



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO EM
EDUCAÇÃO

Vivian Cristina Almeida Pinto Barbosa

O acesso curricular para estudantes público-alvo da Educação Especial:

uma análise com base no Plano Educacional Individualizado em

escolas do município de Nova Iguaçu - RJ

Santos
2025

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MESTRADO
EM EDUCAÇÃO

Vivian Cristina Almeida Pinto Barbosa

O acesso curricular para estudantes público-alvo da Educação Especial:
uma análise com base no Plano Educacional Individualizado em
escolas do município de Nova Iguaçu - RJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dra. Ivanise Monfredini

Santos
2025

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

B238a Barbosa, Vivian Cristina Almeida Pinto
O acesso curricular para estudantes público-alvo da
Educação Especial : uma análise com base no Plano
Educação Especial Individualizado em escolas do município
de Nova Iguaçu - RJ / Vivian Cristina Almeida Pinto
Barbosa; orientadora Ivanise Monfredini. -- 2025.
182 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2025

1. Educação Especial. 2. Acesso ao Currículo.
3. Política pública. 4. Plano Educacional Individualizado
(PEI). 5. Políticas públicas educacionais. I. Monfredini,
Ivanise. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

BARBOSA, V.C.A.P. O acesso curricular para estudantes público-alvo da educação especial: uma análise com base no Plano Educacional Individualizado em escolas do município de Nova Iguaçu - RJ. 2025. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2025.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ivanise Monfredini
Membro Nato – UNISANTOS

Prof.^a Dra. Valdilene Zanette Nunes
Membro titular interno – UNISANTOS

Prof.^a Dra. Annie Gomes Redig
Membro titular – UERJ

A meu marido, Jhonatta, que sempre foi meu maior incentivador. Sua confiança em meu potencial e seu apoio constante me incentivam a alcançar metas que pareciam distantes.

Às minhas queridas filhas, Alice e Luísa, que são a fonte de minha alegria e motivação. Agradeço a compreensão e a parceria de ambas durante os momentos em que não pudemos compartilhar brincadeiras ou filmes, para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

A meus pais, Eliezer e Leciene, por me oferecerem um lar cheio de amor e segurança. Por sempre estarem ao meu lado, apoiando-me em cada etapa de minha jornada educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por Sua infinita graça e por me conceder a oportunidade de concretizar este sonho.

À minha família, meu reconhecimento e gratidão pelo apoio incondicional durante esta jornada. Agradeço especialmente às minhas filhas, Alice e Luísa, pela compreensão e carinho nos momentos em que a dedicação à pesquisa exigiu maior concentração e tempo. Vocês são a razão do meu esforço. Ao meu marido Jhonatta por ser meu maior incentivador e compartilhar ideias, críticas e reflexões sobre nossas pesquisas.

À Prof^ª. Dr^ª Ivanise Monfredine, minha orientadora, expresso minha profunda admiração e gratidão. Sua expertise e dedicação à pesquisa, e o seu compromisso com a educação, foram pilares fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por sua orientação precisa, pelas valiosas reflexões e pela confiança depositada em meu trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação, meu sincero agradecimento. As trocas de conhecimentos, as discussões e o apoio de vocês a cada nova versão da dissertação apresentada foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial à nossa colega de grupo, Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha (in memoriam), com quem compartilhamos valiosos momentos de reflexão pela pesquisa no campo da Educação Especial e Inclusiva.

Aos meus estimados alunos da Educação Especial, com quem tive o privilégio de cruzar nesta trajetória. De vocês, aprendi sobre o respeito e o amor, lições que levarei por toda a vida.

Aos professores Dr. Alexandre Saul, Dr^ª. Annie Gomes Redig, Dr^ª. Valdilene Zanette Nunes e Dr^ª. Maria do Carmo Luiz Caldas Leite, que compuseram a banca examinadora, minha gratidão pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Às escolas, aos profissionais da educação e aos familiares que participaram da pesquisa, meu reconhecimento e agradecimento pela colaboração e confiança. A participação de cada um foi essencial para a concretização desta investigação.

À Universidade Católica de Santos, instituição que me acolheu e proporcionou-me um ambiente de aprendizagem e crescimento, meu agradecimento. Agradeço também à equipe docente, com a qual tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos por meio das disciplinas ministradas e participar de valiosas discussões e encontros sobre a educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) -Código de Financiamento 001. O apoio financeiro foi fundamental para que eu pudesse concluir este trabalho.

RESUMO

BARBOSA, V.C.A.P. **O acesso curricular para estudantes público-alvo da educação especial:** uma análise com base no Plano Educacional Individualizado em escolas do município de Nova Iguaçu - RJ. 2025. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2025.

A presente pesquisa, recorrendo à análise documental, possui por objetivo geral investigar o acesso curricular dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do Município de Nova Iguaçu, a partir da análise do Plano Educacional Individualizado implementado na Rede. Parte da seguinte questão de pesquisa: o que os alunos PAEE estão aprendendo? Tomando como referência Jannuzzi (2004) Mendes (2006) e Pletsch (2014), a análise que fundamenta este texto parte do desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil, enfatizando o impacto dos movimentos sociais e influências internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais inclusivas. Simultaneamente, aborda as práticas educacionais inadequadas que contribuem para o processo de exclusão/invisibilidade e seus efeitos no psiquismo dos alunos, segundo Freud (1985), Kemper (2013) e Maurano (2010). Destaca a necessidade urgente de repensar políticas públicas que contribuam para ações pedagógicas voltadas à individualidade dos alunos, na promoção da acessibilidade e do sentimento de pertença. A dialética igualdade-diferença, central para a discussão sobre currículo e inclusão, é analisada neste trabalho a partir das perspectivas de Sacristán (2000), Frigotto (2010), Candau (2008) e Moreira (2001). A compreensão do PEI como estratégia para um currículo acessível é abordada a partir das perspectivas de Estef (2021), Tannús-Valadão (2018) e Glat, Vianna e Redig (2012). Em continuidade, como objetivo específico, o estudo busca analisar o PEI empregado na rede municipal de Nova Iguaçu, como meio de acesso ao currículo, investigando a sua contribuição no sentido de superar barreiras à proposta curricular. De acordo com Cellard (2012), a partir da abordagem metodológica qualitativa, dentro da análise documental do PEI, a pesquisa discute as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da rede iguaçuana como uma das formas de garantir o acesso curricular aos alunos PAEE. Com base na análise dos dados, revelou-se que a redução de conteúdos e as práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades funcionais, descontextualizadas do currículo da turma, ainda é uma realidade presente nas escolas e causa a marginalização dos alunos PAEE, impedindo o acesso ao conhecimento. Contudo, esse fato não deve ter um foco restrito às práticas dos professores, na realidade, há uma rede de múltiplos fatores interconectados que influenciam o resultado educacional e a exclusão das pessoas com deficiência dentro de um contexto dito inclusivo.

Palavras-chave: Educação Especial; acesso ao Currículo; Plano Educacional Individualizado (PEI); políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

BARBOSA, V.C. A. P. **Curricular access for students in the target audience of special education:** an analysis based on the Individualized Educational Plan in schools in the municipality of Nova Iguacu. 2025. Dissertation. (Master in Education) - Catholic University of Santos, Santos, 2025.

This research, which uses documentary analysis, has the general objective of investigating the curricular access of students who are the target audience for Special Education (PAEE) in schools in the city of Nova Iguacu, based on the analysis of the Individualized Educational Plan implemented in the Network. It starts from the following research question: what are PAEE students learning? Taking Jannuzzi (2004), Mendes (2006) and Pletsch (2014) as a reference, the analysis that underpins this text starts from the historical development of special education in Brazil, emphasizing the impact of social movements and international influences on the development of inclusive educational public policies. At the same time, it addresses the inadequate educational practices that contribute to the process of exclusion/invisibility and their effects on the psyche of students, according to Freud (1985), Kemper (2013) and Maurano (2010). It highlights the urgent need to rethink public policies that contribute to pedagogical actions focused on the individuality of students, in promoting accessibility and a sense of belonging. The equality-difference dialectic, central to the discussion on curriculum and inclusion, is analyzed in this work from the perspectives of Sacristán (2000), Frigotto (2010), Candau (2008) and Moreira (2001). The understanding of the PEI as a strategy to guarantee access to an accessible curriculum is addressed from the perspectives of Estef (2021), Tannús-Valadão (2018) and Glat, Vianna and Redig (2012). In continuity, as a specific objective, the study seeks to analyze the PEI used in the municipal network of Nova Iguacu, as a means of access to the curriculum, investigating its possible contribution to overcoming barriers to the curricular proposal. According to Cellard (2012), based on the qualitative methodological approach, within the documentary analysis of the PEI, the research discusses the pedagogical practices adopted by teachers in the Iguacu network as one of the ways to guarantee curricular access to PAEE students. Based on the analysis of the data, it was revealed that the reduction of content and practices aimed at developing functional skills, decontextualized from the class curriculum, is still a reality in schools and causes the marginalization of PAEE students, preventing access to knowledge. However, this fact should not be limited to the practices of teachers. In reality, there is a network of multiple interconnected factors that influence educational outcomes and the exclusion of people with disabilities within a so-called inclusive context.

Keywords: Special Education; access to the Curriculum ; Individualized Educational Plan (PEI); public educational policies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAES - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

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

SEMED/NI - Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDP - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URG - Unidades Regionais de Governo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Extensão territorial do Município de Nova Iguaçu.....	26
Figura 2 - Sistematização da Revisão do portal de catálogos de teses e dissertações capes ...	36
Figura 3 - Dados presentes na página 1 do PEI da SEMED/NI.	86
Figura 4 - Dados presentes na página 2 do PEI da SEMED/NI.....	87
Figura 5 - Dados presentes na página 3 do PEI da SEMED/NI.	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de bairros por URG em Nova Iguaçu.....	27
Quadro 2 - Informações resumidas das 4 (quatro) teses selecionadas.....	41
Quadro 3 - Informações resumidas das 4 (quatro) dissertações selecionadas.....	41
Quadro 4 - Níveis de Objetivação do Currículo segundo Sacristán (2000).....	72
Quadro 5 - Documentos nacionais que fazem referência às necessidades individuais	78
Quadro 6- Comparativo Orientação Nacional x Deliberação Estadual RJ.....	82
Quadro 7 - Caracterização dos alunos PAEE descritas no PEI das escolas pesquisadas.....	92
Quadro 8 - Conteúdos descritos no PEI dos alunos PAEE do 1º ano do ciclo.....	96
Quadro 9 - Conteúdos descrito no Plano de Curso do 1º ano do ciclo – Turma A.....	96
Quadro 10 - Objetivos descrito no PEI dos alunos PAEE do 1º ano do ciclo.....	99
Quadro 11 - Objetivos descrito no Plano de Curso do 1º ano – Turma A.....	99
Quadro 12 - Conteúdos descritos no PEI dos alunos PAEE do 1º ano do ciclo.....	106
Quadro 13 - Conteúdos descrito no Plano de Curso do 1º ano do ciclo Turma B.....	106
Quadro 14 - Objetivos descrito no Plano de Curso do 1º ano – Turma	108
Quadro 15 - Objetivos descrito no PEI dos alunos PAEE do 1º ano do ciclo.....	109
Quadro 16 - Conteúdos descrito no PEI da aluna PAEE do 3º ano do ciclo.....	114
Quadro 17 - Conteúdos descrito no Plano de Curso do 3º ano do ciclo – Turma C.....	114
Quadro 18 - Objetivos descritos no PEI da aluna PAEE do 3º ano do ciclo.....	116
Quadro 19 - Objetivos descrito no Plano de Curso do 3º ano do ciclo – Turma C.....	117
Quadro 20 - Conteúdos descrito no PEI do aluno PAEE do 4º ano do ciclo.....	121
Quadro 21 - Conteúdos descritos no Plano de Curso do 4º ano do ciclo – Turma D.....	121
Quadro 22 - Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE do 4º ano do ciclo.....	125
Quadro 23 - Objetivos descritos no Plano de Curso do 4º ano do ciclo – Turma D.....	125
Quadro 24 - Conteúdos descrito no PEI dos alunos PAEE do 4º ano do ciclo.....	129
Quadro 25 - Conteúdos descritos no Plano de Curso do 4º ano do ciclo – Turma E e F.....	130
Quadro 26 - Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE do 4º ano do ciclo.....	132
Quadro 27 - Objetivos descritos no Plano de Curso do 4º ano do ciclo – Turma E e F.....	133
Quadro 28 - Conteúdos descrito no PEI dos alunos PAEE do 5º ano do ciclo.....	137
Quadro 29 - Conteúdos descritos no Plano de Curso do 5º ano do ciclo – Turma G.....	137
Quadro 30 - Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE do 5º ano do ciclo.....	139
Quadro 31 - Objetivos descritos no Plano de Curso do 5º ano do ciclo – Turma G.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de matrículas da Educação Especial inclusiva por escola.	32
Gráfico 2 - Quantidade de matrículas geral do ensino fundamental anos iniciais.	33
Gráfico 3 - Turmas anos iniciais e finais por escola.....	34
Gráfico 4 - Quantitativo de escolas especializadas ou com classes especiais em 2008 e 2023.	67
Gráfico 5 - Escolas especializadas ou com classes de Educação Especial privadas com dependência do convênio com o poder público.....	68
Gráfico 6 - Comparativo de conteúdos descritos para turma regular do 1º ano no Plano de Curso X conteúdos descritos no PEI dos alunos PAEE	97
Gráfico 7 - Comparativo de Objetivos descritos para turma regular do 1º ano no Plano de Curso X Objetivos descritos no PEI dos alunos PAEE da mesma turma de referência.	98
Gráfico 8 - Comparativo de conteúdos descritos para turma regular do 1º ano turma B no Plano de Curso X conteúdos descritos no PEI dos alunos PAEE	107
Gráfico 9 - Comparativo de Objetivos descritos para turma regular do 1º ano turma B no Plano de Curso X Objetivos descritos no PEI dos alunos PAEE da mesma turma de referência.	110
Gráfico 10 - Comparativo de Conteúdos descritos para turma regular do 3º ano do ciclo no Plano de Curso X Conteúdos descritos no PEI da aluna PAEE da mesma turma.....	115
Gráfico 11 - Comparativo dos Objetivos dos componentes curriculares (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) descritos para turma regular do 3º ano do ciclo no Plano de Curso X objetivos descritos no PEI da aluna PAEE da mesma turma.	118
Gráfico 12 - Comparativo de Conteúdos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X Conteúdos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma	123
Gráfico 13 - Comparativo dos objetivos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma.....	125
Gráfico 14 - Comparativo de Conteúdos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X Conteúdos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma E e F.....	132
Gráfico 15 - Comparativo dos objetivos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma E e F	135
Gráfico 16 - Comparativo de Conteúdos descritos para turma regular do 5º ano do ciclo no Plano de Curso X Conteúdos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma	138
Gráfico 17 - Comparativo dos objetivos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma.....	140
Gráfico 18 - Demonstrativo em que Conteúdos e objetivos do PEI são os mesmos do Plano de curso da turma regular do 2º ano.	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados das escolas com maior quantitativo de matrículas da Educação Especial na rede municipal de Nova Iguaçu.	32
Tabela 2 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes	36
Tabela 3 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes	38
Tabela 4 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes	38
Tabela 5 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes	39
Tabela 6 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes	40

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E PESQUISA.....	17
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	22
1.1 Detalhamento do campo da pesquisa	26
1.2 Cuidados éticos da pesquisa.....	29
1.4 Metodologia de Seleção.....	30
1.5 Análise para escolha da escola pesquisada	31
1.6 Revisão bibliográfica: Portal de catálogos de teses e dissertações capes	35
2 TRAJETÓRIA E FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM PANORAMA HISTÓRICO	43
2.1 Influência global das organizações multilaterais na Educação Especial	43
2.2 A Educação Especial e sua trajetória no Brasil.....	45
2.3 Barreiras na Inclusão de Pessoas com Deficiência: Uma Jornada de Quatro Décadas	51
3 A EXPERIÊNCIA DA EXCLUSÃO E O ACESSO AO CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E O PAPEL DO PEI.....	59
3.1 A Experiência da invisibilidade dos alunos com deficiência e o acesso curricular	59
3.2 Consequências Psíquicas da Exclusão Escolar	63
3.3 O direito à acessibilidade curricular	65
3.4 O Currículo e a Dialética Igualdade-Diferença.....	70
3.5 Plano Educacional Individualizado (PEI): para a garantia de um currículo acessível.....	77
4 PEI EM NOVA IGUAÇU: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS E POLÍTICAS INCLUSIVAS	86
4.1 A Educação Especial Sob o Viés Clínico: Quando o Diagnóstico Define o Currículo.....	94
4.1.1 O PEI dos alunos Carlos e Ricardo	95
4.1.2 O PEI dos alunos Gabriel, João e Rosa	105
4.1.3 O PEI da aluna Valentina.....	112
4.1.4 O PEI do aluno Miguel	120
4.1.5 O PEI dos alunos Daniel, Fernando e Júlio.	129
4.1.6 O PEI da aluna Maria	136
4.2 O Currículo Acessível: Superando Barreiras para o Acesso ao Conhecimento.....	142
4.2.1 O PEI do aluno Paulo	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE E ANEXOS.....	164
APÊNDICE 1 – Quadro: Revisão sistemática Banco de Teses e Dissertações CAPES	164

ANEXO 1 - TCLE.....	169
ANEXO 2: Criação de classes especiais em NI.....	172
ANEXO 3: Polo de surdez.....	174
ANEXO 4: Núcleo Especializado de Atendimento Pedagógico em NI.....	175
ANEXO 5: Plano de carreira e remuneração de NI	176
ANEXO 6: Proposta Curricular do Município de NI.....	177
ANEXO 7: PEI de NI	178
ANEXO 8: Manual para preenchimento do Plano Educacional Individualizado (PEI)	181

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar a jornada de escrita desta dissertação, considero¹ essencial refletir sobre minha própria trajetória, pois foi por meio dela, entrelaçando memórias afetivas, experiências pessoais, profissionais e acadêmicas que me conduziram a questionamentos sobre as políticas de inclusão do público-alvo da educação especial² (PAEE) nas escolas. Esta reflexão não é apenas um exercício de contextualização, mas um testemunho da intersecção entre o humano, social e as diferenças, um pilar para a construção de conhecimento que almejo compartilhar.

Filha e sobrinha de professoras de redes públicas municipais, os encontros de família eram sempre marcados pelas conversas a respeito dos prazeres e mazelas presentes nos sistemas de ensino, o que suscitava em mim intensa curiosidade e que me fez ler na adolescência o Livro Pedagogia da autonomia de Paulo Freire, livro sobre o qual minha mãe debruçava-se durante horas para a escrita de sua monografia, do curso de pedagogia e, assim, fui estabelecendo laços cada vez mais profundos com a educação.

De origem social simples, cursei toda a minha educação básica em escola pública, convivendo com a diversidade presente nas salas de aula. Por ser uma criança muito tímida, quase não falava na escola, o que culminou em minha retenção escolar aos 7 anos de idade, pois, segundo a professora, não era possível avaliar se eu estava alfabetizada visto que eu não me comunicava com ela. No ano seguinte, em minha turma, foi matriculada uma aluna surda, esta de nome Patrícia, passou a ser minha melhor amiga, com ela aprendi alguns sinais de libras e, para ajudá-la na comunicação com a professora, venci minha timidez em relação à fala. Dizem que os alunos com algum tipo de deficiência beneficiam-se de estarem em turmas regulares, pois eu digo que todos nós nos beneficiamos em conviver com as diferenças, pois somos seres diversos.

Em 2007, concluí minha formação de professora no ensino médio e prossegui os estudos no nível superior cursando psicologia. Durante a graduação, estagiei em uma indústria automotiva na qual fui contratada posteriormente, fazendo parte da equipe de implementação

¹ Na apresentação deste texto, adoto a primeira pessoa do singular para apresentar-me como pesquisadora, estabelecendo um vínculo pessoal inicial com o tema. Nos capítulos que se seguem, opto pela terceira pessoa do singular para garantir a formalidade e objetividade necessárias na apresentação de dados e análises, alinhando-me às normas acadêmicas. A utilização da primeira pessoa do plural nos demais trechos reflete a colaboração com minha orientadora, Ivanise Monfredini, e com o grupo de pesquisa Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação - PPGTE, destacando o caráter coletivo e colaborativo da investigação.

² A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008)

do projeto “Envolver Marcopolo Rio”. O projeto consistia na contratação de pessoas com deficiência. Assim, na empresa, desenvolvi por meio deste projeto a inclusão de pessoas com diferentes deficiências. Durante este processo, visitei uma escola especializada em Educação Especial e outra com turmas de classe especial no município de Nova Iguaçu, com o objetivo de recrutar pessoas com deficiência, principalmente deficiência intelectual, pois este era um público até então pouco absorvido pelo mercado de trabalho.

O projeto iniciou com este grupo de pessoas, com deficiência intelectual, síndrome de Down e alguns deficientes auditivos, realizando as atividades laborais no setor de treinamento, um espaço “controlado”, pensado com a preocupação na segurança e adaptação deles na indústria, enquanto as pessoas com deficiências físicas eram agrupadas nos demais setores da indústria. Mas, em pouco tempo, eles mostraram que não desejavam estar ali segregados, que gostariam de ter acesso aos outros setores da indústria e interagir com os demais funcionários. Logo, o setor diferenciado foi desfeito e estes profissionais passaram a exercer seu trabalho no mesmo espaço dos demais profissionais no interior da indústria, apresentando excelentes resultados profissionais de acordo com suas habilidades e áreas de interesse. Esta experiência profissional foi o fator inicial para as minhas reflexões sobre a inclusão na escola. Se esses profissionais podiam estar em uma indústria, realizando trabalhos operacionais e administrativos, tendo as suas necessidades específicas atendidas como redução de carga horária e instrutor que os acompanhava, por que essas mesmas pessoas frequentavam escolas especializadas ou classes especiais e não regulares?

No ano de 2012, houve a abertura do concurso para professores com o cargo de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu, seleção na qual ingressei como docente, retornando, assim, para o espaço escolar com o desejo de aprofundar meus estudos sobre os processos de inclusão, para isso optei por trabalhar em escolas de ensino regular. Já em 2016, ao realizar o segundo concurso público para o cargo de professor II – anos iniciais, no município de Duque de Caxias, atuei durante 6 anos em turmas do ensino fundamental, tendo nestes alunos PAEE e conhecendo na prática as dificuldades enfrentadas pelos professores regentes de turma, como salas lotadas, falta do cumprimento legal de 1/3 de planejamento, espaços escolares sem acessibilidade, escassez de material e recursos pedagógicos. Em 2024, ingressei no quadro estatutário de professores da rede municipal de Niterói como Professora de Apoio Educacional Especializado em turma regular do 1º segmento do ensino fundamental. Ainda em 2024, fui aprovada no concurso para Supervisão Escolar no município de Nova Iguaçu.

Atualmente, minha atuação profissional em Duque de Caxias consiste no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional e em Nova Iguaçu como supervisora Escolar. Na configuração deste contexto, deparei-me com inúmeras formas de exclusão produzidas no sistema escolar, e uma das mais recorrentes é a falta de acesso ao currículo para alunos PAEE.

No ano de 2023, após uma investigação iniciada no ano anterior, minha filha primogênita foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, passando a integrar o PAEE em nosso país. Embora meu interesse no campo da Educação Especial tenha se dado muito antes do seu diagnóstico e até mesmo do seu nascimento, hoje minha motivação na condução de meus estudos sobre o campo da Educação Especial é como professora, pesquisadora e mãe.

Neste percurso que descrevi, desde os primeiros lampejos de curiosidade sobre a educação, impulsionados pelas leituras e debates familiares, até as complexidades enfrentadas nas salas de aula como aluna, professora e mãe, cada experiência serviu para aprofundar meu compromisso com a inclusão. A revelação das múltiplas faces de exclusão e as tentativas de superá-las no ambiente educacional não são meramente acadêmicas, mas profundamente sociais. Assim, esta dissertação propõe-se a ser mais do que uma análise; é um chamado à ação, uma busca por soluções que honrem a diversidade humana em sua totalidade. Por meio deste trabalho, espero contribuir para uma compreensão mais ampla e eficaz sobre como a inclusão pode ser genuinamente realizada nas escolas, beneficiando todos os alunos e respeitando suas singularidades. Esta jornada, enraizada em minhas vivências pessoais e impulsionada pelo conhecimento acadêmico, busca transcender o papel tradicional da educação, visando à transformação social e à verdadeira inclusão de todos.

INTRODUÇÃO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E PESQUISA

A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos.
Hannah Arendt

As políticas de inclusão escolar têm sido implementadas em diversos países, incluindo o Brasil, que é signatário de importantes acordos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Estes documentos, entre outros, fornecem orientações para a instituição de políticas nacionais voltadas à educação inclusiva e são ratificados e incorporados aos textos legais.

Neste trabalho, abordaram-se os conceitos de Educação Inclusiva, Inclusão Escolar e Educação Especial. Tendo em vista a frequente confusão conceitual entre esses termos, visando elucidar suas especificidades e inter-relações dentro do contexto, de acordo com Israel *et al.* (2021, p. 16),

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

No decorrer histórico, observa-se que a evolução das políticas educacionais no âmbito da Educação Especial não foi linear, enfrentando resistências de diversas ordens, tanto políticas quanto sociais, apesar da existência de legislações específicas. Conforme Cury (2002, p. 247) articula,

Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.

Reconhece-se que a simples mudança na legislação não é suficiente para alterar a realidade escolar, devido à complexidade das variáveis envolvidas. No entanto, a consolidação

de tais leis como direito é crucial para fomentar reflexões críticas sobre suas disposições e assegurar a efetivação desses direitos.

Nesta dissertação, utilizou-se o termo PAEE, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O PAEE é composto pelas pessoas com deficiência sensorial, física, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Esta política foi um importante marco para a educação especial, buscando viabilizar o que já estava garantido na constituição federal, que a educação é direito de todos e que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Esta atual política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva enfatiza em seu texto que a Educação Especial não deve acontecer de forma paralela ao ensino regular, passando esta política a constituir a proposta pedagógica da escola. Também ressalta que o atendimento educacional especializado (AEE) acontecerá de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular e não substitutivo. Além de configurar uma mudança de ótica para a educação especial, saindo de uma visão biomédica para uma visão sociológica, pois na perspectiva inclusiva compreendemos que não é a deficiência o fator determinante que limita o desenvolvimento dos alunos PAEE, mas sim o encontro de suas características específicas com as inúmeras barreiras presentes no cotidiano escolar.

Muitos fatores atuam como barreiras para este acesso, conforme pontua Mendes (2006), a própria falta de consonância entre os pesquisadores da área da Educação Especial na interpretação da política pode refletir na adoção inapropriada de práticas que direcionam à exclusão, tanto de forma macro por parte das políticas públicas de inclusão, que tomam por partido as concepções que mais favorecem aos seus interesses econômicos, como também no micro, expressas nas ações docentes em decorrência da falta de clareza do objetivo comum da educação inclusiva.

Neste ponto, concordamos com Mendes (2006, p. 402) ao dizer que

o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos

E é nesta questão de garantia de uma educação de melhor qualidade para todos que nos defrontamos com as diferentes leituras desta política para a Educação Especial.

Hoje, nossa Educação Especial é pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que, conforme essa política,

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

Em 2009, foi criada a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. De acordo com Rosa (2022, p. 127),

O Atendimento Educacional Especializado, como parte integrante da escola, deve priorizar no seu planejamento as aprendizagens dos alunos, articuladamente às vivências da sala de aula, do currículo escolar, sem substituir o ensino comum. Por esse motivo, tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) quanto a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, e o Decreto 7.611, de 2011, são enfáticos ao destacar a complementação ou a suplementação do ensino, excluindo o caráter substitutivo ao ensino comum (BRASIL, 2008; 2009; 2011). Dessa forma, uma das atribuições do serviço, o atendimento individual ou em pequenos grupos em sala de recursos, deve ocorrer em turno diferente da escolarização dos alunos. Em alguns contextos, as professoras relatam a oportunidade do atendimento no turno inverso ou a tentativa de realizá-los.

