia da PCCol (como se organiza, como os dados são produzidos e analisados).

foi aberto às orientandas do PROFEI), proporcionou aos participantes discutirem metodologias aplicadas — especialmente, estabelecendo as diferenças entre a Pesquisa Crítica de Colaboração e outras, como a Pesquisa-Ação e a Pesquisa Participativa, por exemplo. Também foram discutidos os procedimentos de coleta, produção e análise dos dados. Foram momentos ricos, que possibilitaram, por meio dos questionamentos e discussões do grupo, revisitar pontos da pesquisa que não estavam claros e, com essas contribuições, compreender outros. A partir disso, o capítulo de metodologia foi revisto, reorganizado e distribuído em subitens. Em alguns dos encontros, as participantes da disciplina leem os trabalhos umas das outras para discutir, fazendo sugestões e solicitando esclarecimentos — em um modelo de miniquificações.

No encontro de discussões, que ocorreu no dia 26 de setembro, em que o assunto em pauta eram os procedimentos de coleta e produção dos dados, os colegas sinalizaram para uma reorganização dos procedimentos e coleta dos dados. A partir disso, foi organizado o quadro de produção dos dados. A professora orientadora Sueli Fidalgo sugeriu acrescentar a descrição da entrevista feita com os professores e as sessões reflexivas, para tornar mais esclarecedora a produção dos dados.

No encontro do SEP, no dia 10 de outubro, foram pensadas à luz dos teóricos, Ninin e Bronckart, as análises das perguntas feitas e discursos dos participantes de pesquisa, respectivamente. Essas discussões me fizeram rever as análises feitas sobre as perguntas aos participantes e categorizá-las em quadros para melhor visibilidade.

No encontro do dia 24 de outubro, foram apresentados os dados analisados, para apreciação dos participantes que acompanharam os resultados. A profa. Sueli Fidalgo observou as análises feitas sobre as categorias de discurso autônomo e implicado (Bronckart, 1997/2012). Fez algumas observações quanto aos conteúdos temáticos e reafirmou que os temas são extraídos das perguntas de pesquisa, enquanto os sentidos referem-se às interpretações que nós, pesquisadores, damos aos discursos dos demais participantes (no caso, os professores).

O quadro a seguir apresenta os eventos em que foram apresentadas as pesquisas e suas etapas.

Quadro 11 - Apresentação da pesquisa

Data	Evento	Local
Fevereiro 2023	Apresentação do projeto de pesquisa na Disciplina de Metodologia da Pesquisa	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo

Junho/2023	Apresentação de pôster no IX Congresso Acadêmico UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo
25/06/2023	Apresentação Oral no Congresso Acadêmico da UNIFESP: Universidade na (re)construção da nação	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo
28/03/2024	Apresentação em Banca de qualificação	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo
06/09/2024	Apresentação e discussões no grupo Seminário de Pesquisa - SEP sobre metodologia e projeto individual	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo
20/09/2024	Os participantes apresentaram seus instrumentos de produção de dados (questionários, perguntas para entrevistas) – já utilizados ou não.	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo
26/09/2024	Discussões em Seminário de Pesquisa - SEP sobre Procedimentos de Coleta e Produção de Dados: perspectiva da pesquisa colaborativa.	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo
10/10/2024	Neste dia foram discutidos textos de Bronckart e Ninin para elucidar sobre a qualidade das perguntas feitas aos participantes de pesquisa	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo
24/10/2024	Discussões em Seminário de Pesquisa - SEP sobre Análise dos dados	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo seguinte, entraremos nas questões de contexto para análise dos discursos da macroquestão e das microquestões.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

“(...) Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970, p.68).

3.1 O Que os Discursos nos Revelam...

Em um contexto dinâmico e complexo como o escolar, por meio do processo de construção e reflexão da ação do planejamento educacional individualizado, é possível promover a plena participação e desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência intelectual? Para melhor respondê-la, dirijo o meu olhar para a construção do planejamento educacional individualizado, buscando solução para dúvidas que vêm surgindo na prática, e que esclareço a seguir.

Para responder a essa macroquestão, recorreremos a algumas microquestões implicadas no contexto.

1. Como se dá a participação do aluno com DI na sala de aula atualmente?
2. Como foi pensado colaborativamente o PEI durante a ação de formação desta pesquisa?
3. Em que medida o olhar/a ação dos professores participantes foram ressignificados e/ou as ações de planejamento do PEI foram transformadas?

Dessa forma, utilizamos a linguagem (...) "na relação de conhecer esse outro, aquilo que não conhecemos ainda" (Ninin, 2013, p.17). E, para tal compreensão, com o intuito de responder a questões de pesquisa e trazer um panorama do contexto quanto às representações que os participantes trazem a partir das suas vivências e percepções, tecemos algumas reflexões. No percurso desta pesquisa, também faz parte a pesquisadora, que caminha junto, refletindo e participando do processo de transformação.

Nesse contexto, os espaços de discussão trazem, por meio da linguagem e reflexão crítica (Magalhães, 2000; Ninin, 2009), possibilidades de transformação dos professores envolvidos e do contexto. Sendo assim, as análises à luz da Linguística Aplicada - LA têm o propósito de trazer a ressignificação por meio das trocas que a linguagem humana proporciona, sem a pretensão de construir verdades absolutas, mas de buscar significados.

Por meio da linguagem se ressignifica a própria linguagem (Fidalgo, 2006). Além disso, as perguntas têm nessa linguagem a importante função de modificar ideias, pois incitam a reflexão, nos tiram do conforto e nos fazem pensar. O movimento de perguntar desencadeia a ZDP, impulsionando o desenvolvimento.

Fidalgo (2016) salienta que tema e categoria são retirados das perguntas de pesquisa, enquanto o conteúdo temático é um resumo dos exemplos retirados das falas dos educadores, ou das leis. Sendo que os aspectos considerados relevantes para serem abordados referem-se às expectativas, valores e representações do pesquisador.

Nesse contexto de análise, a preocupação, no entanto, não é de analisar os diversos tipos de discursos mencionados e reconhecidos por Bronckart (1997/2012), mas a tipologia do discurso, especificamente no grau de implicação e autonomia, conceitos que o autor se utiliza com base em Ducrot (1997), para discutir os papéis do locutor.

Para Bronckart e Machado (2004), ainda sobre o discurso utilizado, é possível verificar o de aproximação, o de “mascaramento da subjetividade”, a indicação de distanciamento entre os interlocutores etc.

Um discurso teórico, que tem características de um discurso autônomo, segundo a tipologia de Bronckart e Machado, possuem:

- presente genérico e ausência de dêiticos;
- apresentação de um posicionamento distanciado;
- uma pretensa objetividade e verdade das asserções;
- distanciamento entre os interlocutores.

Dessa forma o conteúdo abaixo (Quadro 13), extraído das falas dos professores, exemplifica um discurso autônomo e implicado.

Quadro 12 - Análise de discurso

Implicado	Autônomo
L1: Esse ano mesmo, <u>eu recebi</u> um aluno que veio da Escola X. O aluno: ele passou. <u>Eu até fui</u> na ficha dele <u>pra ver</u> as notas do garoto.	Y31: <u>Em todas</u> as áreas, tudo que <u>é feito, é feito para a maioria.</u> Não <u>é feito para a minoria.</u>

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando-se os dêiticos sob a ótica de Bronckart, verifica -se o grau de implicação dos interlocutores.

No exemplo 1 - O enunciador é aquele que se expressa, que comunica em 1ª pessoa; 2 - Fala distanciado, genérica e ausência de dêiticos.

Bronckart e Machado (2004, p. 147) ainda inclui no estudo da estrutura geral dos textos um levantamento quantitativo no uso dos pronomes:

(...) uma vez que, com o uso de pronomes pessoais, possessivos (1ª e 2ª pessoas do singular e do plural), assim como os advérbios de lugar e tempo podem demonstrar a subjetividade ou a pretensa objetividade daquele que produz o texto demonstrando “o seu posicionamento diante do que diz.

Inicialmente foram resgatados fatos e informações registrados desde os primeiros contatos com a escola, relatos e transcrições. Em todas as visitas à unidade escolar, as reflexões estiveram presentes nos diálogos e interações, buscando ressignificar os conceitos.

Através dos relatos dos professores, percebemos que a diretora apoia ações inclusivas na escola. "Temos todo apoio da direção para o que quisermos realizar, projetos... Se precisamos de quaisquer materiais, ela compra... Nos apoia em tudo" (Relato da professora Y. do AEE).

Ficou evidenciado que os professores do Atendimento Educacional Especializado são os maiores articuladores da inclusão na escola, pois, além de movimentarem os projetos inclusivos, são frequentemente buscados para consultas sobre diversos assuntos, referentes ao currículo, sobre os processos de aprendizagem dos alunos, adequação nas atividades e outras. Esses docentes são solicitados principalmente pela orientação pedagógica, educacional, diretores, auxiliares escolares, responsáveis e alunos.

Na sala multifuncional, os professores mantêm em pastas individuais os planejamentos do AEE, os registros dos atendimentos e intervenções realizadas com os alunos, entrevistas com os responsáveis, relatórios e outros.

Dos seis professores participantes, apenas um está na escola há menos de dez anos. Todos tiveram e têm alunos com deficiências em suas turmas. Apenas uma professora passou pela experiência em atuar numa escola especial.

Foram feitas duas observações sobre os questionamentos dos professores, e isso foi recorrente durante a entrevista crítica. As principais queixas são: 1 - Falta de apoio para atuar; 2 - Tempo insuficiente para diálogo e trocas de experiências com os pares na escola. Voltaremos a esses temas nas análises dos discursos nos quadros de análise dos conteúdos temáticos.

Para melhor identificação dos dados, estes foram categorizados, divididos por conteúdos temáticos e sessões reflexivas, dispostos em quadros da seguinte forma:

Quadro 13 - Categorização de Dados²⁵

Conteúdos Temáticos	Sessões Reflexivas
Quadro 9 - Participação do aluno; Quadro 10 - Desenvolvimento do estudante; Quadro 11 - Desenvolvimento das habilidades; Quadro 12 - Avaliação do aluno com deficiência; Quadro 13 - Formação do professor; Quadro 22 - Trabalho colaborativo 1; Quadro 23 - Trabalho colaborativo 2; Quadro 24 - Escola inclusiva.	Quadro 14 - Ressignificando a prática; Quadro 15 - Ressignificando a participação da pessoa com deficiência; Quadro 16 - Diagnóstico e laudo; Quadro 17 - Plano Educacional Individualizado - PEI; Quadro 18 - Ressignificando o PEI 1; Quadro 19 - Ressignificando o PEI 2; Quadro 20 - Potencialidades do estudante; Quadro 21 - Sessões reflexivas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os temas abordados nas entrevistas e sessões reflexivas foram de muita relevância, pois contribuíram para evidenciar as percepções dos professores ao lidarem com a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos, possibilitando conhecer seus processos de construção de conhecimentos e conseqüentemente melhor atender à pergunta de pesquisa. Para além da produção de dados, buscamos produzir sentidos.

A percepção dos professores em relação aos temas descritos nos apontam para algumas respostas e novos caminhos.

Trazemos nos quadros adiante as análises sobre os sentidos e significados dos discursos a partir do interacionismo sociodiscursivo, análise proposta por Bronckart e Machado (2004). Nos quadros temáticos, foram considerados assuntos abordados nos encontros das entrevistas crítico reflexivas e sessões reflexivas, relevantes às questões de pesquisa.

De acordo com a tabela apresentada no capítulo de metodologia, no item sobre os procedimentos de análise dos dados, na primeira coluna, estão dispostos os conteúdos temáticos (temas); na segunda estão os significados interpretados pela pesquisadora a partir das falas dos participantes (sentidos); e na terceira coluna estão as falas dos participantes. Em seguida são feitas análises com base nos estudiosos que compõem a fundamentação teórica e contribuem para elucidar as questões de pesquisa. Para melhor desencadeamento de ideias, os quadros foram organizados a partir de seus temas

Para compor os quadros com as categorias, partimos das análises das transcrições dos discursos dos professores e para tal destacamos alguns trechos que trazem à tona questões de

²⁵ Categorização proposta por Bronckart e Machado (2004).

inclusão e exclusão, reflexões estas que, durante todo o percurso da pesquisa, fizeram-se presentes, sem se dissociar, dando-nos a dimensão de um longo caminho a percorrer na busca da oportunidade de participação das pessoas com deficiência, na perspectiva de uma educação e de uma cultura inclusivas.

O Quadro 9 foi extraído do encontro da entrevista crítico reflexiva no dia 28/05, que ocorreu de forma remota pelo Google Meet. Esse encontro foi coletivo e teve a participação de três professores.

Após ter sido retomada a explicação da proposta da pesquisa e de seu tema, Práticas inclusivas em foco: Plano Educacional Individualizado, Deficiência Intelectual; Divulgação Científica e Formação de Professores. iniciamos com o relato do professor L. sobre a participação do aluno com deficiência intelectual na sala regular.

Quadro 14 - Conteúdo temático - Participação do aluno em sala de aula atualmente

Tema	Sentido	Fala do participante
Participação do aluno em sala de aula atualmente	<p>Estudante consegue fazer algumas coisas sozinho (ou com incentivo e instrução)</p> <p>Estudante precisa de apoio para o desenvolvimento acadêmico</p> <p>Superproteção familiar impede o desenvolvimento do aluno</p> <p>Mesmo com apoio, o desenvolvimento acadêmico não é muito.</p> <p>Desenvolvimento é igual alfabetização</p> <p>Estudante não apresenta prejuízos nas interações sociais ou de localização (movimenta-se na escola e interage parcialmente com outras pessoas)</p>	<p>L7: (...) Mas ele é uma criança que ele tem a autonomia dele... Só que, <u>a gente observa</u> o seguinte. Não sei se é pelo trato da mãe que ela é uma pessoa que <u>a gente observa</u> que pelas experiências que ela já teve com outro filho mais velho, tem um outro filho lá no primeiro ano... Então:: ela protege muito. Então <u>eu acho</u> que essa mãe deve fazer tudo pra eles. Ele... Ele só se desenvolve melhor se tiver uma pessoa do lado dele ali. (...) Ano passado ele <u>ficou na minha sala</u>, mesmo estando com auxiliar na sala, ele não foi além... do silábico com valor. E ele demonstra insegurança, apesar de ter autonomia para as outras coisas. Ele se movimenta na escola, não tem problema nenhum de se locomover. Ele interage com os outros alunos. Assim interage em termos, se precisar de: Ah, fulano, vai ali com sicrano, ele vai. Ah, pega esse papel e entrega ali. Ah pega o:: Empresta o seu lápis, ele empresta. Ele até se oferece para emprestar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos, através do relato do professor, o reconhecimento de várias habilidades construídas pelo aluno. Segundo ele, o estudante apresenta autonomia em movimentar-se no espaço escolar e se comunicar, sendo capaz de transmitir recados e interagir com os outros, sendo esta última habilidade uma importante janela de oportunidades para o desenvolvimento, apesar de o professor ainda não ter se dado conta disso. Para Vygotski, o meio social é

imprescindível. “O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (Vygotski, 2011, p.863).

Oportunizar a participação dos alunos consiste numa prática pedagógica de fundamental importância para que possam avançar em seu desenvolvimento e alcançar funções psicológicas superiores (FPS), sendo que estas são adquiridas por meio de signos e símbolos que estão fora do sujeito, ou seja, na cultura. É por meio da cultura ou social que a criança desenvolve raciocínio, atenção, percepção e outras habilidades.

Na sequência, o desenvolvimento do aluno, foi outro aspecto relevante abordado nos encontros de 28/05.

Quadro 15 - Conteúdo temático - Possibilidade de promoção da plena participação

Tema	Sentido	Fala do participante
Possibilidade de promoção da plena participação e desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência intelectual (ações do professor)	O professor considera que aluno não se desenvolve O professor faz encaminhamento Para o professor a família não busca tratamento O professor considera que a sala multifuncional não dá conta de todo trabalho que tem O aluno às vezes não chega a ser atendido na sala multifuncional	L1: (...) Então nós observamos ali que esta questão do DI ... O pai não tá nem aí. A criança não se desenvolve e ele não busca tratamento, às vezes a gente faz o encaminhamento e o pai não leva e a criança vai passando, passando, passando e quando vê a criança já tá saindo da escola e a própria :: o próprio o :: é :: a sala lá multifuncional, às vezes não tem nem a oportunidade de atender porque a DE-MAN-DA é muito grande.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a temática que envolve o desenvolvimento do estudante com deficiência, percebemos, no relato, que o professor delega a atribuição de educar e da evolução do aluno ao professor da sala multifuncional, ao atendimento na sala multifuncional, à necessidade de o pai buscar tratamento para o filho..., mas não atribui o desenvolvimento do aluno associado ao seu fazer pedagógico. Sendo que este último é o que faz total diferença no progresso do educando, visto que as limitações "(...) não são decorrentes da sua deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para a aprendizagem" (Vygotsky, 2008, *apud* Braun; Nunes, 2015).

Os desafios sociais e as atividades planejadas com desafios, estratégias e recursos materiais para o aluno com deficiência constituem-se em caminhos alternativos, que estimulam o cérebro e impulsionam o desenvolvimento. Os signos e símbolos são instrumentos que estão fora do sujeito, ou seja, no ambiente externo (Vygotsky, 2011). Sendo assim, são as intervenções pedagógicas que podem impulsionar o desenvolvimento.

Considerando que todas as crianças, independentemente das suas mais variadas condições, sejam físicas, intelectuais, aprendem de formas diferentes, em tempos e espaços que lhes são próprios, e que devem ser respeitadas no seus processos de desenvolvimento, podemos buscar conhecer os saberes já construídos para intervir na sua ZDP, para que alcancem novos conhecimentos.

Nas discussões envolvendo o desenvolvimento das habilidades, em 28/5, foi muito salientado pelos professores as habilidades de leitura e escrita dos alunos, assunto que também será tratado mais adiante na análise de documentos - PEI.