Estas políticas representam muitos ganhos em relação aos momentos segregacionistas que vivenciamos em nosso país, porém ainda carregam consigo problemas que fortalecem o preconceito em relação aos alunos PAEE, atribuindo a responsabilidade do fracasso escolar deste público às suas especificidades ou deficiências. De acordo com Pletsch e Mendes (2014, p. 3),

[...] apesar dos avanços legais e do aumento significativo das matrículas em escolas públicas, as pesquisas têm revelado que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e o modelo de suporte especializado oferecido para esses sujeitos ainda padecem de problemas e limitações de diversas ordens. [questões de fragilidade tão presentes em nosso sistema educacional, como formação de professores e condições de trabalho, podem favorecer práticas de exclusão mesmo dentro do contexto da educação inclusiva]. Nesse sentido, as perspectivas, tensões, contradições e desafios a serem enfrentados pelos governos, nos três níveis da federação.

Desta forma, o Plano educacional individualizado (PEI) pode exercer um papel fundamental para a eliminação de barreiras.

Atualmente, temos observado um aumento contundente do número de matrículas do PAEE. Segundo dados do censo escolar de 2023, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola (INEP, 2023).

Já há alguns anos temos observado a chegada dos alunos PAEE nas escolas. Com a chegada destes alunos, as deficiências escolares até então mascaradas foram escancaradas. Com

isso, muitos debates a respeito da inclusão emergiram, sendo este um momento crucial para pesquisarmos e dialogarmos com as políticas de Educação Especial vigentes.

A educação inclusiva, que defende que turmas heterogêneas convivam e se desenvolvam em uma sala de aula comum, é o objetivo do contexto educacional atual. É na sala de aula comum que todos os estudantes, entre eles os estudantes da Educação Especial, passam grande parte do período escolar, e onde boa parte das possibilidades de participação e aprendizagem são propostas (Santos, 2023, p. 20).

A inclusão precisa acontecer além do âmbito legal, ela precisa ser vivenciada no campo ético, moral, social e humano. E esta lógica suscita muitas inquietações sobre a dificuldade que muitas redes de ensino possuem para a implementação de políticas públicas, pois em alguns momentos o foco resume-se à lei, sem que sejam pensadas formas de viabilização das políticas e na eliminação das inúmeras barreiras existentes no cotidiano escolar.

O olhar não deve resumir-se às diferenças, mas é preciso um olhar sensível que valorize a nossa humanização. Afinal, o que nos faz humano é o que possuímos de igual ou nossa diferença?

Desse modo, a pesquisa aqui apresentada tem por objetivo investigar o acesso curricular dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do Município de Nova Iguaçu, a partir da análise do Plano Educacional Individualizado implementado na Rede. E parte da seguinte questão de pesquisa: o que os alunos PAEE estão aprendendo? Os temas principais foram a educação inclusiva, o direito ao acesso curricular e o Plano Educacional Especializado (PEI). O texto trouxe o histórico da Educação Especial no Brasil, reconhecida como direito de todos e uma obrigação do Estado, impulsionada por movimentos sociais e normas que apoiam a inclusão; contudo, ao desvelar suas camadas, foi possível deparar-se com questões neoliberais enraizadas em sua origem, que se sobrepõem às questões éticas e morais defendidas nesta pesquisa.

A questão da acessibilidade curricular tornou-se complexa, sobretudo para alunos PAEE, com críticas sobre a possibilidade de empobrecimento ou restrição do currículo para este público. Também apontou uma questão ainda pouco discutida sobre o tema, que é o efeito psicológico da exclusão, expressas pela inacessibilidade do currículo. A pesquisa enfatizou a necessidade de acesso ao currículo, em vez de um currículo especial, simplificado ou reduzido, que deixa o aluno à parte da cultura construída socialmente.

A metodologia deste estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa para compreender o currículo acessível no contexto da escola regular que se pretende inclusiva em Nova Iguaçu, para isso foi realizada uma análise documental do PEI.

O texto da dissertação aqui apresentado foi estruturado em três partes: a primeira refere-se ao capítulo de metodologia da pesquisa e revisão bibliográfica; depois os capítulos teóricos e encerrando com a apresentação das informações obtidas, seguido da análise e considerações finais da pesquisa.

Em Percurso Metodológico da Investigação, buscou-se explicitar a opção pelo estudo de abordagem qualitativa com método de análise documental. No detalhamento do campo de pesquisa há uma breve contextualização sobre o município de Nova Iguaçu, trazendo informações sobre sua localização, característica socioeconômica e um panorama da rede do ensino municipal. Depois, segue apresentando os cuidados éticos, critérios de escolha de escola e participantes. Encerra-se com a revisão bibliográfica realizada no portal de periódicos e catálogos de teses e dissertações Capes, que traz um resumo sobre os trabalhos publicados nos últimos 5 anos que contribuem para a dissertação aqui defendida.

Na sequência, em Trajetória e Fundamentos Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Um Panorama Histórico apresenta uma linha do tempo com os principais marcos históricos e legais da Educação Especial e Inclusiva no Brasil até sua contextualização atual, trazendo para discussão as influências do neoliberalismo nas políticas de inclusão e o quanto de protagonismo possuímos neste processo.

A experiência da exclusão e o acesso ao currículo: contribuições da psicanálise e o papel do PEI aborda a marginalização de alunos com deficiência no sistema educacional, destacando a persistência de práticas excludentes, como currículos paralelos e reduzidos. Ao fazer alusão à psicanálise, examina os impactos psíquicos da exclusão, evidenciando a importância do reconhecimento e inclusão desses alunos para o desenvolvimento de sua identidade e pertencimento social. O texto enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e o respeito às diferenças. Realiza-se a reflexão sobre o conceito de acessibilidade curricular e apresenta-se o PEI como uma estratégia possível para se alcançar o acesso ao currículo para alunos PAEE. Este capítulo aborda as concepções de currículo e ensino da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A parte final da dissertação, compreende a apresentação do PEI em Nova Iguaçu: Reflexões sobre Práticas e Políticas Inclusivas que reúne as informações obtidas e a análise de dados da pesquisa e as Considerações Finais, que sintetizando os achados do estudo e indicando as contribuições para o campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento deste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, conforme delineado por Denzin e Lincoln (2006), que compreendem a pesquisa qualitativa como uma exploração interpretativa da realidade. Esta perspectiva permite aos pesquisadores imergirem nos contextos naturais dos fenômenos estudados, com o objetivo de capturar as nuances e significados atribuídos pelos indivíduos envolvidos. A escolha desta metodologia reflete o interesse em uma compreensão profunda dos processos sociais, culturais e educacionais, privilegiando a visão dos atores sociais e a riqueza dos seus discursos e experiências.

Vieira e Zouain (2005) ressaltam a valorização, na pesquisa qualitativa, dos depoimentos e dos significados veiculados pelos participantes, sublinhando a importância de uma descrição detalhada e densa dos fenômenos investigados. Tal abordagem alinha-se ao propósito deste estudo de desvelar as camadas complexas que compõem o objeto de pesquisa, a partir de um olhar atento às práticas documentadas.

O foco metodológico recai sobre a análise documental, fundamentada na visão de Cellard (2012), que reconhece o documento escrito como uma fonte inestimável de conhecimento, especialmente nas Ciências Sociais. O autor salienta a relevância dos documentos não apenas como registros de um passado distante, mas também como testemunhos vitais de atividades e contextos mais recentes. Esta escolha metodológica é essencial para a reconstrução e a compreensão das dinâmicas históricas e contemporâneas que moldam os cenários educacionais e sociais sob investigação.

Inspirando-se no trabalho de Foucault (1969), o estudo adota uma postura em relação ao documento, percebendo-o não como um mero portador de informações a serem decifradas, mas como um objeto de análise a ser trabalhado intensivamente.

a história mudou de posição em relação ao documento: ela se atribui como tarefa primeira, não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo internamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não o é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. Por tanto, o documento não é mais para a história essa matéria inerte, por meio da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e do qual somente o rastro permanece: ela busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações (Foucault, 1969, p. 14).

Portanto, o percurso metodológico está ancorado na pesquisa qualitativa, com ênfase na análise documental. Essa abordagem metodológica é adotada com o intuito de proporcionar uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, com base na investigação dos documentos

como artefatos culturais ricos em significados e como instrumentos cruciais para a compreensão das realidades educacionais.

Para a realização da análise documental, optou-se pela investigação do PEI, um instrumento adotado pela rede municipal de Nova Iguaçu. Segundo Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84),

o PEI configura-se como um planejamento individualizado que é periodicamente avaliado e revisado, contemplando o estudante em seu estágio atual de habilidades e conhecimentos, além de sua idade cronológica, grau de escolarização atingido e objetivos educacionais de curto, médio e longo prazos. Inclui-se, também, a consideração das expectativas familiares e do próprio aluno.

As pesquisadoras Pletsch e Glat (2013) descrevem o PEI como uma estratégia essencial para abordar a diversidade discente nas escolas contemporâneas, oferecendo respostas educativas especialmente para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

O documento é caracterizado por conter informações específicas sobre o aluno, sendo elaborado com o objetivo de conduzir trajetórias possíveis para a efetivação da aprendizagem. Ainda conforme Pletsch e Glat (2013), o PEI estabelece fundamentos para a atuação e intervenção pedagógica contextualizada, alinhada aos objetivos delineados para a turma. Com base nos dados analisados, percebe-se a relevância deste documento na promoção do direito à educação de alunos com necessidades especiais no contexto da educação inclusiva.

Quanto à coleta de dados, foi necessária a obtenção de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED/NI), bem como a interação com gestores e professores das salas de recursos das instituições envolvidas na pesquisa. Foram realizadas reuniões para elucidar os propósitos do estudo e esclarecer dúvidas dos responsáveis pelos alunos cujos PEIs seriam analisados. Considerando que o público-alvo da pesquisa são alunos dos anos iniciais que compreende do 1º ao 5º ano de escolaridade, também se procedeu à coleta de assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, (anexo 1). Em complemento às análises do PEI também foram investigadas os planos anuais das turmas pesquisadas.

A escolha do PAEE nos anos iniciais do ensino fundamental para a realização desta pesquisa fundamenta-se no significativo aumento das matrículas dessa população nos últimos anos.

De acordo com Cellard (2008) existem documentos de natureza pública e documentos de natureza privada. Os arquivos privados são por ele exemplificados como documentos pessoais, categoria que “reúne autobiografias, diários íntimos, correspondências, histórias de

vida, documentos de família, etc.” (Cellard, 2008, p. 197-8). Sendo assim, podemos considerar o PEI um documento pessoal, redigido a muitas mãos, especialmente pelo professor, no qual consta em sua parte inicial uma pesquisa detalhada da biografia do aluno. Após a autorização dos responsáveis, uma cópia digitalizada do PEI foi disponibilizada pela escola, sendo os dados recebidos via e-mail e, posteriormente, baixados em um dispositivo eletrônico local para início da análise documental.

Com base nos critérios estabelecidos por Cellard (2012), foi elaborado um roteiro com 6 conteúdos para a análise documental do PEI, contemplando as seguintes etapas:

1 - Análise Preliminar: “o estudo do contexto no qual o texto em questão foi produzido, o autor e os atores sociais em cena, a confiabilidade do documento, sua natureza, sua lógica interna, etc.” (Cellard, 2012, p. 296). Inicialmente, foi realizada uma análise preliminar do documento, na qual se identificou e examinou a estrutura do PEI. Essa etapa teve o propósito de compreender a organização do documento e a natureza das informações que continha. A autenticidade e a confiabilidade do texto foram verificadas, assegurando a qualidade das informações transmitidas antes de prosseguir para as análises mais específicas.

2- Análise do Contexto Social e Institucional: Em seguida, analisou-se o contexto social e institucional no qual o documento foi criado, identificando a escola de origem e a unidade de AEE. Consideraram-se o ambiente educacional, as políticas escolares vigentes e o quadro profissional. Investigou-se se os profissionais expressavam perspectivas individuais ou institucionais. O ambiente escolar onde o PEI foi elaborado também foi analisado, observando-se as características da escola, como infraestrutura, recursos disponíveis e cultura institucional. Avaliou-se como esses elementos influenciavam ou restringiam a implementação do plano educacional. De acordo com Cellard (2012, p. 299), o exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental. Desse modo, foi realizado um breve levantamento do município de Nova Iguaçu e de sua rede municipal de educação.

Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. (Cellard, 2012, p. 299).

3- Identificação dos Profissionais Envolvidos: Foram identificados os profissionais que participaram da construção do PEI, incluindo o professor do AEE, o professor regente e outros colaboradores como orientadores pedagógicos. Verificou-se o papel de cada um no processo de

elaboração do documento, bem como sua contribuição para a integração e a contextualização das estratégias educacionais propostas.

4- Relações entre Conteúdo, Objetivos, Estratégias, Necessidades e Currículo: Procedeu-se à análise das relações estabelecidas no documento entre o conteúdo, os objetivos educacionais, as estratégias de ensino, às necessidades específicas do aluno e o currículo seguido pela turma de origem. Examinou-se como esses elementos estavam alinhados para atender às demandas do aluno, promovendo uma aprendizagem eficaz e inclusiva. Quanto às relações estabelecidas no documento, Cellard (2012, p. 304) descreve que,

A fim de estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no corpus documental. A maioria dos metodologistas concorda em dizer que é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma construção admissível e confiável. As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também, deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica.

5- Análise dos Relatórios de Desenvolvimento: Os pontos de maior incidência nos relatórios de desenvolvimento do aluno foram minuciosamente analisados. Buscou-se entender as áreas de maior ênfase, as dificuldades destacadas pelos professores e os progressos observados. Esta análise visou identificar padrões ou tendências que poderiam indicar a efetividade das estratégias implementadas.

6- Conclusão e Síntese das Descobertas: finalmente, todos os elementos analisados foram reunidos em uma síntese, relacionando-os com o questionamento inicial que orientou a pesquisa. Destacou-se a importância das descobertas realizadas durante o processo de análise, sublinhando sua relevância para a validação e a qualidade da pesquisa.

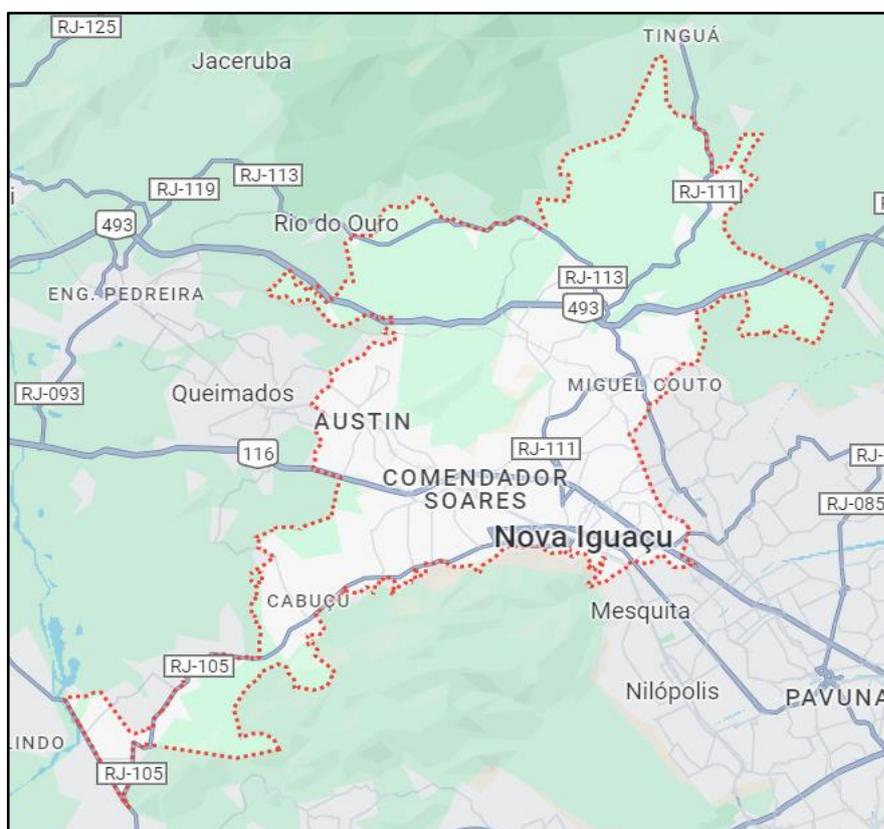
Este roteiro propiciou uma compreensão aprofundada do PEI, permitindo uma avaliação crítica da sua eficácia e das práticas educacionais envolvidas na Educação Especial dentro do contexto escolar analisado.

1.1 Detalhamento do campo da pesquisa

Para a delimitação do universo de pesquisa, optamos como campo de estudo pelo PEI de escolas Municipais que tivessem alunos PAEE matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, que compreende do 1º ao 5º ano de escolaridade, em turmas regulares em Nova Iguaçu.

Nova Iguaçu é um município brasileiro situado na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, a 40 km da capital estadual. Conhecida como a "Cidade Mãe", Nova Iguaçu destaca-se como a cidade mais antiga da Baixada, tendo várias de suas províncias, freguesias e distritos buscado, ao longo dos anos, sua divisão política para formar novas municipalidades. Trata-se da segunda maior cidade da Baixada Fluminense em extensão territorial.

Figura 1 - Extensão territorial do Município de Nova Iguaçu



Fonte: Google Maps

De acordo com os dados do último Censo de 2022, Nova Iguaçu possui uma população estimada de 785.867 habitantes, sendo o quarto município mais populoso do Estado do Rio de Janeiro e o segundo em área demográfica, com uma densidade demográfica de 1.509,60 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022).

Historicamente, a cidade foi marcada pela presença de extensos laranjais, moldando tanto sua economia quanto sua paisagem. Esta região do Rio de Janeiro, caracterizada por suas áreas geográficas planas e por ser uma zona de expansão da metrópole carioca, passou por intensas transformações sociais e econômicas ao longo dos séculos. Simões (2006) destaca que as dinâmicas de ocupação e uso do solo em Nova Iguaçu foram profundamente influenciadas pelas mudanças nos padrões de propriedade e produção, especialmente com o declínio da citricultura e o avanço dos loteamentos urbanos.

A denominação de Baixada Fluminense, à qual Nova Iguaçu pertence, refere-se não apenas a uma configuração geográfica, mas também a uma região com intensos desafios sociais e econômicos. Este município, como descrito por Lisboa dos Santos (2012), é frequentemente associado a imagens de precariedade infraestrutural e desafios socioeconômicos.

O desenvolvimento econômico de Nova Iguaçu foi marcado pela transição de uma economia agrícola baseada na citricultura para uma economia mais diversificada e urbana. Esta mudança foi impulsionada pela crise da citricultura, que desencadeou uma onda de loteamentos para uso residencial e industrial. Simões (2006) argumenta que essa reestruturação levou ao surgimento de novas classes sociais e grupos políticos que influenciaram a dinâmica municipal.

As desigualdades socioespaciais em Nova Iguaçu, exacerbadas pelo modelo de desenvolvimento adotado, culminaram em movimentos sociais que buscaram maior autonomia e melhores condições de vida. A emancipação de distritos como Duque de Caxias e São João de Meriti reflete essas tensões e a busca por uma nova ordem político-administrativa (Simões, 2006).

A cidade de Nova Iguaçu é dividida em Unidades Regionais de Governo (URGs), o que visa ajudar na organização administrativa prática da cidade. O quadro a seguir apresenta a divisão das URGs e seus respectivos bairros, conforme o Decreto nº 6083, de 12 de janeiro de 1999, atualizado pelo Decreto Municipal de Nova Iguaçu nº 6.629 de 17 de fevereiro de 2003.

Quadro 1 - Distribuição de bairros por URG em Nova Iguaçu.

UNIDADES REGIONAIS DE GOVERNO		BAIRROS
URG I	Unidade Regional de Governo Centro	Centro; Califórnia; Vila Nova; Caonze; Bairro da Luz; Santa Eugênia; Jardim Iguaçu; Chacrinha; Moquetá; Bairro da Viga; Rancho Novo; Vila Operária; Engenho Pequeno; Jardim Tropical; Prata.
URG II	Unidade Regional de Governo da Posse	Posse; Cerâmica; Ponto Chic; Ambaí; Nova América; Carmari; Três Corações; Kennedy; Parque Flora; Botafogo.
URG III	Unidade Regional de Governo de Comendador Soares	Comendador Soares; Ouro Verde; Jardim Alvorada; Danon; Jardim Palmares; Rosa

		dos Ventos; Jardim Pernambuco; Nova Era.
URG IV	Unidade Regional de Governo de Cabuçu	Cabuçu; Palhada; Valverde; Marapicu; Lagoinha; Campo Alegre; Ipiranga.
URG V	Unidade Regional de Governo de KM 32	KM 32; Paraíso; Jardim Gandú; Prados Verdes.
URG VI	Unidade Regional de Governo de Austin	Austin; Riachão; Confidência; Carlos Sampaio; Tinguazinho; Cacuia; Rodilândia; Vila Guimarães.
URG VII	Unidade Regional de Governo de Vila de Cava	Vila de Cava; Santa Rita; Rancho Fundo; Figueiras; Iguaçu Velho; Corumbá.
URG VIII	Unidade Regional de Governo de Miguel Couto	Miguel Couto; Boa Esperança; Parque Ambaí; Grama; Geneciano.
URG IX	Unidade Regional de Governo de Tinguá	Tinguá; Montevidéu; Adrianópolis; Rio D'ouro; Jaceruba.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Decreto Municipal de Nova Iguaçu nº 6.629 de 17 de fevereiro de 2003.

De acordo com os dados coletados por meio dos microdados do censo escolar de 2022, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED/NI) possui 143 unidades escolares sob a dependência administrativa municipal, atendendo a 63.593 alunos matriculados na educação básica municipal, dentre estes 2.016 integram o PAEE.

Quanto à estrutura da Educação Especial da rede municipal de Nova Iguaçu, além das turmas regulares que recebem os alunos PAEE, a rede possui duas escolas que ainda hoje oferecem turmas de Classe Especial no Ensino Fundamental e EJA (anexo 2); uma escola polo de Surdez (anexo 3); e um Núcleo Especializado de Atendimento Pedagógico (NEAP) para atendimento de discentes com dificuldades de aprendizagem: discalculia, dislexia, dislalia, disortografia, disgrafia, déficit de atenção/hiperatividade (anexo 4). Mesmo os transtornos de aprendizagem descritos não sendo PAEE, o NEAP é administrado pelo setor da Educação Especial.

O quadro de profissionais da educação conta com aproximadamente 2.792 docentes. Das 143 escolas, 72 possuem Sala de Atendimento Educacional Especializado. (Brasil, 2022). O município apresenta um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,7 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 4,4 nos anos finais do ensino fundamental, ambos abaixo da média nacional. Esses indicadores educacionais são compostos por: taxa de aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino (Brasil, 2022).

Cabe ressaltar que a Secretaria de Educação de Nova Iguaçu enfrenta uma defasagem em seu quadro de servidores efetivos concursados, visto que o último concurso público ocorreu em 2012, conforme o edital nº 001/2012. Considerando que a prefeitura oferece um baixo salário e um plano de cargos e salários pouco atrativos (anexo 5), muitos professores aprovados no último concurso migraram para outras prefeituras, sendo necessária a abertura de diversos editais de contratação temporária de professores ao longo desses 12 anos para suprir a demanda

existente na rede. De acordo com os dados encontradas no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), grande parte do quadro de profissionais da educação em Nova Iguaçu, até o primeiro semestre de 2024, era composta por profissionais sem vínculo estatutário com a prefeitura, sendo do total de 4887 profissionais da educação, 1004 não efetivos, o que reflete mais de 20% destes profissionais da educação em situação de contrato temporário, segundo informações presentes no relatório do SIOPE de abril de 2024. (Brasil, 2024).

No início de 2024, foi aberto o edital nº 01, de 4 de janeiro de 2024, com o objetivo de realizar um Concurso Público de Provas e Títulos, destinado ao preenchimento de vagas no quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e à formação de cadastro de reserva. O edital prevê um quantitativo de 2.738 vagas imediatas para profissionais da educação.

O edital evidencia um amplo número de vagas imediatas, refletindo a situação da rede e as condições sob as quais a pesquisa foi realizada. A insuficiência de servidores impede a implementação do horário de planejamento para os professores estabelecido por lei. Devido à ausência de professores de diferentes disciplinas, o professor de referência da turma permanece toda a sua carga-horária em sala com os alunos. Esses aspectos são cruciais para a contextualização dos resultados obtidos na pesquisa.

Durante a pesquisa, identificou-se a necessidade de incluir o plano de curso das turmas regulares às quais os alunos dos PEIs investigados pertencem. Este documento, que detalha os conteúdos programados para serem abordados ao longo do ano letivo, é fundamental para estabelecer um comparativo. A análise visa verificar a congruência entre os objetivos e conteúdos propostos no PEI e aqueles selecionados para a turma como um todo.

1.2 Cuidados éticos da pesquisa

Apesar de a participação dos alunos acontecer unicamente por meio da análise do Plano Educacional Individualizado, fez-se necessária a submissão da pesquisa à plataforma Brasil e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido, pois o PEI não é um documento público e nele constam informações pessoais sobre as características e o desenvolvimento do aluno. Como a pesquisa contou com a participação de seres humanos, a partir da análise documental do PEI, adotamos todas as orientações constantes na Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de abril de 2016, capítulo III, que trata dos procedimentos éticos que a investigação aqui proposta deve seguir.

Para a obtenção dos processos de assentimento e consentimento, conforme a resolução determina, foi assegurada uma comunicação plena e interativa, mediante o diálogo aberto e o estabelecimento de uma relação de confiança entre pesquisador e participante. O convite aos pais e responsáveis pelos alunos PAEE foi realizado dentro da unidade escolar onde aconteceu a pesquisa e todas as dúvidas foram esclarecidas. A assinatura do TCLE dos responsáveis deu-se presencialmente, após a pesquisa ser explicada e terem todas as dúvidas esclarecidas. Conforme expressavam o desejo em autorizar a pesquisa da análise do PEI de seus filhos ou tutelados, neste momento era apresentado o TCLE para a assinatura de forma esclarecida e voluntária. Foi solicitado à escola uma via digitalizada do PEI construído para o aluno do ensino fundamental I, somente daqueles alunos que o responsável assinou o TCLE autorizando a pesquisa por meio da análise do PEI. Foi informado que caso algum participante decidisse, em qualquer momento, não mais contribuir com a pesquisa, esta decisão não acarretaria nenhum prejuízo ou danos a ele, mantendo-se as relações de cordialidade entre responsável e pesquisador.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada, conforme o Parecer nº 6.833.721.

1.4 Metodologia de Seleção

No desenvolvimento do presente estudo, objetivou-se selecionar duas escolas públicas municipais de ensino em Nova Iguaçu. Foram selecionadas escolas que apresentavam características viáveis para a realização da pesquisa focada na Educação Especial na perspectiva inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, como grande número de alunos PAEE matriculados no ensino regular, para que houvesse escopo suficiente para a análise dos dados. Para tal, utilizou-se como base de dados, do censo escolar de 2022 (INEP, 2022³), empregando critérios rigorosamente definidos para a escolha das escolas. Estes critérios incluíram a dependência administrativa municipal, a presença de Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Educação Especial em classes comuns, além da quantificação de matrículas específicas na Educação Especial, matrículas nos anos iniciais e a quantidade de turmas inclusivas.

³ Foram utilizados como base da pesquisa os dados do censo escolar de 2022 por estarem disponíveis no site do INEP para o início da escrita desta pesquisa, atualizado com o censo escolar de 2023 no decorrer da dissertação.

A metodologia adotada para a seleção das escolas envolveu inicialmente a análise quantitativa das matrículas na Educação Especial inclusiva⁴, sendo selecionadas as 10 escolas com maior número de alunos da Educação Especial matriculados na educação inclusiva, desse modo foram retiradas as duas escolas da rede que mantêm classes especiais (anexo 2) e também a escola polo de surdez (anexo 3), consideradas escolas especializadas⁵, visto que estas unidades podem receber em alguns momentos uma atenção especial da secretaria de educação e o objetivo é termos o panorama das escolas regulares. Cabe ressaltar, que o município de Nova Iguaçu mantém ainda hoje escolas e classes especiais, apesar da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva possuir por objetivo primário assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular.