Quadro 16 - Conteúdo temático - Desenvolvimento das habilidades

Tema	Sentido	Fala do participante
Desenvolvimento das habilidades	O aluno é categorizado como (PS) - pré silábico Desenvolvimento é igual alfabetização A nota do aluno está atrelada ao nível de leitura e escrita O professor considera que o aluno não deveria ter sido aprovado para o quinto ano porque não alcançou a leitura e escrita	L1: Esse ano mesmo, eu recebi um aluno que veio da Escola X. O aluno:: ele passou. Eu até fui na ficha dele pra ver as notas do garoto. O garoto PS, mas aquele PS... PS mesmo. E a gente quando fala do PS, do pré silábico... No quinto ano chegar uma criança pré - silábica? Aí eu pensei assim, mas como que essa criança passou pro quinto ano?

Fonte: Elaborado pela autora.

As habilidades de leitura e escrita são particularmente importantes para serem trabalhadas pela escola, e os professores são muito cobrados nesse quesito. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que essas habilidades são consideradas essenciais, e que os alunos devem desenvolvê-las ao longo de sua educação básica. No entanto, é necessário considerar a trajetória de cada um, a faixa etária, o estímulo ao desenvolvimento do pensamento, a construção da autonomia, considerando os interesses, habilidades para a vida autônoma e participação social, que vão além das aprendizagens da leitura e escrita.

A supervalorização das habilidades que envolvem leitura e escrita, portanto cognitivas, pode ser cruel para o aluno com deficiência intelectual, colocando em prejuízo todas as outras aprendizagens, haja vista que é exatamente nesse ponto que estão as suas fragilidades para aprender, ou seja, na aquisição dos conceitos, por exigir abstrações que são extremamente complexas. Há de se trabalhar para que o aluno construa esses conceitos linguísticos, no entanto, existem também outras construções de que ele necessita, e que são tão importantes quanto, e dizem respeito à sua vida e sua existência no mundo.

No caso relatado, fica claro a supremacia das habilidades cognitivas em detrimento de outras. De acordo com Pletsch e Glat, 2012, p.198), é "a supervalorização das habilidades cognitivas presente nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos, em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal."

Desse modo, os alunos com deficiência intelectual ficam abandonados à própria sorte, numa situação que beira a negligência, posto que a sala regular se converte num meio restritivo, "(...) impeditivo de uma aprendizagem com sucesso" (Correia, 2006, p. 265), "(...) pois esses alunos não conseguem acompanhar determinados conteúdos curriculares, pelo menos a priori, sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo e educacional" (Bezerra; Araújo, 2011, p. 285).

Mantoan (1998), baseando-se nos estudos de L. Brown, enfatiza a questão das atividades segundo a idade cronológica do educando, considerando que a idade mental foi sempre privilegiada nas práticas pedagógicas e nas pesquisas sobre a deficiência intelectual. Nas escolas as aprendizagens são raramente abordadas conforme o que é próprio da idade cronológica do aluno. Decerto, além da possibilidade de realizar atividades sociais adequadas, é preciso garantir aos alunos com deficiência o acesso a degraus de autonomia e a representação de papéis próprios de sua idade real (Brown *et al.* 1979, *apud* Mantoan, 1998).

Dessa forma é importante que o estudante siga seu percurso, evitando-se a distorção entre idade e série, ainda que não tenha construído a escrita; dessa forma, se não houver um olhar atento, o aluno pode ter a sua aprendizagem comprometida se permanecer na mesma série por muitos anos, convivendo com crianças cada vez menores. A opção pela idade mental em vez de cronológica contradiz-se com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, ao gênero e à cultura, e tem como consequência a perda de toda significação social das aprendizagens. Os conhecimentos possuem um sentido em cada etapa da vida e são utilizados para fins distintos, que se complementam e se ampliam, e vão contribuir para a autonomia do estudante. Os significados da escrita são diferentes conforme a idade dos aprendizes, sendo que aprender a ler e a escrever, para um adolescente com deficiência e para uma criança mais nova, não são situações similares, a não ser que se reduza o conhecimento ao domínio de técnicas e à automação de respostas (Mantoan, 1997). Além disso, estar com os pares cria um sentimento de pertencimento a um grupo, importante para a autoestima.

No quadro a seguir abordamos a avaliação do aluno com deficiência, que é uma das discussões presentes no contexto de 28/05, sobretudo no que diz respeito às notas ou relatórios.

Quadro 17 - Conteúdo temático - Avaliação do aluno com deficiência

Tema	Sentido	Fala do participante
Avaliação do aluno com deficiência	<p>O estudante foi aprovado com notas azuis</p> <p>O aluno não tinha notas vermelhas em sua ficha</p> <p>O professor precisa observar a questão</p> <p>Saber ou ter conhecimento é sinônimo de ter notas azuis no boletim</p> <p>Avaliação mede conhecimento (formativa e somativa) e quem avalia</p> <p>É preciso reprovar o aluno que não sabe ler para preservar o nome da escola / do professor</p>	<p>L1: (...) E essa criança chegou no quinto ano PS, com nota azul. Ele não tinha nota vermelha na ficha dele. Então acho que a gente tem que ter um olhar diferenciado pra essas questões, por quê? É o nome da gente que vai</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A avaliação é uma importante amostragem sobre o trabalho realizado tanto pelo aluno quanto pelo professor. Pode direcionar nossas ações sobre aquilo que precisamos manter ou o que é conveniente mudar para alcançar os objetivos propostos.

A avaliação do aluno está intrínseca na fala do professor, o que implica em vários pontos a serem analisados. É importante adentrar nessa análise, pois a avaliação possui mecanismos de inclusão e exclusão, dependendo de como é abordada.

Na leitura de contexto, percebemos que, desde a escola de origem, não foram observados critérios de avaliação que não se esgotassem na atribuição da nota, ou seja, numa avaliação com sentido de verificação. O estudante chega para o professor com todas as suas notas azuis, e, sem um relatório descritivo sobre os conceitos construídos e habilidades alcançadas, não se tem um referencial de avaliação quanto ao processo percorrido pelo estudante.

Por outro lado, a ausência de informações não pode ser um impeditivo, nem impactar o trabalho do professor que recebe o aluno, pois o que menos importa, no caso, são as notas azuis ou vermelhas, mas sim a trajetória de aprendizagem percorrida pelo aluno até o dado momento, sendo importante, para o professor que recebe, avaliar a situação atual desse educando que chega. O professor avalia o aluno (somativa), mas não tem como foco que o aluno seja formado (formativa).

É importante salientar que, assim como na compreensão de outros temas e assuntos, as práticas de avaliação não estão isoladas, elas fazem parte da compreensão do todo. De acordo com Fidalgo (2002), "as práticas avaliativas são, em maior ou menor grau, representações sociais não necessariamente conscientes sobre o que/como deveria ser uma avaliação".

Para Jussara Hoffmann (2000), a avaliação mediadora significa prestar atenção no aluno, conhecer suas dificuldades, reconhecer seus pontos fortes e os que precisam ser melhorados. Segundo a autora, o educando deve ser conduzido a conquistar autonomia moral e intelectual por meio dos desafios, considerando que cada aluno é único e tem seu processo particular de aprender.

A Teoria Histórico-Cultural nos mostra pistas com base em seus pressupostos, quando Vygotsky aponta para uma avaliação do que a criança é capaz de fazer sozinha, com autonomia, mas também na possibilidade da mediação com o propósito de ampliar suas capacidades naquilo que ela ainda necessita de auxílio para realizar. Nos remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou "imminente", como salientado pela professora Zoia Prestes (2024), de acordo com a sua tradução.

Opondo-se à avaliação somativa, que se preocupa em atribuir notas e controlar resultados, Fidalgo (2006b, p.21), relembra os conceitos da avaliação aqui defendidos e, que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 81), nos trazem a ideia de reelaboração da aprendizagem e não de linearidade, que é a avaliação qualitativa, entendida “(...) como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” e não de julgar sucessos ou fracassos; e formativa, cujo objetivo é de regulação. Interessa-se pelos procedimentos que levam o aluno a aprender, e para tanto a avaliação é essencial, pois é um instrumento que permitirá a mediação, o diálogo na resolução dos conflitos, quer seja sobre a nota, pela internalização ou não dos conhecimentos.

Segundo Fidalgo (2006b, p. 25), (...) “trata-se de uma avaliação, mediada pelo processo de ensino/aprendizagem e mediadora deste, tem base nos estudos socioculturais, uma vez que o conceito de mediação é um dos pilares da concepção vygotskiana de desenvolvimento”.

A discussão ocorrida na reunião do dia 28/05, e mostrada no Quadro a seguir, sinaliza para um tema relevante, que é a formação do professor (Quadro 19) em serviço e contínua.

Quadro 18 - Conteúdo temático - Formação do professor

Tema	Sentido	Fala do participante
Formação do professor	O professor diz que precisa de apoio/ de suporte O professor carece de uma formação que atenda às demandas da sala de aula O professor diz que precisa de suporte	L1: (...) Então acho que é muito complicado, a gente precisa de apoio. Infelizmente a gente não tem esse apoio. A gente não recebe uma orientação mais aprofundada pra gente receber essas crianças na sala de aula... L9: _____ {Tem possibilidades} O que a gente precisa nesse caso, acho que a gente precisa de um suporte.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em alguns momentos nos encontros, o professor fez referências à falta de apoio. Como observado no quadro, os sublinhados remetem à fala constantemente reivindicatória do professor.

O professor clama por apoio, mas apartado da sua prática, e percebe o apoio como algo que necessita vir de fora e não galgado na sua própria formação, em seus estudos ou nas teorias que a sustentam. O apoio de que tanto fala é sempre delegado ao outro.

Ao eximir-se de sua responsabilidade e delegar ao outro o que às vezes nem está na sua formação técnica, mas na formação humana, ele exclui. Nesse sentido, sobre a inclusão e exclusão, Fidalgo e Magalhães (2017, p.146), argumentam que:

(...) 1. os professores, sem a devida formação para trabalhar com essas crianças, acabam praticando uma exclusão (ou segregação) ainda maior; 2. os professores são, eles mesmos, vítimas de exclusão, uma vez que se sentem incapazes de trabalhar com a diversidade que encontram nas salas hoje, e são cobrados pelos resultados (...) Fidalgo e Magalhães (2017, p.146).

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996). Talvez seja esse um dos apoios pelos quais clama o professor, senão o principal e mais importante de todos os apoios, pois é do que depende a sua própria ação, de pensar criticamente a prática sem requerer do outro o seu fazer pedagógico. Assim sendo, para Freire (1996, p. 43):

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Freire acredita que é dessa forma que o professor é capaz de promover-se do estado da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Por meio da reflexão crítica, o educador vai cada vez mais tomando consciência e se apropriando do seu saber.

Na sessão reflexiva coletiva ocorrida no dia 19/9, na sala de recursos, foram levados para leitura coletiva fragmentos dos pensamentos de Vygotsky, para serem comentados. No quadro “Ressignificando a prática 1” temos a seguinte frase: "Os estudos de Vygotsky (2011), nos mostram que a inserção na cultura e nas relações sociais podem modificar os rumos do desenvolvimento por meio das intervenções e das oportunidades oferecidas às pessoas, principalmente com deficiências".

Nesse contexto, foi feita uma pergunta na forma interrogativa, do tipo expansão de

natureza etnográfica descritiva, em que o professor foi chamado a explicar. As discussões partiram da pergunta: P47: Vocês acham que a escola pode contribuir com essa mudança:?: pra melhorar...?

Quadro 19 - Sessão reflexiva - Resignificando a prática

Tema	Sentido	Fala do participante
Resignificando a prática Inserção social, desenvolvimento do aluno e transformação	Resignificando o espaço escolar como possibilidade de aprendizagem e transformação	Y35: (...) A peça principal é a escola, para o desenvolvimento do aluno... A gente vai desenvolvendo novas culturas. Não é nem pra trazer a existente... pra modificar pra novas culturas, novos pensamentos. Pra ter novas visões... porque também se a escola ficar sempre dentro daquilo que já se pensa... que já existe, não transforma, não muda pra uma nova sociedade... então por isso que eu acho que a gente fala tanto em gerações, né? De gerações em gerações. A cada geração a cultura tem que mudar... tem que melhorar... não pode ficar igual estava antes. Y36: [Eu acho] que a escola é a que mais pode colaborar... V25: [É:] Y37: [É] a que mais pode colaborar. É onde se convive com o maior número de pessoas dentro de um âmbito de aprendizagem... é a escola... A gente frequenta outros espaços com muitas pessoas, mas a que tem a função de ensinar e educar é a escola... então a escola é o principal meio dessa transformação da sociedade...

Fonte: Elaborado pela autora.

A professora reconhece a escola como espaço de transformação, principal lugar para desenvolvimento Y35: (...) A peça principal é a escola, para o desenvolvimento do aluno...

Oliveira (2013, p. 17) dialoga com essa ideia:

(...) a prática educativa é social em sua essência e são as forças constitutivas dessa prática que irão possibilitar a emancipação dos alunos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de pensamento e linguagem.

Neste mesmo dia, quando um professor cego abordou o assunto sobre a falta de acessibilidade nos espaços e eventos, outra professora complementou fazendo relação com a sociedade, reafirmando que esta não contempla as pessoas com deficiência e reconhece a escola como espaço de possibilidades, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 20 - Sessão reflexiva - Resignificando a participação do aluno com deficiência

Tema	Sentido	Fala do participante
Resignificando a participação do aluno com deficiência	Percepção da organização da sociedade que favorece a pessoa que não apresenta deficiência Necessidade de adequações para favorecer a participação da pessoa com deficiência, às singularidades	Y31: Em todas as áreas, <u>tudo que é feito, é feito para a maioria. Não é feito para a minoria.</u> C8: Sim Y32: Se tem uma pessoa que não enxerga, <u>tem que fazer:</u> ... Essa pessoa <u>precisa participar...</u>

Fonte: Elaborado pela autora.

O discurso da professora nos remete aos pensamentos de Vygotsky (2011), ao considerar que os instrumentos, as técnicas, todos os signos e símbolos que estão presentes na sociedade, estão organizados de forma padronizada, para as pessoas sem deficiência. Sendo assim, a profissional relata a necessidade de serem feitas adequações de acessibilidade para que haja a participação do aluno.

O trecho do quadro a seguir foi extraído do encontro de 28/05, que aconteceu on-line. No momento em que o professor relatava sobre o aluno, sua câmera foi mantida fechada. O relato ocupa-se da discussão do diagnóstico na educação, traz o tratamento como uma forma de normalização, contradizendo a Teoria Histórico-Cultural.

Quadro 21 - Sessão reflexiva - Diagnóstico e laudo

Tema	Sentido	Fala do participante
Diagnóstico e laudo	Necessidade de consultar um especialista para ter um diagnóstico O estudante não aprende porque tem mais de uma deficiência. Necessidade de laudo médico. O estudante tem mais de um diagnóstico.	L1: (...) situação: porque ele não conseguiu reter e <u>a gente não tem, não tem embasamento pra poder...</u> ah por que que não foi? Além dessa deficiência ele tem outra deficiência que <u>a gente não sabe?</u> Ele foi a um especialista pra diagnosticar se ele tem mais alguma coisa? Por que ele não conseguiu reter aquilo? Bem complicado... P1: _____ mas você acha que esse laudo, esse acompanhamento fora... Qual a diferença que ele vai fazer no trabalho pedagógico... diretamente? L2: Eu acho que... assim... Ele com o laudo: ele tendo um laudo... porque às vezes a criança não tem só um autismo. Eu tive um aluno que tinha uns três, uns três tipos de deficiência. Ele tinha problemas de visão, ele tinha autismo. Eu nem sabia, um dia fui olhar na ficha dele e vi que ele era DI, autista e tinha baixa visão... E ele era tipo assim, não retinha também. Aí chegou no sexto, ele era do quinto ano e era um aluno que vinha desde o primeiro ano na escola. A mãe até queria que no último ano ele não passasse ele, pra ele continuar na escola porque ela tinha medo dele ir pra outra escola, porque ele já tava adaptado ali...

Fonte: Elaborado pela autora.

O relato do professor nos remete ao modelo biomédico da deficiência, em que a pessoa precisa ser diagnosticada e tratada. Por outro lado, temos o olhar pelo viés social, aporte trazido pela Teoria Histórico-Cultural e defendido nesta pesquisa, que recomenda não desconsiderar o fator cultural/ social.

A pergunta na forma interrogativa do tipo expansão e de natureza etnográfica descritiva, feita ao professor, possibilita aprofundar o pensamento e avançar no raciocínio...

P1: _____ Mas você acha que esse laudo, esse acompanhamento fora... Qual a diferença que ele vai fazer no trabalho pedagógico... diretamente?

A fala do professor é da representação de uma visão clínico-terapêutica, muito presente em nossos contextos, que dificulta a inclusão das pessoas com deficiência. Em vista disso, o laudo médico não pode ser motivo de impedimento ou condição para que o aluno com deficiência participe e usufrua das atividades e das oportunidades que a escola tem a oferecer. Atribuir a necessidade de laudo médico para que o estudante possa participar dos conhecimentos ofertados pela escola, acessar o currículo e avançar pedagogicamente, pode cercear sua aprendizagem e ser um mecanismo de exclusão e imposição de barreiras. No contexto da Teoria Histórico-Cultural, a deficiência não é compreendida como um "problema", como foi dito, mas considerada parte da diversidade humana.

Das contribuições advindas do desenho universal de aprendizagem - DUA, podemos considerar os avanços teóricos e as ricas possibilidades encontradas nos contextos sociais, com sua diversidade, sobretudo na escola, por meio das intervenções, do acesso ao currículo, das estratégias, materiais e recursos tecnológicos que buscam romper com o modelo clínico da deficiência. A deficiência na visão social não está no sujeito, mas pode estar nos espaços e nas relações, configurando barreiras.

O PEI, nesse sentido, pode ser um instrumento emancipatório para o aluno, promovendo a eliminação de barreiras. Apesar de não ter legislação que normatize o PEI até o momento, essa ferramenta é considerada por alguns estudiosos um importante instrumento para direcionar, nas escolas, o trabalho do professor com o aluno com deficiência.

Foi solicitado que os professores falassem sobre o PEI e nesse contexto foi feita uma pergunta que organizasse a partir de marcadores de função na forma interrogativa, do tipo sintética e de natureza didática. A pergunta para direcionar essa discussão foi: P2: _____ Vocês acham importante que o aluno com deficiência tenha um PEI?