Também foram analisados o quantitativo de matrículas nos anos iniciais, e o quantitativo de turmas regulares inclusivas, ou seja, turmas que possuem ao menos um aluno da Educação Especial matriculado. Complementarmente, realizou-se uma revisão dos critérios para incluir a proporção entre as matrículas dos anos iniciais e finais, visando às escolas com uma predominância significativa de alunos nos anos iniciais, em consonância com o foco da pesquisa. Visto que nos microdados do censo escolar de 2022 não há uma divisão de alunos da Educação Especial matriculados nos anos iniciais e matriculados nos anos finais, foram priorizadas as escolas com maior número de matrículas gerais nos primeiros anos do ensino fundamental.

1.5 Análise para escolha da escola pesquisada

Os dados analisados revelaram variações significativas entre as escolas no que tange aos critérios estabelecidos. A tabela a seguir resume as informações essenciais das instituições consideradas:

⁴ Foi utilizada a nomenclatura descrita no dicionário de dados do Censo 2022.

⁵ De acordo com a Lei Municipal de Nova Iguaçu nº 3.881, de 05 de novembro de 2008, que institui o Sistema Municipal de Educação (SME), e dá outras providências, em seu Art. 24, inciso 2 estabelece que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Tabela 1 - Dados das escolas com maior quantitativo de matrículas da Educação Especial na rede municipal de Nova Iguaçu.

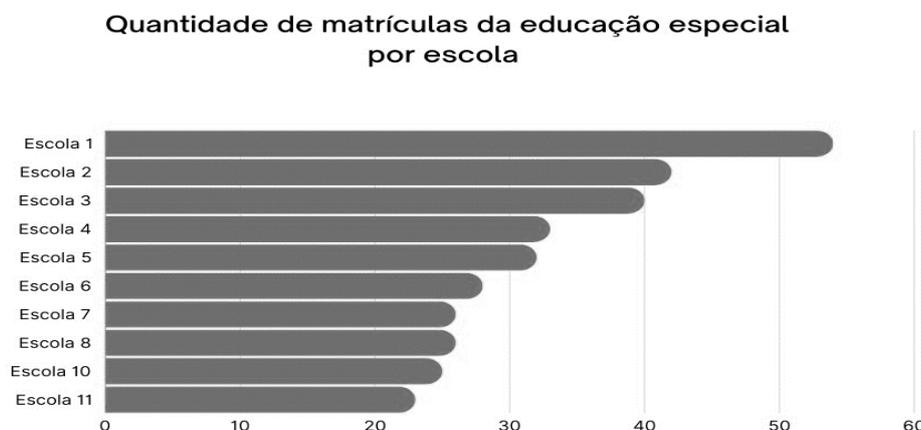
Nome da Escola	Educação Especial Inclusiva	Matrículas Anos Iniciais	Matrículas Anos Finais	Turmas de Educação Especial Inclusivas	Turmas anos iniciais	Turmas anos Finais
Escola 1	54	540	566	35	17	15
Escola 2	42	372	258	19	15	9
Escola 3	40	338	318	22	11	9
Escola 4	33	405	428	25	14	15
Escola 5	32	444	208	24	14	6
Escola 6	28	261	225	15	10	9
Escola 7	26	297	318	16	9	8
Escola 8	26	646	0	16	23	0
Escola 10	25	421	352	18	14	9
Escola 11	23	407	0	14	14	0

Fonte: Elaborada pela autora com base no censo 2022 – INEP

Essa tabela foi essencial para a visualização agregada dos dados, facilitando a comparação entre as escolas. Para a escolha das duas escolas com base nos critérios estabelecidos e os dados fornecidos, foram criados gráficos que destacam os aspectos mais relevantes para a seleção: a quantidade de matrículas na Educação Especial inclusiva, a quantidade de turmas de Educação Especial inclusivas e o quantitativo de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

O gráfico a seguir ilustra as escolas com o maior número de matrículas na Educação Especial inclusiva, evidenciando as instituições que atendem a um maior número de alunos dentro do escopo da pesquisa.

Gráfico 1 - Quantidade de matrículas da Educação Especial inclusiva por escola.



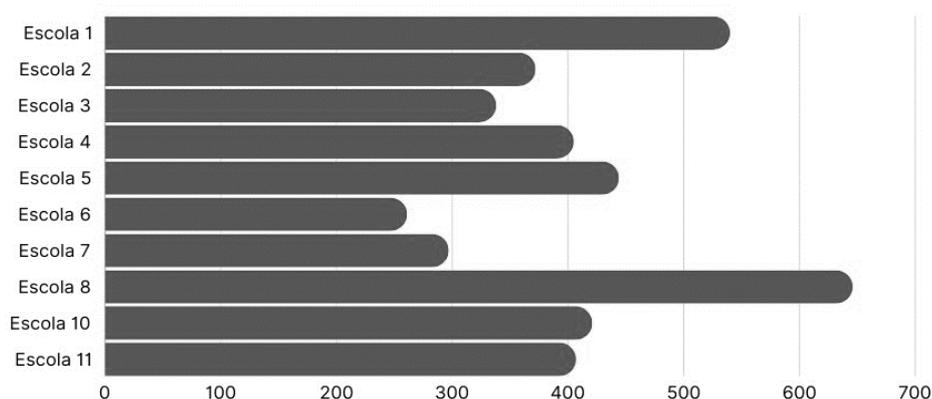
Fonte: Elaborado pela autora com base no censo 2022 – INEP

O gráfico destaca as escolas com o maior número de matrículas na Educação Especial inclusiva. A Escola 1, seguida pela Escola 2 e Escola 3. Essa informação é crucial, pois indica as instituições com significativa atividade inclusiva, porém ele não deve ser analisado

isoladamente, visto que ele revela o quantitativo geral de matrículas da educação especial, podendo ser estas dos anos iniciais ou finais e o foco de nossa pesquisa são os anos iniciais. O gráfico abaixo apresenta o quantitativo geral de alunos matriculados no ensino fundamental anos iniciais por escola.

Gráfico 2 - Quantidade de matrículas geral do ensino fundamental anos iniciais.

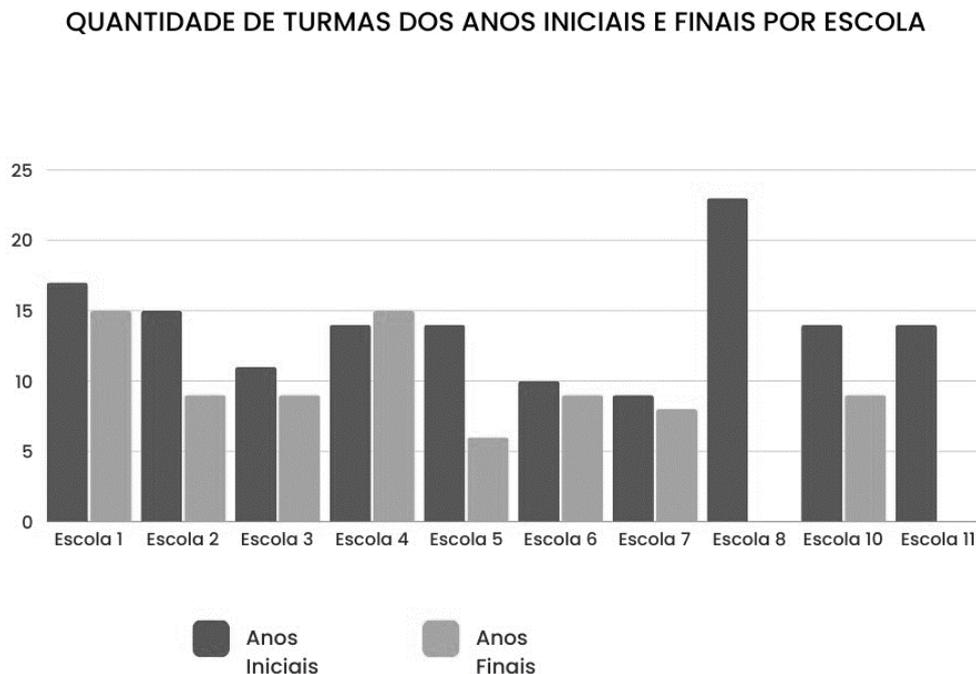
Quantidade de Matrículas Anos Iniciais



Fonte: Elaborada pela autora com base no censo 2022 – INEP

Neste segundo gráfico, observamos que a Escola 8 possui o maior número de matrículas nos anos iniciais, seguida de perto pela Escola 1 e Escola 5. Este critério é importante para garantir um foco nas séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, a análise de quantitativo de turmas no ensino fundamental nos anos iniciais e finais é outro fator que deve ser considerado.

Gráfico 3 - Turmas anos iniciais e finais por escola



Fonte: Elaborada pelo autor com base no censo 2022 – INEP

O gráfico comparativo apresenta a quantidade de turmas dos anos iniciais e finais por escola, oferecendo uma visualização clara da distribuição entre os níveis de ensino nas escolas analisadas. Observa-se uma variação significativa na quantidade de turmas entre os anos iniciais e finais em algumas escolas, refletindo as diferentes estruturas e focos educacionais de cada instituição.

Este gráfico ajuda a entender como cada escola organiza suas turmas e fornece informações importantes para a seleção de escolas com foco no ensino fundamental anos iniciais.

Com base na análise dos dados e dos gráficos apresentados, as escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa são:

A Escola 5, além de apresentar um excelente número de matrículas na Educação Especial inclusiva, tem uma boa quantidade de matrículas nos anos iniciais e uma proporção favorável entre os anos iniciais e finais, além de um número significativo de turmas inclusivas. Esta escola foi chamada de escola A na seção de análise dos dados.

A Escola 8 destaca-se tanto pelo elevado número de matrículas nos anos iniciais como também pelo maior número de turmas neste segmento, atendendo de forma explícita aos critérios da pesquisa. Esta escola foi chamada de escola B na seção de análise dos dados.

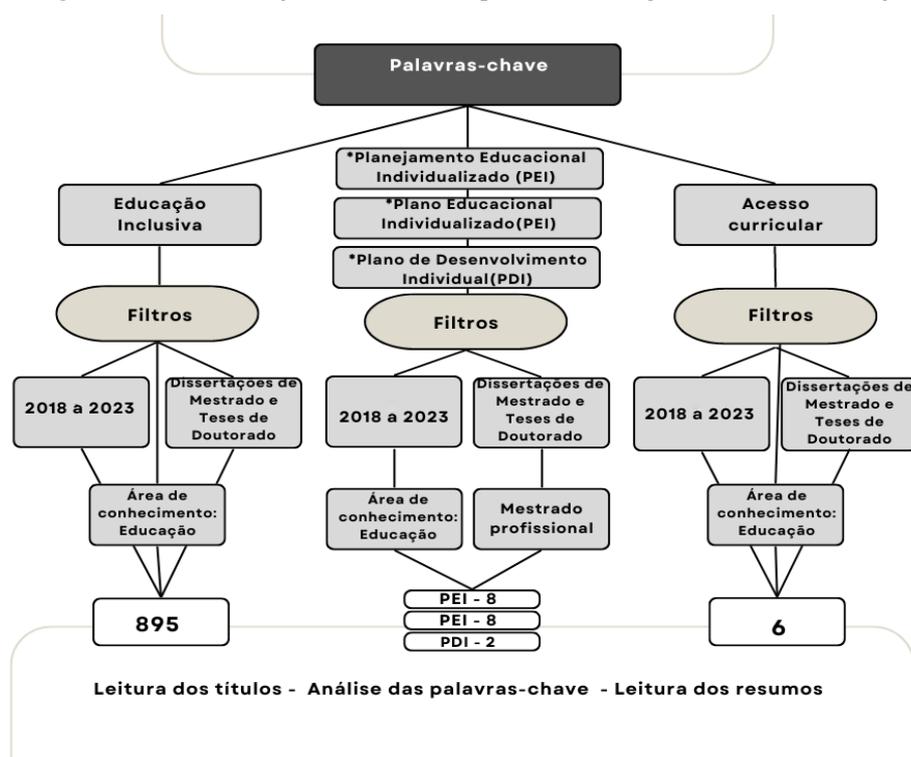
Essas escolas foram selecionadas por apresentarem as melhores condições para a realização da pesquisa, oferecendo um ambiente robusto e diversificado para estudar a Educação Especial inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com os critérios metodológicos estabelecidos e os objetivos do estudo.

1.6 Revisão bibliográfica: Portal de catálogos de teses e dissertações capes

Iniciou-se o processo de revisão bibliográfica no Portal de Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, utilizando como filtro o período de 2018 a 2023. Este intervalo de cinco anos foi aplicado com o objetivo de encontrar obras mais recentes sobre o tema, garantindo a contemporaneidade das referências. Outro filtro aplicado foi o tipo de trabalho, optando-se por dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, devido ao seu caráter aprofundado e rigoroso. O último filtro utilizado referiu-se à área de conhecimento em educação, para assegurar que os trabalhos selecionados fossem pertinentes à mesma área da pesquisa desenvolvida. Estes filtros foram utilizados consistentemente em todas as buscas, visando à identificação de trabalhos relevantes para a pesquisa.

O objetivo principal foi determinar as principais referências no campo da educação especial. Após a busca pelos termos pretendidos, a seleção das teses e dissertações seguiu uma sequência criteriosa: inicialmente, realizou-se a leitura dos títulos que faziam referência à pesquisa em desenvolvimento; em seguida, foram analisadas as palavras-chave associadas e, por último, efetuou-se a leitura dos resumos. Foram escolhidos os trabalhos que demonstraram maior relevância para a pesquisa, conforme a análise detalhada desses três critérios: título, palavras-chave e resumos. As teses e dissertações incluídas nesta revisão bibliográfica foram selecionados após a leitura de seus resumos, com o intuito de identificar, no contexto das pesquisas, os trabalhos que mais se alinhavam com a pesquisa a ser desenvolvida, de acordo com os teóricos apresentados. É possível observar o caminho percorrido na Figura 2.

Figura 2 - Sistematização da Revisão do portal de catálogos de teses e dissertações capes



Fonte: Elaborada pela autora com base na Revisão bibliográfica no site CAPES (2023)

Como ponto de partida para a busca, utilizou-se o termo "Educação Inclusiva" e aplicaram-se os filtros descritos acima. Foram encontradas 895 publicações, sendo 670 dissertações e 225 teses.

Tabela 2 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes

PALAVRA-CHAVE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA		
ANO	TOTAL	TEXTO SELECIONADO
2018 a 2023	895	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Dentre esses, após a leitura dos títulos, foram selecionadas dissertações e teses que mencionavam a inclusão do PAEE, considerando que o termo "educação inclusiva" é mais abrangente. Também foram escolhidos títulos que estabeleciam relação direta com a pesquisa em questão. Trabalhos com foco exclusivo em deficiências específicas foram retirados, pois a pesquisa abrangia a totalidade do público-alvo atendido pela educação especial. Após esta triagem, realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, resultando na escolha de três trabalhos de significativa relevância.

O primeiro trabalho escolhido foi "O direito à educação e educação inclusiva" (Ghiuro, 2022), uma tese que analisava a implementação da Educação Inclusiva a partir de Políticas Públicas, sob o aspecto prático, e não legislativo, para pessoas em idade escolar com diversas deficiências. Este trabalho dialogava com a dissertação em desenvolvimento, trazendo importantes contribuições teóricas de autores como Platão, Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel e Marx.

O segundo trabalho foi a tese "A política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil" de Aline de Castro Delevati, defendida no ano de 2021, justificava-se pela sua relevância na análise das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. A tese oferece uma investigação minuciosa da Política Nacional de Educação Especial, destacando-se por seu enfoque na transformação dos sistemas de ensino e pelos desafios enfrentados na constituição de sistemas educacionais inclusivos. Com uma abordagem metodológica qualitativa que combina análise documental, indicadores educacionais e entrevistas, e fundamentada em teorias como o Pensamento Sistêmico, o Modelo dos Múltiplos Fluxos de Kingdon e o Ciclo de Políticas de Ball, a pesquisa fornece um contexto histórico sobre a participação de atores sociais e programas governamentais. As conclusões da tese, que destacam avanços e fragilidades da política, incluindo questões de financiamento e formação de professores, são fundamentais para a análise crítica das políticas educacionais e suas implicações práticas, alinhando-se diretamente com o objetivo da dissertação de avaliar o acesso curricular para estudantes da Educação Especial em Nova Iguaçu.

A escolha da dissertação "Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Um Estudo de Caso no Município de Duque de Caxias" de Cleide da Silva de Carvalho, defendida em 2023, justifica-se pela sua relevância e aprofundamento na análise dos processos de inclusão educacional em uma cidade da Baixada Fluminense, mesmo território da pesquisa da dissertação em questão.

Posteriormente, prosseguiu-se a pesquisa de trabalhos relacionados ao PEI, sabendo que este documento apresenta-se com nomenclaturas diferentes dependendo da região, foram utilizados como palavra-chave os três nomes mais comuns: "Planejamento Educacional Individualizado", "Plano Educacional Individualizado" e "Plano de desenvolvimento Individual", empregando os mesmos filtros anteriormente descritos. Identificaram-se cinco trabalhos sobre o tema. Devido ao reduzido número de trabalhos, ampliou-se a busca para incluir dissertações de mestrado profissional, resultando em um total de oito trabalhos, sendo cinco de mestrado acadêmico e três de mestrado profissional. Selecionou-se uma dissertação

de mestrado profissional que mais se alinhava aos objetivos do estudo. Com essa busca foi possível observar um baixo número de pesquisas nacionais relacionadas ao PEI nas três palavras-chave pesquisadas.

Tabela 3 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes

PALAVRA-CHAVE: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO		
ANO	TOTAL	TEXTO SELECIONADO
2018 a 2023	8	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

A dissertação de Marta Aparecida de Mello Pereira, defendida em 2020, “O Planejamento Educacional Individualizado (PEI): das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade”, é fundamental para compreender as complexidades envolvidas na elaboração e aplicabilidade do PEI. Aborda o PEI como ferramenta avaliativa destinada à mediação da aprendizagem e à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. O estudo aprofunda-se na análise de estratégias colaborativas entre professores de Educação Especial e de ensino comum, fundamentadas em uma ampla revisão bibliográfica e análise documental.

Tabela 4 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes

PALAVRA-CHAVE: PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO		
ANO	TOTAL	TEXTO SELECIONADO
2018 a 2023	8	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

A tese de Jessica Rodrigues Santos, defendida em 2023, “Plano educacional individualizado (PEI): um protocolo para utilização nas instituições de ensino”, aborda o desenvolvimento e validação de um protocolo para a elaboração do PEI para estudantes com deficiência na Educação Básica, constituindo-se como um recurso essencial para a pesquisa sobre o acesso curricular na educação especial. Em um contexto de incremento das matrículas de alunos de Educação Especial em ensino regular, a tese responde a necessidades prementes de adaptação curricular para garantir a participação e o sucesso escolar desses estudantes. O estudo utiliza uma abordagem de *Design Science Research* para criar e validar um protocolo que orienta a elaboração do PEI, incorporando contribuições de profissionais e acadêmicos por

meio de avaliações quantitativas e qualitativas. Este protocolo, denominado ProPEI, estrutura-se em diversas seções que cobrem desde informações institucionais até estratégias de ensino e adaptações avaliativas, visando a uma prática educativa inclusiva e eficaz. Assim, a pesquisa de Santos (2023) é crucial para este levantamento bibliográfico, pois fornece um modelo concreto e testado de como o PEI pode ser operacionalizado nas escolas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento acadêmico de alunos com deficiência.

Tabela 5 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes

PALAVRA-CHAVE: PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL		
ANO	TOTAL	TEXTO SELECIONADO
2018 a 2023	2	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

A dissertação de Bruna Cristina da Silva Hudson, defendida em 2020, “A percepção de professores (as) sobre a utilização do plano de desenvolvimento individual (PDI) em Minas Gerais”, investiga a percepção dos profissionais da rede estadual de educação de Minas Gerais sobre os desafios associados à utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na inclusão escolar dos alunos da Educação Especial. Utilizando uma abordagem quanti-qualitativa que combina *survey* e grupo focal, este estudo revela questões críticas relacionadas à capacitação docente e à implementação efetiva do PDI. Os resultados apontam para uma necessidade de maior clareza e suporte na utilização deste instrumento, destacando problemas em áreas-chave como a elaboração de propostas curriculares e a avaliação diagnóstica dos alunos. A relevância desta pesquisa para o levantamento bibliográfico da presente dissertação reside na sua contribuição ao entendimento de como os educadores percebem e enfrentam os desafios do planejamento individualizado, um aspecto central para o acesso curricular efetivo de estudantes PAEE em Nova Iguaçu.

Com a palavra-chave "Acesso curricular", foram empregados os filtros inicialmente descritos, resultando em seis trabalhos. Dentre estes, selecionaram-se uma tese e uma dissertação que fazem referência à educação especial.

Tabela 6 - Catálogo de Teses e Dissertações Capes

PALAVRA-CHAVE: ACESSO CURRICULAR		
ANO	TOTAL	TEXTO SELECIONADO
2018 a 2023	6	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

A tese de Maiandra Pavanello da Rosa, defendida em 2022, “Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo”. investiga as práticas pedagógicas na interseção entre o ensino comum e a educação especial, explorando como a colaboração e articulação entre professores podem facilitar o acesso ao currículo para alunos da educação especial. A pesquisa revela que, embora a maior parte das escolas ofereçam Atendimento Educacional Especializado, as práticas pedagógicas frequentemente ocorrem em salas de recursos e são caracterizadas por serem substitutivas, não integrativas. Este cenário evidencia uma cisão entre o ensino comum e a educação especial, apesar de compartilharem o mesmo espaço físico. Os resultados apontam para a necessidade de uma prática pedagógica mais articulada e colaborativa que possa garantir verdadeira acessibilidade curricular, superando barreiras históricas que limitam a inclusão de estudantes com necessidades especiais.

A dissertação de Marcileno de Sousa Favacho, defendida em 2021, “Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da Educação Especial de uma escola pública paraense”, examina as práticas pedagógicas voltadas para o acesso ao currículo por alunos PAEE em uma escola pública paraense. Utilizando a teoria de Vigotski e outras teorizações sobre currículo e educação especial, o estudo busca compreender como os professores organizam práticas pedagógicas que facilitam o acesso ao currículo para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, desenvolvida em duas etapas, envolveu observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental para explorar a organização educacional e as interações entre professores, profissionais de apoio e alunos. Os resultados apontam para a necessidade de formação contínua dos educadores e melhor interação entre o corpo docente e os profissionais de apoio para promover uma educação mais inclusiva. Esta análise é essencial para o levantamento bibliográfico da presente dissertação, visto que o acesso curricular é um tema central para a pesquisa desenvolvida.

Quadro 2 - Informações resumidas das 4 (quatro) teses selecionadas.

TESES			
TÍTULO	AUTOR	ANO	UNIVERSIDADE
O direito à educação e educação inclusiva.	Ghiuro Junior, Gilberto	2022	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
A política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de Sistemas educacionais inclusivos no Brasil.	Delevati, Aline de Castro	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino.	Santos, Jéssica Rodrigues	2023	Universidade Federal de São Carlos
Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo.	Rosa, Maiandra Pavanello	2022	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Quadro 3 - Informações resumidas das 4 (quatro) dissertações selecionadas

DISSERTAÇÕES			
TÍTULO	AUTOR	ANO	UNIVERSIDADE
Educação Especial na perspectiva inclusiva: um estudo de caso no município de Duque de Caxias.	Carvalho, Cleide da Silva de	2023	Universidade Católica de Petrópolis
O Planejamento Educacional Individualizado (PEI): das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade.	Pereira, Marta Aparecida de Mello	2020	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
A percepção de professores (as) sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em minas gerais.	Hudson, Bruna Cristina da Silva	2020	Universidade Federal de Minas Gerais
Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da Educação Especial de uma escola pública paraense.	Favacho, Marcileno de Sousa	2021	Universidade Federal do Pará

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Concluindo a exposição metodológica deste estudo, a escolha da abordagem qualitativa e da análise documental, como delineadas nos trabalhos de Denzin e Lincoln (2006) e Cellard

(2012), fundamenta-se na necessidade de uma compreensão profunda e contextualizada dos elementos que estruturam os PEIs. A análise detalhada e crítica deste documento permite explorar as intersecções entre o currículo e o acesso do PAEE a estes conhecimentos culturais. Este olhar atento e meticuloso sobre os documentos é vital para discernir como os direitos educacionais são efetivamente praticados e quais desafios permanecem na realização da educação inclusiva.

Ao avançarmos para o próximo capítulo, este estudo debruçou-se sobre os fundamentos legais e a trajetória histórica da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Este panorama não apenas contextualiza a pesquisa dentro de um marco regulatório e evolutivo, mas também destaca as transformações significativas e os desafios persistentes na implementação de práticas inclusivas efetivas. Ao conectar os achados metodológicos com a evolução histórica e legal, busca-se uma compreensão mais robusta das dinâmicas que influenciam a Educação Especial e, conseqüentemente, aprimorar as estratégias para uma inclusão educacional verdadeiramente eficaz e respeitosa às diversidades.

2 TRAJETÓRIA E FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM PANORAMA HISTÓRICO

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendida pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo (Jannuzzi, 2004, p. 10).

Este capítulo é inaugurado com uma citação da Professora Jannuzzi (2004), com a finalidade de estabelecer um diálogo analítico entre o passado e o presente, não com o objetivo de elencar os erros ou acertos inerentes à construção histórica da Educação Especial em nossa sociedade, mas na esperança de entrever possíveis trajetórias futuras.

Em consonância com a professora citada, a análise aqui proposta fundamenta-se na premissa de que as bases materiais da sociedade exercem uma influência determinante na evolução da educação no Brasil e no contexto da Educação Especial não é diferente, a qual continua a trilhar um percurso marcado por ambiguidades e contradições. Ademais, ressalta-se que, mesmo em contextos de lutas sociais, o capitalismo faz-se presente, evidenciando suas raízes e impactando diretamente a trajetória da educação especial. Este diálogo entre o passado e o futuro, ancorado em uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e históricas, visa contribuir para a construção de um caminho mais inclusivo e acessível no âmbito da educação especial.

2.1 Influência global das organizações multilaterais na Educação Especial

Durante várias décadas, movimentos sociais surgiram no âmbito mundial para que a educação fosse reconhecida como um direito humano. Estas lutas estimularam a criação de normas no Brasil (Brasil, 1988; 1994;1996) que apoiam a redemocratização da escola para todos os indivíduos. Esta educação para todos, popularmente difundida pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990, na Tailândia, teve seu primórdio muito antes desta conferência. Segundo Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 363), “Considerando isso, pode-se afirmar que este aforismo deriva de um embate entre a burguesia da Idade Medieval, que ambicionava por ser e fazer uso de direitos de cidadania universal, e os senhores feudais, que apreendiam a produção e que não queriam abrir mão dessa prerrogativa”.

Outra fonte de influência para a difusão da educação inclusiva foi após a segunda guerra mundial, de acordo com Mendes (2006, p. 387), “Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra”.

Nessa direção, observamos o caminho da educação inclusiva sendo ditado por interesses econômicos, assim, não poderíamos deixar de citar o Banco Mundial, que vem protagonizando constantes interferências em Políticas Educacionais. Criado em 1944, por meio da aliança política entre os países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O Banco Mundial assumiu o papel na reconstrução do cenário econômico mundial pós-Segunda Guerra Mundial, estabelecendo as bases para o crescimento econômico e a cooperação internacional. Além disso, desempenhou um papel crucial na criação de um sistema financeiro global mais estável e interconectado, contribuindo para décadas de expansão econômica e desenvolvimento global. As políticas e operações dessas instituições evoluíram ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças nas necessidades e desafios econômicos globais. Dentro deste contexto, Moreira *et al.* (2020, p.3) chama-nos a atenção para a seguinte informação: “[...] os estatutos do Banco Mundial estabeleceram que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital [...]”. Os Estados Unidos da América assumiram, desde o início da criação do grupo, o primeiro lugar nas votações e “hegemonia absoluta”, pois, tradicionalmente, o cargo de presidência do Banco sempre é ocupado por um estadunidense.