Quadro 22 - Sessão reflexiva - Plano Educacional Individualizado – PEI

Tema	Sentido	Fala do participante
Plano Educacional Individualizado - PEI	Os professores concordam que é importante que o aluno com deficiência tenha um PEI O professor encontra dificuldades para desenvolver o PEI por falta de apoio A professora diz que faz as adequações curriculares sem o nome de PEI Considera que no PEI as modificações são maiores	P2: _____ Vocês acham importante que o aluno com deficiência tenha um PEI ? {O planejamento educacional Individualizado?} L3: {O planejamento educacional individualizado?} Rosa1: Claro L4: Acho que é importante...é importante. P3: E assim:: O que pode ser priorizado nesse caso, no PEI? No planejamento direcionado para esse aluno?... L4: Fala R. R2: Não. Pode falar L. L5: O PEI geralmente a gente vai trabalhar em cima do que o aluno... é:: mostra pra você. Ali o que ele já sabe, que ele já reteve. Então a gente vai trabalhar em cima do que ele precisa, né? Das habilidades que ainda não foram trabalhadas e desenvolvidas por ele. Então a gente tem que partir do que ele já sabe... L10: (...) partindo da dificuldade que a criança tem, poderia ter um suporte maior. Igual em relação ao PEI... a gente às vezes tem dificuldade de desenvolver o PEI por conta dessas questões. R13: Mas a gente faz... A gente não faz um PEI assim oficial, mas a gente já tem o que aquele aluno precisa alcançar::, até onde ele já sa::be, as atividades diferenciadas que a gente faz pra e::le... Porque mesmo quando a gente dá a mesma atividade, pra ele tem um objetivo diferente... Porque não tem nome de PEI, mas a gente fa::z... Então assim, é porque no PEI as diferenças são maiores, né? Eu acho. Então assim... Registra porque são maiores, existe uma imposição.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas dos professores apontam que todos consideravam importante o PEI. Sendo assim, foi feita uma pergunta na forma interrogativa do tipo síntese e de natureza etnográfica descritiva, favorecendo a identificação das ideias centrais e sua organização: O que pode ser priorizado nesse caso, no PEI? No planejamento direcionado para esse aluno?... (Após a pergunta houve uma pausa. O professor L., pede para que a professora R. fale; a professora R. diz que não e pede para que o professor fale).

A partir da pergunta, os professores refletiram acerca da necessidade de partir dos conhecimentos prévios do aluno, do que ele já domina e conhece. O professor L. continua... L5: O PEI geralmente a gente vai trabalhar em cima do que o aluno... é: mostra pra você. Ali o que ele já sabe, que ele já reteve. Então a gente vai trabalhar em cima do que ele precisa, né? Então a gente tem que partir do que ele já sabe...

A professora R. sinaliza que realiza um PEI que não é o oficial, ou seja, não é como foi orientado, mas que faz. R13: (...) "Porque mesmo quando a gente dá a mesma atividade, pra ele tem um objetivo

diferente... Porque não tem nome de PEI, mas a gente fa::z... (A professora R., em seu relato, mostra a adequação que faz quando diz que para o aluno com deficiência a mesma atividade tem um objetivo diferente). E complementa o entendimento: R13: (...) no PEI as diferenças são maiores, né?

Para melhor contextualizar, durante o ano de 2023, enquanto membro da equipe da coordenação de educação inclusiva do município de Macaé, tive a oportunidade de participar das discussões para implementação do Plano Educacional Individualizado nas escolas da rede municipal, com equipes das escolas. Foram organizados estudos para discussões com os profissionais, separados por grupos representantes de cada uma das etapas de ensino, são elas: 1- educação infantil, 2- ensino fundamental primeiro segmento (1º ao 5º ano) e 3 - ensino fundamental segundo segmento (6º ao 9º ano), separadamente. Participaram dos encontros representantes das escolas que exercem diferentes funções, que colaboram diretamente com a construção do PEI, como orientadores pedagógicos, professores orientadores e professores do Atendimento Educacional Especializado.

Foram analisados planejamentos de diferentes municípios, com base nos critérios de funcionalidade e praticidade para construção do documento pela equipe escolar, principalmente pelo professor da turma regular, para acompanhamento do aluno, visando sua melhor participação e desenvolvimento.

As escolas vêm realizando estudos e discussões para melhor implementar o PEI²⁶, no entanto, esse planejamento precisa ser significativo para o aluno e expressar as suas necessidades e os objetivos a serem alcançados, em curto, médio e longo prazo (Glat; Pletsch, 2011).

Pletsch e Glat (2013) entendem o PEI como uma alternativa promissora no que tange à consecução de um apoio à construção de ambiente escolar efetivamente inclusivo, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno/aluna, **sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares**, auxiliando os docentes na elaboração e no planejamento de estratégias pedagógicas.

O quadro a seguir remete ao encontro do dia 19/09, em sessão reflexiva programada com os professores da sala multifuncional, em que foram levadas as percepções da pesquisadora em relação aos 40 PEIs dos alunos coletados na escola, para serem analisadas em conjunto,

²⁶O modelo do PEI sugerido às escolas, elaborado no bojo das discussões ocorridas com os diversos profissionais da rede de Macaé durante o ano de 2023, encontra - se na seção de análise dos documentos no item 3.1, subitem 3.3.1 Planejamento Educacional Individualizado - PEI

considerando que o PEI é realizado colaborativamente com o professor do AEE. Esse tema será retomado mais adiante na seção de análise dos documentos.

A reunião de sessão reflexiva ocorrida na sala de recursos teve que ser realizada com a porta trancada, para evitar que fosse interrompida, pois a todo momento as pessoas batiam na porta e entravam.

Após os professores terem observado alguns PEIs, partimos de uma pergunta interrogativa, do tipo sintética de natureza didática: P32: Vocês acham que os planos como estão elaborados contemplam os alunos?

Ninin acredita que a pergunta adquire um significado importante para a reflexão (Quadro 23) e análise; que é através da pergunta que convidamos o outro para o diálogo, para a interação (Ninin, 2013).

Quadro 23 - Sessão reflexiva - Ressignificando o PEI 1

Tema	Sentido	Fala do participante
Ressignificando o PEI 1 Análise dos planejamentos educacionais individualizados dos alunos	Ressignificar o PEI O PEI precisa ser compreendido como instrumento para facilitar o trabalho e contribuir para a aprendizagem dos alunos Importância de repensar o PEI para além da leitura e da escrita Os professores desenvolvem trabalhos com os alunos especiais e não fazem os registros no PEI	Y12: (...) <u>eu sinceramente acho</u> que muitos professores ainda não entenderam... É: ... a função desse PEI... e como ele pode ajudar no trabalho deles em sala de aula... se eles percebessem... como ele vai facilitar... <u>Eu acho</u> que eles abordariam melhor... Esses: ... As outras habilidades que não são apenas leitura e escrita ... (...) porque às vezes eles desenvolvem ... algumas coisas... e não colocam no PEI. Y17: <u>Eu só não sei</u> como isso está abordado no PEI dele, mas isso é trabalhado na sala de aula... Y22: Eles trazem uma proposta pra aquela criança, uma adequação, mas não tem registrado em lugar nenhum... nem no caderno de plano fica registrado. V16: Não escrevem, né?

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse encontro, falei sobre três pontos que observei nos PEIs referentes principalmente às metas e objetivos: 1 - ausência de objetivos de curto, médio e longo prazos; 2 - predominância de objetivos voltados às habilidades de leitura e escrita, em detrimento de outras, sendo que em alguns PEIs esse era o único objetivo traçado para o aluno; 3 - os planos de dois alunos estavam idênticos.

Analizamos os PEIs conjuntamente e constatamos suas fragilidades quanto aos registros, pois, como visto nos relatos, o professor muitas vezes desenvolve o trabalho em sala, mas não deixa evidenciado no PEI. A professora Y. olhava atentamente os PEIs e falou: Y22: Eles

trazem uma proposta pra aquela criança, uma adequação..., mas não tem registrado em lugar nenhum...

A professora Y. então exemplificou com o relato de uma oficina de dobraduras que estava acontecendo na sala de aula e que um dos alunos com D.I. era o protagonista e ensinava dobraduras para os colegas, sendo que esse estudante apresentava o domínio dessa habilidade, o que já era de conhecimento da sua professora. Essa atividade estava, segundo a professora Y., contemplada com objetivos no planejamento geral, mas não estava no PEI.

Para complementar as nossas discussões foram revisitados teóricos que pesquisam sobre o PEI, citados na seguinte frase:

"P34: Eu trouxe algumas frases de teóricos do PEI como Pletsch e Rosana Glat, que falam que o PEI é um documento que precisa ser revisado e avaliado e ter objetivos traçados a curto, médio e longo prazo. Foram as coisas que eu senti falta nos PEIs."

Os professores compreendem a importância de pensar um PEI significativo para além da leitura e escrita, e trouxeram outros relatos. A professora V. também relatou que observa o fato de o trabalho acontecer em sala de aula, mas não ser sinalizado no PEI. E consideraram que é preciso continuar as reflexões sobre o PEI.

No quadro (24), a seguir, a professora relata o exemplo de um episódio ocorrido, que mostrou o PEI como uma prática não refletida.

Quadro 24 - Sessão reflexiva - Ressignificando o PEI 2

Tema	Sentido	Fala do participante
<p>Ressignificando o PEI 2 Do documento burocrático ao planejamento possível, refletido</p>	<p>O PEI visto como tarefa burocrática Compreensão do sentido do diálogo e da reflexão As reflexões são necessárias e precisam acontecer Tomada de consciência de que o PEI não refletido, não tem funcionalidade Professora percebe a abrangência do PEI O PEI é um documento que precisa estar sempre sendo revisto e garantir a aprendizagem</p>	<p>Y18: (...) teve um professor que chegou aqui com um PEI do primeiro bimestre que dava uns cinco anos de trabalho... De tantas coisas que colocaram... aí eu parei e perguntei: Você consegue trabalhar isso tudo com ele no bimestre? Ele falou: Não... então por que você colocou?... Ah... porque tinha tanta exigência, que a gente fica preocupado em colocar... Y19: Aí eu disse: Você não vai alcançar isso, gente! Nem em um ano... que dirá em um bimestre! Diminuí isso e coloca o que ele realmente precisa. Aí veio um pouco mais reduzido, mas o aluno não vai alcançar tão cedo... enquanto não desenvolver algumas habilidades, né?... Eu acredito que tem muito esse medo... Esse receio... se eu pôr um PEI desse para o Ministério Público, pra outra autoridade... vão achar que eu não trabalho... P35: Aí o PEI acaba sendo visto como uma atividade burocrática. Uma exigência que deve ser [cumprida ?] V13: [burocrática] mesmo... Y20: É: Sim. E não há funcionalidade dentro da sala de aula mesmo. Y14: Mas, eu acredito que... tem que partir de uma conversa com os professores. Vem acontecendo, mas... acho que tem que acontecer de novo essas conversas pra mostrar pra eles que::... É:: ... o aluno precisa desenvolver várias habilidades como um todo, né? Y27: É::; Tem trabalho que a gente tem que está falando sempre... Tem que estar sempre atualizando pra não cair na rotina, cair na mesmice... (...) Porque é simples, precisa saber sobre o alu::no e o que ele desenvolveu. Não é uma coisa que precisa ser muito elaborada ou para o outro ler ou o outro ver... Tem que ter a cara da criança... Se não, não precisa fazer. P41: (...) alguns autores orientam que não contemple só um aspecto, mas que sejam atendidas outras habilidades... Y28: Sim... mesmo que sejam questões do aluno de vida dele... social... de vida:: V20: Diária Y29: Diária. Que esteja lá dessa forma. Entendeu? Se o aluno não alcançou ainda... V21: O uso do banheiro... alimentação Y30: Alimentação... Tem aluno que não consegue se alimentar sozinho... É::: não consegue usar um talher... V22: No caso da R. ... locomoção:</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns argumentos foram levantados pela professora em defesa dos PEIs, com relação à crítica feita aos planejamentos, por estarem minimizados em sua composição. A professora disse: "Y11: Nós temos alguns alunos, que eles têm muitas habilidades desenvolvidas, então a gente tem que ver que às vezes não tem muita necessidade de determinadas habilidades".

Concordei com a professora, pois de certa forma cada indivíduo se desenvolve de maneira singular, além de terem muitos conhecimentos construídos. No entanto, a professora mudou de ideia quando lembramos que estávamos falando de particularidades de alunos que apresentam desvantagens sociais, desvantagens essas que precisam ser olhadas e reparadas "P31: São alunos que apresentam DI e TEA" e, portanto, requerem estímulos diferenciados em diversas áreas do desenvolvimento.

Nas discussões, os professores percebem que o PEI que vem sendo praticado na escola adquire um sentido burocrático, que o torna pouco significativo tanto para o professor quanto para o aluno. Isso fica confirmado quando faço uma pergunta na forma interrogativa, do tipo dependente e de natureza didática: P35: Aí o PEI acaba sendo visto como uma atividade burocrática. Uma exigência que deve ser [cumprida?]. V13: [burocrática] mesmo... Y20: É: Sim. E não há funcionalidade dentro da sala de aula mesmo. Todos concordaram que o PEI é burocrático, no entanto, neste caso, compreende-se que houve uma certa aceitação/ concordância dos participantes em vista da pergunta feita pela pesquisadora, analisando ter sido uma pergunta injuntiva, de acordo com Bronckart.

No entanto, nas tramas das negociações, os participantes também perceberam que é possível ressignificar o PEI através do diálogo. Y27: É: tem trabalho que a gente tem que está falando sempre... tem que estar sempre atualizando pra não cair na rotina... cair na mesmice...

As discussões nas sessões reflexivas são importantes pois, segundo Ninin (2009, p.359):

(...) é fundamental que os participantes procurem conversar sobre conflitos surgidos, buscando esclarecer os significados, assim como a relevância do processo e do que está sendo observado. Tais esclarecimentos estarão pautados tanto na observação elaborada pelo observador, quanto em aspectos históricos e culturais nos quais estão apoiados os conhecimentos de cada um dos participantes. Essa conversa em busca de esclarecimentos e consenso apóia-se no que chamamos negociação.

Algumas palavras dos relatos da professora ecoavam em mim: "Muitas exigências", "Leis", "Ministério Público"... Eu pensava... E me perguntava... até que ponto o trabalho do professor está servindo ao sistema, sendo realizado de forma mecânica e deixando de ser autônomo, refletido na sua real essência?

Essa reflexão nos remete aos estudos de Bronckart (1997/2012), lembrando que podemos ser mais teóricos e autônomos ou mais defensores das leis, dos documentos. Complementando, Fidalgo (2006), embasada em Kennis (1987), alerta para a importante tomada de consciência dos profissionais da educação em se tornarem sujeitos e não objetos do processo sócio-histórico. Dessa forma estariam, ainda segundo Fidalgo (2006, p.96)

(...) envolvidos em um processo constante de crítica, de reflexão e de problematização dos discursos para que os sentidos construídos, os conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos, pudessem ser retirados do senso comum dado pelo discurso dominante e questionados.

Os relatos das professoras Y. e V. refletem as possibilidades de trabalho com o aluno e pontuam as habilidades que podem ser desenvolvidas.

Analisar a deficiência intelectual sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural nos leva a compreender que muitas características, aspectos e comportamentos são passíveis de serem modificados com os estímulos ambientais, experiências e oportunidades na construção da autonomia, considerando que todos os aspectos que fazem parte da atuação da pessoa na sociedade fazem parte do existir no mundo. Sendo assim, a escola é o espaço que se organiza através dos seus instrumentos, incluindo o PEI, para que sejam ofertados esses estímulos e sejam realizadas as intervenções necessárias.

Retomaremos as discussões específicas sobre o assunto, na seção de análise dos documentos - PEI.

No quadro (25) a seguir, voltamos o olhar para o reconhecimento das habilidades do aluno, em uma sessão reflexiva. O professor que esteve voltado apenas para as habilidades de leitura e escrita do seu aluno, e não enxergava os avanços, começa a vislumbrar as potencialidades do estudante. Partimos de perguntas na forma interrogativa, do tipo sintética e de natureza etnográfica descritiva: O PEI do aluno, poderia ser direcionado também para outras habilidades, de vida diária, por exemplo? Não apenas focado nas habilidades de leitura e escrita? Ele precisa desenvolver outras habilidades?

Quadro 25 - Sessão reflexiva - Potencialidades do estudante

Tema	Sentido	Fala do participante
Potencialidades do estudante	<p>Descrevendo as habilidades que o aluno apresenta</p> <p>O professor reconhece as potencialidades do aluno</p> <p>O professor constata as possibilidades do aluno aprender</p> <p>O professor parece não saber o que fazer com esse conhecimento</p>	<p>L6: Esse autista é com valor, mas ele não vai além, do com valor.</p> <p>P5: E aí no caso. o PEI dele, poderia ser direcionado também para outras habilidades de vida diária, por exemplo, não apenas focado nas habilidades de leitura e escrita. Ele precisa desenvolver outras habilidades?</p> <p>L7: Olha só: precisa. Precisa sim... Ele é uma criança, que ele tem a autonomia dele... (...) Ele se movimenta na escola, não tem problema nenhum de se locomover. Ele interage com os outros alunos. Assim interage em termos, se precisar de: Ah fulano vai ali com sicrano, ele vai. Ah pega esse papel e entrega ali. Ah pega o:: Empresta o seu lápis, ele empresta. Ele até se oferece para emprestar.</p> <p>L8: {Conversa de forma infantilizada.} Infantilizado total. Ele é totalmente infantilizado... Mas tem autonomia... Ele tem é: escreve o nomezinho dele, reconhece o nome, os traços dele são firmes, né? O controle motor dele é bom...</p> <p>L9: _____ {tem possibilidades} O que a gente precisa nesse caso, acho que a gente precisa de um suporte.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Vygotsky evidencia a importância dos desafios sociais para fomentar o desenvolvimento, sendo importante que o professor potencialize as capacidades do seu aluno, a partir do que pesquisou a respeito dos seus saberes. Por conseguinte, o planejamento será organizado com objetivos estrategicamente elaborados, com metas e desafios pensados para o aluno. A partir disso, os caminhos do desenvolvimento são imensuráveis, pois o que o educando apresenta de comportamentos e aprendizagens no momento atual não é estático; aos poucos, com as intervenções do meio, vão se transformando e onde irá chegar e como será esse processo, poderemos reavaliar, utilizando alguns instrumentos, como o PEI; porém, sem precisão de medidas. considerando o inacabamento humano.

Desse modo, considerando a diversidade humana, cada um tem o seu processo e dependerá de diversos fatores, sobretudo das oportunidades ofertadas no contexto.

No próximo quadro (26), abordamos as sessões reflexivas, que foram analisadas pelos participantes.

Quadro 26 - Conteúdo temático - As sessões reflexivas

Tema	Sentido	Fala do participante
As sessões reflexivas	A troca de experiências é muito válida Há necessidade de o professor dialogar e trocar informações sobre a prática pedagógica O professor sente necessidade de dialogar sobre os alunos na escola Não há tempo para dialogar na escola	L14: <u>Pra gente</u> isso é muito válido. É uma troca de experiências que <u>a gente tem</u> também. Que às vezes <u>a gente não tem</u> tempo nem de conversar na escola. { <u>a gente para</u> perto de um...} E a experiência que <u>a gente tem</u> com o aluno. Ah vamos supor, <u>eu tenho</u> um aluno autista e um DI, às vezes a outra tem outro tipo de deficiência e <u>a gente vai trocar</u> porque ano que vem <u>a gente não sabe</u> o que <u>a gente vai pegar</u> . Porque agora a demanda só aumenta. Então a troca de informações, <u>eu acho</u> que é muito válida. Até por estar com você aqui que tem mais experiência que a gente nesse caso...

Fonte: Elaborado pela autora.

As sessões reflexivas também foram alvo de análise dos participantes e momento singular na produção de dados, configurando uma avaliação positiva e entendida por todos como espaço de construção de conhecimentos. Durante os diálogos, os professores falaram das demandas burocráticas advindas da Secretaria de educação, que atravessam seus cotidianos e interferem nos encontros de formação.

Especificamente sobre a realização desta pesquisa, percebemos algumas questões que dificultaram os encontros. 1 - O professor relata falta de tempo para dialogar na escola. Sendo que alguns professores da escola nem se conhecem. Essa questão é atenuada pela escola, que realiza alguns encontros a distância em plataformas digitais; 2 - Outro ponto a considerar refere-se ao fato de a maioria dos profissionais da escola residirem em outros municípios e trabalharem em mais de um município; 3 - De acordo com os professores, existem muitas atividades burocráticas, ações solicitadas pela secretaria de educação, que interferem no planejamento da escola, como, por exemplo, acesso ao sistema para preenchimento de dados e formação para os professores aplicarem provas para turmas do 5º ano, sendo que essas avaliações não estavam planejadas.

Os encontros, para as sessões reflexivas coletivas da pesquisa, tiveram que ser adiados

várias vezes por diferentes motivos. Dessa forma, perde-se tempo discutindo questões que não acrescentam no trabalho reflexivo dos professores. Soma-se a isso o tempo destinado a discutir cronogramas e informes.

Os encontros das sessões reflexivas são também encontros formativos, que estimulam a construção colaborativa e nela encontra-se a possibilidade de renovar conceitos sobre ensino e aprendizagem, tecendo sentidos e significados. Segundo Magalhães (1998/ 2006):

(...) pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino/aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática, bem como em entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias (...) (p.75).

Na fala analisada, vemos que o professor reconhece a importância do diálogo, das trocas de conhecimentos e vê nesses momentos a oportunidade de aprender, por exemplo, participando das sessões reflexivas, sendo este um momento importante de distanciar-se da prática, para pensá-la criticamente, sobre o que se faz e o que pode ser repensado para aperfeiçoar essa prática. A sessão reflexiva é, portanto, uma ação social, mediada pela linguagem, que propicia discutir, construir conhecimentos e transformar.

Nessa perspectiva, os espaços criados para discussão e reflexão da prática são, por excelência, espaços formativos.

Nas sessões reflexivas, encontra-se o trabalho colaborativo entre os pares. Na sequência, analisamos o quadro trabalho colaborativo 1, numa vertente em que há o reconhecimento da necessidade desse trabalho feito pelo professor. O trabalho colaborativo se entrelaça nas sessões reflexivas, como uma ação refletida por meio das trocas entre os pares.

Quadro 27 - Conteúdo temático - Trabalho colaborativo 1

Tema	Sentido	Fala do participante
Trabalho colaborativo 1	Trabalho compartilhado É necessário parceria Aprender juntos	R4: <u>A gente</u> tá em constante busca, estratégias diferentes para poder avançar... <u>Eu não sei</u> se é porque <u>minha sala</u> é perto da multifuncional, <u>eu tenho</u> uma interação assim:., boa com a multifuncional. <u>Eu peço ajuda, eu troco...</u> A professora que atende o mesmo aluno que <u>eu...eu troco...</u> L9: <u>Então é aquela coisa assim, acho que deve haver uma parceria pra que a gente possa estar buscando juntos.</u> L14: Então a troca de informações, eu acho que é muito válida. Até por estar com você aqui que tem mais experiência que a gente nesse caso...(..).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores da sala regular reconhecem a importância de haver um trabalho colaborativo e que busca as trocas de experiências com os professores do AEE.

Reportamo-nos a Vygotski, quando fala dos processos de mediação na interação entre os pares, aprendendo e desenvolvendo o potencial. Lanço também meu olhar para o instrumento dessa mediação, que é a linguagem, na qual a metodologia aplicada, intencionalmente, possibilitou acontecer a colaboração. Transformamos e somos transformados (Fidalgo; Magalhães, 2017).

Os períodos em que ocorre o distanciamento da prática, para refletir, são momentos de extrema relevância para o professor, haja vista que não é comum isso acontecer devido a alguns fatores, entre eles a complexidade da sala de aula e as inúmeras tarefas e ocupações delegadas ao professor. Segundo Magalhães (2006):

(...) O conceito de reflexão é entendido como um processo de auto-conhecimento em que o professor sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua sala (e.g., o diálogo da sala-de-aula) para entender como propósito e prática estão relacionados e para introduzir mudanças que julgar necessárias. Através deste processo recursivo e espiral, o professor ganha o controle de suas ações e decisões e desenvolve uma prática instrucional em que propósito e prática estão relacionados (p.53).

Corroborando esse pensamento, Vilaronga e Mendes (2014) sinalizam que:

(...) O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País (p.141).

Seguindo com as reflexões, os professores falam muito que precisam de apoio e, em um dos momentos já mencionados, citam até o professor do AEE como apoio.

Faço uma pergunta na forma interrogativa, do tipo síntese e de natureza etnográfica descritiva: O que vocês apontam como esse apoio que deveriam ter? Uma das professoras que até então apenas ouvia, trouxe a contribuição de exemplo de apoio, trabalhar armazenando as informações e PEIs dos alunos num drive compartilhado, como ela relatou que já fazia.

No quadro 28, sobre o trabalho colaborativo 2, encontra-se descrita a parceria entre o professor da sala regular e o professor do AEE sinalizado pelos docentes.

Quadro 28 - Conteúdo temático - Trabalho colaborativo 2

Tema	Sentido	Fala do participante
Trabalho colaborativo 2	Colaboração da professora em utilizar as tecnologias digitais para compartilhar informações sobre os documentos, relatórios e PEI	M1: <u>Eu tenho</u> um drive do aluno e aí naquele drive se todos os PEIs dele fossem anexados ali. E o professor que tivesse aquele aluno, pudesse ter acesso aos PEIs anteriores, aos relatórios anteriores. Não é pra copiar, é <u>pra gente ter acesso</u> porque <u>quando a gente chega...</u> Aqui em Rio das Ostras (a professora falava do município da sua residência, visto que o encontro foi remoto) todo ano, no nosso drive já vai o PEI do ano anterior do aluno automaticamente, já colocam lá e o relatório do ano passado. <u>A gente pega</u> aquela turma, vê que tem o aluno que já está lá no drive pra você poder ler o relatório pra você conhecer aquele aluno do ano passado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma das práticas escolares que vêm sendo modificadas pelas tecnologias digitais é o trabalho colaborativo entre os professores, sendo "uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial" (Marin e Braun, 2013, p. 54). O planejamento dos dois professores pode acontecer de forma não presencial, utilizando um drive, por exemplo, além de encontros remotos e outros recursos. A tecnologia com essa função pode promover a colaboração e interação entre as pessoas e é, portanto, fundamental nos processos educacionais.

Assim, professores e alunos podem se beneficiar das tecnologias digitais. Nos espaços escolares, podemos encontrar muitas tecnologias sendo utilizadas, como as plataformas digitais, salas de aula virtuais, lousa digital, smartphones, tablets, teclado inteligente, óculos de realidade virtual, aplicativos diversos, inteligência artificial, utilização de drive e softwares para o planejamento coletivo, entre outras. São recursos diversificados que podem enriquecer o currículo, contribuindo para motivar e tornar mais interessante a aprendizagem. As tecnologias digitais podem ser alternadas com outras, como livro, caderno e lápis, por exemplo.

As tecnologias digitais e as tecnologias simples exercem funções distintas, no entanto, ambas são importantes. As novas tecnologias vêm para somar, significam diversificar, agregar outras possibilidades de intervir no desenvolvimento dos alunos. De acordo com Oliveira e Silva (2022), citando Sabota (2017), "as TDIC não devem ser as protagonistas nas situações de ensino, mas atuar como instrumentos para auxiliar o professor em seu processo de mediação da aprendizagem".

Dessa forma "professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos" (Pletsch; Glat, 2013 p. 58).

Trabalhando colaborativamente, os drives ou wikis²⁷ colaborativas, constituem assim valiosos recursos, considerando que o tempo presencial dos professores na escola é por vezes escasso, não dando conta das demandas e desdobramentos advindos do trabalho.

O ensino e o planejamento colaborativos entre os professores, atualmente vêm sendo incentivados como prática inclusiva nas escolas; dessa forma os recursos tecnológicos configuram-se como aliados nesse processo de aprender e ensinar.

A reflexão abaixo partiu de uma pergunta na forma interrogativa, do tipo expansão e natureza etnográfica descritiva: P18: Vou fazer uma pergunta sobre inclusão. Vocês consideram a escola em que vocês trabalham uma escola inclusiva?...

Quadro 29 - Conteúdo temático – Escola inclusiva

Tema	Sentido	Fala do participante
Escola inclusiva	<p>A inclusão não está sendo feita como deveria</p> <p>Existem alunos que não ficam na sala</p> <p>A inclusão acontece quando algo está sendo desenvolvido com a criança</p>	<p>R14: A escola procura fazer a inclusão da melhor maneira, mas eu acho que tá longe de fazer uma inclusão como deveria.</p> <p>L14: (...) uma criança, que ela não fica na sala... Que ela tem que sair da sala, ela não está incluída naquela turma.</p> <p>L15: Porque já teve casos de alunos que entravam na sala, não faziam e ficavam lá do lado de fora. Então cadê a inclusão? Porque eu acho que a inclusão, ela vem através do que você tá desenvolvendo com aquela criança ali. O que ela precisa? De que forma eu vou fazer? Então a partir do momento que ela não está na sala, ela não está se incluindo naquele ambiente ali.</p> <p>P19: Mas por que você acha que ela não estava na sala?...</p> <p>L16: ... porque eu acho que é por causa da socialização dela. A partir do momento que você tira aquela criança da sala, ela não vai ficar... Então ela tem que estar ali com: Você tem que usar uma estratégia pra que ela permaneça naquele ambiente e ir trabalhando aquilo ali todo dia.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O professor do 5º ano discorre sobre uma criança que fica saindo da sala. Num primeiro momento, relata como se a permanência ou não na sala dependesse apenas dela. No entanto, a

²⁷Drive e wiki são recursos tecnológicos que podem ser utilizados como armazenamento de arquivos; são informações virtuais que podem ser acessadas por várias pessoas de qualquer lugar, utilizando a internet por meio de computador ou outro dispositivo compatível.

partir da pergunta na forma interrogativa, tipo aberta da pesquisadora, favoreceu a reflexão do professor: P19: Mas por que você acha que ela não estava na sala?... Ele reflete sobre a situação e percebe a necessidade de usar estratégias para que a criança permaneça no ambiente.

Conforme Pletsch (2009), a política de Educação Especial demanda modificações na estrutura educacional, na reorganização do cotidiano e na ressignificação da cultura escolar, e isso significa oferecer condições para que os alunos PAEE tenham, para seu desenvolvimento e aprendizado, adaptação de currículo e das práticas pedagógicas escolares, levando em conta a diversidade e suas especificidades individuais (Pletsch, 2009).

O aluno com deficiência intelectual precisa se sentir pertencente e encontrar significado para sua vida. No contexto escolar, há de se criar espaços e motivos para que o aluno tenha interesse em participar. Encontramos no DUA contribuições valiosas através de suas três diretrizes, que são: engajamento, representação e ação e a expressão. No que tange ao (1) **engajamento** (Elenco, 2018), em que o professor estabelece vínculo afetivo para motivar as aprendizagens, é uma forma de acolhimento e aproximação do aluno, das suas particularidades, gostos e expectativas. É importante utilizar estratégias por meio de pistas visuais para a autorregulação, em que o aluno vai aprendendo a monitorar suas emoções, por exemplo. Essa ação pode ser apoiada em rotinas visuais, roteiros e combinados com toda a turma. O princípio da (2) **representação** (Elenco, 2018, grifo da autora) é a forma de apresentar as informações de diferentes maneiras, (textos, imagens, vídeos) para atender a diversos estilos de aprendizagem, por meio do estabelecimento de uma comunicação que pode ser de distintas formas, e que traz o sentimento de reconhecimento nas diferentes possibilidades de interação e transmissão do conhecimento (Elenco, 2018). (3) A **ação e a expressão**, que considera todas as formas de expressão através do planejamento diversificado, com suporte tecnológico digital, por exemplo, e também com apoio físico de materiais, cartões visuais de comunicação alternativa, comunicação aumentativa e outros, podendo trazer benefícios para todo o grupo.

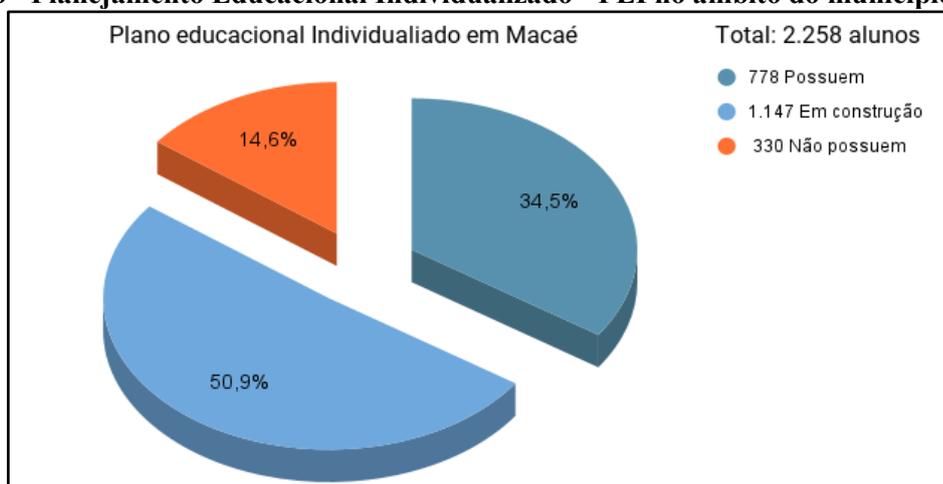
3.2 Análise dos Documentos

3.2.1 Planejamento Educacional Individualizado - PEI

A rede municipal de Macaé vem orientando a implementação do PEI nas escolas municipais para os alunos com deficiência e transtorno do espectro do autismo – TEA, ou para quem necessite desse plano.

O gráfico a seguir mostra o panorama da rede municipal. De um total de 2.258 alunos, foram distribuídos os quantitativos da seguinte forma: 1- aqueles que já possuem o PEI; 2- os que estão em processo de construção; 3- os que não possuem PEI. A partir disso, obtém-se o gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Planejamento Educacional Individualizado - PEI no âmbito do município de Macaé



Fonte: Gráfico criado a partir dos dados da Secretaria de Educação de Macaé.

A seguir, podemos observar no Gráfico 2, referente à escola pesquisada, que, para o quantitativo de 86 alunos, obtém-se um resultado percentual próximo ao do município para o número de alunos que possuem o PEI. Sendo que 37 estão em construção e um aluno ainda não possui.

Gráfico 9 - Plano Educacional Individualizado - PEI na escola do contexto de pesquisa



Fonte: Gráfico criado pela autora a partir dos dados da Secretaria de Educação de Macaé.

Analisando os planejamentos individualizados de 40 alunos, referentes ao primeiro bimestre de 2024, foram observadas informações importantes e essenciais constantes nos documentos, que estavam devidamente preenchidos, tais como: dados pessoais, razões para indicação do PEI para o aluno, origem das informações, informações médicas, acompanhamentos terapêuticos realizados; na dimensão pedagógica, constam itens sobre as necessidades específicas do aluno, interesses e habilidades, metas para a aprendizagem, habilidades de acordo com a proposta da BNCC, objetivos gerais, objetivos específicos, estratégias metodológicas e recursos.

Foi observado que alguns PEIs eram muito reduzidos em suas propostas e que todos os documentos estavam sem a foto de identificação. A foto do aluno não é imprescindível, no entanto, pode colaborar na identificação, principalmente quando estão envolvidos vários profissionais que trabalham com o estudante, direta ou indiretamente. O registro do item avaliação, considerado importante, também não foi encontrado em todos os PEIs analisados.

Vale mencionar que, em diálogo com os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, foi dito que o PEI é realizado bimestralmente e reavaliado.

Um dos itens importantes do PEI, recomendado por alguns teóricos, e que não deve ser ignorado, é o da avaliação/reavaliação. Segundo as autoras Silva *et al.*, 2022) “A forma como o aluno será avaliado, ou seja, como o seu desempenho será mensurado, também deve fazer parte do PEI” (p.12). É nessa etapa que serão revistas as propostas, se serão mantidas, modificadas ou incluídas novas.