Segundo Fonseca (2003), o Banco Mundial estabelece que países considerados periféricos, como o Brasil, devem atender a determinados critérios para se qualificarem para financiamentos. Esses critérios estão fortemente ligados à política de ajuste econômico do Banco. Apesar da aparente solidariedade com os países mais pobres, as medidas tomadas no contexto dos financiamentos são vistas apenas como paliativas ou de alívio para a população afetada. Fonseca ressalta que, embora a retórica de apoio seja amplamente divulgada, os reais princípios por trás dos acordos não são transparentes para o público. O Banco Mundial delineou políticas para a concessão de créditos, revelando duas tendências principais: a necessidade de alinhar os objetivos educacionais com a política de ajuste econômico e a proposta de que a educação seja oferecida de maneira seletiva, para reduzir os custos para os estados. Isso implicaria a universalização do ensino fundamental, sob responsabilidade governamental, enquanto níveis educacionais mais avançados seriam progressivamente transferidos para o setor privado.

Nesse horizonte, o ideário de uma “educação para todos” e suas implicações para garantir o acesso a direitos e a bens sociais deve ser avaliado cuidadosamente, pois, sob a camuflagem de assegurar direitos universais, podem esconder-se ações ainda mais excludentes sob a égide da globalização. E, ainda, pode-se afirmar que as orientações do Banco Mundial vêm acarretando significativas influências em todos os níveis e modalidades de ensino, pautando-se pela relação custo-benefício, ou seja, no caso da Educação Especial, também é imprescindível que se reduzam os custos tanto em termos de recursos quanto em termos de formação de professores (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016, p. 364).

De acordo com Cury (2002), quando organismos internacionais passam a fazer destes direitos um motivo de declarações e de convenções, é porque se revela uma tendência de internacionalização.

Desse modo, a literatura da educação Inclusiva reforça que as conquistas legais que possuímos hoje no Brasil foram devido à influência global de movimentos contra a exclusão por parte de organizações multilaterais. Contudo, Mendes (2006, p. 391) defende a tese de que esta seja uma visão romantizada sobre a inclusão e “que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década 1990”.

Não pretendemos desconsiderar a importância dos movimentos mundiais e da influência americana para as conquistas de direitos para o PAEE no Brasil e nem desconsiderar as motivações éticas referente aos movimentos contra as discriminações, mas refletir sobre o quanto de protagonismo possuímos nesta construção de nossa história e o quanto avançamos sobre a compreensão moral e ética da inclusão, de modo a desvelar as barreiras sociais postas cotidianamente a este grupo, ocasionadas por nossas exacerbadas desigualdades sociais, culturais, políticas e econômicas. Pois, se formos conduzidos simplesmente por um modismo, posto por uma cultura dominante em favor de ideias puramente econômicas, pouco avançaremos nas possibilidades de viabilização da efetivação das políticas públicas. Para tanto, é importante conhecer nossas reais crenças sobre a inclusão e sob quais pilares estão estabelecidas. Por isso, defende-se um olhar sociológico sobre a inclusão, a fim de descortinar as barreiras sociais que são postas diariamente frente a este público.

2.2 A Educação Especial e sua trajetória no Brasil

Durante o período da colonização do território que hoje constitui o Brasil, a sociedade estava estruturada em torno de um modelo de capitalismo mercantil, focado na extração e

exportação de produtos nativos para o mercado europeu. Nesse contexto, crianças com deficiência eram frequentemente submetidas a condições de extrema vulnerabilidade, sendo abandonadas nas ruas. Essa prática não se restringia apenas aos deficientes, mas também era aplicada a outros indivíduos considerados indesejáveis pela sociedade. De acordo com Jannuzzi (2004), no final do século XVII, há pedido de providência ao rei de Portugal feito pelo governador da província do Rio de Janeiro, Antonio Paes de Sande, contra os atos desumanos de abandono dessas crianças. A criação das rodas de expostos compreendidas entre os anos de 1726 a 1828 indica ter facilitado a entrada de crianças com deficiência nas Santas Casas, cujos responsáveis não as desejavam, recebendo o acolhimento das religiosas na administração e educação destas crianças. Esse período foi compreendido como um momento de total exclusão destas pessoas com deficiência da sociedade e indica-nos uma possibilidade do motivo pelo qual por tantos anos a educação deste grupo foi compreendida como caridade, seguindo sendo prestada por organizações filantrópicas.

A inclusão da “educação de deficientes” da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX (Mazzotta, 2001).

No ano de 1854, em um contexto de crescimento econômico, consolidação do poder imperial e influência crescente de ideais importados pela elite educada na França, além da influência de indivíduos próximos ao imperador, foi estabelecido o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Anos mais tarde, seguiu-se a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos. Ambas as instituições foram criadas com a intermediação de figuras proeminentes da época. Embora estas instituições atendessem a um contingente restrito de indivíduos, considerando o número total de pessoas com deficiência visual e auditiva naquele período, elas representaram um marco importante ao abrir espaço para a discussão sobre a educação deste grupo. Tal debate ganhou projeção no I Congresso de Instituição Pública, realizado em 1883, evidenciando a relevância dessas iniciativas para a inclusão e o reconhecimento educacional de pessoas com deficiências (Jannuzzi, 2004).

O final do período imperial brasileiro caracterizava-se por um elevado índice de iletrabilidade entre a população, uma oferta limitada de instituições educacionais e a concepção de educação como um privilégio exclusivo das classes elitistas. o recenseamento de 1872 mostrava que apenas 16% da população era alfabetizada, sendo 23,43% a proporção de homens e 13,43% a de mulheres. Isso sem falar da população escravizada, na qual o índice de analfabetismo chegava a 99,9% (Schwarcz; Starling, 2015).

Neste contexto, a educação generalizada da população, e especificamente a de indivíduos com deficiências, não constituía uma prioridade. A atenção era voltada primariamente para crianças que apresentavam dificuldades consideráveis, frequentemente referidas à época como "lesadas". Este grupo específico era mais propenso a ser acolhido por instituições médicas ou asilos, o que culminou em um período marcado por uma vertente médico-pedagógica, pois a deficiência era vista como uma anomalia. Este cenário reflete a marginalização sistêmica de indivíduos. A deficiência, principalmente a mental, é, então, relacionada a problemas básicos de saúde. Os médicos perceberam a importância da pedagogia e criaram instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, unindo crianças com comprometimento geral e adultos loucos, como indica Jannuzzi (2012).

Em 1930, é possível observar de forma marcante a influência da vertente psicopedagógica, que já era estudada e desenvolvida há décadas, principalmente na Alemanha, Estados Unidos e França. Com a vinda de Helena Antipoff⁶ ao Brasil, vemos de forma clara a inserção de teorias psicológicas na educação. Em 1934, Helena Antipoff criou a primeira oficina protegida no Rio de Janeiro, preconizando que o trabalho seria um estímulo para o desenvolvimento mental. Movido por um período marcado pela Escola Nova e a conjuntura econômica industrial do país, a educação passou a ganhar um novo espaço de atenção, dada a necessidade de a população saber ler e escrever, para o trabalho industrial e para a nova sociedade urbanizada, o que também refletiu, mesmo que tardiamente, na educação das pessoas com deficiência. (Kassar, 1995; Mendes, 2010; Rafante, 2011; Jannuzzi, 2004).

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. (Jannuzzi, 2004, p.45).

Também multiplicaram neste período as organizações filantrópicas preocupadas com a causa dos deficientes, a Sociedade Pestalozzi em 1934 e as APAES em 1954, “confundindo-se com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços” (Kassar, 2013, p. 46).

De acordo com Pletsch (2014), a criação dessas instituições ocorreu devido à omissão do Estado em garantir os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência, o que

⁶ Helena Wladimirna Antipoff nasceu em 25 de março de 1892 em Grodno, na Rússia. Filha do General Antipoff, diretor da Academia Militar e de Sofia Antipoff, professora de grego, com ideias progressistas. Helena viveu mais de 40 anos no Brasil, vindo em 1929 a convite do Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos, no governo de Antônio Carlos de Andrada, para ser professora de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Fundou em Belo Horizonte o 1º Laboratório de Psicologia Aplicada na América do Sul.

forçava suas famílias a recorrerem a instituições de caráter filantrópico assistencial. Isso implica que a Educação Especial no Brasil formou-se por meio da criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos.

O poder público também cria algumas ações em relação a este grupo, formando escolas junto a hospitais e ao ensino regular a partir de 1950. Também foi possível perceber a visibilidade da Educação Especial na Escola Nova influenciada pelos educadores como Montessori e Decroly que enfatizam a importância da metodologia de ensino tendo trabalhado diretamente com crianças especiais, como eram chamados na época.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, os artigos 88 e 89 do Título X inauguram um marco na abordagem educacional para indivíduos com necessidades especiais, denominados na época como "excepcionais". O artigo 88 estipula que a educação destes indivíduos deve, sempre que possível, ser integrada ao sistema geral de educação, visando sua inclusão comunitária. Por sua vez, o artigo 89 reconhece e incentiva a participação da iniciativa privada na educação de excepcionais, condicionando tal participação à avaliação de eficiência por parte dos conselhos estaduais de educação

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961)

Este artigo prevê que iniciativas privadas aprovadas por tais conselhos receberão dos poderes públicos um tratamento especial, o qual inclui a concessão de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

De acordo com Kassir (2006) havia uma tênue distinção entre marginalidade, pobreza e deficiência. E no conjunto de crianças marginais encontravam-se também crianças com deficiências, o que pode ser percebido no decreto que instituiu o Código da Educação do estado de São Paulo em 1933. Como parte da educação especializada, além de escolas específicas para crianças com deficiências, também estavam previstas escolas "de educação emendativa dos delinquentes" (Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933, art. 794). Entre os anos de 1960 e 1970 foi muito propagado a expressão de ensino emendativo, que significa corrigir falta, tirar defeito. Este ensino fazia referência a uma educação que buscava cobrir falhas promovidas por anormalidades e este ensino era prestado por centros especializados, como o Instituto dos surdos-Mudos; Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário que atendia deficientes mentais e a Escola Estadual de Ensino Emendativo em Carangola que atendia

deficientes mentais, portadores de problemas de conduta, físicas e visuais. Kassar (2012), Mendes (2010) e Jannuzzi (2004).

Na década de 1970, o conceito de Educação Especial começou a se consolidar no Brasil, processo que foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), a qual especificou o perfil dos estudantes que deveriam receber atenção especializada. Conforme estabelecido no Artigo 9º, "Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação" (Brasil, 1971).

A institucionalização oficial da Educação Especial no Brasil ocorreu em 1973, durante a ditadura militar, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (Pletsch, 2014, p. 4). Esse período marcou uma ampliação do espaço político e orçamentário relacionado às questões dos deficientes na educação. Conforme destaca Jannuzzi (2012, p. 117), "fatores conjunturais externos e internos podem servir como hipóteses explicativas para a criação do CENESP". O surgimento de um número significativo de estudos internacionais no período subsequente à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi em grande parte impulsionado pelas consequências do conflito, que resultou em um elevado número de indivíduos mutilados. Esse contexto histórico propiciou um aumento na atenção às questões relativas às pessoas com deficiência em âmbito global. Tal mudança de paradigma foi instrumental no fomento de declarações internacionais focadas nos direitos e na inclusão das pessoas com deficiência. A comoção mundial decorrente dessa nova realidade pode ter influenciado a criação do CENESP no Brasil. (Jannuzzi, 2004)

Sua finalidade e competências foram detalhadas no regimento interno artigo 2º e seu parágrafo único nos seguintes termos: Artigo 2º - o CENESP Tem por finalidade Planejar coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensino de primeiro e segundo graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos portadores de deficiências múltiplas Educandos com problemas de conduta e os super dotados visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazzota, 2001, p. 56).

No I Plano Nacional para a Educação Especial, observa-se claramente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial. Nesse período, começaram a surgir setores da Educação Especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, possivelmente para administrar recursos financeiros repassados pelo CENESP, com um foco específico na política de formação de professores (Mendes, 2010).

A comunidade acadêmica também demonstrou interesse significativo na área, evidenciado pela criação do Programa de Mestrado em Educação Especial na Universidade

Federal de São Carlos (UFSCar) em 1978, e do Curso de Mestrado em Educação com linha de pesquisa em Educação Especial na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1979, consolidando o desenvolvimento teórico e prático no campo da Educação Especial no Brasil. (Jannuzzi, 2004, p. 121)

Em 1986, durante o governo de José Sarney, ocorreu uma transformação e perda de força significativa no campo político da Educação Especial no Brasil, com a reestruturação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para a Secretaria de Educação Especial (SESPE), integrado à estrutura do MEC. As décadas de 70 e 80 representaram conquistas no âmbito social para pessoas com deficiência, onde vamos observando de forma sutil uma mudança de paradigma médico, com a Educação Especial firmando-se no campo da Educação, porém sem deixar suas contradições, permanecendo a ênfase na especificidade desses alunos (Jannuzzi, 2004).

Marcando o período de integração, surge a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1986, que tinha por objetivo uma política de ação conjunta para as pessoas com deficiência. A CORDE passou por diversos ministérios, pois tinha objetivos amplos, sendo vinculada mais tarde ao Ministério da Justiça. A sociedade brasileira vivia um momento de consolidação do desenvolvimento urbano e industrial, ditadura militar, e a forte ideologia de “capital humano” em que a educação ficou fortemente associada nesse período. Caminhamos para o *slogan* do momento que era “tudo pelo social” repetido pelo governo Sarney, neste contexto a Educação Especial focalizava na participação do deficiente no trabalho, visando à transformação deste público em mão de obra e potencial consumidor para a manutenção da engrenagem capitalista (Jannuzzi, 2012).

Pletsch e Mendes (2014) afirmam que no contexto da redemocratização do Brasil, após vinte anos de ditadura militar, novas esperanças surgiram para a população brasileira, que começou a se organizar para exigir maior participação nas decisões políticas. Em 1985, a primeira eleição indireta foi realizada, resultando na presidência de José Sarney após a morte de Tancredo Neves. Em 1988, uma nova Constituição foi promulgada, garantindo uma série de direitos sociais, especialmente nas áreas de educação e saúde. Esses avanços também indicavam uma maior descentralização financeira e administrativa, fortalecendo o papel dos municípios na gestão dos recursos a serem investidos localmente. A Constituição estabeleceu a educação como dever do Estado e determinou que o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência ocorresse preferencialmente no ensino regular. Essas diretrizes sinalizavam uma mudança na concepção do espaço de escolarização das pessoas com deficiência até aquele

momento. Pela primeira vez, em termos legais, o Estado assumiu a responsabilidade pela educação de pessoas com deficiência, prioritariamente em escolas regulares.

2.3 Barreiras na Inclusão de Pessoas com Deficiência: Uma Jornada de Quatro Décadas.

A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma influência mundial da Escola Para Todos. A política visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso da educação. No Brasil, ela surge principalmente na Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal estabelece um marco crucial na trajetória da Educação Especial inclusiva ao assegurar o direito universal à educação e ao acesso escolar, sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Segundo Ferreira (2000, p. 2), tomando por referência a constituição de 1988,

A Constituição de 1988, que registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, inclusive os portadores de deficiência, estes preferencialmente junto à rede regular de ensino, a questão das políticas públicas a eles destinadas tornou-se mais presente em diferentes espaços da legislação educacional da União, Estados e Municípios. As novas constituições estaduais e as leis orgânicas municipais reproduziram ou ampliaram as referências à educação especial.

No contexto atual, conforme estabelecido pela UNESCO na Declaração da Educação para Todos (1990), todos os indivíduos são considerados portadores do direito à educação. Seguindo essa premissa, a Conferência Mundial de Educação Especial, conforme delineado na Declaração de Salamanca (1994), assegura a inclusão de indivíduos anteriormente identificados "deficientes", nas salas de aula convencionais, promovendo um ambiente educacional inclusivo. A Declaração de Salamanca, elaborada no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na Espanha, em 1994, da qual o Brasil foi signatário, levanta a bandeira de uma educação inclusiva, ressaltando o direito a uma educação para todos, congregando a comunidade internacional e, especialmente, as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial.

Neste documento é possível observar a relevância dada ao acesso destes alunos ao currículo. A declaração caminha apresentando orientações para ações em níveis regionais e internacionais; fatores relativos à escola; à pesquisa; ao recrutamento e ao treinamento dos educadores e à preparação para a vida adulta das pessoas com deficiência. Em todo este percurso, o Currículo é posto em evidência.

O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo

regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram (Brasil, 1994, p. 8).

No Brasil, o resultado destes movimentos internacionais observa-se na legislação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), prevê, no artigo 58, atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Porém, o documento deixa margem para que a substituição do ensino regular pelo ensino especial fosse possível, constando nos incisos 1 e 2 as seguintes informações:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Brasil, 1996, Art. 58, inciso I e II).

Mercado e Fumes (2017) em suas pesquisas sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar trazem o histórico de como o currículo foi sendo construído na Educação Especial. Segundo as autoras, no término da década de 1990, durante a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação (MEC) introduziu no âmbito da Educação Especial a publicação "Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais". Este documento tinha como finalidade proporcionar diretrizes aos educadores para o ensino de alunos com necessidades especiais, destacando a importância de uma adaptação curricular que reconhecesse a diversidade dos ritmos e estilos de aprendizagem, desafiando a noção uniforme de aprendizagem.

Na década seguinte, este material foi expandido em oito módulos a partir do Programa "Adaptações Curriculares em Ação", sendo quatro deles dedicados especificamente às áreas de altas habilidades/superdotação, deficiência física neuromotora, deficiência visual e surdez. Tais módulos enfatizaram a necessidade de reestruturação dos componentes curriculares como um elemento essencial para a inclusão efetiva dos alunos alvo da Educação Especial. Posteriormente, foram lançados nove fascículos intitulados "Estratégias para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil", reiterando que a adaptação é um processo vital que deve integrar o planejamento educativo.

No final dos anos 2000, o MEC divulgou a segunda edição das adaptações curriculares sob o novo título "Saberes e práticas da inclusão", relacionando as práticas pedagógicas à superação das deficiências. Apesar de ser um documento com diretrizes pedagógicas, a

perspectiva sobre a normalização das pessoas com deficiência manteve-se, continuando a vê-las como "pessoas incompletas, que necessitam se adaptar a um conhecimento previamente selecionado de uma cultura mais ampla", o que sugere uma tendência à homogeneização, conforme aponta Franco (2000, p. 81). As autoras reafirmam que “persistem nestes materiais a concepção de que as adaptações curriculares se centram na ação docente, responsabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso do estudante e inviabilizando o princípio de um sistema educacional inclusivo” (Mercado; Fumes, 2017, p. 3).

Em 2001, foi estabelecida a Resolução nº 2 referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento institui as diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. O artigo 2º da Resolução nº 2 determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001a).

Nesse mesmo ano, o Plano Nacional de Educação – PNE –, Lei nº 10.172/2001, destaca que o principal avanço que a década da educação deveria produzir seria “a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (Brasil, 2001b)

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", (Brasil, 2004) visando promover a compreensão e adoção de princípios e orientações internacionais sobre inclusão. Este ato reiterou tanto o direito quanto a inclusão dos alunos nas escolas regulares.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pela ONU e firmada pelo Brasil, determina que os países signatários garantam a implementação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis escolares. O relatório enfatizou a necessidade de incorporar a Educação Inclusiva nas pautas governamentais e de organizações internacionais, visando à criação de sistemas de educação verdadeiramente inclusivos.

Podemos dizer que o marco principal da educação inclusiva aconteceu em 2008, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A PNEEPEI serviu de parâmetro, juntamente com outros documentos sobre a inclusão social e as práticas afirmativas, para as políticas oficiais para o setor, assim como criou um paradigma importante para o seu respectivo campo de estudo, que concentrou parte significativa da produção intelectual na área. Contudo, há muito ainda por se fazer: não somente na esfera estatal e no âmbito das políticas governamentais, como também, e principalmente, nas práticas e nos saberes em circulação nas escolas, na formação de professores e na participação das famílias e das comunidades de pessoas com deficiência (Pagni, 2019, p. 2).

Essa política busca garantir a inclusão dos alunos que são público da Educação Especial, proporcionando como suporte o AEE, nas de salas de recursos multifuncionais, no contraturno à escolarização na classe comum. Esse atendimento busca complementar o ensino para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação. O AEE foi regulamentado pelas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (Brasil, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, destaca a importância de um trabalho pedagógico articulado entre Educação Especial e ensino comum. Este documento ressalta, entre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a articulação e a orientação aos professores do ensino comum frente à escolarização e ao processo de inclusão dos alunos PAEE (Brasil, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), sancionada durante o governo Dilma Rousseff, define pessoa com deficiência em seu Art. 2º como "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) Essa perspectiva compreende a deficiência como um fenômeno externo ao indivíduo, resultante da interação entre o sujeito e o ambiente em que vive. Assim, a expressão da deficiência está diretamente relacionada aos obstáculos presentes no ambiente, que não se restringe ao físico, mas inclui também as relações interpessoais e políticas.

É crucial compreender que, em uma primeira análise, o conceito de deficiência emerge não da incapacidade do indivíduo, mas da inadequação da sociedade em se organizar de maneira a promover a convivência humana além dos padrões estabelecidos.

No ano de 2009, em decorrência de mais um movimento mundial, realizou-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque. O Brasil promulgou a convenção em forma de Decreto nº 6.949, o qual institui em seu artigo 24 sobre a Educação informações pertinentes para a temática deste estudo: "Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação [...] Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: [...] c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas." (Brasil, 2009).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu capítulo IV do direito à Educação enfatiza o direito da pessoa com deficiência ao sistema de ensino inclusivo e traz em seu Art. 28 a seguinte orientação: "Incumbe ao poder público assegurar, criar,

desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”; e no inciso III deste Artigo, relata a questão central desta proposta de pesquisa ao fazer menção ao acesso ao currículo em condições de igualdade.

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015)

Ao pensarmos em um sistema de ensino inclusivo, precisamos caminhar na compreensão sobre a acessibilidade, logo, para atender às características dos estudantes com deficiência, precisamos refletir sobre estratégias pedagógicas e como oportunizar um currículo acessível eliminando as barreiras presentes em todos os níveis do processo educativo.

No dia 16 de abril de 2018, foi organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação uma reunião com a proposta de "atualizar" o PNEEPEI/2008. O MEC afirmou em sua página que realizou uma ampla reunião com as principais entidades nacionais envolvidas na Educação Especial na área pública, entretanto, estiveram presentes muitos representantes do setor privado. Além da presidente interina do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da dirigente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A reunião foi composta por representantes do setor privado, também estiveram presentes o diretor geral do Instituto Benjamin Constant (IBC), João Ricardo Figueiredo, o diretor substituto do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Paulo Roberto Nascimento e representantes da Federação Nacional das Apaes, Federação Nacional de Pestalozzi e Organização de Cegos do Brasil (ONCB), entre outros. Sendo visível o enfrentamento no campo político-ideológico entre os interesses público e privados, estes últimos representados pelas entidades especializadas que, ao longo da história, tiveram em suas mãos exclusivamente esse nicho de mercado e que, no marco das políticas inclusivas, tiveram de "dividir" ou "perder" sua clientela para a esfera pública. O decreto 6.571/2008 garante o investimento de recursos públicos não apenas nas instituições privadas, mas no setor público, o que, certamente, não agradou as instituições especializadas. Nesse sentido, essa tentativa de "atualização", na verdade, tratava-se de mais uma das reformas que o governo golpista de Temer tentou implementar e que visava à retirada de direitos historicamente conquistados pela sociedade civil em sua amplitude (Toffoli, 2018).

A escola e sociedade influenciam-se reciprocamente, mas não são dotadas da mesma força. Como no capitalismo o primado é da economia, há relativa subordinação das outras forças sociais (Jannuzzi, 2004). Segundo Harvey (2008), houve em toda parte uma empática

acolhida ao neoliberalismo nas práticas e no pensamento político econômico desde os anos 1970. A desregulação, a privatização e a retirada do estado de muitas áreas do bem-estar social tem sido muito comum (Harvey, 2008).

De acordo com Medeiros (2018) o país vivenciava uma sofisticadíssima guerra híbrida⁷, iniciada com golpe judicial-parlamentar-midiático, que levou à implantação de um governo estreitamente ligado aos interesses tanto do imperialismo, quanto de amplos setores da burguesia brasileira. Para atender a esses interesses, em dois anos foram feitas “reformas” que implicam, entre outras consequências, redução de salários, retomada das privatizações, desmonte da política para o petróleo e entrega a corporações de grandes parcelas do orçamento público em áreas como educação e saúde. Monfredini (2022, p. 4) resume este momento de forma esclarecedora,

O consenso organizado desde a década de 1990, especialmente a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso, se rompeu com o golpe jurídico parlamentar que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. As políticas sociais têm sido desmontadas, assim como as políticas de ciência e tecnologia, e, em seguida, retomadas em outros termos, por meio da ocupação de postos estratégicos, inclusive das escolas (Programa Escola Militar), por militares e conservadores.

Ao chegar ao ano de 2020, como resultado de um período marcado por inúmeros desajustes não somente na educação, mas em todo âmbito político nacional, foi vista a consolidação do neoconservadorismo autoritário, o que Harvey (2008) descreve da seguinte forma,

No neoconservadorismo autoritário mantém o impulso neoliberal de construção de liberdades de mercado assimétricas, mas torna explícitas as tendências antidemocráticas do neoliberalismo por meio do recurso a meios autoritários e hierárquicos e mesmo militares para manter a lei e a ordem [...] Os Neoconservadores também enfatizam um propósito moral mais amplo em cujo cerne está o apelo a um nacionalismo que há muito tem tido como vimos uma relação complicada com a neoliberalização (Harvey, 2008, p. 209).

Nesse período, foi decretada a Lei Nº 10.502, que institui “a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Esse decreto representou um verdadeiro retrocesso na luta por uma educação inclusiva no Brasil. A nova Política Nacional de Educação Especial tinha como objetivo instituir novas normas para a educação de alunos com deficiência. A razão por trás dessa política era a possibilidade de os sistemas de ensino, a partir de então, oferecerem opções às escolas inclusivas regulares, como

⁷ Guerra híbrida [...] prescinde de tanques e canhões, mas conta com o apoio de elementos internos, estrategicamente colocados no Poder Judiciário, para realizar o trabalho que antes era feito pelos militares. Filho, 2018; *in* KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

escolas e turmas especializadas, escolas e turmas bilíngues para surdos, concedendo aos pais o direito de escolher entre essas instituições, retrocedendo, assim, ao período segregacionista da educação especial. No entanto, há um consenso entre os especialistas em Educação de que a política pública para pessoa com deficiência contida neste decreto não representava a solução para um processo de remoção de barreiras que ainda está em andamento. A título de exemplificação, Santos e Moreira (2021), em seus estudos críticos ao decreto nº 10.502/2020, apelidado de "Decreto da exclusão", relatam que a sua publicação provocou a manifestação de repúdio por parte de pesquisadores e entidades científicas da Educação Especial e inclusiva, que apontaram incongruências entre a proposta do decreto e os avanços acadêmicos na área. Críticas severas e análises contundentes foram feitas por acadêmicos de diferentes regiões do Brasil, considerando a proposta como excludente e ilegal. Como exemplo, destaca-se o manifesto da Congregação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que enfatizou o corpo de estudos e pesquisas publicadas sobre direitos educacionais para pessoas com deficiência, ressaltando as perspectivas críticas e atuais (Unifesp, 2 de outubro de 2020). O referido manifesto destaca que

O documento apresentado esvazia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, MEC 2008) que resultou de imensos esforços da sociedade brasileira para que o chamado público-alvo da Educação Especial deixasse de ser objeto de segregação escolar. [...]Não se trata de uma nova política, pois voltamos ao passado. A escolarização de pessoas com deficiência volta a ter como foco o trabalho especializado. Trata-se da descaracterização de uma política nacional que garante direitos. São direitos que têm como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, ainda em vigor e são assegurados e promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13146 -2015). [...] Trata-se também de opção isolacionista, pois leva o país a descumprir metas e compromissos internacionais que honrosamente o Estado brasileiro firmou, proclamando o privilégio de inscrever o Brasil entre os signatários de documentos historicamente consolidados com propósitos inclusivos e emancipadores. Como instituição pública estamos nos posicionando e deliberadamente escolhendo permanecer ao lado de estudantes e famílias que contam com nosso trabalho e que, em nossa experiência, contrariamente ao que foi argumentado na divulgação do documento, não estão “clamando” pelas mudanças por essa medida instituídas. Clamam sim pelo respeito e fortalecimento à educação pública (Unifesp, 2 de outubro de 2020 *apud* Santos; Moreira, 2021, p. 158-9).