O PEI é, de acordo com as autoras Glat, Vianna e Redig (2012, p.84):

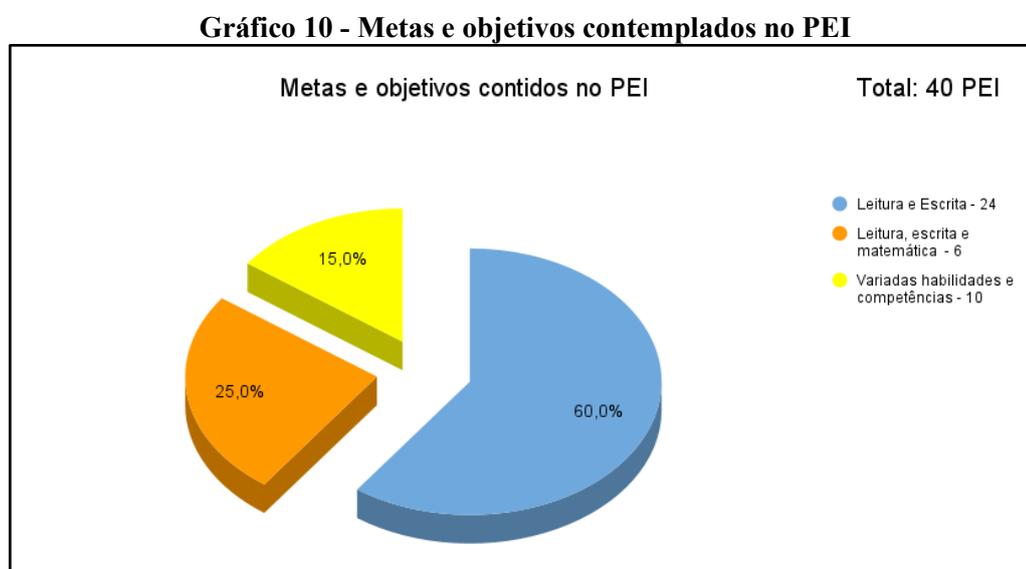
(...) “um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos”.

Dos 40 PEIs analisados, ressaltamos os quesitos “metas” e “objetivos” por se tratar de aspectos relevantes para o desenvolvimento de todo o trabalho; além disso, dialogam intimamente com as singularidades do aluno.

Do total de 40 PEIs, em 24 estão contempladas especificamente habilidades de leitura e escrita, dez focam habilidades de leitura e escrita e raciocínio lógico matemáticos e, em apenas cinco, aparecem metas de aprendizagem que considerem o desenvolvimento de habilidades variadas que vão além de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, abordando também as habilidades sociais, comunicativas, afetivas e de vida diária, com vistas à construção da

autonomia. Dessa forma, percebemos um PEI empobrecido, havendo uma redução significativa do estabelecimento de metas e objetivos, que minimiza o currículo.

O gráfico a seguir mostra os aspectos priorizados no PEI, de acordo com a análise feita.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

Durante as análises dos PEIs, foram observadas questões recorrentes com relação à descrição das metas para a aprendizagem e objetivos, ficando estas centradas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e, quando muito, relacionadas ao desenvolvimento lógico matemático. Como observamos no gráfico e constatamos nos dois exemplos a seguir:

Exemplo PEI 1 - Metas para aprendizagem: Dominar a base alfabética e desenvolver o raciocínio lógico.

Exemplo PEI 2 - Metas para aprendizagem: Avançar no processo de leitura e escrita. Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, e correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro. Produzir frases e pequenos textos com coerência. Desenvolver o raciocínio lógico matemático com auxílio de material concreto.

Encontramos similaridades nos PEIs de dois alunos. Observamos uma abordagem diminuída, reduzida drasticamente no que se refere ao desenvolvimento global do estudante, sem considerar as suas peculiaridades, sendo esta uma das preocupações primordiais na realização do PEI. Por ser centrado no aluno, no PEI devem ser estabelecidas metas acadêmicas, funcionais e sociais que partem do nível atual de desempenho do estudante em questão; por

isso, nenhum aluno tem um PEI igual ao de outro (Silva *et al.* 2022). Dessa maneira, há de se delimitar as especificidades do aluno, necessidades e interesses, de forma minuciosa, porém abrangente, para que as metas possam ser traçadas também de forma mais extensiva e assertiva com o propósito de ressignificar as vivências do estudante.

Outro ponto a ser considerado, sobre a supremacia da leitura e da escrita em detrimento das outras metas igualmente necessárias, é que podem trazer prejuízos para o aluno que possui, exatamente nesse aspecto, suas fragilidades em aprender e construir conceitos. Esse aspecto faz relação com o que foi também analisado anteriormente no Quadro 11, sobre o tema "desenvolvimento das habilidades".

Analisando no PEI o item referente às necessidades específicas do aluno, aparece também a supervalorização da leitura e escrita, como veremos nos exemplos a seguir. Sendo que, no primeiro exemplo, é a única especificidade que aparece descrita do aluno. Seguem os dois exemplos:

Exemplo PEI 1- Necessidades Específicas: O aluno ainda não domina o processo de leitura e escrita, se distrai com muita facilidade e necessita de acompanhamento e intervenções frequentes. Sua memória é de curto prazo e notamos alguns retrocessos em sua aprendizagem.

Exemplo PEI 2- Necessidades Específicas: Aluno sem comunicação verbal, necessita de prancha de comunicação alternativa, rotina escolar visual, atividades de vida diária; desenvolver habilidades para fazer uso do banheiro adequadamente; permanência em sala de aula; interação com os colegas de turma; realizar as atividades adaptadas com autonomia e com incentivo do professor e do auxiliar; brincar com jogos pedagógicos com foco na alfabetização; brincar com jogos que aprimorem a coordenação motora ampla e fina. Desenvolver outras habilidades de forma lúdica.

No segundo exemplo, o professor demonstra conhecer um pouco mais o aluno e descreve algumas especificidades encontradas.

Para Libâneo (2008), o planejamento por si só não assegura o andamento do ensino. O professor, para planejar, serve-se tanto dos conhecimentos dos processos didáticos e das metodologias específicas quanto dos conhecimentos advindos da sua própria experiência (...) "pois é preciso que os planos estejam sempre ligados à prática, de modo que sejam revistos e refeitos"(2008, p. 225). Nesse sentido são importantes os registros desses conhecimentos para posteriores reflexões e novas elaborações.

No entanto, para analisar o PEI, é importante pensá-lo no contexto mais amplo. Bronckart e Machado (2004), sugere uma análise do mais amplo para o mais restrito.

Avançando nessa compreensão, percebemos que as ações que envolvem esses documentos, no contexto escolar, vão além de serem eficazes ou não naquilo a que se propõem na prática, mas importa que sejam significativas para os envolvidos e refletidas no contexto, de forma crítica e autônoma. Sob esse ângulo, é relevante que os documentos e projetos que chegam do Ministério da educação ou das secretarias de educação municipais, estaduais etc. sejam pensados coletivamente no espaço escolar.

Bronckart e Machado (2004), sobre os textos como documentos legais, referenciais e normativas, por exemplo, orientam nosso olhar para uma análise mais consciente e teorizada, e menos inocente.

Para Bronckart e Machado (2004, p.158):

(...) o conteúdo dos textos educativos não incide unicamente sobre a prescrição do agir formativo, mas que frequentemente, também envolve outros temas conexos, como a justificação sócio-política de uma reforma, os objetivos e a missão da Escola, as normas gerais da profissão professor, etc.

Dessa forma, foi feita pesquisa sobre o contexto histórico em que o PEI se constitui, para compor parte da fundamentação teórica.

O planejamento individualizado surgiu no final do século XIX no cenário brasileiro pela influência dos Estados Unidos, ainda sem o nome de PEI, cujo modelo era centrado na instituição e atendia aos seus interesses, baseado nos formatos médico e psicopedagógico da deficiência, com o foco no diagnóstico, e centrado nos impedimentos.

Bronckart e Machado (2004, p.144), elucidam que:

(...) documentos são produzidos sob a égide do Estado como são os projetos de ensino das escolas, os materiais didáticos, os planejamentos etc. para conhecer as especificidades do contexto de produção destes últimos, ainda é necessário colher informações diretas, junto aos agentes diretamente envolvidos na sua produção, circulação e consumo (Bronckart; Machado, 2004, p.144)

Volto o meu olhar para minha prática enquanto parte da equipe da Coordenação de educação inclusiva dentro de uma Secretaria Municipal de Educação, tentando compreender os pressupostos e as motivações que levaram à inserção do PEI na rede municipal e repasso a pergunta para a equipe: O que nos levou a implementar o PEI na rede municipal? E alguns relembrou os motivos, que foram a partir das legislações e porque alguns teóricos orientavam o PEI... O que me levou a pensar...em que momento deixamos de refletir sobre as nossas práticas e propostas, ao mesmo tempo que tiramos a autonomia das escolas com essa ação,

sobretudo a do professor, em fazer a escolha mais adequada para sua turma, implicando no domínio do seu planejamento?

Portanto, foi percebida a necessidade de as sessões reflexivas se estenderem para além da unidade escolar e integrarem o âmbito da secretaria de educação.

Nas orientações de Bronckart sobre as análises dos textos, estão: 1 - características globais dos textos, podendo, por exemplo, apresentar-se como carta aos professores e ser uma circular administrativa ou outro gênero textual; 2 - infraestrutura textual, refere-se ao tipo de discurso, à análise dos valores assumidos, à sintaxe e relações predicativas e aos protagonistas que se colocam no texto; 3 - Plano global, que são as articulações que não devem ser vistas como uma simples composição estrutural, mas como um texto organizado para atender aos anseios dos destinatários.

No documento orientador da Secretaria Municipal de Educação de Macaé, de onde foi retirado o PEI, foram encontrados alguns trechos que sustentam o poder argumentativo do Estado e imperativo das leis, reforçando o teor das análises propostas por Bronckart.

(...) **Orientações** gerais importantes: Tais protocolos **deverão** permanecer na pasta do aluno na secretaria e na sala de Atendimento Educacional Especializado, caso este venha a ser matriculado na mesma; Os professores do AEE **deverão** receber a entrevista inicial realizada pela gestão ou realizar a mesma junto aos responsáveis, para que possam dar continuidade aos protocolos específicos da Sala de Recursos Multifuncional; Na semana do início das aulas, a professora do AEE **deve** entrar em contato com as famílias para **organizar** a agenda de atendimento dos alunos; Os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais **deverão** iniciar a partir da segunda semana de aula; Lembrar que todo aluno público do AEE/APE, caso seja transferido ou remanejado para outra escola, **deverá** ter suas documentações clínicas e pedagógicas disponibilizadas para a nova Unidade Escolar, junto ao protocolo de remanejamento ou transferência (Trecho extraído do Caderno de Orientações da Superintendência de educação Inclusiva e Social, 2024, p. 28, grifos nossos)

O que foi descrito anteriormente fica ainda mais evidenciado quando destacamos em negrito os verbos que expressam ordens ou pedidos, utilizados no modo imperativo O discurso autoritário encontra-se na categoria predicativa direta de Bronckart. As imposições contidas no texto chegam para a escola intitulada de orientações gerais importantes, sendo os professores os protagonistas aos quais o documento se destina.

No mesmo teor do documento anterior, encontramos uma carta de apresentação do documento completo, que segue abaixo na íntegra:

A Educação Pública está vivendo um momento de grandes desafios frente a superação do momento pós pandêmico e diante de um mundo em constantes transformações. A Superintendência de Educação Inclusiva e Social tem como objetivo fomentar as

políticas públicas no sentido de assegurar a inclusão social escolar, garantindo o acesso e permanência de todos os alunos, sobretudo os com deficiência. **Buscando** atuar na democratização das informações no intuito de assegurar aos alunos da rede municipal de ensino de Macaé a igualdade de condições para o acesso e participação no processo de ensino aprendizagem, **concentrando** também **esforços** nas ações de combate a infrequência e evasão escolar e suas causas. A Superintendência de Educação Inclusiva e Social tem como proposta para o ano de 2023 dar continuidade à gestão atual, acrescentando as melhorias ainda necessárias e ratificando a democratização e a consolidação das ações positivas com a finalidade de **propiciar** a qualidade no processo de ensino através de propostas inovadoras que preparem os gestores e professores para os novos tempos através de experiências que desenvolvam a capacidade de entendimento do mundo, das relações interpessoais, das relações emocionais, da responsabilidade social e da inclusão social. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9294/96), no seu artigo 2º, entende-se que as concepções pedagógicas devem servir de base para a construção de uma escola de qualidade, que preza pela liberdade de aprender e ensinar. A escola deve promover mudanças de paradigmas excludentes e preconceituosas, por princípios de alteridade e de respeito à diversidade, ou seja, o reconhecimento e a valorização dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Entendemos que **só será possível atingir os resultados** esperados através de uma gestão participativa, coletiva e democrática que atue sempre com o compromisso que a gestão pública impõe. (Texto extraído do Caderno de Orientações da Superintendência de Educação Inclusiva e Social, 2024, p. 5 e 6)

Os procedimentos de análise de discursos propostos por Bronckart se mostram eficazes para elucidar muitos dos discursos e documentos produzidos em âmbito educacional. Nesse texto, os termos **buscando**, **propiciar** e **concentrando esforços**, de acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 151) (...) "funcionam como mobilizadores que indicam a intencionalidade tanto dos elaboradores". No caso aqui, dos documentos, incluindo o PEI, (...) "na sua produção, quanto à finalidade compartilhada por seus responsáveis para sua divulgação e uso".

A frase "**só será possível atingir os resultados**", traz a condição do produtor em atribuir a si próprio a responsabilidade dos resultados, trazendo no trecho mais adiante "**uma gestão participativa, coletiva e democrática**", a chamada dos interlocutores para a participação e (co)responsabilidade.

Segue no quadro abaixo o modelo do PEI que foi proposto e que vem sendo implementado nas escolas municipais de Macaé.

Quadro 30 - Modelo do PEI utilizado no Ensino Fundamental nas escolas de Macaé

 ESTADO DO RIO DE JANEIRO PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAÉ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SOCIAL COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Unidade Escolar: _____ Professor(a) Regente: _____ Professor(a) Integrador (a): _____ Auxiliar de Serviços Escolares: _____ Professor de AEE/ APE: _____ Data: _____	FOTO 
PEI – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – 1º AO 5º ANO	
DADOS PESSOAIS:	
Nome do aluno (a): _____ Data de nascimento: ___/___/___ Turma: _____ Turno: _____ Responsável: _____ Telefone: () _____ Início de escolarização: _____ Cadastro no Censo Escolar: () Sim () Não	
RAZÕES PARA INDICAÇÃO:	
<input type="checkbox"/> Laudo médico Qual: _____ <input type="checkbox"/> Parecer Pedagógico Qual: _____ <input type="checkbox"/> Em investigação clínica para: _____ <input type="checkbox"/> Em avaliação AEE <input type="checkbox"/> Em avaliação APE	
ORIGEM DAS INFORMAÇÕES:	
<input type="checkbox"/> Médico <input type="checkbox"/> Psicólogo <input type="checkbox"/> Fonoaudiólogo <input type="checkbox"/> Professor de AEE <input type="checkbox"/> Professor APE <input type="checkbox"/> Outros: _____	
OUTRAS INFORMAÇÕES:	
Faz acompanhamento com profissional da saúde? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Quais? _____ Faz uso de medicamento? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ *Anexar protocolo de acolhimento. *Anexar entrevista inicial com a família. *Anexar laudo médico e/ ou Parecer Pedagógico.	
NECESSIDADES ESPECÍFICAS:	
INTERESSES / HABILIDADES:	
METAS PARA A APRENDIZAGEM:	

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO –ÁREAS DE CONHECIMENTO					
Área de conhecimento:			Professor:		
BIMESTRE	Habilidades de acordo com a BNCC/COC	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias metodológicas e recursos	Avaliação

Área de conhecimento:			Professor:		
BIMESTRE	Habilidades de acordo com a BNCC/COC	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias metodológicas e recursos	Avaliação

ANEXO DO RELATÓRIO BIMESTRAL	
<p>*Anexar os relatórios bimestrais.</p> <p>Prof*(a) de Regente/Integrador: _____</p> <p>Prof*(a) Orientador Pedagógico: _____</p> <p>Prof*(a) Orientador Educacional: _____</p> <p>Prof*(a) Orientador(a): _____</p> <p>Prof*(a) de AEE/ APE: _____</p> <p>Diretor(a): _____</p> <p>Diretor(a) Adjunto(a): _____</p> <p>Responsável: _____</p>	

Continuamos com as reflexões acerca de documentos oficiais. A seguir, veremos o Projeto Político Pedagógico da escola.

3.2.2 Projeto Político Pedagógico - PPP

Em atenção ao Projeto Político Pedagógico da escola, foi observado que estavam presentes os itens organizacionais e de caracterização da instituição, componentes curriculares, reuniões previstas, conselhos de classe, avaliação de desempenho processual e contínua, fundamentos filosóficos democráticos de uma educação humanista, para a vida, baseados em Paulo Freire, tendo, como fundamentos metodológicos, objetivos pautados nos estudos de Piaget e Vygotsky, na crença de que as aprendizagens acontecem como resultado das interações através da mediação, sendo o espaço escolar reconhecido como um ambiente propício para as reflexões e para as descobertas. Apresenta uma proposta pedagógica que contempla a diversidade na perspectiva de uma educação inclusiva.

A sala de recursos multifuncionais também está contemplada no PPP, bem como os profissionais e atribuições para atuarem com base na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Há menção à semana dedicada a fomentar assuntos sobre educação inclusiva, assim como estão presentes outros projetos desenvolvidos pela escola. Neste ano de 2024, o tema do projeto que está sendo desenvolvido é “Meu mundo de respeito e empatia”.

O PPP da escola é a sua identidade, é a projeção dos anseios e desejos da escola que se pretende ter, com base em fundamentos e pressupostos considerados valorosos e significativos para a comunidade escolar. O PPP da escola demonstra a identidade da escola, ao mesmo tempo que traça objetivos para uma educação de qualidade para todos os alunos. O Projeto Político Pedagógico é a base para todos os outros planos elaborados, pois mostra um caminho para as ações escolares (Veiga, 2009 *apud* Silva *et. al.*, 2022, p. 9).

Entretanto foi observada uma lacuna no documento, pois em nenhuma de suas partes é mencionado o PEI. Existe a omissão dessa informação, que não poderia deixar de estar presente, pois seriam orientações importantes para o embasamento do trabalho do professor com os alunos com deficiência. As lacunas podem estar dificultando a compreensão da importância e, por não ser um assunto colocado para estudo e discussão, a falta de direcionamento e clareza dos pressupostos e das etapas do PEI pode estar comprometendo o trabalho com alunos que apresentam diferenças mais acentuadas em seu processo de aprender, retardando o processo de

uma inclusão efetiva. Esse é um ponto importante do estudo de contexto e que necessita de atenção e revisão. Pode ser considerado, nessa concepção, uma parte relevante no processo de construção de uma escola mais inclusiva. Corroborando Freire (1970, p.92) "É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções".

Diante do exposto, é importante frisar que o processo educacional não é algo estático e que deve ser constantemente revisado, discutido e repensado (Silva *et al.*, 2022, p.12).

3.3 Das Barreiras de Aprendizagem Encontradas no Contexto

Esta seção atende a um dos objetivos específicos da pesquisa, que é o de sinalizar as barreiras existentes no processo inclusivo.

As barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais, metodológicas ou pedagógicas, podem impactar a aprendizagem do aluno e atrapalhar o processo de inclusão.

Durante as visitas à escola, foram identificadas algumas barreiras que podem dificultar o acesso ao currículo. Essas barreiras foram elencadas e numeradas a seguir, considerando também alguns dos critérios do DUA. Sendo estas barreiras: (1) número excessivo de alunos nas turmas, sendo que em algumas havia pouco espaço sobrando para locomoção; (2) carência de espaços alternativos na escola para realização de atividades diversificadas; (3) escassez de atrativos visuais em algumas salas de aula, não remetendo a um ambiente acolhedor e prazeroso.

Por meio do engajamento, uma das diretrizes do DUA (Elenco, 2018), encontramos menção à importância do ambiente acolhedor, que tem o propósito de conquistar o aluno, fazendo com que fique motivado a aprender. Essa diretriz também pode contribuir com outra barreira encontrada no contexto, que está relacionada (4) aos alunos que não ficam na sala de aula, como relatado por um dos professores. No engajamento também está ancorada a adoção de estratégias por meio de pistas visuais para a autorregulação, por exemplo (Elenco, 2018). Isso contribui para os alunos que precisam aprender a monitorizar as suas emoções e reatividade, com cuidado e precisão.

Nessa ação, o professor pode se apoiar em rotinas visuais, roteiros e combinados com toda a turma. Oferecer opções e variedade nas estratégias de ensino e recursos pode promover maior engajamento dos alunos. Os estudantes se beneficiam de abordagens que são mais alinhadas com suas preferências, interesses e modos de processar informações, o que resulta

em uma experiência de aprendizagem mais envolvente. Somam-se a isso os relatos de experiências, passeios com utilização de fotos e gravações em vídeos, para apoiar; cartazes com desenhos, maquetes e uso das ferramentas de tecnologia.

Ao fazer uma análise geral dos discursos dos professores participantes, percebemos que a palavra "apoio" aparece inúmeras vezes com o sentido de "falta". Sendo esta barreira atitudinal encontrada com alguns desdobramentos, que elencamos a seguir (5) Os professores mencionam a falta de apoio relacionando a vários aspectos, entre eles, (5.1) Realização do PEI; (5.2) Profissional de apoio para o aluno; (5.3) Colaboração da família; (5.4) Acompanhamento médico do aluno; (5.5) Redução da carga horária para o aluno.

Dessa forma, podemos argumentar que a determinação ou imposição de condições para que o trabalho pedagógico e desenvolvimento do aluno aconteçam pode caracterizar imposição de barreiras. Nesse caso, fica evidenciado que a limitação está nas atitudes das pessoas e não na deficiência em si. Sendo assim, podemos considerar que as barreiras estão na escola e não na deficiência.

Portanto, há de se compreender que as pessoas são diferentes, aprendem de modos e em tempos diferentes, mas aprendem. Nesse caso, Böck; Gesser e Nuernberg (2020) nos remetem ao cuidado enquanto uma prática de compromisso ético, podendo romper com as barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos contextos de aprendizagem.

Atitudes de cuidado também são aprendidas nas relações, podendo fazer parte dos contextos formativos. Sobre a formação do professor, complementam Fidalgo e Magalhães (2017, p.70), "o currículo universitário ainda é muito baseado em conteúdo; é fragmentado e orientado para a área epistemológica que o aluno-professor terá que ensinar no futuro, isolada das relações com práticas reais".

Dessa forma, há de se pensar em incluir as questões éticas, inclusivas e as reflexões sobre a prática nos currículos de formação de professores, e não apenas para educadores, mas como parte dos currículos, desde a educação infantil, para que tais ações sociais sejam vivenciadas e refletidas pelas crianças desde a mais tenra idade.

Pensamos num processo de constante formação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois estas não acontecem de forma natural, tanto para aluno ou para professor-aluno, mas incentivadas e instigadas pelas relações sociais mediadas pela linguagem. Corroboram Fidalgo e Magalhães (2017, p. 90): (...) "é no processo de participação em esferas sociais, como a esfera escolar, discutindo, explicando e negociando significados, que a criança poderá desenvolver suas funções psicológicas superiores - FPS".

3.4 Produto Educacional

As contribuições do presente estudo só foram possíveis pelo incentivo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEL, em parceria com a Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, aos quais esta pesquisa está vinculada. Por se tratar de um programa voltado à formação de professores no serviço da profissão na Educação Básica, me benefico dessa condição como espaço de possibilidade de refletir e ressignificar minha prática.

Considerando a proposta inicial deste estudo, foi estabelecida a elaboração de um produto educacional, numa perspectiva crítico-reflexiva, com o intuito de contribuir para a formação de professores mais inclusivos. Com base na temática abordada, propôs-se a criação de um E-book, como resultado das construções colaborativas à luz de teóricos referenciados.

O processo de criação do E-book ocorreu de forma colaborativa com os professores participantes desta pesquisa. A partir dos resultados das discussões sobre inquietações e reflexões sobre a prática, obtidos através da aplicação da metodologia, foram feitas análises dos conteúdos temáticos e observada a necessidade de retomar alguns conceitos considerados imprescindíveis para a reflexão dos educadores.

Os estudos trazem o olhar da professora pesquisadora, que é também participante, sendo que o objetivo do E-book é o de compartilhar os saberes apreendidos, reflexões e conceitos importantes para a prática do educador e sua formação.

Diante da presente pesquisa, foi organizado material didático institucional, reflexivo e contextualizado, com os principais aspectos abordados e considerados relevantes para a prática docente, com o intuito de que ela seja ressignificada.

Esse material é direcionado a professores do ensino regular, professores do Atendimento Educacional Especializado e demais interessados no assunto, tendo como finalidade incitar reflexões e discussões sobre a temática envolvendo o processo de construção de elaboração do PEI para o aluno com deficiência intelectual, contribuindo com o avanço dos conhecimentos, não apenas para os envolvidos no contexto, mas para outros profissionais que atuam na educação.

Na próxima seção, será apresentado um resumo das análises.

3.5 Resumo da Análise

Desatando nós e alinhavando teoria e prática: A questão das práxis na formação do educador:

(...) A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo." (Freire, 1970, p.67)

Nesta seção, retomarei a microquestão desta pesquisa, por meio do processo de construção e reflexão da ação do planejamento educacional individualizado, pensando nas possibilidades de promoção, participação e desenvolvimento do aluno que apresenta "deficiência intelectual", questão estreitamente implicada na formação do professor. E também revisitarei algumas questões micro analisadas anteriormente nas sessões reflexivas, necessárias por estarem atreladas e vinculadas à questão maior, principalmente no que tange ao olhar para a própria ação dos professores participantes e ressignificado das ações do PEI transformadas.

Analisarei, na sequência, as contribuições que este estudo traz para a ação pedagógica e os problemas que se mantêm, em relação à própria pesquisa e às lacunas deixadas.

Nesta primeira análise, ficou evidenciada a importância do trabalho coletivo como forma colaborativa de buscar soluções para as questões que afligem o contexto escolar, sobretudo no acolhimento, participação e desenvolvimento do aluno que possui uma deficiência ou não. Ressaltamos o papel fundamental da linguagem na construção dos espaços colaborativos.

Na seção em que foi feita avaliação da própria sessão reflexiva, ficam claros a necessidade e o desejo do professor em dialogar sobre a sua própria prática e trocar conhecimentos com os pares. "L14: Pra gente isso é muito válido. É uma troca de experiências que a gente tem também. Que às vezes a gente não tem tempo nem de conversar na escola".

No entanto, foram constatadas duas barreiras: uma organizacional e uma do sistema, que dificultaram os encontros de pesquisa e também impossibilitaram que alguns encontros formativos da escola acontecessem.

Das discussões e análises feitas, ressaltamos a colaboração entre os participantes da pesquisa com o foco na transformação da escola, na construção de ações mais inclusivas por meio do diálogo e da mediação, quer seja entre professores, entre alunos ou na relação entre professor/ aluno. De acordo com Magalhães (1998/2006, p. 27) "é na construção conjunta que

a comunidade educacional se tornará agente das transformações que, tradicionalmente, vêm sendo pregadas, mas não, necessariamente, efetivadas".

Durante o decorrer da pesquisa, com reflexões apoiadas nos estudos de Magalhães, Liberali e Lessa (2006), houve a preocupação com o que as autoras apontam como dois extremos dessa relação, e que necessitam ser evitados. São eles: (1) um praticismo, em que a teoria ocupa um lugar secundário ou inexistente na construção e na análise da prática ou; (2) um foco excessivo na transmissão da teoria isolada da prática.

No entanto, atendendo a tais preocupações, (1) pudemos, com nossas reflexões, avançar para além da mera construção do PEI, que em uma investigação mais minuciosa revelou-se como uma ação não refletida entre os professores. Pudemos relacionar autores e estudos que legitimam essa prática, apontando para aspectos imprescindíveis e informações necessárias para a elaboração do PEI, mas que também, por outro lado, trazem a consciência, contextualizando-o na condição de funcionar como um mecanismo de inclusão e exclusão. O estudo atende também ao item (2), pois a teoria esteve sempre em favor da prática, procurando analisar e elucidar as questões, sem a intenção de encobrir fatos ou a pretensão de se fazer isolada e descontextualizada.

O desafio é constante para a consolidação de relações mais inclusivas e para a construção da tão sonhada escola inclusiva. Compreendendo que esse processo não acontece em linha reta, mas em movimento de ondas, considerando que as relações entre inclusão e exclusão estão atreladas, caminhando juntas, nos colocando em alerta para estarmos em constante reflexão sobre a nossa prática, pois ela não se faz apartada das questões sociais, políticas, econômicas e outras. Entre vários autores que sinalizam essa condição, Mendes (2006) aponta ainda para uma conjuntura nada favorável, que é a de um país com significativa desigualdade.

Na consolidação dos conhecimentos apreendidos neste estudo, buscamos contribuir com reflexões importantes quanto à formação do educador, compreendendo que as ações estudadas estão atreladas ao olhar do professor, à sua vivência e formação. Nesse sentido, destacamos três pilares imprescindíveis nessa formação: 1- Perceber-se inacabado; 2-Refletir sobre a sua própria prática; 3-Emancipar-se.

As relações que se estabelecem conferem novos significados para o educador, tanto para a compreensão do seu papel enquanto profissional da educação, os propósitos de educação que delinearam as suas escolhas, mas também para entendimento da própria condição humana. Neste sentido, Paulo Freire nos remete a pensar:

(...) Sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (...) percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente (Freire, 1996, p. 59).

Dessa forma, perceber-se inacabado pode impulsionar para novas buscas em parcerias e conseqüentemente para o desenvolvimento.

No processo desta pesquisa, foram importantes e enriquecedoras as sessões reflexivas, não apenas na problematização e reconstrução das informações e conceitos, mas também na compreensão do inacabamento humano e na possibilidade de constante transformação, consciente de que essa ação só é possível na relação com o outro. Esse sentimento se faz presente em mim e também foi observado, em alguns momentos, nas falas dos professores participantes, R4: (...) A gente tá em constante busca (...)

As elaborações realizadas foram possíveis por meio dos estudos da Teoria Histórico-Cultural e conseqüentemente pelo arcabouço teórico-metodológico escolhido e delineado.

A proposta de pensar o planejamento educacional individualizado trouxe nesta pesquisa a possibilidade de compreender o processo inclusivo do aluno com deficiência e nas suas oportunidades de participação social, neste dado momento histórico. Entretanto, como visto no contexto estudado, esse instrumento não vem sendo capaz de garantir que o aluno com deficiência saia da invisibilidade, como revelado nas sessões reflexivas.

Algumas vezes, o PEI foi visto como um documento impositivo e burocrático, como constatado nos relatos dos professores a seguir... L12 (...): E a SEMED também, vamos falar também, ah LU-CI-A-NA, a SEMED só manda papel pra gente preencher e a gente além de atender esses alunos tem um monte de planilha {e a gente...}; M 10: {Por exemplo, o PEI.}... O PEI mudou esse ano. Nós quase morremos pra fazer o PEI deste ano. Eu não me recuperei do trauma do PEI do primeiro bimestre, já temos que fazer o segundo...; L13: {...} E a dificuldade só aumenta, aí muda o sistema. Um sistema mais complicado pra gente também...

"A realidade não possui um significado único e cabal, mas é fruto de um ato interpretativo condicionado ao contexto particular em que se insere o sujeito". Magalhães (2010:1) discutindo Silva, que concebe a representação como um sistema de significação, explica a representação como "(...) resultante de um processo de construção social em que

estavam envolvidos uma relação entre o significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais) e um significado (conceito, ideia)” (grifo da autora) (p.3).

O objeto ou coisa significante vai obtendo seu significado de acordo com as construções sociais. Portanto o significado de algo é fundamentalmente social, construído nas relações.

Em se tratando de representação enquanto conceito, significado e valoração de algo, Magalhães (2009, p.6) cita em seus estudos Cf. Severino, (1994:175), mostrando-nos que:

(...) o aspecto da realidade é simultaneamente assumido pela subjetividade humana como algo que se conhece e como algo que se aprecia, que se valoriza, sua significação é simultaneamente cognoscitiva e valorativa. É o modo humano de apreensão da realidade, incluindo-se aí os dados naturais, as relações sociais, os elementos objetivados da cultura, as atividades da própria consciência, enfim, tudo... (p.176)

Importante retomarmos aqui as nossas significações e valoração, ou seja, o que defendemos com esse estudo, que é uma sociedade democrática e inclusiva, com oportunidades para todas as pessoas participarem de todos os ambientes sociais. E, na escola, consideramos a via da construção do PEI, para os alunos que possuem deficiência intelectual, pela vulnerabilidade social que os acomete e por todas as circunstâncias já mencionadas. De acordo com Libâneo (2008):

(...) Os elementos do planejamento escolar, objetivos, conteúdos, métodos, estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (p.222).

Na análise da fala que segue, o professor percebe a ausência do aluno na sala e a sua não participação, porém não vincula esse fato correlacionado à sua ação e também à sua responsabilidade em incluí-lo.

L15: (...) Então a partir do momento que ela (professor, referindo-se à criança) não está na sala, ela não está se incluindo naquele ambiente ali.

Não se pode mensurar, nem ignorar, quanto ao discernimento de um estudante que apresenta diferenças intelectuais significativas em fazer acontecer a sua própria inclusão. Porém algumas pessoas necessitarão muito mais do outro, para serem incluídas e conquistarem sua autonomia. É nesse sentido que as intervenções sociais são tão importantes; os objetivos, as estratégias, uso de materiais de apoio auditivos, táteis e visuais, além dos recursos tecnológicos

direcionados, que estimulem as diversas áreas do cérebro, são fundamentais para serem não apenas considerados no PEI, mas colocados em prática.

Dessa forma, o PEI deixa de ser um mero documento feito pelo professor e toma uma outra dimensão. O PEI é um significante com um significado mais abrangente, pois, aproximando-se dos conhecimentos que o aluno já possui, e sendo para ele significativo, torna-se potencializador de transformações tanto do aluno quanto do contexto.

Inicialmente vimos o PEI como uma ação não refletida, um documento considerado formal e burocrático, sem significado para os professores, e nos propomos a refletir juntos, baseados no diálogo e no respeito às representações trazidas pelos participantes. Nesse sentido, considerando Ninin, 2009, p.360: "(...) Os observados não seriam considerados recipientes para depósito dos saberes de seus observadores, mas parceiros responsáveis na apresentação de argumentos, interpretação e reconstrução dos saberes em discussão".

Assim foram sendo conduzidas as discussões. Percebeu-se uma lacuna entre o discurso e o real significado que estava sendo atribuído ao PEI, relatado anteriormente, como pode ser observado nas respostas a seguir, partindo da seguinte pergunta da pesquisadora:

P2: _____ Vocês acham importante que o aluno com deficiência tenha um PEI? {O planejamento educacional individualizado?}

L3: {O planejamento educacional individualizado?}

Rosal: Claro

L4: Acho que é importante, é importante.

Pelas respostas, observamos que todos consideraram o PEI importante e necessário, no entanto, na leitura das práticas, como analisado anteriormente no capítulo 3, em análise dos dados, o PEI foi visto como mais uma tarefa a cumprir. Para Libâneo (2008) O planejamento não pode ser visto como mero preenchimento de formulário para controle administrativo a cumprir; precisa ser uma atividade consciente de previsão de ações docentes fundamentadas em opções político-pedagógicas, considerando a problemática social, econômica, política e cultural que envolve toda a comunidade escolar.

No diálogo apresentado a seguir, interessa-nos analisar o que as perguntas causam nos participantes. Solicitou-se que manifestassem o que queriam dizer sobre as "primeiras impressões" que o aluno causa. Assunto iniciado pela professora M., buscando conhecer o aluno para traçar metas no PEI.

R9: É porque assim... Quando você conhece alguém... é:: você já vê... Se encontra com um professor e ele fala que o aluno não aprende... Ah, eu passei o ano todo, trabalhei com ele e não deu certo. Se o professor for pessimista, acaba te contaminando, mas se ele fala não, é:: ele avança por esse lado. Se você usar esse caminho vai dar certo, aí você tem uma ajuda. Depende muito, que eu fico influenciada, às vezes fico desanimada.

M8: Rs. A gente fica () ((Risos)) (A Professora ri e fica por uns instantes paralisada)

Após ouvirmos a resposta da professora R., a professora M. inicia uma fala, mas interrompe com risos, permanecendo por alguns instantes paralisada.