Essa política não é a resposta para a escola inclusiva que está em formação, sendo, felizmente, revogado pelo Decreto 11.370, de 2023. Contudo, este episódio recente em nossa história alerta-nos para o fato de que a garantia dos direitos da educação conquistados até aqui vive em constante ameaça, sendo necessário refletirmos como as políticas de inclusão funcionam na lógica neoliberal.

No liberalismo político essas vidas são expostas, com a maior intervenção estatal, dispositivos de segurança, que vão sendo criados para que essas vidas se integrem às formas de governamentalidade e às suas artes de governo distribuídas pelo Estado, disciplinando seus corpos e regulando suas existências no âmbito de um corpo social,

denominado de população. Nesse sentido, as políticas de inclusão representam uma forma de garantir aqueles que uma vez excluídos da governamentalidade estatal adentrem a esfera pública ou a vida política e, especialmente, ao jogo concorrencial do mercado, oferecendo uma série de dispositivos que asseguram ao povo integrar as regras desse jogo e às normas jurídicas, econômicas e políticas do que se denomina de uma face formal e contratual de cidadania (Pagni, 2019, p. 4).

Garantir um sistema educacional inclusivo vai além de proporcionar adaptações no espaço escolar. É de suma importância pesquisas no âmbito das políticas inclusivas que proporcionem a reflexão a respeito do direito à educação e a práticas possíveis que busquem atender ao aluno em suas necessidades, proporcionando igualdades de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).

3 A EXPERIÊNCIA DA EXCLUSÃO E O ACESSO AO CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E O PAPEL DO PEI.

A palavra amor, digo eu, faz referência à emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras, estou dizendo: o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social. (Maturana, 1998, p. 47)

Estamos em constante processo de subjetivação, e neste caminho duas dimensões são fundamentais que é a esfera psíquica do “eu” e a esfera social o “outro”. E é neste encontro de possibilidades de laços sociais que nos constituímos como sujeitos, fortalecemos o nosso eu, o amor-próprio. O social no desenvolvimento humano faz-se necessário desde o momento do nascimento, sem o qual seria impossível a nossa sobrevivência. Logo, os processos de exclusão são deveras cruéis, pois refletem na clivagem⁸ do psiquismo humano, ou seja, na divisão, causando a ausência do espelhamento e a negação do eu.

3.1 A Experiência da invisibilidade dos alunos com deficiência e o acesso curricular

Um dos espaços sociais mais importantes que fazem parte de nossa história, depois da família, é o espaço escolar, e neste espaço uma das questões mais debatidas atualmente é sobre a inclusão dos alunos com deficiência⁹. O termo Inclusão por si só já nos fala muita coisa. Para incluir algo, ou ele se encontra excluído ou não pertence em sua origem, precisando passar por um processo de inclusão.

Se compreendemos que pessoas com deficiência fazem parte de uma categoria, e a única que nos ocorre é a de categoria humana, a qual todos somos pertencentes, logo, a segunda opção de não pertencer ao seu grupo de origem pode ser eliminada, só restando a alternativa da exclusão dada a características que julgamos fora do padrão que construímos culturalmente. De acordo com Maurano (2010), tendemos a buscar semelhanças e rejeitar o diferente, refletindo a resistência do inconsciente a mudanças e ao desconhecido. Esta rejeição ao diferente pode ser vista como uma manifestação da defesa psíquica contra a ansiedade gerada pelo desconhecido.

Influenciados pela consciência, temos a tendência de sempre buscar semelhanças entre as coisas, abolindo diferenças e contradições. Tendemos a desprezar o que

⁸ Clivagem é um conceito Freudiano. De acordo com Mello; Herzog (2016) a clivagem traumática se inscreve fundamentalmente, em duas obras: "Além do princípio do prazer" (Freud, 1920/1996) e "O ego e o id (Freud, 1923/1996).

⁹ Alunos com deficiência neste texto, refere-se aos que são considerados público-alvo da educação especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) o público-alvo da Educação Especial é composto pelas pessoas com deficiência sensorial, física, mental, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação.

parece ilógico ou incoerente. Julgamos tudo isso uma besteira e nos afastamos do que parece equivocado. O reconhecimento do diferente como o que é errado não apenas afeta nosso pensamento racional, como até motiva inúmeros conflitos étnicos, religiosos, políticos e de diversas outras naturezas. (Maurano, 2010, p. 25)

Talvez por esta influência da consciência, seguimos carregando um histórico da Educação Especial marcado por períodos de exclusão, invisibilidade e segregação que ainda não superamos. Segundo Mendes (2006, p. 387), paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos “difíceis” passaram a ser encaminhados.

Na década de 90, diversos movimentos sociais surgiram buscando a inclusão dos alunos com deficiência das quais originaram a Declaração de Salamanca, que instituiu o princípio da escola inclusiva, ou seja, a compreensão de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (Brasil, 1994).

Apesar dos inúmeros dispositivos legais que surgiram a partir de então na busca pela garantia da inclusão, ainda hoje podemos observar, no cotidiano das salas de aula, mecanismos de exclusão.

De acordo com Ferreira e Ferreira (2004, p. 25), estudantes incluídos em escola regular, vivenciando uma “experiência acadêmica insuficiente ou precária”, ficaram a “depende de suas famílias para conseguirem criar as condições necessárias de apoio à educação escolar”. Isso fez com que fosse inaugurada “uma nova forma de exclusão: a que é feita dentro do sistema, que mantém os alunos na escola, mas à margem das oportunidades de desenvolvimento efetivo”. (Dorziat, 2009, p. 32)

Apesar de sabermos que existem inúmeras formas de exclusão, nós nos deteremos a uma muito frequente, que invisibiliza as pessoas com deficiência nos espaços escolares, que é a redução do currículo, e/ou o currículo paralelo, e as consequências desta exclusão no psiquismo¹⁰ dos indivíduos. De acordo com Barbosa e Redig (2023), uma forma clara de exclusão ainda não superada nas escolas brasileiras e que muito contribui para esses processos excludentes é a questão da flexibilização curricular vista de forma paralela ou reduzida ao currículo escolar, o qual foi tratado no capítulo anterior.

Muito temos tratado da questão da inclusão no âmbito do direito, mas aqui queremos reforçar a ideia de sujeito de direito, pois antes de tudo este aluno PAEE é sujeito, desse modo,

¹⁰ Freud (1895) descreve o psiquismo como um aparelho capaz de transmitir e transformar energias.

é necessário pensarmos nas relações que nos humaniza. Assim, precisamos refletir sobre quais as consequências dessa destituição do laço no psiquismo destes alunos ao não se perceberem participantes do mesmo processo educacional que a sua turma de referência.

O direito à educação, o aprender, o conhecer são direitos fundamentalmente humanos, importantes na constituição do ser enquanto sujeito participante de uma sociedade e que implica sua atuação de forma consciente sobre ela. Portanto, leis surgiram com a finalidade de garantir este direito.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções (Cury, 2002, p. 6).

Contudo, apesar do direito ao acesso escolar dos alunos com deficiência nas escolas regulares representar um avanço na democratização do ensino, o que consideramos um progresso importante em nossa sociedade, algumas barreiras ainda são postas e impedem a efetivação do acesso a uma educação de qualidade para nossos alunos com deficiência.

Segundo Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2017) quando analisamos os currículos na relação com os processos de escolarização de alunos PAEE, certas atenções precisam ser direcionadas para a relação. Um primeiro ponto de análise é o reconhecimento de que temos alunos com especificidades de aprendizagem, mas que essas especificidades não deveriam sobrepor o reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direito e capazes de aprender.

Logo, quando é criado um currículo paralelo, ou reduzido para este aluno, em comparação ao da turma, ancorado na percepção de diferença, está se exercendo a exclusão. De acordo com Arroyo (2010), ao mencionar os excluídos ao qual o autor chama de grupos feitos desiguais, ele nos alerta que estes são excluídos não dos bens materiais do viver humano, mas excluídos dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Mantidos do lado de fora, extramuros.

Segundo Kemper (2013, p. 110), “Assim, no caso da exclusão social, há um ciclo-vicioso sem-saída: o excluído é aquele que não é visto, não é reconhecido, não pertence e essa impossibilidade de ser olhado dificulta a criação de respostas que permitam algum tipo de inclusão produtiva”. Não é difícil ouvir dentro dos espaços escolares e dos próprios pesquisadores da área, que a educação inclusiva atual é falha e pouco efetiva no âmbito da aprendizagem dos alunos PAEE, encaminhando a discussão para qual espaço essa

aprendizagem seria mais efetiva, salas de recursos, centros especializados, classes especiais etc. Porém, ao direcionar o olhar para os alunos presentes nas escolas regulares, pergunta-se sobre o protagonismo em seus processos de aprendizagem, quais práticas pedagógicas são realizadas a fim de exaltar as potencialidades de todos os alunos, independentemente de sua condição física, intelectual ou outras especificidades? O funcionamento da escola atual, como sistema educacional tem funcionado para a visibilidade ou invisibilidade destes alunos?

Ainda segundo Kemper (2013, p. 110), “A invisibilidade desses excluídos só se coloca em questão quando eles perturbam a ordem social através da violência, passando momentaneamente à visibilidade”.

Trazendo a exclusão para o contexto dos alunos PAEE, eles também saem da invisibilidade e são motivos de assunto e buscas de estratégias quando apresentam comportamentos disruptivos ou crises constantes no espaço escolar, sendo assim necessária a mobilização da equipe na busca de sua regulação. Geralmente estes momentos são pensados nas “diferenciações pedagógicas”, propondo redução de carga-horária, retirada da sala de aula, entre outras propostas que demonstram a falta de conhecimento sobre as práticas relacionadas à Educação Especial. Contudo, “Por diferenciação pedagógica entende-se o processo pelo qual a planificação e a forma como os conteúdos curriculares são trabalhados em sala de aula têm em conta as diferenças individuais dos alunos, e ajusta o que é ensinado, bem como o modo como é ensinado, aos estilos de aprendizagem e às necessidades individuais de cada aluno”. (Gaitas, 2022, p. 12). Contudo, ainda hoje essas diferenciações são realizadas de forma equivocada, servindo como práticas que favorecem a exclusão no espaço escolar e demonstrando a necessidade de aprofundamento sobre os conhecimentos do campo da Educação Especial.

Como podemos observar, muitas concepções são apropriadas de forma reduzida e descontextualizadas, a fim de justificar práticas que possuem em seu objetivo principal produzir a exclusão e manter a “ordem tradicional” da escola. Segundo Esteves (2016, p. 440),

Aqueles que são rotulados como diferentes e recebem adjetivos negativos podem ser vistos como inferiores, incapazes, submissos, fracassados, inadaptados. Na escola, também são considerados fracassados aqueles que não conseguem acompanhar o ensino, não possuem bom desempenho escolar, são hiperativos, apresentam configurações familiares distintas do padrão, entre outros. Enfim, a diferença parece ser fortemente considerada para justificar o fracasso escolar, pois encontra explicação na agenda de valores que a escola historicamente professou, onde valores como diferença ou pluralismo tiveram pouco ou nenhum espaço.

Desse modo, as barreiras aqui referidas não são arquitetônicas, mas sim atitudinais¹¹ e os efeitos desta exclusão nos processos educacionais impedem-nos de uma construção coletiva de conhecimentos e práticas que atendam às necessidades específicas destes alunos sem desconsiderar o direito ao acesso curricular compartilhado pelo grupo, pois estes não são vistos e as práticas pedagógicas curriculares tendem a ser pensadas para os “iguais”, impedindo o acesso ao que é diferente.

3.2 Consequências Psíquicas da Exclusão Escolar

No campo da Educação Especial, muito se fala a respeito da necessidade da inclusão escolar, sob a perspectiva do direito. Porém, sobre as consequências que a exclusão escolar causa no indivíduo, pouco ainda tem se tratado, mesmo com décadas marcadas por uma educação segregacionista e excludente.

Segundo Kemper (2013, p.110), “a exclusão é uma ruptura da ordem simbólica, que é a base do sujeito, da rede que confere humanidade ao humano”. É no encontro do Eu e o Outro que nos constituímos enquanto sujeito e por isso estamos constantemente em busca do sentimento de pertencimento. Logo, diariamente nas escolas, os alunos com deficiência sofrem essa violência simbólica, ocasionando uma clivagem social dos que se encontram dentro do pacto, *versus* os que estão fora. A consequência no sujeito é clivagem psíquica, pois ela se apoia no social.

De acordo com Glat e Estef (2021), ao realizarem uma pesquisa tratando sobre a trajetória escolar de alunos com deficiência, por meio do relato pessoal destes alunos, constataram que em muitas situações relatadas o aluno está inserido na turma comum, mas não participa efetivamente dos processos de ensino e de aprendizagem. Ele fica à margem da programação desenvolvida por seus colegas, com atividades descontextualizadas em relação à proposta curricular. Porém, entre os relatos da pesquisa, um chamou a atenção, pela situação oposta à maioria, trata-se de um caso em que aluna PAEE demonstra felicidade ao se sentir pertencente ao grupo em um determinado período escolar, após uma trajetória marcada pela invisibilidade: “Foi muito diferente, a professora era muito simpática, ela ia lá na frente, e

¹¹ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 em seu art. 3º, Inc. IV. São consideradas barreiras atitudinais, atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

ensina a gente direitinho. Ela tinha muita paciência. Ela não separa a gente de quem sabia e de quem não sabia, ela tratava todo mundo igual. (Marina, 44 anos)” (Glat; Estef, 2021, p. 161).

Este relato da aluna demonstra o sentimento de pertencimento ao grupo o que implicou também seu desenvolvimento escolar positivo. Contudo, outros entrevistados relataram situações de exclusão:

Antigamente, quando eu estudava no Ensino Fundamental, eu tinha bullying. (Hugo, 25). Tinha quatro contra mim, quando eu era da turma, eles não gostavam de mim, [...] estavam me fazendo negócio de maldade, me chamando de doente, de maluco. (Allan, 28 anos). Mas eu gostava mais ou menos de lá [escola]. Porque lá onde eu estudava eu sofria preconceito. Porque eu era diferente. Aí eu sofria muito com isso. (Roberta, 21 anos). Nas outras...eu não gostava muito das outras escolas porque não tinha amigos... eu ficava de lado... sempre sozinha (Mariana, 33 anos) (Glat; Estef, 2021, p. 165).

A exclusão social é vivida como o sentimento de não fazer parte da humanidade e a ausência de reconhecimento, que Furtos (2007), afirma ser o maior horror humano, acarreta uma clivagem psíquica. Esta tem como consequência uma negação do eu e uma desconexão entre corpo e psiquismo. Seu caráter traumático, relativo a um horror irrepresentável, permite-nos indagar se tal processo de clivagem favorece comportamentos disruptivos (Furtos, 2007 *Apud* Kemper, 2013, p. 111).

Ainda de acordo com Kemper (2013), se o sujeito é um ser social, que só tem sua existência legitimada pelo pertencimento a uma comunidade, é preciso significar essa relação mútua entre indivíduo e sociedade. À medida que o sujeito é dela excluído, nada mais natural que se apresentar, ativamente, enquanto tal por meio de comportamentos marginalizantes. Assim, os comportamentos violentos e provocativos são uma forma de assumir uma posição ativa, de ter voz, de sair da invisibilidade.

Alunos que não se percebem pertencentes ao laço social escolar, por não terem práticas pedagógicas que contemplem as suas necessidades, ou por lhe serem oferecidos currículos paralelos aos da turma, são pessoas invisibilizadas, e este processo de exclusão gera feridas narcísicas importantes, desenvolvendo questões identitárias. Para que o sujeito possa respeitar os combinados estabelecidos em sala e renunciar às suas pulsões ele precisa estar inserido no contrato social. Ele precisa ter voz, ser ouvido e participar de todos os processos, proporcionar caminhos de acesso a este currículo que é socialmente construído e que é uma responsabilidade ética de todos no processo educacional.

Cabe ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) explicita a garantia do pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, conforme disposto em seu Art. 28, inciso III. Dessa forma, as pessoas com deficiência possuem o direito legal ao currículo, reforçando a importância desse acesso em condições de igualdade. Além disso, a mesma lei, em seu inciso

V, aborda a "adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino" (Brasil, 2015).

Nesse contexto, pode parecer paradoxal pensar em igualdade *versus* individualização dos processos educacionais. Porém, não se busca aqui opor igualdade a diferença, mas igualdade enquanto dimensão ética, sobre a qual trataremos a seguir.

3.3 O direito à acessibilidade curricular

A educação especial, historicamente, foi marcada por uma perspectiva clínica e operou em um sistema de ensino paralelo, destinado a alunos rotulados como "desviantes" (Mazzotta, 1996). Essa abordagem clínica enfatizava a segregação, baseada na ideia de que tais estudantes necessitavam de um tratamento e de práticas educacionais distintas das empregadas com alunos considerados normais. Tal concepção reflete uma visão reducionista que não apenas isolava esses alunos, mas também limitava seu potencial de desenvolvimento e aprendizado. De acordo com Rosa (2022), práticas pedagógicas nesses contextos eram muito pautadas em atividades repetitivas, que se tornavam pouco desafiadoras, muito baseadas em atividades de vida diária e, segundo Kassir (1995), eram empobrecidas e estagnadas (Rosa, 2022).

A inclusão de estudantes PAEE no ambiente escolar regular demanda práticas acessíveis que atendam às suas especificidades. Nesse contexto, o PEI emerge como um instrumento possível para promover uma educação mais inclusiva e acessível. Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) definem o PEI como uma estratégia pedagógica "que se constitui de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem". Esta abordagem reflete um esforço coletivo para tornar acessível o currículo, metodologias e ambientes educacionais, visando à superação das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento acadêmico e social desses alunos.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. (UNESCO, 1994, p.05).

Em 2015, a Lei nº 13.146, de 6 de julho, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). A lei é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No Art. 27 (Brasil, 2015) lê-se o seguinte:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A lei citada evidencia o currículo flexibilizado como um direito dos alunos com deficiência e o papel da escola na busca por estratégias pedagógicas que proporcionem condições de igualdade de acesso pleno ao currículo. Ferraro (2009, p. 195) diz que “não basta superar a exclusão da escola mediante a expansão e até a universalização do acesso. Importa transformar a lógica de exclusão que historicamente veio regendo o processo de escolarização das camadas populares”.

Neste caminhar das políticas inclusivas da educação, é preciso pensar quais estratégias estão sendo realizadas visando assegurar e efetivar os serviços de educação para que os alunos com deficiência avancem em seu desenvolvimento pleno na escolarização. Cabe questionar também sobre como esse novo contexto de política pautada na Nova Gestão Pública opera como barreira no desenvolvimento de uma educação inclusiva. Ou seja, com o neoliberalismo, aprofundam-se as reformas do Estado sob os princípios da Nova Gestão Pública, cuja ênfase incide nos processos de privatização e terceirização de forma a tornar serviços públicos nichos de negócios para o capital. (Previtali; Fagiani, 2022). E a Educação Especial, que perpassa todos os níveis de escolaridade e que está ganhando visibilidade diante de seus números crescentes de matrículas, não fica isenta desta nova ordem.

Os estudos de Laplane, Caiado e Kassir, (2016) destacam a influência histórica e contínua do setor privado na Educação Especial. Na Constituição Federal de 1988, afirma que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (art. 208, VII, § 1º, CF), mas também garante seu oferecimento pela iniciativa privada (art. 209). E, ainda, é permitida a destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (Brasil, 1988). Afirma-se, assim, a ideia de que a educação é um direito da população e um dever do estado e, ao mesmo tempo é reconhecida como atividade privada, submetida, portanto, à lógica do mercado (Laplane; Caiado; Kassir, 2016).

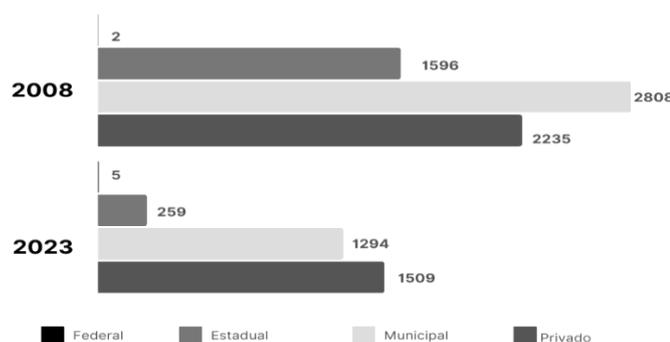
Ainda, de acordo com os estudos de Laplane, Caiado e Kassar (2016), há intensa participação das organizações filantrópicas como as APAEs, na formulação e implementação de políticas educacionais na Educação Especial no Brasil. Desde a década de 1960, os líderes das APAEs desempenham papéis envolvidos em comissões governamentais, exemplificado pela participação de seus presidentes na criação do Centro Nacional de Educação Especial em 1973. A legislação interministerial e os planos diretores subsequentes legitimaram a parceria público-privada, permitindo que tais instituições recebam suporte financeiro e técnico do governo, ao mesmo tempo em que influenciam políticas educacionais em favor de suas próprias operações. Apesar de as reformas avançarem para a inclusão educacional mais ampla, as APAEs e outras entidades semelhantes ajudaram a manter um papel central nos serviços de educação especial, evidenciado pelas contínuas renovações de convênios.

A redação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) exemplifica a capacidade de *lobby* dessas organizações para garantir uma linguagem que favoreça a manutenção de suas parcerias público-privado. Cabendo uma nota explicativa no PNE.

Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente” (Brasil, 2014).

A seguir é apresentado um gráfico que evidencia a diminuição de escolas especializadas ou com classes especiais nos últimos quinze anos de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2008 e 2023). Assim como, também, demonstra a manutenção do setor privado no campo da educação especial.

Gráfico 4 - Quantitativo de escolas especializadas ou com classes especiais em 2008 e 2023.



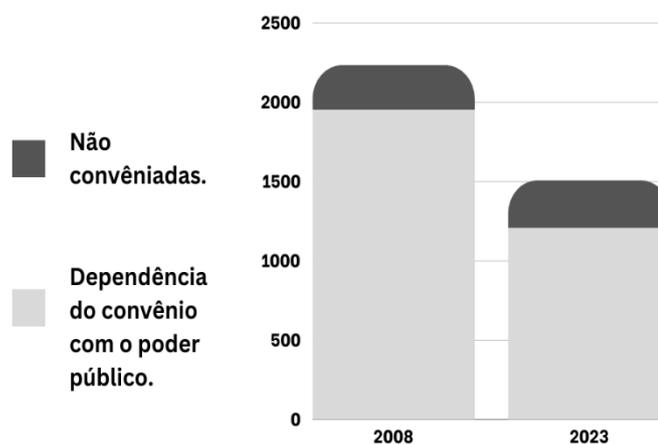
Fonte: Elaborada pela autora com base no microdados dos anos de 2008 e 2023.

A redução significativa no número de escolas especializadas ou com classes especiais no Brasil, de 6.702 em 2008 para 3.067 em 2023, reflete profundamente as influências da Nova Gestão Pública (NGP) na educação especial.

Se por um lado, o ideário neoliberal incentiva a privatização dos serviços públicos, inclusive na área da educação, a UNESCO assevera que há razões de cunho educacional, social e econômico para se desenvolver um sistema educacional mais inclusivo. Tais argumentos vêm sendo reiterados desde a Declaração de Salamanca (1994) e defendem que, “estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para grupos de crianças” (Laplane; Caiado; Kassar, 2016, p. 44).

Neste contexto, a diminuição nas escolas especializadas ou com turmas de classes especiais, estaduais e municipais indicam uma resposta a políticas que incentivam o sistema educacional inclusivo impulsionado por questões econômicas. Contudo, o fato da persistência da Educação Especial no setor privado, não indica uma independência do setor público.

Gráfico 5 - Escolas especializadas ou com classes de Educação Especial privadas com dependência do convênio com o poder público



Fonte: Elaborada pela autora com base no microdados dos anos de 2008 e 2023.

Como é possível observar, a maioria das escolas especializadas privadas mantém convênios com o governo, sugerindo que, apesar da redução no número total de escolas, as parcerias público-privadas proporcionam um mecanismo crucial para a sustentação dessas instituições. Isso está alinhado com os princípios da NGP de promoção da colaboração entre setores para otimização de recursos.

Os números confirmam que o setor privado vem mantendo-se nas formas de educação exclusiva/especial, necessitando, para isso, de recursos públicos. [...] O decreto 6.278, de 2007 admite, a partir de 2008: [...] para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente. (BRASIL, 2007). [...] No período de 2003 a julho de 2013, foi destinado em caráter suplementar a essas instituições, um total de R\$101.693.049,81, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e R\$352 milhões pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Os recursos previstos para repasse às instituições especializadas pelo PDDE atenderam 2.329 entidades privadas de Educação Especial em 2013 e a previsão de recursos para aquele ano dobrou em relação ao repasse de 2012. De 2009 a 2012, o Ministério da Educação transferiu R\$2 bilhões para a efetivação de convênio das Secretarias de Educação com instituições filantrópicas, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, assegurando a dupla matrícula no atendimento educacional especializado (AEE), conforme Decreto 6.253/2007 (BRASIL, 2016a, p.135, 136). [...] Além dos repasses federais, essas instituições recebem também verbas de secretarias estaduais e municipais (Laplane; Caiado; Kassar, 2016, p. 45-47).

Sendo assim, a NGP não apenas incentiva a manutenção do setor privado na Educação Especial, como também contraria a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual encontra brechas na lei por meio da linguagem favorável ao ideário neoliberal, o que também fortalece as antigas práticas educativas e o seu currículo que privilegia a deficiência em detrimento de um conhecimento cultural compartilhado socialmente.

Desse modo, cabe pensarmos sobre como o currículo é pensado por essas instituições ainda com presença marcante em nossa sociedade e sua influência no campo da Educação Especial.

No ano de 2017, a Federação Nacional das APAES publicou o Documento Norteador Educação e Ação Pedagógica, que apresenta por objetivo ser “indutor, motivador e orientador das ações profissionais na Rede Apaeanas, no sentido de contribuir para a formação de alunos capazes de superar barreiras impeditivas de sua aprendizagem, autonomia e inclusão social.” (Feapaes, 2017, p. 9). O documento remete às legislações vigentes, ao qual participaram de sua elaboração e influenciaram na linguagem que os favorece, para justificar sua existência e práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo em que é apontada a escola comum como o local mais indicado para a educação de todos os alunos, os textos legais fazem referência às escolas especiais, como uma exceção, recomendável naqueles casos de alunos que necessitem de apoio pervasivo e com graves complexidades, nos quais se identifique a impossibilidade de serem atendidos nas classes comuns, que não satisfaçam às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar da criança (BRASIL, 2001, art. 10). Com base nessas recomendações, as escolas especiais da iniciativa privada atuam como parceiras do poder público, com oferta exclusiva da educação especial, seguindo orientações dos atos normativos de cada sistema de ensino, implementados pelos Conselhos Estaduais e/ou Municipais de Educação (Lei n. 9.394/96 - LDB, art. 60) (Feapaes, 2017, p. 39).

Os trechos citados presentes no documento norteador da Federação Nacional das Apaes indicam uma visão contrária ao entendimento atual na LBI, colocando a deficiência como barreira para a aprendizagem e não os inúmeros contextos sociais.