Cabe aqui a análise do "Riso"²⁸, discutido no capítulo de metodologia de Fidalgo e Magalhães (2017), trazendo a citação de Bergson: "o cômico exige algo como certa anestesia momentânea":

O riso, no entanto, ao contrário da situação de autonomia, requer (ou revela) certa agressividade daquele que ri contra os que são objeto de seu riso — podendo atuar como repressão a um comportamento ou como fator de humilhação. É ainda Bergson que lembra que “o riso é, antes de tudo, um castigo. Feito para humilhar [...]. A sociedade vinga -se através do riso” (Fidalgo; Magalhães, 2017, p.106).

Em alguns momentos, houve aparente desconforto com as perguntas, o que nos remete a Vygotsky (1978), quando fala na Zona de Desenvolvimento Proximal. Para ele a ZDP é uma zona de conflitos do indivíduo consigo mesmo, com outros indivíduos e com o meio social, em busca de constante reorganização e aprimoramento das funções psicológicas superiores.

Para Ninin (2009), "esse espaço de negociações e de conflitos estabelecido em relação às ações da escola e ao indivíduo, caracteriza, portanto, situações de desenvolvimento" (p.358). Magalhães (1998/2006) acrescenta, trazendo este como "um momento em que os professores estão empenhados em resolver conflitos, propiciando um processo contínuo de compreensão e de transformação de sua prática" (p. 65).

Enquanto professora pesquisadora, por meio das perguntas feitas aos docentes, foram oportunizados momentos de conflitos e discussões, com a problematização dos significados, sentidos, valores, e reflexão da prática, possibilitados por meio da linguagem, da relação dialógica.

²⁸ Riso discutido no capítulo de metodologia de Fidalgo e Magalhães (2017, p.13) H. Bergson Ensaio sobre o significado do cômico.

Seguindo o movimento de consolidação de uma educação inclusiva e democrática, essa pesquisa foi pautada no diálogo, na construção colaborativa e nas reflexões sobre teoria e prática, extremamente necessárias ao educador envolvido e articulado com as questões do seu tempo. Sendo significativo, de acordo com Magalhães (1998/2006):

(...) "levar os participantes a relacionarem suas escolhas e ações a seus objetivos e intenções e a tornarem-se auto conscientes quanto ao resultado transformador ou opressor de sua prática e à necessidade de transformá-la ou não para atingirem seus objetivos" (p.63).

Na sessão reflexiva com os professores da SRM, os profissionais reconhecem a fragilidade do PEI, ao mesmo tempo que alegam não ter sido sua intenção minimizar os conteúdos, sendo que estes são trabalhados em sala de aula, porém apenas as ações não são registradas no documento.

Y22: E isso não acontece só com o PEI, mas com várias questões na sala de aula. Até com alunos que não têm uma deficiência, mas tem umas dificuldades (...) Eles trazem uma proposta pra aquela criança, uma adequação mas não tem registrado em lugar nenhum... Nem no caderno de plano fica registrado.
V16: Não escrevem, né?

Ressaltamos a importância do processo, pois cada um de nós, participantes, inseridos e envolvidos num dado contexto, vai tecendo significados e ideias e se desenvolvendo de um modo único e particular. Nas palavras de Fidalgo (2005, p. 147), (...) "Vamos tecendo as nossas próprias representações".

Em diálogo com a professora da sala de recursos multifuncionais, ela relata o crescente número de alunos com deficiência, que saltou de 77, em fevereiro do corrente ano, quando iniciamos a pesquisa, para 83 estudantes em atendimentos em sala de recursos multifuncionais, em junho, na escola.

A consolidação de uma política de inclusão fica comprometida com a excessiva demanda de atendimento de alunos nas salas de recursos multifuncionais, constatada por Vilaronga e Mendes (2014), (...) "não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum" (p.141).

Perguntei à professora da SRM como estava sendo a elaboração do PEI, se ela estava conseguindo realizar um trabalho colaborativo com o professor da sala regular:

(...) "Estou sempre dialogando com o professor, perguntando como está o aluno, observando se está aprendendo, participando... Me preocupo com a criança que sai da sala... Se o aluno não consegue de um jeito, faz de outro, traz pra perto, pensa algo pra turma toda e insere ele, não faz só pra ele separado. E na maioria das vezes vem acontecendo, por isso não tenho tanta preocupação de estar olhando o PEI de todos, mas, de alguns casos específicos, eu procuro saber como está acontecendo." (Trecho do relato da professora Y. da SRM, em sessão reflexiva em 9/5/2024).

Percebemos, com o relato da professora da sala de recursos, que ela, sabiamente, prioriza os alunos para os quais considera ser mais urgentes soluções para incluí-los, dispensando-lhes uma atenção maior e acompanhando mais atentamente seu aprendizado. A docente em questão busca fazer a mediação em parceria com a professora da sala regular, para pensar em possibilidades mais concretas de incluir os alunos.

Esse pensamento dialoga com estudos de Vilaronga e Mendes (2014), que sustentam a ideia do trabalho colaborativo entre professores especializados, que atuam na sala de recursos multifuncionais, e o professor do ensino regular. Em suas pesquisas, enfatizam que, nesses planejamentos em comum, devem ser discutidas diversas questões que envolvam, além dos conteúdos a serem incluídos no currículo, as adequações curriculares:

(...) "à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; os procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência" (Vilaronga; Mendes 2014, p.141).

Acrescentem-se os estudos de Magalhães (2007), que consideram importante o lugar ocupado pela colaboração na formulação de novos sentidos, em razão de os professores terem suas ações fortemente implicadas nas zonas de conflitos, chamadas por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP.

A presente pesquisa também trouxe o caráter emancipatório do professor, uma vez que, utilizando-se do diálogo para expressar e posicionar-se quanto a sua própria prática, e refletir sobre ela, apropria-se desse saber e constrói novos conceitos. Para Freire (1991):

Sabemos da necessidade de assegurar que nossas ações possam contribuir com a emancipação e com a humanização dos educandos, na perspectiva de construir uma sociedade menos desigual. Portanto, cabe pensar em uma nova organização dos espaços e dos tempos da escola e da cidade, na perspectiva da instauração de práticas educadoras orientadas para o processo de humanização (p.55).

Emancipando-se, o professor conquista a autonomia necessária para também favorecer esta construção no educando. Emancipar, aqui compreendido como sinônimo de libertação, apoiada pelas teorias freireanas, como humanização em processo, e não algo que se deposita nas pessoas.

A libertação, corroborando Freire (1970), "É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (p. 67).

Somam-se os estudos de Fidalgo (2006, p.55), que cita alguns autores (Kemmis, 1987; Stake, 1987; Gitlin, Siegel e Boru, 1988; Wildman e Niles, 1989; Lalik e Glason, 1989) para discutir o desenvolvimento do professor em serviço, colocando em destaque:

(...) a reflexão do professor sobre (a) seus propósitos, metas e motivações em ensinar; (b) sua prática; (c) o relacionamento entre propósitos e prática; e (d) os processos cognitivos e motivações que acontecem em sua sala, tem importância crucial na emancipação do professor.

Sendo a atividade humana um constante devir, não se esgotam no presente estudo as possibilidades de reflexões e transformações, havendo a necessidade de ocorrerem outros encontros reflexivos, de formação, visto que foram observadas algumas lacunas, na implementação do PEI e a compreensão de sua real função, necessitando serem retomadas as discussões com vistas a ampliar para um número maior de profissionais: (1) encontros na unidade escolar do contexto para mais estudos e; (2) encontros em cursos de formação contínua para profissionais de toda rede municipal.

A utilização do arcabouço teórico-metodológico da pesquisa crítica de colaboração contribuiu grandemente para conscientização e transformação no período de tempo em que aconteceu, considerando o período de seis meses de visitas ao espaço escolar e a produção dos dados in loco.

Fidalgo (2005, p. 143), com base nos estudos de Cumming (1994:674), sobre a investigação crítica:

(...) busca transformar as relações sociais dos participantes, utilizando os processos de pesquisa para mudar os indivíduos ou as relações do grupo — pela conscientização crítica do papel de cada um. Em outras palavras, é um trabalho que se insere em uma concepção de pesquisa que visa à emancipação dos participantes, à autonomia dos alunos e dos professores.

Dessa forma, numa autoavaliação, em todo tempo durante a pesquisa, procurei transformar o meu olhar com e sobre as outras pessoas, os instrumentos, os objetos e o contexto,

procurando sair da ingenuidade para compreender melhor a opressão à qual todos nós estamos submetidos, bem como fiz reflexões em outros espaços de trabalho, na coordenação de educação inclusiva e como professora do AEE. Enxergar com essa consciência, penso ser a maior transformação. Reflito também que essa consciência precisa ser alimentada com a práxis, pois a prática sem a reflexão apoiada nas teorias, em conhecimentos já construídos, não empodera, nem transforma, e ficamos "à mercê dos leões"²⁹.

A PCCol cumpre seu caráter formador-transformador com maestria, possibilitando democraticamente a construção de conceitos e ideias em espaços de conflitos e negociações.

O estudo abre muitas possibilidades, pelo teor da sua proposta na ação-reflexão, considerando ser uma prática permanente nos espaços educativos e formadores. Enquanto professora, pesquisadora e coordenadora de educação inclusiva, penso na possibilidade de montagem de uma formação baseada nos princípios da PCCol.

Apesar de não terem sido concluídas todas as análises desejadas das transcrições feitas, a pesquisa foi um rico processo de humanização. Interessa-nos exatamente o processo, considerando o inacabamento humano.

Interessa-nos a interação e reflexão propiciadas nesta pesquisa pelas intervenções e teorização para a solução das questões vivenciadas, por meio da metodologia escolhida e aplicada, sendo que o método foi o responsável por desencadear e promover autorreflexões e transformações, podendo inspirar novos estudos das práticas a partir dos mais variados assuntos no espaço escolar: inclusão, Projeto Político Pedagógico, aprendizagem, currículo, avaliação, planejamento e outros. A presente pesquisa corrobora também os pensamentos freirianos, desde a sua idealização:

Entendemos que o que torna, em tese, os espaços efetivamente educativos é o olhar que se tem sobre eles. Não existe olhar neutro do mundo que nos cerca. Todo processo pedagógico está repleto de aspectos ideológicos, políticos e culturais que se fazem presentes no ato educativo e marcam a forma de agir e compreender o mundo, ou seja, a tarefa educativa que pode ser implementada na cidade é atravessada pelos posicionamentos políticos, pela maneira que é exercido o poder na cidade, ou seja, a serviço de quem e de que estamos agindo (...) (Freire, 1991, p.55).

Seja qual for a prática escolar, precisa ser impregnada de sentido. Sendo que o PEI é um

²⁹À mercê dos leões ou jogados aos leões, expressão usada no sentido figurado, remete ao uso literal na Roma Antiga, época em que os considerados criminosos eram lançados aos leões no Coliseu para serem devorados.

instrumento que pode viabilizar e materializar a ação pedagógica, no entanto, precisa fazer sentido para o aluno e para os envolvidos, precisa ser teorizado e refletido para transformar.

Ainda sobre as práticas pedagógicas relacionadas aos contextos na relação teoria e prática, Magalhães e Fidalgo (2009, p.2) remetem a questões éticas e políticas para compreender suas implementações e salientam a preocupação sobre "(...) a que servem as ações implementadas: transformar ou manter desigualdades, preconceitos e autocompreensões que excluem em lugar de incluir alunos e professores".

A próxima seção será dedicada às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a inclusão das pessoas com deficiências pelo viés do olhar do educador na construção do planejamento educacional individualizado - PEI, especificamente para o aluno com deficiência intelectual, no contexto estudado, e sendo este o objeto desta pesquisa, podemos dizer que seguimos numa mudança que é processual, que não estamos parados num modelo de integração, mas também ainda não conseguimos transformar para uma inclusão social plena.

Ainda não desenvolvemos o suficiente para impulsionar uma cultura incondicional e plenamente inclusiva como almejamos. Esbarramos ainda em premissas, condições, solicitações, exigências... para que de fato todas as pessoas façam parte e não fiquem à margem.

Com o estudo do contexto, pudemos perceber que estar no espaço escolar ainda não é garantia de participação, nem mesmo para o aluno com deficiência que possui um planejamento educacional individualizado.

Com o DUA, aprendemos sobre a importância de diversificar as ofertas de objetivos, estratégias e materiais no currículo, com o objetivo de atingir todos os alunos e contribuir para suas aprendizagens. Observamos também que os diferentes instrumentos de apoio, como o PEI, os recursos tecnológicos, mobiliários e diversificação de materiais, são também importantes nesse processo educativo, funcionando como adequações do ambiente, sendo que o olhar do educador, suas reflexões sobre o que fazer diante de tudo isso, para incluir, é o que faz a diferença.

Os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural podem ocupar um lugar relevante como parte dos currículos de formação de professores, como forma de contribuir para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento, valorizando as relações sociais como meio de superação de determinismos biológicos, tendo a educação a importante função de dialogar com práticas democráticas e coibir as práticas mecanicistas, dominadoras e autoritárias, sendo essas últimas, como refletido com Vygotsky, adestradoras do comportamento humano e inibidoras do pensamento.

A partir das informações obtidas dos textos, através dos teóricos consultados, foram extraídos aspectos essenciais na ação de construção do PEI, bem como foram identificadas, e posteriormente relacionadas, as barreiras que dificultam o processo de inclusão, reportando a uma relação estreita entre inclusão e exclusão, aspectos essenciais para o entendimento do(a) educador(a). Além disso, aprendemos, com as análises críticas de discurso de Bronckart, o

quanto os documentos educacionais podem ser ditadores e opressivos.

Resgatando os ensinamentos freirianos, que nos remetem ao sonho da inclusão e estão intimamente ligados à humanização “(...) cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (Freire, 1992, p.99).

Percebemos que o que está posto no social, sobretudo na escola, precisa passar pela leitura crítica do educador, que por sua vez exige uma formação crítico-reflexiva, que não convém ser apenas técnica, mas sobretudo humana e que não se faz neutra, precisa defender e estar a serviço de uma causa humanizadora. Essa tomada de consciência é capaz de modificar atitudes.

Portanto, o indicador de uma escola inclusiva é uma escola mais humanizada em suas relações, sobretudo aquela que oportuniza as aprendizagens de todos e todas; permite aos profissionais e estudantes serem críticos e reflexivos e considera que a deficiência pode estar nos espaços, nas atitudes das pessoas, nas práticas pedagógicas, nas metodologias, na ausência de objetivos, estratégias, recursos e outros. A escola, para atender a todos e todas, precisa mudar. E somos nós, professores, os agentes da mudança.

Essa pesquisa formativa trouxe transformações também para a pesquisadora. Enquanto educadora, a maior mudança ocorrida nesse processo foi do meu olhar para o significado da minha própria prática, de um olhar inocente para um mais atento e crítico, e o reconhecimento da importância de uma ação refletida, principal instrumento do educador para sua libertação das amarras do poder e da opressão. Outro ponto a considerar é sobre o desafio de todos os dias desconstruir conceitos, sobretudo o de deficiência centrado apenas no aspecto biológico, na "pessoa", para olhar para a deficiência do "contexto", sobre as circunstâncias das quais essa condição faz parte.

Como nas pesquisas em Ciências Humanas, não podemos considerar os resultados dos estudos como verdades absolutas, pelo próprio dinamismo das relações humanas. Assim, fica o convite para que outros estudos sejam realizados em outros contextos, e que sejam confrontadas e adicionadas novas ideias.

Existem muitas lacunas neste trabalho, sinalizando para a sua continuidade e ampliação em outro momento, para aprofundamento de mais estudos e acompanhamentos sobre os processos de elaboração do PEI em outros cenários de pesquisa, análises de documentos em outros segmentos, desde a educação infantil até a educação superior, sobretudo estudos sobre outros instrumentos e ações da escola, que acontecem de forma mecânica, encobertas e não

refletidas.

Há de se pensar na construção de uma educação inclusiva e reflexiva como base. Inclusiva, porque precisa alcançar todos e todas; e reflexiva, considerando a necessidade de permanente reorganização e aprimoramento das funções psicológicas superiores, constante renovação e transformação. "Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (Freire, 1970, p. 92).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: A avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. p. 39. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/2519facc-533e-49d5-be33-d628ada1fb2f/content>. Acesso em: 19 nov. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Sentidos e significados no contexto escolar. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, Ano 16, n. 25, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1412>. Acesso em: 18 nov. 2024.

AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (2011). **Discapacidad intelectual: Definicion, clasificacion y sistemas de apoyo.** 11. ed., M. Verdugo, Trad.). Madrid: Alianza, 2011.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais.** Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000.

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BASSI, Tânia Mara dos Santos; BRITO, Vilma Miranda de; NERES, Celi Corrêa. O Plano Educacional Individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional.** v.24, n. esp. 2, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14329>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt>. p. 144. Acesso em: 20 nov. 2024.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão,** v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340421802_O_desenho_universal_para_aprendizagem_como_um_principio_do_cuidado. Acesso em: 21 out. 2023. p. 366, 369-372.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. p. 31. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5296/2004**. Regulamenta a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Brasília: Ministério da Justiça, 2008. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF: MS; 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº4 de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jan. 2014.

BRASIL. **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: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#onepage>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p.75-92, jan.-mar., 2015.

BRAUN, Patrícia. VIANNA, Márcia Marin. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado: Desdobramentos de um Fazer Pedagógico. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. p. 20 - 29, 2011. Disponível em: https://faculdadeprojecao.nucleoad.net/pos/pluginfile.php/566/mod_resource/content/11/artigo%20-%20ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL%20ESPECIALIZADO.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado, Pérciles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, [1997] 2012.

BRONCKART, Jean-Paul, MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina :Eduel, 2004. p. 131-163.

CARVALHO, Márcia Pereira de; FIDALGO, Sueli Salles; CRUZ, Valéria Nunes da. Formação de Professores de Língua Estrangeira para Trabalhar com Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 18, n. 30, p. 65–79, 2022. DOI: 10.47734/lm.v18i30.2148. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2148>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CAST. Center for Applied Special Technology. **The UDL Guidelines**. 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. UNICAMP, 2005, p.196. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 nov. 2024.

DIAS, Sueli de Souza.; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto Intellectual Disability According to the Cultural-Historical Approach: a Path to Adult Development. **Revista bras. educ. espec.** 19, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbec/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24

nov. 2024.