Portanto, ainda não ultrapassamos a concepção de uma educação que busca "corrigir" o indivíduo considerado "diferente" e "anormal", de modo a "treiná-lo" para se adaptar à vida em sociedade, perpetuando a noção de que alguns sujeitos são incapazes de aprender em conjunto com os demais. Isso mantém, no imaginário social, a aceitação de que essa abordagem ainda é viável. Assim, não podemos afirmar que superamos essa fase; pelo contrário, coexistimos com ela, o que reforça a continuidade de práticas excludentes e de currículos segregados, inclusive dentro das escolas regulares.

3.4 O Currículo e a Dialética Igualdade-Diferença.

Uma questão basilar é a compreensão de que a inclusão escolar destes alunos é um direito fundamental e não está garantido apenas com acesso à matrícula em uma escola regular. Conforme exposto por Pletsch (2022, p.65),

é preciso pensar a Educação Especial a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos. Igualmente, entendo que a Educação Especial deve ser entendida numa perspectiva histórica, sem desconsiderar os fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos de apoio desenvolvidos com base em diferentes campos do saber, que vão desde a medicina, passando pela psicologia, a sociologia até chegar na pedagogia.

A educação é um direito público subjetivo fundamental para a formação humana, logo, a omissão desse direito implica privar o indivíduo da oportunidade de expandir suas habilidades cognitivas, suas habilidades sociais e sua capacidade de contribuir para a produção de novos conhecimentos.

Para iniciar esta discussão sobre o currículo no contexto da Educação Especial, é necessário que se compreendam as diversas dimensões do currículo, identifique-se qual conceito de currículo é defendido e delimite-se sobre qual aspecto desse currículo é focado nesta pesquisa.

Não se pretende neste trabalho a defesa da proposta de um currículo nacional único, o qual no Brasil é um assunto de debates intensos e contraditórios, especialmente quando consideramos a vasta diversidade cultural, socioeconômica e educacional presente no país. Sobretudo, esta uniformidade tende a ignorar as diferenças presentes nas salas de aula.

De acordo com Candau (2008), atualmente, a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. A autora defende que há uma mudança de ênfase, é uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro.

É sobre esta articulação entre diferença e igualdade que se conduz a reflexão sobre o acesso dos alunos PAEE ao currículo. Concorde-se com Santos (2003, p. 56), que afirma que "...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza".

Moreira (2001, p. 4), entende o currículo como o conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes. O mesmo autor conjuga com o pensamento curricular crítico contemporâneo, entendendo o currículo como uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades, considerando a cultura como espaço em que significados se produzem, concebe o currículo como uma prática de significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais (Moreira, 2001).

É indiscutível a influência política, social e cultural, bem como suas relações de poder em uma escala macroespacial e seus reflexos no ambiente das salas de aula. Frigotto (2010) demonstra como a lógica capitalista, ao priorizar o lucro e a acumulação de capital, produz e reproduz desigualdades sociais que afetam diretamente a educação e as oportunidades de trabalho.

A superação do servilismo e da escravidão não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes. (Frigotto, 2010, p, 29-30)

Essa crítica à ordem social vigente implica a defesa da igualdade como um valor ético fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e humana. De acordo com Frigotto (2010, p. 215), a sociedade do conhecimento esconde, ao mesmo tempo, a desigualdade entre grupos e classes sociais, o monopólio crescente do conhecimento e, portanto, a profunda apropriação desigual dele. A educação deve se contrapor a essa lógica, buscando a formação humana integral e a emancipação dos sujeitos, o que pressupõe a superação das desigualdades e a promoção da igualdade de oportunidades.

Para avançar no estudo desta pesquisa e posteriormente na análise dos dados encontrados, torna-se essencial interpretar a prática curricular nas escolas. Sacristán (2000)

propõe um modelo para compreender as diferentes fases de concretização do currículo, apresentando seis níveis de objetivação que demonstram a complexidade desse processo. O Quadro 4 sintetiza as principais características de cada nível.

Quadro 4 - Níveis de Objetivação do Currículo segundo Sacristán (2000)

NÍVEL DO CURRÍCULO	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	AGENTES ENVOLVIDOS	FOCO
Currículo Prescrito	Campo político, econômico, social, cultural e administrativo.	Regulações, prescrições e orientações sobre o conteúdo. Reflete relações de poder e disputas ideológicas. Não é neutro.	Instâncias políticas, econômicas, sociais, culturais e administrativas; legisladores; elaboradores de políticas públicas.	Conteúdo a ser ensinado; objetivos gerais; diretrizes curriculares.
Currículo Apresentado aos Professores	Tradução do currículo prescrito em materiais e recursos.	Interpretação e concretização das diretrizes. Expressa-se por guias curriculares, livros didáticos, recursos didáticos e programas de formação.	Elaboradores de materiais didáticos; editoras; equipes pedagógicas; formadores de professores.	Materiais e recursos de apoio ao professor; organização do conteúdo para o ensino.
Currículo Moldado pelos Professores	Intervenção direta do professor no currículo.	Reinterpretação e adaptação do currículo prescrito e apresentado à realidade da sala de aula. Influenciado pela cultura profissional, crenças, valores e experiências do professor.	Professores.	Adaptação e contextualização do conteúdo; estratégias de ensino; consideração das necessidades dos alunos.
Currículo em Ação	Currículo que efetivamente acontece em sala de aula.	Interação entre professores e alunos. Dinâmico e complexo. "Ganha vida".	Professores e alunos.	Interações em sala de aula; desenvolvimento das atividades; construção do conhecimento.
Currículo Realizado	Efeitos produzidos pelo currículo em ação.	Aprendizados que os alunos adquirem. Vai além do explicitamente ensinado ou avaliado. Internalização do conhecimento.	Alunos.	Aprendizagens efetivas; desenvolvimento de habilidades e competências; impactos a longo prazo.
Currículo Avaliado	Análise e julgamento do currículo em ação.	Verificação do alcance dos objetivos e expectativas. Identificação de pontos fortes e aspectos a melhorar. Uso de critérios e instrumentos de avaliação.	Professores; avaliadores externos; equipe pedagógica.	Eficácia do currículo; qualidade do ensino; aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da leitura de Sacristán (2000, p. 104 – 106).

Considerando os níveis de objetivação do significado do currículo por Sacristán, para a análise de dados desta pesquisa é considerado o currículo prescrito presente nos planos de curso das turmas, os quais encontram-se em conformidade com a proposta curricular do município de Nova Iguaçu que seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as normas estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Anexo 6).

Para o autor, o currículo prescrito abrange o campo político, econômico, social, cultural e administrativo. Levando-se em consideração as regulações, prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. Logo, o currículo prescrito não deve ser visto como algo neutro ou isento de valores. Ele reflete as relações de poder e as disputas ideológicas presentes na sociedade.

O currículo moldado pelos professores, na visão de Sacristán (2000), representa a intervenção direta do professor no currículo, a partir de sua cultura profissional, suas crenças, seus valores e suas experiências. É o momento em que o professor, de posse do currículo prescrito e apresentado, o reinterpreta e adapta-o à realidade da sua sala de aula, considerando as necessidades e características dos seus alunos.

Compreende-se a necessidade de um currículo que seja acessível e molde-se as diferentes necessidades. Neste contexto entrariam também essa indispensabilidade de abertura para toda a diversidade presente nas classes escolares, considerando as múltiplas formas de aprender, as diversas culturas e realidades socioeconômicas. Cabe ressaltar, como Pletsch (2009, p.152) bem nos alerta em sua tese que

Em âmbito nacional, embora os professores tenham “autonomia” para, a partir do currículo oficial, realizar suas práticas, são obrigados a participar de avaliações nacionais realizadas com base no currículo prescrito. Caso não consigam “bons resultados” nessas avaliações, correm o risco de perder recursos para a sua escola. Nesse contexto, as avaliações nacionais aumentam o controle sobre as atividades docentes. A elaboração e aplicação de tais avaliações seguem critérios de eficiência construídos fora do espaço escolar a fim de alcançar “resultados acadêmicos previamente programados”

Nesse ponto, observamos novamente a influência da Nova Gestão Pública atuando como barreira à inclusão dos alunos e ao respeito à diversidade. Ainda de acordo com Pletsch (2009), a maioria dos estudiosos sobre a Educação Especial, apesar das diferenças e das singularidades presentes em suas concepções, defendem mudanças na estrutura curricular para atender e promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classes comuns do ensino regular. Os autores concordam que, da forma como o currículo é posto hoje, é muito difícil alcançar uma escola verdadeiramente inclusiva.

Contudo, quando ocorre uma redução ou modificação do currículo restritivamente para um único grupo, e com uma distorção tão acentuada, é preciso desvelar as razões pelas quais tais práticas são realizadas, o que nos leva a questões históricas, políticas, filosóficas e culturais que se encontram presentes em sua gênese e nos faz compreender a naturalização destas ações.

A prática do ensino não é, pois, um produto de decisões dos professores, a não ser unicamente à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos. (Sacristán, 2000, p. 91).

Macedo (2006, p. 294) defende que “um currículo, para lidar com a diferença, precisa ser pensado como espaço-tempo de negociação cultural.” Nesta perspectiva, o currículo é entendido não apenas como uma estrutura estática de conteúdos a serem transmitidos, mas como um ambiente dinâmico e interativo. Essa concepção sublinha a importância das interações sociais e culturais dentro do espaço educativo, propondo que tais interações não devem resultar em uma relação hierárquica na qual uma cultura domina outra. Ao contrário, enfatiza-se uma abordagem de negociação contínua, em que as diferenças culturais são o ponto de partida para o diálogo e o entendimento mútuo. Essa negociação constante visa à construção de um espaço inclusivo e representativo que valorize a diversidade no ambiente educacional. Podemos perceber que a perspectiva de Macedo (2006) se aproxima principalmente do currículo moldado pelos professores e do currículo em ação apresentado por Sacristán (2000). Macedo (2006) defende que o professor tem um papel fundamental na adaptação do currículo às necessidades e características dos alunos, considerando suas diferenças culturais e seus conhecimentos prévios, destacando a importância da intervenção do professor na reinterpretação e adaptação do currículo prescrito.

Moreira e Candau (2007, p. 18) descrevem o currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Sob esta ótica compreende-se que o currículo possui uma dimensão individual, dada a significação pessoal das vivências escolares e também coletiva compartilhada entre os alunos. O currículo é um espaço de produção cultural em que as interações entre alunos, professores e o conhecimento escolar criam uma cultura escolar.

Saul e Saul (2018, p.1151), argumentam “que o “currículo” se realiza em contextos que, segundo Paulo Freire (FREIRE; SHOR, 2008), são o mundo da vida, no qual os seres humanos se relacionam, por meio da “linguagem”, do “diálogo” e da “participação”. Enquanto a “sociedade do conhecimento” (Frigotto, 2010) busca homogeneizar e controlar o saber, a

perspectiva freireana valoriza a diversidade de experiências compartilhadas e saberes presentes no mundo da vida.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1970, p. 48).

Os autores apresentados compartilham uma visão crítica e dinâmica do currículo escolar, defendendo que ele não é apenas um conjunto fixo de conteúdos, mas um espaço de interação e construção social. Contudo, os conhecimentos selecionados também refletem os interesses e valores dominantes de uma sociedade. Os autores articulam que o currículo deve integrar as experiências sociais dos estudantes, contribuindo para a construção de suas identidades. Sobretudo, o currículo deve respeitar as vozes e vivências dos sujeitos envolvidos no processo educativo, destacando a importância do diálogo, da interação e da participação coletiva de todos. Juntos, esses autores reforçam a ideia de que o currículo precisa ser inclusivo e sensível às diversidades culturais e sociais.

De acordo com Pletsch (2009), em sua pesquisa com alunos com deficiência intelectual, as adaptações curriculares não devem ser assumidas como uma simplificação ou redução do currículo escolar, mas como uma forma de ajustá-lo às condições de aprendizagem do aluno. Tais ações refletem uma prática comum de exclusão destes alunos ao saber compartilhado pelo grupo.

Garcia (2006) apresenta crítica aos termos empregados em decretos internacionais e demais documentos nacionais como “flexibilização curricular” presente nos debates da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e “adaptações curriculares” citada nos PCN (Brasil, 1998). Segundo a autora, com esses termos, pode-se afirmar que as proposições de políticas inclusivas para a Educação Especial preveem, para os alunos com deficiência, um caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. E prossegue com seus apontamentos, fazendo menção ao currículo funcional¹², como sendo este um empobrecimento do currículo, pois o mesmo cria um currículo especial para este aluno e não considera os conhecimentos acadêmicos.

Alguns programas, devido à expressividade das adaptações curriculares efetuadas, podem ser encarados como currículos especiais. Comumente, envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos

¹² Cuccovia e Nardoni (2002, p. 11) definem o Currículo Funcional Natural como: [...] um programa educacional que tem como objetivo ensinar ao estudante algo que seja, no presente momento, útil a ele e continue sendo útil para sua vida. A palavra natural, referida pela autora significa fazer os ambientes de ensino e seus procedimentos o mais próximo do que ocorre no mundo real. (Cuccovia; Nardoni, 2002, apud Souza, 2020).

cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas (Brasil, 1998, p. 53).

De acordo com Garcia (2006), o discurso da diversidade, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos “excluídos”, está a serviço de um acesso desigual à cultura humana.

A pesquisa aqui apresentada alinha-se ao pensamento da autora Garcia (2006), em relação ao uso das terminologias “flexibilização curricular”, “adaptação curricular” e “adequação curricular”, enquanto uma possível restrição do currículo. Por isso, trataremos nesta pesquisa como “acesso ao currículo” ou “currículo acessível” em que todos os alunos possam partilhar da cultura escolar. Concordamos com Correia (2016, p. 11 *Apud*, Rosa, 2022, p. 31) que compreende um currículo acessível da seguinte forma:

[...] não se trata de um plano para cada aluno, definido a priori, tampouco mudanças de objetivos, cortes de conteúdos, mas um currículo que incorpore o máximo de preocupação com a acessibilidade e que possibilite a todos participarem das mesmas experiências coletivas, embora suas significações individuais sobre essas experiências sejam aquisições pessoais diferentes, singulares e intransferíveis.

Compreendemos que as adaptações em diferentes níveis são necessárias aos alunos com deficiência, porém essa “adaptação” ou “flexibilização” deve acontecer ao nível de possibilitar aos alunos o acesso ao currículo e não um currículo especial, modificado, simplificado ou reduzido, conforme a tradição da Educação Especial previa em seus regulamentos.

Ao retomar a questão da diferença e igualdade iniciada neste capítulo, de acordo com Candau (2008, p. 49),

Essa grande questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença.

Sabemos que o histórico da Educação Especial foi marcado pela segregação das pessoas com deficiência, sendo desassociado do ensino regular. Essa visão perdurou até o final dos anos 90, quando diversos movimentos pela inclusão escolar desencadearam o surgimento de legislações e decretos voltados à inserção e à permanência da pessoa com deficiência nas escolas regulares (Mendes, 2006). Deste modo, na Educação Especial, transitamos da visão diferencialista absoluta, prevalente nas escolas e classes especiais, para uma relativização da igualdade observada nas escolas atuais, ditas inclusivas. Inquestionavelmente, a chegada dos alunos PAEE nas escolas regulares significou uma conquista no âmbito dos Direitos Humanos. Porém, conforme apontado por Vera Candau, é necessário pensar em como trabalhar a

igualdade na diferença, de forma que ambas sejam respeitadas e promovidas, sem que uma subordine a outra. Para esta questão, uma das alternativas apontadas no campo da Educação Especial é a elaboração de um Plano Educacional Individualizado, sobre o qual trataremos a seguir.

3.5 Plano Educacional Individualizado (PEI): para a garantia de um currículo acessível

De acordo com Tannús-Valadão (2013), o PEI é um instrumento utilizado por diversos países que adotam a política de inclusão, sendo este bastante indicado na literatura internacional da Educação Especial e geralmente assegurado por lei. Apesar das diferentes nomenclaturas adotadas, considerando a localidade, sua característica comum é que se constituem de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem (Glat; Vianna; Redig, 2012).

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 11), o PEI também pode ser definido como

- um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;
- um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;
- um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;
- um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos.

No Brasil, esse instrumento é apontado em alguns documentos nacionais de forma indireta como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) em seu Artigo 28, inciso VII, ressaltando a importância do “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”.

Apesar do PEI fazer-se presente já há alguns anos nas legislações de alguns Estados e Municípios do Brasil desde os anos 2000, conforme anunciado por Tannús-Valadão e Mendes (2018) em suas pesquisas, ainda hoje não há uma regulamentação nacional.

A pluralidade no entendimento da temática sobre o conceito e abrangência do PEI existente na literatura nacional pode ser apontada como um dos reflexos negativos da ausência de uma legislação que de fato regulamente o conceito e defina os processos para elaboração do PEI ao longo da vida escolar e, conseqüentemente, do Plano Individual de Transição (PIT) para estudantes da Educação Especial que dele necessitem. (Santos, 2023, p. 21)

Possuímos em nossa legislação e em inúmeros documentos orientadores a menção da necessidade de se considerar as diferenças individuais e adotar ações estratégicas que respondam a essas necessidades, eliminando, assim, as barreiras postas no cotidiano educacional dos alunos. Contudo, a ausência de uma lei que regulamente de que forma essas ações devem ocorrer deixa aberta a possibilidade para distintas interpretações.

Quadro 5 - Documentos Nacionais que fazem referência às necessidades individuais:

DOCUMENTOS NACIONAIS	
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.324/96	art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. (Brasil, 1996, p. 27).
PCN - Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. (MEC, 1998).	O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos: a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos. (1998, p. 32)
Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.	Reforça a importância da individualização ao trazer o objetivo do Programa Educação para Todos. “existência de sistemas educacionais planejados e organizados para dar conta da diversidade dos alunos, de forma a poder oferecer, a cada um, respostas pedagógicas adequadas às suas peculiaridades individuais, às suas características e necessidades específicas.” (Brasil, 2005, p. 7)
Decreto nº 7.611 , de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Art. 1. IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Art. 28. V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Fonte: Autora com base na pesquisa de documentos nacionais.

Dentre estes documentos, apesar de todos fazerem referência à individualização, o único que menciona de forma direta o PEI é no Projeto Escola Viva (Brasil, 2000, p. 24) no qual o documento é denominado Plano Individualizado de Ensino. Na LBI (Brasil, 2015) em seu artigo 27, VII encontra-se referência a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, que, por outro lado, é o especificado na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, em seu artigo 13:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. (Brasil, 2009, p. 3).

Apesar de alguns teóricos tratarem o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o PEI como sinônimos, neste trabalho compreendemos como documentos distintos, em consonância com Santos (2023, p. 37), que “defende o PEI como um planejamento mais amplo que acompanha o desenvolvimento do estudante com deficiência na SRM (Sala de recursos Multifuncional) e fora dela”, não sendo uma atribuição específica do professor especializado, mas um plano colaborativo entre professores e equipe escolar.

No Rio de Janeiro, estado em que se desenvolveu a pesquisa, existe deliberação CEE nº 399 de 26 de abril de 2022. Este documento traz alterações para a deliberação nº 355 que já em 2016 fazia referência ao PEI como recomendação para a construção deste documento pelas escolas.

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. (CEE, nº 355, 2016).

Já na alteração 399/2022, o documento reforçou a importância do PEI e o estendeu para o Ensino Superior.

Art. 11. Alterar o caput e o inciso I do parágrafo 1º do art. 15 da Deliberação nº 355, de 14 de junho de 2016, que passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 15. Para a identificação das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e necessidades específicas para aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior, nas IES do Sistema Estadual de Educação, além da tomada de decisão quanto ao atendimento a ser oferecido, a instituição deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do estudante, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado.

Existe um ponto de extrema relevância nesta deliberação que consta no Capítulo IV, Art. 15, § 1º, e que foi mantido, enfatizando que:

Cabe exclusivamente aos profissionais da educação da escola a adaptação 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. (CEE, nº 355, 2016)

É possível observar a preservação da autonomia da escola, como especialista no campo sobre esse saber. Não se pretende desconsiderar a importância de ouvir outras áreas de conhecimento, a qual a nova deliberação (CEE, nº 399, 2022) pontua no art. 5, § 3º. Poderão solicitar as contribuições dos profissionais da Saúde na elaboração do PEI. Mas a escola precisa reconhecer sua identidade pedagógica e posicionar-se como campo de conhecimento sobre currículo, metodologias e ensino. Principalmente, porque se tramitam propostas inconstitucionais visando minimizar a autonomia da escola e abrir mais campo para as privatizações, como foi o caso recente do parecer CNE 50/2023 sobre Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A primeira versão do texto do parecer trazia um capítulo inteiro sobre o PEI, que após enumerar os pontos positivos do documento, apontava a seguinte informação, a qual não passou despercebida: “Os pais ou responsáveis pelo estudante ou a própria pessoa com Transtorno do Espectro Autista (sempre que possível) devem dar seu consentimento para a implementação do PAEE e do PEI. Eles podem dá-lo na própria reunião técnica de apresentação do PEI ou podem levar toda a documentação referente ao estudante com Transtorno do Espectro Autista para estudo ou, eventualmente, para consulta a profissionais de sua confiança, pelo prazo de uma semana.” (CNE 50/2023, p. 40). E seguia sendo enfático ao dizer que a escola não poderá colocar em ação o seu plano caso este não seja aceito pelos pais e demais profissionais que atendem o aluno externamente à escola.

Os pais ou responsáveis pelo estudante ou a própria pessoa com Transtorno do Espectro Autista (sempre que possível) devem dar seu consentimento para a implementação do PAEE e do PEI. Eles podem dá-lo na própria reunião técnica de apresentação do PEI ou podem levar toda a documentação referente ao estudante com Transtorno do Espectro Autista para estudo ou, eventualmente, para consulta a profissionais de sua confiança, pelo prazo de uma semana. Caso os pais/responsáveis aceitem, após este prazo, a implementação do PAEE e/ou PEI, pode ser iniciada. Caso os pais/responsáveis diverjam do PAEE e/ou PEI, eles podem pedir alterações. Caso a equipe entenda que as modificações propostas são aceitáveis, tecnicamente, ela terá uma semana para realizá-las e convocar nova reunião para acordo. Caso não haja acordo entre os pais/responsáveis e a equipe escolar na formalização do PAEE e/ou PEI, a supervisão responsável pela unidade escolar deve ser convocada para a mediação da questão, com a possibilidade de reavaliação do estudante com Transtorno do Espectro Autista por outra equipe técnica. No mesmo sentido, poderão ser acionados outros sistemas de proteção do melhor interesse do estudante como o Conselho Tutelar, Ministério Público e Defensoria Pública. Após definição formal do PAEE e/ou PEI a ser posta em implementação, os pais/responsáveis devem receber

uma cópia do documento e, a partir de então, toda alteração realizada no próprio processo de avanço do estudante deve ser imediatamente comunicada aos pais/responsáveis, que também devem receber cópia desta alteração. O PAEE e/ou PEI não pode ser posto em execução sem expressa anuência de pais ou responsáveis pelo estudante com transtorno do Espectro Autista ou, quando possível, por ele próprio e a família e o estudante não podem ser, de nenhuma forma, coagidos a aceitar a versão do PAEE e/ou PEI sugerida pela equipe escolar. (CNE/CP Nº: 50, 2023, p. 40-41)

Conseguimos observar de forma clara a retirada de autonomia da escola em seu fazer pedagógico e a elaboração de um protocolo similar aos utilizados em clínicas, abrindo espaço novamente para a Educação Especial ser vista de forma clínico-médica.

De acordo com entrevista dirigida por Marta Avancini com especialistas da Educação Especial inclusiva ao *site* Diversa:

A impressão de que o parecer coloca em primeiro plano os profissionais de saúde também aparece quando o texto prevê o envolvimento de agentes terapêuticos — psiquiatra, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, entre outros — no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)... Os profissionais da educação, que vivem o cotidiano da escola e estabelecem a relação com os estudantes e suas famílias, são os protagonistas na compreensão das necessidades educacionais e na busca por caminhos para a remoção de barreiras para a aprendizagem, explica Deigles. Por isso, são eles que devem liderar o AEE e a elaboração de PEI, PAEE e qualquer outra estratégia. (Deigles *Apud* Avancini).

Dadas as raízes históricas da Educação Especial vinculada à área médica e a sua administração por órgãos privados e filantrópicos, não podemos lançar um olhar ingênuo para tentativas como as do Parecer citado, que abrem espaço para o retorno a uma educação médica, que retira a autonomia da escola e professores na condução do trabalho pedagógico e abre campo para as alianças público-privado.

Contudo, o referido parecer devido à falta de consenso sobre o seu conteúdo não foi homologado. Em 2 de agosto de 2024, o texto em questão, após reanálise pela Comissão Bicameral de Educação Especial, foi apresentado na Sessão Pública do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE). Na ocasião, o Conselheiro solicitou vista do documento com o intuito de aprimorá-lo. Na busca por consenso, o texto retornou de forma mais sucinta e objetiva. Foram excluídas menções ao protocolo clínico, entre outras mudanças importantes para os defensores da escola inclusiva, como a retirada do acompanhante especializado ou terapêutico. Foi mantido o profissional de apoio, sem finalidade pedagógica, permanecendo o pedagógico sob responsabilidade do professor. O texto foi aprovado em 5 de novembro de 2024.

Nesta nova redação, é enfatizada a questão da acessibilidade curricular e o PEI (CNE, 50/2023, p. 14),

O PEI deve conter 1) um plano de acessibilização curricular, considerando as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas.

Desse modo, o Parecer CNE/CP nº 50/2023, embora represente exclusivamente o grupo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se o primeiro documento de âmbito nacional a apresentar diretrizes sobre o PEI.

Neste contexto, acreditamos que seja necessário o quanto antes uma legislação em nível nacional que regulamente o PEI para todo o público da Educação Especial que necessita da eliminação de barreiras para seu desenvolvimento pleno educacional, alinhado à política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e que reforce a autonomia da escola e seus profissionais da educação na elaboração e condução do PEI, assim como ressaltado na Deliberação CEE/RJ nº 355/399.

Em âmbito nacional, temos também o Projeto Escola Viva que faz menção ao Plano Individualizado de Ensino, contudo de forma bem superficial, sem diretrizes bem definidas sobre a sua construção como é possível observar no quadro abaixo.

Quadro 6 - Comparativo Orientação Nacional x Deliberação Estadual RJ

Projeto Escola Viva (Brasil, 2000)	<p>Consultiva: O documento de caráter nacional que faz referência ao PEI, não garante a sua obrigatoriedade. “alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário...”. (Brasil, 2000, p. 24).</p> <p>Elaboração: “...podendo ser elaborado com apoio do ensino especial”. “...elaborado por equipe de apoio multiprofissional envolvida no seu atendimento educacional..” (Brasil, 2000, p. 24).</p>
Deliberação CEE nº 399 de 26 de abril de 2022.	<p>Obrigatoriedade: Art. 15. Para a identificação das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e necessidades específicas para aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior, nas IES do Sistema Estadual de Educação, além da tomada de decisão quanto ao atendimento a ser oferecido, a instituição deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do estudante, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado.</p> <p>Elaboração: § 1º Cabe exclusivamente aos profissionais da educação da escola a adaptação 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.</p>

Fonte: Autora com base na pesquisa de documentos nacionais.

Glat, Vianna e Redig (2012) também ressaltam que esta proposta vem ao encontro das diretrizes nacionais do Ministério da Educação, na qual é previsto que

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

Desse modo, um plano de acessibilidade curricular faz-se necessário para o atendimento destes alunos historicamente excluídos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) já ressaltava que crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças e prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram. Como já pontuado anteriormente, existem ressalvas quanta esta educação de “tamanho único”, porém a exclusão de um único grupo de todo um processo educacional compartilhado pela sociedade revela questões ainda não superadas na educação, como a segregação destes alunos.

As autoras Lopes e Macedo (2011) trazem o conceito de currículo como uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo, considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica e o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. Relatam que é por meio dela, e não apenas dela, que o sujeito move-se biograficamente de forma multidimensional. E a situação educacional deve lidar com a experiência dos sujeitos, pois esta é fonte de dados.

Esta ideia de currículo apresentada pelas autoras citadas contribui com o diálogo sobre a elaboração do PEI, que considera a biografia do aluno e suas singularidades, porém sem perder de vista o que nos torna iguais que é a nossa condição humana. Logo, o sistema educacional, ao atender o aluno com deficiência, não deve focar apenas nas diferenças, mas sobretudo proporcionar o sentimento de pertencimento, com as estratégias necessárias que proporcionem um currículo acessível a todos. Stainback e Stainback (2006) afirmam que, pelo fato de não haver mais homogeneidade na sala de aula, a existência somente do currículo formal, sem adaptações personalizadas, pode ser contestada desde o princípio.

Considerando que o currículo escolar é traduzido por conteúdos selecionados e organizados com base na divisão de séries, se não forem levadas em conta as peculiaridades individuais de desenvolvimento, poderá levar à exclusão e ao fracasso escolar de vários estudantes. Assim, para uma educação de qualidade, que alcance todos os alunos, o currículo precisa ser construído na perspectiva de fomentar uma

cultura escolar inclusiva. Tal movimento requer novas posturas da comunidade escolar, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias, práticas de ensino e avaliação, que valorizem o acolhimento incondicional de todos os alunos, independentemente de suas características biológicas ou sociais (Estef, 2021, p.16).

As flexibilizações curriculares devem ser vistas como medidas capazes de adequar o currículo escolar às peculiaridades dos alunos com deficiência, indicando, assim, uma nova dimensão do currículo formal, já que este deve ser ajustado aos alunos e, por isso, conforme definido por Aranha (2000), sofrer modificações quanto aos seus objetivos, conteúdos, métodos de ensino, processo de avaliação e temporalidade.

Mascaro e Redig (2024) definem o PEI como um plano que utiliza estratégias pedagógicas personalizadas para tornar o conteúdo curricular acessível ao estudante, sem que isso signifique a adaptação do conteúdo em si. Segundo as autoras, o PEI é construído em conjunto com a comunidade escolar, outros profissionais, familiares e o próprio aluno, visando a individualização do ensino. A partir do que se pretende ensinar, o professor e/ou a equipe definem os recursos e estratégias para que o aluno participe da atividade de forma acessível.

Os autores destacam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma abordagem inovadora que se alinha com as práticas pedagógicas como o PEI. O DUA propõe a eliminação de barreiras pedagógicas presentes no currículo, nas avaliações, nas estratégias e nos materiais didáticos, buscando atender às necessidades específicas de cada estudante.

O design universal concentra-se na eliminação de barreiras através de projetos iniciais que considerem as necessidades de diversas pessoas, em vez de superar barreiras mais tarde por meio de adaptação individual (Rose et al., 2006, p. 137).

O DUA, como estratégia pedagógica, foi idealizado pelo CAST - Centre of Applied Special Technologies - uma organização sem fins lucrativos, com apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Fundamentado em pesquisas desenvolvidas ao longo de uma década, o DUA preconiza o uso de métodos e materiais acessíveis, alicerçando-se em dois pilares: o conceito de Desenho Universal da arquitetura e os avanços das pesquisas em Neurociências. (CAST UDL, 2006;; Rose et al., 2006; Zerbato e Mendes 2018)

De acordo com Zerbato e Mendes (2018), Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando as diferentes formas como eles se expressam, seus conhecimentos, a forma como se envolvem e suas motivações para aprender. Na prática, as autoras pontuam que significa fornecer vários exemplos sobre o mesmo conteúdo de maneiras diversas, destacar características importantes, recorrer a mídias e outros formatos que oferecem

informações básicas. Quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo. Contudo, as autoras destacam que essa abordagem ainda é pouco conhecida ou disseminada no Brasil.

De acordo com, Mascaro e Redig (2024, p. 7), sobre as abordagens inovadoras referentes ao PEI e o DUA as autoras relatam que,

O planejamento das atividades do Plano Educacional Individualizado – PEI para atender aos pressupostos de acessibilidade deve estar pautado nos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem - DUA, tendo em vista que pretendemos personalizar o ensino de determinados conceitos, eliminando o que poderia ser uma barreira para determinado estudante.

Retomando as considerações mais específicas referentes ao PEI, Glat, Vianna e Redig (2012, p.84) sinalizam que o PEI deve considerar o aluno em “seu nível de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito”. A construção do PEI deve ser uma escrita colaborativa, toda a equipe que participa do processo de escolarização do aluno deve participar, a fim do pleno desenvolvimento do aluno.

Existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas em geral, este deve conter informações básicas sobre o aluno tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 85).

O entendimento é que o PEI deve ser como um dispositivo sistematizado que envolve uma pesquisa detalhada da biografia do aluno, construção colaborativa, plano de ação, flexibilização temporal, recursos e adaptações personalizadas. Assim, com uma avaliação contínua das propostas nela contida, é um instrumento potente para a superação das barreiras sociais e educacionais ainda presente no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

4 PEI em Nova Iguaçu: Reflexões sobre Práticas e Políticas Inclusivas

Marin e Moraes (2012) apontam que embora haja diferentes modelos de PEI, a característica comum é o registro escrito e a busca por respostas relacionadas ao processo de escolarização de alunos que necessitam de apoio no desenvolvimento de habilidades escolares. De modo geral, o instrumento é um plano que considera as habilidades, aprendizagens, possibilidades, idade, nível de escolarização alcançado e a ser desenvolvido, as expectativas da família e, por vezes, do próprio sujeito. Com base nos apontamentos de Marin e Moraes (2012) sobre os diferentes modelos de PEI, este trabalho analisa o modelo implementado na rede municipal de Nova Iguaçu, buscando compreender como ele atende às necessidades específicas dos alunos PAEE e promove o acesso ao currículo. Para melhor ilustrar o modelo de PEI adotado pela rede municipal de Nova Iguaçu, seguem-se as figuras abaixo.

Figura 3 - Dados presentes na página 1 do PEI da SEMED/NI.

Escola de Origem: _____ Nº: _____ URG.: _____	
Escola da Sala de Recursos: _____ Nº: _____ URG.: _____	
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NECESSIDADES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS DO (A) ALUNO(A) DO AEE	
INFORMAÇÕES PESSOAIS:	Aluno (a): _____ Nascimento: ___/___/___ Sexo: ()F()M Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Turno: _____
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:	() DI () DV – Baixa visão e cegueira () TGD () Deficiência Múltipla () DA/Surdez () Altas Habilidades () Superdotação () Autismo Especificação da Deficiência: _____
CARACTERÍSTICAS DO ALUNO:	
NECESSIDADES:	
POTENCIALIDADES:	
ESTRATÉGIAS:	
ASSINATURAS:	Professor ^a do AEE: _____ Professor ^a regente: _____
DATA DO FECHAMENTO DO SEMESTRE	

PÁGINA

1

Fonte: Construída pela autora com base no modelo de PEI da SEMED/NI

A Figura 3 ilustra a primeira página do PEI, que constitui a fase inicial do processo e deve ser preenchida pelo AEE, e na ausência deste, pelo professor regente da turma regular, com a supervisão do(a) Professor(a) Itinerante¹³ e do(a) Orientador(a) Pedagógico, conforme orientação do documento “Manual para preenchimento do Plano Educacional

¹³ O professor itinerante, de acordo com as orientações do Instituto Helena Antipoff (IHA), tem o objetivo de “prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades especiais incluídos (...), [tendo] como atribuição a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com estes alunos” (SME/IHA/RJ, 1999). O professor itinerante também presta atendimento educacional domiciliar para alunos com necessidades especiais impedidos de frequentar a escola por razões físicas ou de saúde (Glat; Pletsch, 2007).

Individualizado” (anexo 8). O registro ocorre após uma entrevista com o responsável pelo aluno, estruturada segundo o modelo fornecido pela SEMED/NI (anexo 7) e complementada pela anamnese realizada pelo professor do AEE com aluno.

A página inicial apresenta informações essenciais do aluno, como o nome da escola de origem e, se for o caso, o nome da escola onde frequenta a sala de recursos. Essa situação ocorre quando a escola de origem não possui sala de recursos ou quando o aluno necessita de atendimento especializado, como braile ou libras, não oferecido pelo professor do AEE da escola de sua matrícula regular. O nome do aluno, o ano de escolaridade, a turma, o nome do professor, a idade e a data de nascimento do aluno, além de especificar a deficiência. Inclui também as principais características do aluno, seus interesses, potencialidades, necessidades e as estratégias potenciais a serem adotadas, considerando as particularidades do aluno. A primeira semana do ano letivo do AEE é dedicada exclusivamente a este primeiro contato com os responsáveis e ao preenchimento da etapa inicial do documento.

Essas informações oferecem um panorama essencial sobre o perfil do aluno, facilitando a compreensão do contexto necessário para o desenvolvimento subsequente do PEI, contribuindo para um conhecimento mais aprofundado sobre o aluno para o professor regente, que muitas das vezes não consegue este contato individual com responsável e aluno para desenvolver essa pesquisa.

Figura 4 - Dados presentes na página 2 do PEI da SEMED/NI

Escola de Origem: _____ N°: ____ URG.: ____	
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO SEMESTRAL	
Área do Conhecimento: _____	
Professor(a) Regente: _____	
Aluno ^a : _____ Turma: _____	
CONTEÚDOS:	
OBJETIVOS:	
ESTRATÉGIAS:	
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS:	() Prova () Teste () Trabalhos () Portfólio () Participação em Projetos da Escola () Observação diária
ASSINATURAS:	Professor ^a regente: _____ Orientador Pedagógico: _____ Orientador Educacional: _____ Diretor: _____
DATA DO FECHAMENTO DO SEMESTRE	
PÁGINA 2	

Fonte: Construída pela autora com base no modelo de PEI da SEMED/NI

Na figura 4, foi observada a inclusão das informações relativas à segunda página do documento. Este momento foi orientado pelo setor de Educação Especial da SEMED/NI, a execução colaborativa entre o professor regente de turma regular e o AEE, na ausência deste, com a parceria do Professor Itinerante. No entanto, constatou-se a ausência do campo para a assinatura do professor do AEE, o que sugere que sua participação não é obrigatória no processo, apesar das diretrizes de colaboração (anexo 8). Ainda nesta segunda página lista apenas o nome da escola de origem do aluno, omitindo o da unidade de AEE, reforçando a questão anteriormente levantada. Adicionalmente, possui o nome do aluno, turma e a área de conhecimento.

Seguiu-se, então, o preenchimento dos conteúdos a serem desenvolvidos, bem como dos objetivos educacionais a serem alcançados. Conforme Pletsch e Glat (2013, p. 22), o PEI estabelece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada estudante, sem excluir os objetivos gerais das propostas curriculares. Em um estudo conduzido por Pletsch e Glat (2012), que avaliou a implementação de planos individualizados para alunos com deficiência intelectual, constatou-se que o PEI pode auxiliar os docentes a planejarem ações que possibilitem aos alunos com deficiência participar das atividades e desenvolver aprendizagens escolares, mesmo que com adaptações, a partir das práticas curriculares propostas para a turma em que estiverem matriculados. Este ponto revela a importância da escolha deste documento para a verificação de nossa questão de pesquisa. O foco principal da análise documental centrou-se em examinar se, de fato, o aluno tinha acesso às propostas curriculares seguidas pela turma. Outro aspecto significativo do PEI incluiu as estratégias pedagógicas. De acordo com Munster *et al.* (2014, p. 48), o PEI facilita o desenvolvimento de estratégias "compatíveis com as necessidades individuais do estudante", assegurando a diferenciação necessária para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Além disso, o documento apresentava opções de instrumentos avaliativos ajustados à realidade educacional do aluno e concluía com as assinaturas e a data de encerramento do semestre.

Figura 5 - Dados presentes na página 3 do PEI da SEMED/NI.

Escola de Origem: _____ N°: _____ URG.: _____ Escola da Sala de Recursos: _____ N°: _____ URG.: _____	
RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SEMESTRAL	
Aluno (a): _____	
RELATÓRIO PROFESSOR³ DO AEE	
RELATÓRIO PROFESSOR³ REGENTE	
ASSINATURAS:	Assinatura do (a) Professor(a) Regente: _____ Assinatura do (a) Professor (a)AEE: _____ Assinatura do O. Pedagógico / O. Educacional: _____ Assinatura do (a) Diretor(a) (Escola da SR): _____ Assinatura do Responsável: _____
DATA DO FECHAMENTO DO SEMESTRE	
PÁGINA 3	

Fonte: Construída pelo autor com base no modelo de PEI da SEMED/NI

Na figura 5, é apresentada a folha final, na qual se preenche o Relatório Semestral. O processo foi concluído com a assinatura de todos os indivíduos envolvidos na elaboração do documento. Esse registro proporcionou uma visão integrada e conclusiva das observações pedagógicas e das contribuições de cada profissional ao desenvolvimento educacional do aluno.

O PEI, documento anteriormente apresentado, é elaborado para alunos que integram o PAEE. Foi analisado tendo como objetivo evidenciar o conteúdo e contexto de seu preenchimento por professores do AEE e professores regentes em regime de colaboração com os demais profissionais da educação que se fizeram presentes no processo de sua construção para a aplicação no âmbito da educação inclusiva em turmas dos anos iniciais, que compreende o 1º ao 5º ano de escolaridade em turmas regulares.

A seguir, discutiremos os dados da pesquisa no que diz respeito ao conteúdo dos PEIs a respeito das práticas curriculares da escola para os alunos da educação especial, a partir da apresentação das categorias de análise.

Para analisar os dados coletados nos PEIs, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir de uma leitura minuciosa e reflexiva dos documentos, emergiram categorias que se mostram fundamentais para a compreensão da acessibilidade curricular dos alunos PAEE. Estas categorias foram construídas com base em uma articulação entre o contexto histórico e as práticas educacionais observadas no cenário brasileiro, vinculando-as à trajetória da Educação Especial no país e ao referencial teórico que orienta esta pesquisa.

Torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado, ou até mesmo um discurso) estão necessariamente, vinculadas as condições textuais de seus produtores. Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (Franco, 2005, p. 13-4)

Por muito tempo, a Educação Especial esteve ancorada em uma visão assistencialista e caritativa, fruto das necessidades de uma sociedade marcada pela marginalização dos indivíduos com deficiência. A criação de instituições específicas e a regulamentação a partir de leis, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, marcou o início de uma integração parcial desses indivíduos ao sistema educacional. No entanto, essas iniciativas estavam alinhadas a uma concepção médico-pedagógica, em que a deficiência era vista como uma falha a ser corrigida, refletindo o pensamento da época, centrado na reabilitação e normalização dos corpos e mentes considerados "anômalos".

Algumas leis surgiram com o objetivo de tentar romper com o modelo médico tão enraizado em nossa Educação Especial como foi o caso das Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 14).

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos.

Victor (2015, p. 23), em sua pesquisa sobre formação de professores no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial¹⁴, indica que "[...] os professores ainda têm um olhar clínico-terapêutico do aluno PAEE. [...] Além disso, restringem, muitas vezes, a inclusão escolar desse aluno ao fato de ele estar matriculado em uma escola regular".

Dessa maneira, a primeira categoria que se apresenta como necessária para analisarmos os PEIs coletados é o currículo sob a perspectiva clínica. Essa visão, ao priorizar as limitações orgânicas dos alunos, concentra-se nas suas condições funcionais, muitas vezes resultando em abordagens restritivas e descontextualizadas da turma de referência. Nessa abordagem, o

¹⁴ Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), cujo foco é a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. O Observatório Nacional de Educação Especial é coordenado pela Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e é composto por pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação. Posteriormente a rede de pesquisa foi se ampliando com a incorporação de outros pesquisadores dos estados e dos municípios investigados. Mendes, D. E. G. Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP. Disponível em: <https://www.oneesp.ufscar.br/>. Acesso em: 14 set. 2024.

currículo para o aluno PAEE é estabelecido a partir de diagnósticos prévios que presumem a incapacidade do aluno de acompanhar integralmente os conteúdos aplicados na turma regular.

Essa visão clínica tende a negligenciar o potencial de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, perpetuando barreiras que poderiam ser superadas por práticas pedagógicas mais inclusivas. Após 17 anos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é essencial investigar a superação dessa abordagem médica, promovendo, de fato, o acesso ao conhecimento e a plena participação dos alunos. Essa análise visa verificar se houve avanços na adoção de práticas que valorizam a singularidade de cada aluno e respeitam seus potenciais de aprendizado, desafiando os pressupostos limitantes que ainda persistem em alguns contextos educacionais.

A segunda categoria de análise trata do currículo acessível, que se alinha com as legislações atuais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Essas normas garantem não apenas o acesso aos espaços físicos, mas, também, e de forma crucial, o acesso ao conhecimento.

O conceito de acessibilidade vai além da simples presença em sala de aula, exigindo a eliminação de barreiras sejam elas físicas, pedagógicas, comunicacionais ou atitudinais, sempre respeitando as individualidades de cada aluno.

O currículo acessível deve ser construído a partir de estratégias pedagógicas que realmente possibilitem o acesso pleno de todos os estudantes ao conhecimento, independentemente de suas particularidades. Isso implica flexibilização curricular no que se refere às metas a serem atingidas e na criação de estratégias e métodos de ensino, reconhecendo a diversidade no aprendizado. De acordo com Redig (2019, p. 7), “é preciso entender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para compreender o aprendizado desses educandos e assim construir estratégias diferenciadas de ensino”. Desse modo, a análise dessa categoria, a partir da leitura atenta dos PEIs, busca investigar o PEI como instrumento utilizado para viabilizar o acesso curricular dos alunos PAEE.

Procedeu-se à análise de um total de 24 PEIs distribuídos igualmente entre o primeiro e o segundo semestre do ano de 2023, coletados em duas escolas municipais de Nova Iguaçu. Esses planos estavam associados a 12 estudantes PAEE, incluídos em turmas regulares, sendo a distribuição dos anos de escolaridade desses alunos a seguinte: seis alunos matriculados no primeiro ano de escolaridade, um no segundo, um no terceiro, quatro no quarto ano e um no quinto ano de escolaridade.

Adicionalmente, foi examinado o plano de curso das turmas nas quais esses alunos estavam incluídos. A análise comparativa entre os PEIs e o plano de curso regular foi

empreendida com o objetivo de investigar a ocorrência ou não da acessibilidade curricular. Tal investigação visa compreender a acessibilidade curricular do aluno da Educação Especial no contexto de uma prática educativa inclusiva.

Quadro 7 - Caracterização dos alunos PAEE descritas no PEI das escolas pesquisadas.

Aluno	Ano de escolaridade	Deficiência	Idade	Características do aluno descrita pelo professor no PEI	Necessidades
Carlos ¹⁵	1º ano do ciclo	Autismo	6 anos	Fala e cognitivo abaixo do esperado a idade e socialização restrita.	Desenvolver cognitivo, socialização, oralização e alfabetização.
Ricardo	1º ano do ciclo	Autismo	6 anos	Aagitado, compulsivo, dificuldade em atender comandos, voluntarioso, cognitivo dentro do esperado à idade.	Aquisição de rotina/cultura escolar, Controle da impulsividade.
Gabriel	1º ano do ciclo	Autismo	6 anos	Observador, Frieza emocional, Indiferença ao ser chamado pelo nome, tendência ao isolamento.	Coordenação motora, registrar o nome, interação social, rotina.
João	1º ano do ciclo	Baixa Visão	6 anos	Comunicativo, afável, voluntarioso, alegre, adaptável, ativo e Otimista.	Material ampliado, disciplina, estimulação tátil, desenvolver a fala.
Rosa	1º ano do ciclo	Autismo	7 anos	Alegre, voluntariosa, ágil, atenta, observadora, ativa.	Psicomotricidade, rotina, desfralde, transpor a fase da oralidade.
Paulo	2º ano do ciclo	Deficiência Intelectual	8 anos	Ansioso; fala abaixo da idade; cognitivo dentro do esperado para a idade; atenção dispersa.	Desenvolver oralização, atenção e alfabetização.
Valentina	3º ano do ciclo	Deficiência Física	9 anos	Coordenação motora fina abaixo do esperado a idade, boa oralização, restrição a alimentos muito sólidos, cadeirante, alergia a látex e vagem, uso de fralda, cognitivo pouco abaixo do esperado para idade.	Desenvolver cognitivo, alfabetização e coordenação motora fina.
Miguel	4º ano do ciclo	Deficiência Física	10 anos	Cadeirante, fralda, autônomo na alimentação, coordenação motora fina pouco abaixo, fala e socialização ok, ansioso, interesse pelas atividades, Cognitivo dentro do esperado para a idade, mas cansa rápido, eventos de grito e carência	Desenvolver a alfabetização e coordenação motora fina.
Daniel	4º ano do ciclo	Autismo	12 anos	Desatendo, Carinhoso, Tranquilo.	Aquisição da leitura/ escrita e coordenação motora.
Fernando	4º ano do ciclo	Autismo	12 anos	Carinhoso, tranquilo, observador.	Aprimorar a linguagem oral.

¹⁵ Os nomes apresentados nesta dissertação são fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos alunos.

Júlio	4º ano do ciclo	Autismo	11 anos	Alegre, participativo, boa interação.	Ampliar o vocabulário, dificuldade na fala e no aprendizado.
Maria	5º ano do ciclo	Deficiência Intelectual	15 anos	Alegre, comunicativa, bom relacionamento.	Atenção individual para que possa se sentir segura e apta para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos PEIs coletados na pesquisa.

O quadro apresentado refere-se à primeira página do PEI, preenchida pelas professoras das salas de recursos das escolas pesquisadas. Conforme descrito, essa página inicial é completada após uma entrevista inicial com o responsável pelo aluno e com base em um diagnóstico da situação do estudante.

Ao analisar os dados dos PEIs investigados, alguns pontos são notáveis. O mais evidente é a presença de distorção idade-série¹⁶ de todos os alunos a partir do 2º ano do ensino fundamental. Segundo o relatório técnico do INEP, o percentual de matrículas com distorção idade-série em classes comuns (não exclusivas de alunos com deficiência) aumenta a partir do 2º ano e segue até o 8º ano do ensino fundamental, com um novo aumento no 1º ano do ensino médio (Brasil, 2023, p. 17).

No entanto, nesta amostra específica, observa-se um aumento significativo da distorção idade-série em todos os casos analisados, o que sugere uma tendência preocupante para o PAEE. Esses dados reforçam a necessidade de aprofundar a discussão sobre as barreiras que ainda persistem no sistema educacional, especialmente no que se refere ao acesso do currículo e as metas individuais. A distorção idade-série não deve ser vista apenas como um reflexo das limitações individuais dos alunos, mas também como um indicativo de falhas estruturais na oferta de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quanto à caracterização do aluno, conforme descrita pelo professor, bem como às necessidades identificadas para serem desenvolvidas, cada caso será tratado individualmente na próxima seção, dentro de cada categoria de análise. Essa abordagem permitirá uma análise detalhada de cada estudante, considerando suas especificidades e as metas pedagógicas estabelecidas no PEI, sendo apresentada juntamente com os conteúdos e estratégias estabelecidos em colaboração com a professora da turma de referência. Com isso, será possível

¹⁶ São descritos em situação de distorção idade-série todos os alunos que em algum momento do ano letivo apresentaram-se com idade recomendada para a série frequentada a idade de 6 anos é considerada ideal/recomendada para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental. Por exemplo, um aluno que cursava o 1º ano do ensino fundamental e em qualquer momento do ano letivo teve a idade 6 anos completos foi considerado com tendo a idade adequada, mesmo se completou 7 anos ao longo daquele ano letivo. Entretanto, se ele já ingressou com 7 anos está no grupo daqueles com distorção idade-série. (Inep, 2023)

compreender as estratégias desenvolvidas para garantir o acesso ao currículo de forma inclusiva e personalizada, respeitando as demandas educacionais de cada aluno.

4.1 A Educação Especial Sob o Viés Clínico: Quando o Diagnóstico Define o Currículo

Na análise dos PEIs examinados observou-se que uma considerável maioria dos documentos referencia o desenvolvimento cognitivo dos alunos, categorizando-o como "dentro" ou "fora" do esperado para suas respectivas idades.

“cognitivo abaixo do esperado à idade” (PEI, aluno Carlos, 1º ano de escolaridade).

“cognitivo dentro do esperado à idade” (PEI, aluno Ricardo, 1º ano de escolaridade).

“cognitivo dentro do esperado para a idade” (PEI, aluno Paula, 2º ano de escolaridade).

“cognitivo pouco abaixo do esperado para idade” (PEI, aluna Valentina, 3º ano de escolaridade).

“Cognitivo dentro do esperado para à idade” (PEI, aluno Miguel, 4º ano de escolaridade). (Material coletado na pesquisa)

Essa categorização à luz das considerações de Pletsch e Glat (2012) alertam para uma possível supervalorização das capacidades cognitivas por parte dos educadores. Segundo as autoras, isso pode conduzir a percepções que rotulam os alunos como inaptos para a aprendizagem formal, uma visão que pode restringir significativamente as oportunidades educacionais oferecidas a esses estudantes. Este achado suscita questionamentos importantes sobre as práticas pedagógicas adotadas e os critérios utilizados para avaliar o desenvolvimento cognitivo dentro dos ambientes educacionais inclusivos. A supervalorização das habilidades cognitivas, conforme discutido por Pletsch e Glat (2012), revela uma tendência preocupante de interpretar a capacidade de aprendizagem dos alunos de maneira restritiva, o que pode não apenas marginalizar aqueles considerados fora do padrão normativo, mas também limitar o reconhecimento de outras formas de inteligência e habilidades que são igualmente valiosas.

Neste contexto, cabe recordarmos das diretrizes estabelecidas pelo CENESP na década de 1970, em que se identifica a elaboração de uma "proposta curricular para deficientes mentais educáveis" que estruturava o currículo com base em testes de inteligência, especificamente os testes de Quociente de Inteligência (QI). Os alunos com deficiência intelectual, categorizados segundo tais critérios, encontravam-se em uma posição de marginalização. As modalidades de escolarização definidas com base em critérios estritamente quantitativos reforçavam a segregação, contribuindo para o distanciamento desses alunos do processo educacional. Essa prática refletia uma valorização exagerada da condição orgânica do indivíduo, sem considerar suas capacidades cognitivas e educacionais de forma mais ampla e integrada. Desse modo,

ainda hoje é possível observar as raízes do passado da Educação Especial dos tempos segregacionistas, ainda presente nos discursos atuais.

4.1.1 O PEI dos alunos Carlos e Ricardo

Carlos e Ricardo pertencem à mesma turma de referência do 1º ano do ciclo e possuem a mesma idade, além de compartilharem o diagnóstico clínico de autismo. No entanto, as descrições e necessidades de cada aluno, segundo as informações fornecidas pela professora da sala de recursos, presente na primeira página de seus PEIs, diferenciam-se de maneira significativa.

Carlos é descrito como apresentando habilidades de fala e cognitivas abaixo do esperado para sua faixa etária, além de uma socialização restrita. As principais necessidades de desenvolvimento identificadas para ele incluem o aprimoramento das habilidades cognitivas, socialização, oralidade e alfabetização. Para alcançar esses objetivos, a professora da sala de recursos, propõe o uso de estratégias pedagógicas diversificadas, como exercícios específicos, mídias, materiais lúdicos e concretos, além de outros recursos pedagógicos que a professora chama por “pedagogia visual”, sem dar maiores informações.

Por outro lado, Ricardo é descrito como agitado, impulsivo e voluntarioso, com dificuldades em seguir comandos, embora seu nível cognitivo seja considerado compatível com sua idade. Suas principais necessidades educacionais estão relacionadas à aquisição de uma rotina escolar, definida pela professora como "cultura escolar" e ao controle de sua impulsividade.

Essas informações destacam a importância da personalização das estratégias pedagógicas em função das particularidades de cada aluno, ainda que compartilhem o mesmo diagnóstico clínico. A diferenciação das propostas pedagógicas reflete o compromisso com a criação de um ambiente educacional inclusivo, que considere tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional dos estudantes, respeitando suas individualidades.

A seguir, são apresentados quadros e gráficos que indicam a quantidade de conteúdos curriculares propostos no PEI dos alunos Carlos e Ricardo e após o planejamento anual da turma.