ELENCO. **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem**. versão 3.0. 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FIDALGO, Sueli Salles. Auto-avaliação: Uma Questão de Prática? *In: The Especialista*, vol. 26, nº 2 (137-155), 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sueli-Fidalgo-2/publication/277111016_Auto-avaliacao_Uma_Questao_de_Pratica_Ou_de_Representacoes/links/5fd3d28d45851553a0ac0222/Auto-avaliacao-Uma-Questao-de-Pratica-Ou-de-Representacoes.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

FIDALGO, Sueli Salles. **A linguagem da Exclusão e Inclusão Social-Escolar na história, nas leis e na prática educacional**. Tese (Doutorado em Linguística). PUC-SP, São Paulo, 2006a.

FIDALGO, Sueli Salles. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 6(2), 15–31, 2006b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200002>. Acesso em: 18 nov. 2024.

FIDALGO, Sueli Salles. Formação docente e linguística aplicada: um processo complexo para inclusão escolar. Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária, UEC, Fortaleza, 2016, p. 01-11.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana sobre o conceito de compensação social. *In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos. Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017, p. 77, 90.

FIDALGO, Sueli Salles.; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. *In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (org.). Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 63-98.

FIDALGO, Sueli Salles. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2018, p. 90-91.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues. **Causas ambientais de deficiência intelectual**. Revista de deficiência intelectual. Zepellini Editorial. São Paulo, Ano 1 – n.1, p.16-21, Jul – dez. 2015. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00134725263f4ae9ecd03>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda . Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. *In*: SHIMAZAKI, PACHECO (org.). **Deficiência e Inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2018, 2 ed. Revisada e ampliada, p.97-113. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2005-DorcelyGarcia>. Acesso em: 21 nov. 2024.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. **Horizontes**, v. 39, n.1 p. 1-18 (2021). Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1091> p. 7. Acesso em: 24 nov. 2024.

GARCIA, Vanessa Ferreira; GAVA, Fabiana Goveia; ROCHA, Milena Trude Lima Giacomel da. Pesquisa Colaborativa em Educação. **Ensaio Pedagógico**, [S. l.], v. 2, n. 1, p.73-80, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/61>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; DUQUE, Maria Auxiliadora Ferreira Tibúcio. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2004, vol.10, n.02, p. 235-250. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382004000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2024.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Organização e edição Rosana Glat. Editora 7 Letras, p. 15-35, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=LduRS34UuWgC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 nov. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: **EdUERJ**, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

GLAT, Rosana. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2011. Editora Vozes.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS EM REVISTA**, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Individualizado_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente. Acesso em: 24 nov. 2024.

GLAT, Rosana. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. Porto Alegre, Editora Artmed, 2012. p. 67-83.

GUILHOTO, L. M. F. F. **Aspectos biológicos da deficiência intelectual**. Revista de deficiência intelectual. Zepellini Editorial. São Paulo, Ano 1 – n.1, p.10-15, Jul – Dez 2011. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00134725263f4ae9ecd03>. Acesso em: 18 nov. 2024. p. 13, 15-16.

HOFFMAN, J. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE (2019). **PNS 2019**: País tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 20 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. Pnad. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 24 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP
Anísio Teixeira. **Dados Abertos**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos>. Acesso em: 18 nov. 2024

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. p.41-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. 1959. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*. Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro editora, 2003.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. [1979] 2009. Activity and consciousness. Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism. Progress Publishers. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 2008. p. 222, 225.

LIMA, Marcela França Costa; PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista online de Política e Gestão Educacional 22** (ESP2): 872-899 DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 11.ed. São Paulo: Editora Ícone, 1998.

MACAÉ. Prefeitura Municipal de Macaé. Secretaria de Educação. **Caderno de Orientações da Superintendência de educação Inclusiva e Social**. Macaé, 2024. p. 5-6, 28.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador. *In*: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2006. (Trabalho original publicado em 1992).

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. **The Specialist**. São Paulo: PUC-SP, 2006. (Trabalho original publicado em 1998).

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LIBERALI, F. C.; LESSA, A. C. Ação Cidadã: Por uma Formação Crítico-Inclusiva. *In*: FIDALGO, S.S e LIBERALI, F.C (org.). São Paulo: Unier, 2006b.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger et al. (org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar**. Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias. Niterói: Ed. da UFF, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCoL. *In*: Fernanda Coelho Liberali; Elaine Matheus; Maria Cristina Damianovic (org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012, p. 13-26.

MANTOAN, Maria Teresa E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma avaliação sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Metodologia de Ensino. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Pessoas com Deficiência - Leped, São Paulo, 1998.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. p. 54. Acesso em: 17 nov. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas**. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia;

TANAKA, Elisa Dieko Oshiro (org.): **EDUCAÇÃO ESPECIAL: Políticas e concepções sobre deficiência**. Londrina: Eduel, 2003, p.25-41.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** 11 (33) Dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VELTRONE. Aline Aparecida. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, nov. 2011. Artigos. ISSN 1982-7199. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/205>. Acesso em: 17 nov. 2024.

NININ, Maria Otília G. A Atividades de Observação nas Práticas de Orientação a professores: uma perspectiva crítica. **Revista DELTA**. São Paulo, vol. 25, n. 2, p. 6, 12. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n2/a06v25n2.pdf> Acesso em: 22 set. 2024.

NININ, Maria Otília G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 121-141. p. 359.

OLIVEIRA Aquiles Alves; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28275>. Acesso em: 31 ago. 2024.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. **Deficiência intelectual sob a perspectiva vygotskiana**: as estratégias do pensador russo Lev Vygotsky podem ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia. São Paulo: Instituto APAE. **Calameo**. Ano 3, nº 4-5, p.12-18, janeiro-dezembro 2013. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0013472522984b2825fa5>. p. 17. Acesso em: 21 nov. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES** http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf 2006 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte da educação inclusiva em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro**. Tese (Mestrado em Educação), UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/10727>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp->

content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_-deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 33, 2009. p. 143-156. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PLETSCH, M. D. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. **Intermeio** (UFMS), v. 18, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão. **Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** [online], 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa.p.106-107>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. 296 p. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, 2012, 18(35), 193–208. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. (org.). Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: **EdUERJ**, 2013. v. 1, p. 17-34. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BDrfh4K9xKfVeqb7iW1mphiv107saEHr/view>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. **Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva**. *In*: PAPIM, A. A. P.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (org.) Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 49-69. (Série Diálogos transdisciplinares em educação) Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PRETI, Dino. (org.) **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

REIS, Joab Grana; ARAÚJO, Suéllen Melo; GLAT, Rosana. (2019). Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, 32, e103/ 1–16. p. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X33882>. Acesso em: 16 set. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Deliberação CEE nº 355**, de 14 de junho de 2016. Estabelece normas para regulamentar o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/deliberacao_cee_n_355_de_14_de_junho_de_2016.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; PICCOLO, Gustavo Martins; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Plano Educacional Individualizado I - Elaboração e Avaliação** - Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/peii.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SANTOS, Gisele Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa; PRÍNCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Verônica Eloi de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, v. 36 n. 1, 2023. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183/61405>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais. Artigos Publicados 2002-06-30. **Revista Forum**. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. p. 10, 12, 14. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Gabriele Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; MELLO, Maria Paula; COSTA, Daniel da Silva. **A Ação Propositiva de Organização e Operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de Estudantes com Deficiências**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 30 (85), 2022. p. 11. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8485299>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA PEREIRA, Danielly Raquel da; MASSARO, Munique. Desenho universal para aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 151-163, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1184/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SIQUEIRA, C. F. O.; MASCARO, C. A. A. C.; VIANNA, M.M.; ESTEF, S. S.; REDIG, A. G. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. UFSCar: São Carlos, SP, p. 11671-11686, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: Conferência Mundial sobre NEE: Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 31 ago. 2024.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas**. Nova York, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 31 ago. 2024.

VALADÃO, Gabriela T.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista brasileira de educação**, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt> p. 15. Acesso em: 24 nov. 2024.

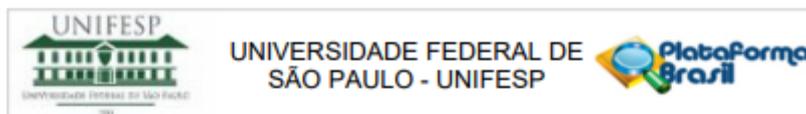
VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. 139 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt> p.141. Acesso em: 17 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. Edição: Ridendo Castigat Mores, Versão para o eBook: e BookBrasil.com, [1934] 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Defecto e compensación**. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Obras Escogidas V: fundamentos de defectología. Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [1927] 1997b.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2024.

ANEXO

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas inclusivas em foco: Plano Educacional Individualizado; Deficiência Intelectual; Divulgação Científica e Formação de Professores

Pesquisador: SUELI SALLES FIDALGO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 75009023.8.0000.5505

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.654.863

Apresentação do Projeto:

Projeto CEP/UNIFESP n: 0940/2023 (parecer final)

Projeto de Mestrado de Luciana Lemos Medici

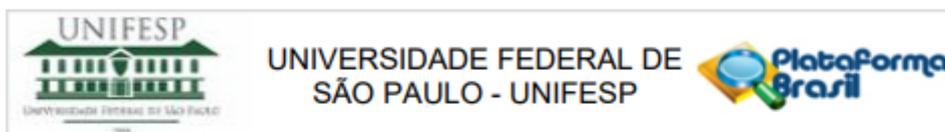
Orientador/a/e: Professor/a/e Doutor/a/e Sueli Salles Fidalgo

Projeto vinculado ao Departamento de letras, Campus Guarulhos (Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), Unifesp.

Este projeto foi avaliado pelo Núcleo Especializado em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (NEPCHS).

APRESENTAÇÃO: O presente projeto de pesquisa reflete o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade pautada na diversidade com base nos princípios dos direitos humanos. Justifica-se pela relevância da temática que aborda diversidade e inclusão. Trata-se de projeto que tem como objeto o plano educacional individualizado - PEI - realizado pelo professor para alunos com deficiência intelectual. Faremos um recorte das práticas pedagógicas, por meio do processo de elaboração do PEI, pelo viés do olhar do educador, considerando suas escolhas, percepções, experiências, trabalho colaborativo, estabelecimento de parcerias, materiais de apoio e teóricos em que se baseiam para traçar metas e estratégias visando a participação do aluno com deficiência intelectual, apropriação do seu saber.

Endereço: Rua Botucatu, 740, Térreo
Bairro: VILA CLEMENTINO
UF: SP **Município:** SAO PAULO **CEP:** 04.023-900
Telefone: (11)3385-4343 **E-mail:** cep@unifesp.br

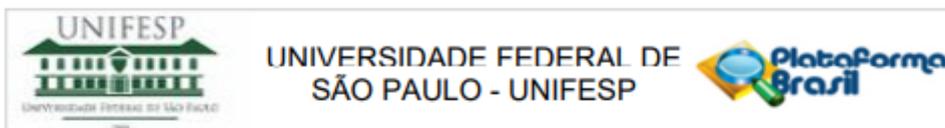


Continuação do Parecer: 6.654.863

elaboração de conceitos, construção da autonomia e emancipação sob o prisma dinâmico e crítico, numa perspectiva histórico-cultural. Tem como objetivo ressignificar, juntamente com os professores, o desenho e uso do PEI para, em seguida, elaborar e divulgar material didático institucional, direcionado aos professores do atendimento educacional especializado, professores do ensino regular e demais interessados sobre o PEI. Trata-se de um documento norteador como produto da pesquisa, que reunirá informações e reflexões à luz da ciência sobre o processo de construção do Planejamento Educacional Especializado- PEI para alunos que apresentam impedimentos intelectuais, considerando os processos históricos e buscando compreender a inclusão desses alunos, identificando possíveis barreiras existentes neste processo. Para a realização desta pesquisa, que se propõe qualitativa crítico-colaborativa, são adotadas estratégias metodológicas, que no primeiro momento reúne estudos bibliográficos acerca da temática e, em seguida, é realizada pesquisa no campo, com observações e encontros com 5 professores. O contexto da pesquisa é uma escola da rede pública municipal de educação de Macaé no estado do Rio de Janeiro, que possui cerca de 1.500 alunos matriculados. Será realizada pesquisa com amostra representativa de professores do ensino fundamental que possuem alunos com deficiência intelectual incluídos em suas turmas. A partir das análises dos dados produzidos à luz de pensadores como Glat, Pietsch, Freire, Vygotsky e outros, serão feitos encaminhamentos visando a elaboração de um documento norteador com conteúdo pedagógico contendo informações, constatações, orientações e reflexões à luz da ciência visando contribuir com práticas pedagógicas mais inclusivas. A pesquisa segue as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais; Resolução Nº 510/2016 e Resolução Nº 466/ 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

HIPÓTESE: Ao longo da história podemos constatar mudanças de paradigmas acerca da pessoa com deficiência. Período de total exclusão e abandono, segregação, integração e hoje vivemos um momento de buscar compreender a inclusão do deficiente pelo viés social, marcado pela diversidade, fundamentado pelos princípios da dignidade humana em que todas as pessoas têm o direito de serem incluídas e manifestarem suas diferenças. O número de alunos com deficiências e transtornos nas escolas está em constante crescimento. Diante do cenário atual, a escola, vêm adotando práticas que sejam de fato inclusivas? Como construir um material com conteúdo didático reflexivo considerando práticas inclusivas nas escolas de educação básica, permitindo ressignificar práticas?

Endereço: Rua Botucatu, 740, Térreo
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-900
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3385-4343 **E-mail:** cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 6.654.863

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar e divulgar material didático institucional, reflexivo e contextualizado direcionado a professores do ensino regular, professores do atendimento educacional especializado e demais interessados no assunto, conteúdo estruturado acerca de práticas inclusivas a partir da construção do plano educacional especializado - PEI para o aluno com deficiência intelectual, considerando os paradigmas históricos a fim de ressignificar práticas pedagógicas à luz da perspectiva inclusiva de educação, contribuindo para adequação de metodologias, estratégias e recursos que favoreçam a efetiva aprendizagem e participação dos alunos na escola e em outros espaços sociais.

Objetivo Secundário:

* Identificar os principais materiais referentes aos processos históricos e paradigmas relacionados às pessoas com deficiência intelectual;

* Sinalizar possíveis barreiras existentes no processo inclusivo;* Investigar práticas inclusivas a partir do processo de construção do PEI visando contribuir com o processo de desenvolvimento e participação da pessoa com deficiência intelectual;

* Produzir material crítico reflexivo que possa contribuir para a formação de professores mais inclusivos.

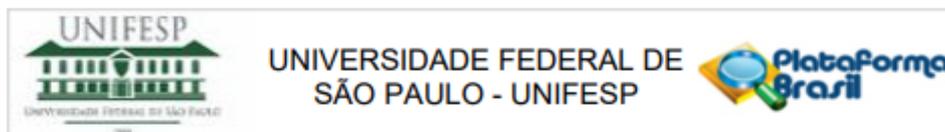
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos e benefícios, o/a pesquisador/a/e declara:

Riscos:

Na observância da legislação vigente, sobre os riscos desta pesquisa, estes são mínimos. Ainda assim, considerando o respeito à proteção da pessoa humana e os riscos de uma pesquisa envolvendo seres humanos, ou seja, riscos de danos que possam causar aos participantes como a possibilidade de constrangimento ao responder perguntas, invasão de privacidade, vergonha, medo, estresse, cansaço, exposição de dados e perda da confidencialidade. Os participantes da pesquisa serão informados sobre tais riscos, bem como assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Algumas medidas serão adotadas com o intuito de reduzir os riscos tais como, sigilo dos dados com permissão de acesso aos dados somente à equipe de pesquisa, não utilizar informações que possam identificar os participantes como fotos e vídeos, codificar os registros de pesquisa, assegurar aos participantes a desistência em participar a qualquer momento

Endereço: Rua Botucatu, 740, Térreo
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-900
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3385-4343 **E-mail:** cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 6.654.863

sem sofrer coação ou prejuízos e assegurar dados anônimos que só serão divulgados em eventos científicos ou em formato de documentos e artigos científicos. As imagens e vídeos feitos por meio de celular pelas pesquisadoras serão para fins de coleta de dados, ficarão armazenados em sigilo com as pesquisadoras e não serão publicizados. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade das pesquisadoras, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV.

Benefícios:

As pesquisas acadêmicas em Ciências Humanas, sobretudo as que consideram a diversidade e as diferenças, como a pesquisa em questão, num trabalho de participação e colaboração considerando a pluralidade de ideias, trazem a possibilidade de compreender as situações cotidianas permitindo aos participantes fazer análises e reflexões para resolver problemas, entender e melhorar práticas. Além disso, a presente pesquisa, tem a possibilidade que seus estudos possam contribuir não apenas com a realidade imediata mas que os conceitos e as ideias construídas sejam compartilhadas com outras comunidades, sobretudo a acadêmica e possam colaborar com o avanço do conhecimento e com uma sociedade mais igualitária, justa, equitativa e humana.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TIPO DE ESTUDO: pesquisa de base qualitativa, a metodologia a ser trabalhada se propõe Pesquisa Crítica de Colaboração, denominada PCCOL, em que serão adotadas estratégias metodológicas que num primeiro momento contará com revisão bibliográfica acerca da temática. Num segundo momento será realizada pesquisa em uma escola da rede municipal de Macaé-RJ, com coleta de dados a partir de registros transcritos utilizando bloco do pesquisador e/ou áudios, observações feitas e relatos dos professores durante os encontros para construção colaborativa de ideias acerca do planejamento pedagógico numa perspectiva inclusiva.

LOCAL: escola da rede municipal de Macaé, R.J (Escola Municipal Wolfgang Ferreira). Após o primeiro encontro, serão também acordados com os participantes horários e datas dos demais encontros.

PARTICIPANTES: 5 professores do ensino fundamental.

PRIMEIRO CONTATO COM OS/AS/ES PARTICIPANTES: A escola onde será realizada a pesquisa foi contactada para o consentimento e autorização da diretora. No primeiro encontro será o momento de conhecer o grupo, tratar sobre a proposta da pesquisa, leitura e assinatura do Termo de

Endereço: Rua Botucatu, 740, Térreo
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-900
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3385-4343 **E-mail:** cep@unifesp.br