Quadro 8 - Conteúdos descritos no PEI dos alunos PAEE do 1º ano do ciclo.

Aluno	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Carlos	1	Cores	1	Cores
	2	Números de 1 a 5	2	Números de 1 a 10
	3	alfabeto	3	Alfabeto
	4	Nome próprio	4	Nome próprio
Aluno	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Ricardo	1	Desenvolver atenção	1	Desenvolver atenção
	2	Reconhecer as letras do alfabeto	2	Reconhecer as letras do alfabeto
	3	Aprimorar a escrita	3	Aprimorar a escrita
	4	Desenvolver a identidade	4	Desenvolver a identidade
	5	Aprimorar seus movimentos corporais	5	Aprimorar seus movimentos corporais
	6	Reconhecer os números e relacionar à quantidade	6	Reconhecer os números e relacionar à quantidade

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Neste quadro é apresentada a lista de conteúdos que foram selecionados para os alunos Carlos e Ricardo. Enquanto para o aluno Carlos foram selecionados conteúdos simplórios a serem desenvolvidos durante todo o ano, para Ricardo foram descritos, desenvolvimento da atenção, habilidade cognitiva comportamental responsável pelas funções executivas, sendo essa uma necessidade identificada na avaliação inicial do aluno no PEI. Contudo, não há maiores informações de como foi desenvolvido este trabalho e a relação com o currículo da turma.

Abaixo é apresentado o quadro com os conteúdos da turma de referência dos alunos Carlos e Ricardo.

Quadro 9 - Conteúdos descrito no Plano de Curso do 1º ano do ciclo – Turma A

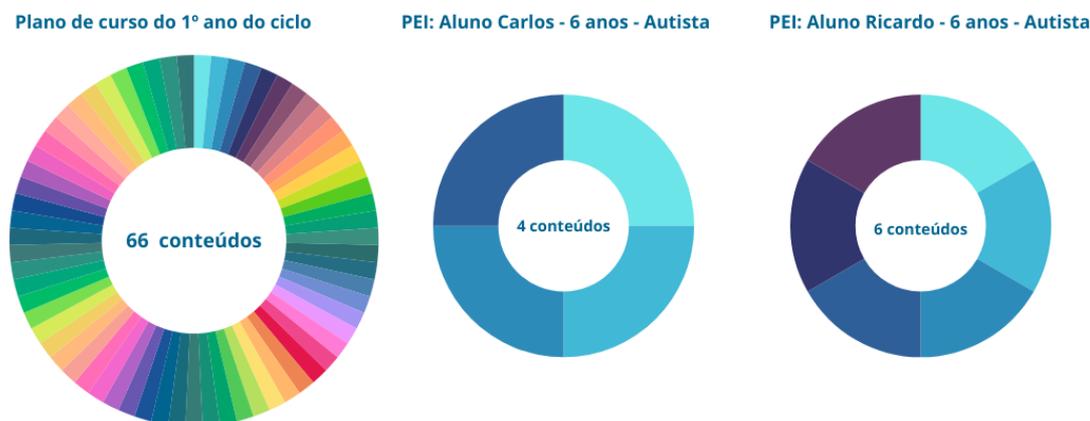
Conteúdos do Plano de Curso do 1º ano – Turma A			
Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	Geografia/História
1 - Decodificação/Fluência de Leitura. 2 - Compreensão em leitura. 3- Construção do sistema alfabético 4 - Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão. 5 - Escrita autônoma e compartilhada. 6 - Produção de texto oral. 7 - Conhecimento do alfabeto do português do Brasil 8 - Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) 9 - Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), Construção do sistema alfabético e da ortografia 10 - Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia; 11 - Apreciação estética/Estilo	15 -Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para organização de informações. 16 -Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros argumentos e comparação. 17 -Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário. 18 -Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100); Composição e decomposição de números naturais; Recitação de números naturais. 19 - Reta numérica 20 - Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento	30 - Diversidade de materiais existentes na natureza e de uso cotidiano. Principais formas de utilizações de materiais pelo homem. 31 - Corpo humano 32 - Funções de algumas partes do corpo humano 33 - Hábitos de higiene pessoal 34 - Respeito à diversidade. 35 - Acessibilidade. 36 - Semelhanças e diferenças entre os colegas da turma. 37 - Escalas de tempo 38 - Organização do dia 39 - Hábitos de vida e a organização por escalas de tempo 40 - Situações de convívio em diferentes lugares; 41 - Diferentes tipos de moradia; 42 - A paisagem onde vivo;	45 - Diferentes tipos de trabalho existente no seu dia-a-dia; 46 - Meios de transporte e comunicações. 47 - Eu minha infância. 48 - História da infância de cada aluno. 49 - Formas de registrar os acontecimentos da infância: álbum de fotos, vídeos, relatos, entre outros. 50 - As diferentes formas de organização da família e da comunidade: vínculos pessoais e as relações de amizade. 51 - Vida em família: diferentes configurações e vínculos. 52 - Conceito de família. 53 - A escola e a diversidade do grupo social. 54 - Conceito de escola; 55 - História do patrono que leva

<p>12 - Correspondência fonema-grafema 13 - Planejamento de texto oral Exposição oral. 14 - Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.</p>	<p>ou outros agrupamentos e comparação. 21 - Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas. 22 - Construção de fatos básicos da adição. 23 - Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar) 24 - Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando diferentes termos. 25 - Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências. 26 - Figuras geométricas espaciais. 27 - capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais. 28 - Medidas de tempo: unidades de medidas de tempo, suas relações e o uso do calendário. 29 - Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples</p>	<p>43 - Condições de vida nos lugares de convivência; 44 - Recurso natural, solo e água;</p>	<p>o nome da escola. 56 - A história do município de Nova Iguaçu. 57 - Ciclos naturais e vida cotidiana. 58 - Tipos de profissão. 59 - Desenhos de croquis dos trajetos realizados no dia a dia. 60 - A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial. 61 - Jogos e brincadeiras do passado e do presente. ; 62 - Diferentes formas de brincar; 63 - Brincadeiras conhecidas pelas crianças de várias partes do mundo; 64 - Características dos materiais 65 - Conhecer a família. 66 - A história da escola; -O que se faz na escola; -Regras e regimento escolar;</p>
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

No quadro de conteúdo do plano de curso da turma, observa-se uma seleção ampla de conceitos que se conectam aos temas subsequentes, demonstrando uma expansão de possibilidades e conhecimentos abrangentes. A seguir, é apresentado um gráfico que demonstra o tamanho da redução desses conteúdos. Contudo, percebe-se não apenas essa redução, mas também a exclusão dos alunos Paulo e Ricardo das experiências vivenciadas na sala de aula.

Gráfico 6 - Comparativo de conteúdos descritos para turma regular do 1º ano no Plano de Curso X conteúdos descritos no PEI dos alunos PAEE .



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Cada cor disposta no gráfico corresponde a um conteúdo a ser desenvolvido, sendo os gráficos do centro e direita os conteúdos selecionados para os alunos PAEE, descrito no PEI de cada aluno e o gráfico da esquerda os conteúdos a serem desenvolvidos pela turma.

Como é possível observar, para Carlos, o aluno classificado pela professora como possuindo um cognitivo abaixo do esperado para idade, foi selecionado um total de quatro conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Os mesmos quatro objetivos são apresentados no PEI do primeiro e segundo semestre. Já o aluno Ricardo, avaliado como tendo um cognitivo dentro do esperado, porém com questões comportamentais mais acentuadas que Carlos, obteve seis conteúdos selecionados para serem desenvolvidos ao longo do ano, para a turma regular existe um total de 66 conteúdos selecionados. No PEI dos alunos não há indicação sobre o estabelecimento de relação dos conteúdos para os alunos PAEE e os conteúdos estabelecidos para a turma regular. De acordo com Glat e Estef (2021, p. 4),

Um dos pontos mais desafiadores na adoção de uma metodologia de flexibilização curricular é o risco de se individualizar o processo ensino aprendizagem, de tal modo, ao ponto de separar o aluno do contexto acadêmico do seu grupo de referência ou ano de escolarização.

Compreende-se a importância de se respeitar as necessidades individuais, ritmos e tempos de aprendizagem de cada aluno. Também quanto a necessidade de se estabelecer no PEI prioridades a serem desenvolvidas. O trabalho com o PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico para o aluno (Mascaro, 2018, p. 15).

Quanto aos objetivos estipulados para os alunos Carlos e Ricardo comparados com os da turma regular, também foi possível observar uma diminuição. Abaixo observamos o gráfico 7 relacionados aos objetivos que muito se assemelham ao gráfico 6 de conteúdos.

Gráfico 7 - Comparativo de Objetivos descritos para turma regular do 1º ano no Plano de Curso X Objetivos descritos no PEI dos alunos PAEE da mesma turma de referência.



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Quadro 10 - Objetivos descrito no PEI dos alunos PAEE do 1º ano do ciclo

Alunos	Objetivos PEI 1º semestre.	Objetivos PEI 2º semestre.
Carlos	1 Adquirir sequência numérica	1 Adquirir sequência numérica
	2 relacionar quantidades a algarismos de 1 a 5	2 Relacionar quantidades a algarismos de 1 a 10
	3 Reconhecer as letras das vogais e as cores, relacionando com objetos do cotidiano	3 Reconhecer as letras do alfabeto
	4 Escrever o nome com apoio visual	4 Escrever o nome com apoio visual
Ricardo	1 Desenvolver atenção	1 Desenvolver atenção
	2 Reconhecer as letras do alfabeto	2 Reconhecer as letras do alfabeto
	3 Aprimorar a escrita	3 Aprimorar a escrita
	4 Desenvolver a identidade	4 Desenvolver a identidade
	5 Aprimorar seus movimentos corporais	5 Aprimorar seus movimentos corporais
	6 Reconhecer os números e relacionar à quantidade	6 Reconhecer os números e relacionar à quantidade

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Podemos observar que a seleção dos objetivos se relaciona aos conteúdos selecionados no PEI para os alunos PAEE. E para os alunos da turma regular são apresentados outros objetivos que se relacionam aos conteúdos selecionados no Plano de curso anual da turma. Havendo uma clara separação entre o que é seguido com a turma para o que é trabalhado com os alunos PAEE.

Quadro 11 - Objetivos descrito no Plano de Curso do 1º ano – Turma A.

Objetivos Plano de curso anual 1º ano – Turma A	
<p>1- Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.</p> <p>2- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava- línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana.</p> <p>3- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar.</p> <p>4- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos.</p> <p>5- Copiar textos breves, mantendo as características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre palavras e pontuação.</p> <p>6- Registrar, em com a colaboração dos colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas e trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana.</p> <p>7- Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana.</p> <p>8- Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do</p>	<p>26- Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.</p> <p>27- Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.</p> <p>28- Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.</p> <p>29- Construir fatos básicos da adição e utiliza-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.</p> <p>30- Compor e decompor números de até duas ordens, por meio de diferentes adições.</p> <p>31- Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo</p> <p>32- Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.</p> <p>33- Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.</p> <p>34- Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequências de acontecimentos relativos quando possível, os horários dos eventos.</p>

<p>professor, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil.</p> <p>9- Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).</p> <p>10- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.</p> <p>11- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.</p> <p>12- Nomear as letra do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p> <p>13- Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p> <p>14- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, foto, legendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico.</p> <p>15- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos).</p> <p>16- Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.</p> <p>17- Escrever ,espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.</p> <p>18- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos).</p> <p>19- Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos.</p> <p>20- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos.</p> <p>21- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>22- Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.</p> <p>23- Identificar fonemas e sua representação por letras.</p> <p>24- Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.</p> <p>25- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.</p>	<p>35- Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais.</p> <p>36- Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano utilizando calendário, quando necessário.</p> <p>37- Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.</p> <p>38- Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.</p> <p>39- Descrever percebidas características de seus lugares de vivências;</p> <p>40- Discutir e elaborar coletivamente regras de convívio nos diferentes espaços do cotidiano dos estudantes;</p> <p>41- Conhecer características observando seus lugares de vivência (moradia, escola etc.);</p> <p>42- Reconhecer as relações sociais na dinâmica do cotidiano e suas mudanças ao longo do tempo.</p> <p>43- -Conhecer e valorizar o processo de formação do município de Nova Iguaçu e sua ligação ao restante do país.</p> <p>44- -Identificar as diferentes profissões no espaço em que vive (pescadores, agricultores, pecuaristas etc.).</p> <p>45- Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia de sua comunidade.</p> <p>46- -Reconhecer e identificar diferentes espaços a partir de sua localização em uma determinada moradia etc.</p> <p>47- Conhecer e valorizar o processo de formação do município de Nova Iguaçu e sua ligação ao restante do país.</p> <p>48- Identificar as diferentes profissões no espaço em que vive (pescadores, agricultores, pecuaristas etc.).</p> <p>49- Reconhecer e identificar diferentes espaços a partir de sua localização em uma determinada moradia etc.).</p> <p>50-- Reconhecer o município de Nova Iguaçu como um espaço territorial e geográfico do Brasil interligado ao mundo;</p> <p>51- Identificar as diferentes paisagens que compõem os espaços geográficos em que vive (paisagem natural e artificial);</p> <p>52- Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras</p> <p>53- Descrever características de seus lugares de vivência relacionando- as aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc);</p> <p>54- Reconhecer a importância de diferentes recursos naturais e seus usos.</p> <p>55- Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.</p> <p>56- Conhecer os diferentes meios de transporte e de comunicação mais acessíveis em Nova Iguaçu.</p> <p>57- Identificar aspectos do seu crescimento por meio de registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.</p> <p>58- Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e a comunidade.</p> <p>59- Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.</p> <p>60- Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que se vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.</p> <p>61- Conhecer a história da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos que fazem parte da mesma.</p> <p>62- Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Ao analisar os objetivos estabelecidos no PEI e os da turma regular, observa-se uma redução significativa nos objetivos, os quais estão relacionados aos conteúdos previstos no PEI, apresentando uma conexão mínima com os definidos para a turma.

Também se nota uma relação mínima nos objetivos vinculados à apropriação dos códigos linguísticos. No PEI de Carlos, os objetivos do primeiro bimestre (3-Reconhecer as

letras das vogais) e do segundo bimestre (3-Reconhecer as letras do alfabeto), bem como os objetivos 2 e 3 de Ricardo (2- Reconhecer as letras do alfabeto; 3- aprimorar a escrita), relacionam-se com os Objetivos 11 e 12 da turma regular: 11-Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala e 12-Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. Conforme Mascaro (2017, p. 15),

Podemos dizer que os objetivos a serem trabalhados podem ser os mesmos do seu grupo de referência/ano escolar; o que muda, a partir da aplicação do PEI, são as metas a serem atingidas pelo aluno. Sendo que o objetivo é aquilo que o aluno deverá alcançar, e a meta refere-se à quando e quanto daquele objetivo o aluno conseguirá desenvolver.

Infere-se que os objetivos 1 e 2 no PEI de Carlos (1-Adquirir sequência numérica e 2-Relacionar quantidades a algarismos de 1 a 10) e o objetivo 6 no PEI de Ricardo (Reconhecer os números e relacioná-los à quantidade) guardam relação com os Objetivos 24 e 25 do plano de curso da turma:

24-Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação;
25-Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.

Fonte: Material coletado na pesquisa. Plano de curso, 2023, 1º ano do ciclo, Nova Iguaçu.

Nos exemplos mencionados, compreende-se que, nas áreas de matemática e linguagem, existe uma leve relação com os objetivos da turma de referência, contudo, extremamente reduzida e simplificada, sem referências sobre as metas ou sobre como será desenvolvido o trabalho para alcançar os objetivos. Desse modo, indica-se a criação de um novo currículo para estes alunos, estando esta prática em desacordo com o que é indicado pelos teóricos sobre o PEI (Mascaro, 2017); (Redig, 2019); (Glat; Viana; Redig, 2012). Ademais, os conteúdos de ciências sociais e naturais foram completamente excluídos do PEI, o que nos demonstra também uma sobreposição dos saberes, sendo os conhecimentos de português e matemática mais valorizados pelos docentes.

Nos relatórios de desenvolvimento dos alunos Carlos e Ricardo, alguns pontos chamam atenção. O Relatório de Carlos informa que o aluno está em fase de adaptação à rotina escolar, revelando aspectos fundamentais da intersecção entre as necessidades individuais e as práticas educativas inclusivas. Conforme relatado, Carlos enfrenta desafios na adaptação ao ambiente

dinâmico da escola, indicando uma dificuldade inicial em se integrar plenamente às atividades cotidianas.

Carlos está no processo de aquisição da rotina escolar, adaptando-se a toda movimentação natural de uma escola" (Professora turma regular 1º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Carlos, 2023.

Essa observação remete à importância de uma abordagem pedagógica que considere as peculiaridades de cada estudante no processo de inclusão.

Por outro lado, o relato de sua participação ativa em atividades de grupo e sua aceitação pelos colegas destacam a dimensão social de sua experiência educacional

É importante salientar a participação nas atividades em grupo e o contato com os colegas que tem sido incentivado e tem tido bastante aceitação por parte do aluno." (Professora da turma regular 1º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Carlos, 2023.

Essa interação positiva poderia ser ainda mais fortalecida se os objetivos educacionais de Carlos estivessem alinhados com os da turma regular, potencializando sua inclusão e participação social. Como apontado por Mascaro (2017), alinhar os objetivos educacionais aos do grupo de referência pode facilitar a inclusão, ajustando-se às metas.

Contudo, mesmo com a redução curricular, os objetivos não foram completamente alcançados, especialmente no reconhecimento de letras e números ao final do ano letivo.

Reconhece a maioria das letras do alfabeto e alguns números. (professora da turma regular 1º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Carlos, 2023.

Esse aspecto sugere que limitar o currículo restringe as possibilidades de desenvolvimento e conhecimento de outras áreas, não garante a aprendizagem. Também demonstra a necessidade de as metas curriculares serem revistas periodicamente e ajustadas para atender às necessidades dos alunos.

Outro ponto abordado com ênfase no relatório do aluno foi a ausência de acompanhamento terapêutico adicional.

sua dicção ainda é de difícil entendimento necessitando de acompanhamento com fonoaudiólogo, o que já foi conversado com sua responsável” (Professora da turma regular, 1º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Carlos, 2023.

A limitação dos recursos terapêuticos disponíveis reflete as deficiências do sistema de saúde pública e impõe desafios adicionais aos educadores, que frequentemente se veem na posição de suprir essas carências. Desse modo, o trabalho pedagógico desenvolvido com Carlos, baseado no uso de imagens e na pronúncia correta das palavras, ilustra uma estratégia adaptativa para superar suas dificuldades de fala do aluno.

O trabalho vem sendo desenvolvido com imagens de objetos e a pronúncia do nome. Essa estratégia é utilizada para tentar entender como Carlos se refere ao objeto e ao mesmo tempo mostrar como se pronuncia a palavra corretamente” (Professora da turma regular, 1º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Carlos, 2023.

É possível observar uma preocupação em tentar suprir as necessidades funcionais do aluno, com práticas terapêuticas focada na dificuldade do aluno.

Finalmente, a flexibilização do currículo é mencionada no relato sobre as atividades adaptadas de Carlos.

Suas atividades são adaptadas sempre que necessário flexibilizando seu currículo de forma a atender as necessidades que ele apresenta no momento (Professora da turma regular, 1º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Carlos, 2023.

Abre-se um debate sobre a eficácia e consistência dessas adaptações. A falta de detalhamento sobre como essas adaptações são implementadas levanta questões sobre a adequação e a efetividade das práticas educativas personalizadas no contexto do currículo regular.

Em suma, a experiência educacional de Carlos ressalta a complexidade da educação inclusiva.

No relatório do aluno Ricardo, assim como nos PEIs de outros alunos, destacam-se três aspectos recorrentes que merecem atenção: comportamento, cognição e frequência escolar. Esses elementos são cruciais para entender as práticas inclusivas e os desafios enfrentados por alunos PAEE.

A descrição do comportamento de Ricardo como "Aagitado, compulsivo, dificuldade em atender comandos, voluntarioso" e cognitivamente "dentro do esperado à idade" ilustra um ponto importante na abordagem educacional para alunos com necessidades especiais. O destaque para características comportamentais, como:

não consegue ficar sentado e anda pela sala a maior parte do tempo (Professora da turma regular, 1º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem)

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Ricardo, 2023.

Sugere uma tendência de focar nas dificuldades comportamentais em detrimento de habilidades ou necessidades cognitivas, emocionais e sociais. Esse enfoque pode refletir uma visão limitada que prioriza a conformidade comportamental, uma padronização sobre o desenvolvimento educacional e pessoal.

A referência à cognição de Ricardo estar "dentro do esperado para a idade" ressalta uma questão crítica nos PEIs. Frequentemente, presume-se que indivíduos com deficiências ou autismo apresentem um déficit cognitivo. Essa suposição está enraizada em estereótipos e em uma compreensão inadequada das capacidades de alunos com diferentes tipos de deficiência. O reconhecimento de que a capacidade cognitiva de Ricardo está alinhada com sua faixa etária desafia o preconceito de inferioridade cognitiva frequentemente associado a esses alunos.

Além disso, as "constantes faltas" dos alunos são um aspecto recorrente nos relatórios, o que pode indicar barreiras adicionais à inclusão efetiva. A frequência escolar irregular pode ser influenciada por vários fatores, incluindo questões médicas, falta de suporte adequado na escola, ou dificuldades no transporte e acessibilidade. Essas faltas frequentes podem ter implicações significativas para o processo educacional, pois limitam a continuidade e a consistência da aprendizagem e da socialização.

A partir desses pontos, é essencial refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas adotadas. A necessidade de focar em estratégias inclusivas que valorizem a diversidade cognitiva e comportamental, além de oferecer suporte ajustado às necessidades individuais, é imperativa.

Portanto, os relatórios de desenvolvimento, como o de Ricardo, servem como um lembrete valioso da complexidade da educação inclusiva. Eles destacam a necessidade de uma compreensão mais profunda dos desafios dos alunos, dos professores e do sistema de ensino.

4.1.2 O PEI dos alunos Gabriel, João e Rosa

A análise dos dados extraídos do PEI de Gabriel, João e Rosa, alunos do primeiro ano do ensino fundamental, revela a necessidade de estratégias pedagógicas diversificadas para atender às suas necessidades educacionais específicas. O material de análise da pesquisa, evidencia as singularidades de cada aluno, apesar de compartilharem a mesma faixa etária e ambiente escolar.

O PEI de Gabriel, aluno com diagnóstico de autismo, destaca características como observação, indiferença ao ser chamado e tendência ao isolamento. A professora da sala de recursos propõe, em seu documento, estimular a coordenação motora, a interação social e o desenvolvimento de uma rotina de estudos, utilizando recursos como livros didáticos, letras móveis e lousa mágica. Ressalta as atividades que favorecem a interação de Gabriel, como rodas de leitura, conversas sobre dinossauros e vídeos educativos.

Rosa, também com diagnóstico de autismo, apresenta, segundo o PEI, um perfil alegre, ágil e atento. Suas necessidades educacionais incluem o desenvolvimento da psicomotricidade e a transição da oralidade para a linguagem escrita. O documento indica o uso de vídeos e objetos para imitação de comandos, explorando as potencialidades da aluna na área musical e na expressão corporal.

O PEI de João, aluno com baixa visão, descreve-o como comunicativo, alegre e adaptável. Dentre suas necessidades, o documento destaca o uso de materiais didáticos adaptados para ampliação visual, a estimulação tátil e o desenvolvimento da dicção, sugerindo o delineamento de letras com texturas diversificadas e a participação ativa nas atividades recreativas.

As informações descritas acima, constam da estrutura do PEI em sua primeira página, informações elaboradas pela professora da sala de recursos, com foco nas características e necessidades específicas de cada aluno. Na segunda página, são detalhados os conteúdos, objetivos e estratégias a serem trabalhados pelo professor da turma regular. Essa organização permite a articulação entre o trabalho da professora da sala de recursos, que atua nas necessidades individuais, e o da professora da turma regular, para conduzir o processo de

ensino-aprendizagem no contexto da turma. Segue-se a sistematização do quadro com os conteúdos semestrais selecionados para os alunos apresentados em seus respectivos PEIs.

Quadro 12 - Conteúdos descritos no PEI dos alunos PAEE do 1º ano do ciclo.

Aluno	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Gabriel	1	Vogais	1	Vogais
	2	Consoantes	2	Consoantes
	3	Registro do Nome	3	Registro do Nome
	4	Números até 50	4	Números até 50
	5	Adição e subtração	5	Adição e subtração
			6	Leitura
Aluna	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Rosa	1	Textura	1	Textura
	2	Coordenação Motora	2	Coordenação Motora
	3	Música	3	Música
Aluno	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
João	1	Nome	1	Nome
	2	Alfabeto	2	Alfabeto
	3	Números e quantidades	3	Números e quantidades
	4	Formas Geométricas	4	Formas Geométricas
	5	Cores	5	Cores

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Na análise dos dados apresentados no quadro dos PEIs dos alunos, constata-se a ausência de conteúdos das áreas de Ciências, História e Geografia. Observa-se que os PEIs de Gabriel e João concentram-se primordialmente no reconhecimento de letras e números. Em contraste, o plano educacional de Rosa foca exclusivamente em aspectos sensoriais. A análise prossegue com a apresentação do plano de curso da turma.

Quadro 13 - Conteúdos descrito no Plano de Curso do 1º ano do ciclo Turma B

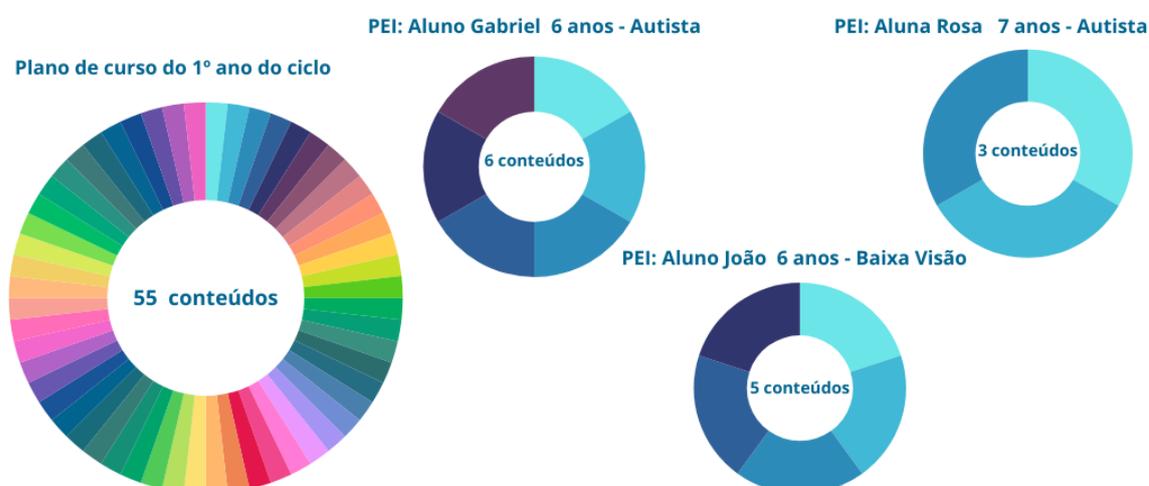
Conteúdos do Plano de Curso do 1º ano - Turma B			
Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	Geografia/História
1- Decodificação/Fluência de Leitura. 2- Compreensão em leitura. 3- Construção do sistema alfabético 4- Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão. 5- Escrita autônoma e compartilhada. 6- Produção de texto oral. 7- Conhecimento do alfabeto do português do Brasil 8- Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) 9- Leitura/escuta (compartilhada e	15- Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para organização de informações. 16- Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros argumentos e comparação. 17- Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário. 18- Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples 19- Reta numérica	29- Diversidade de materiais existentes na natureza e de uso cotidiano. 30- Principais formas de utilizações de materiais pelo homem. 31- Corpo humano 32- As partes do corpo humano 33- Hábitos de higiene pessoal 34- Respeito à diversidade. 35- Acessibilidade. 36- Semelhanças e diferenças entre os colegas da turma. 37- Escalas de tempo 38- Organização do dia 39- Divisão do ano em dias e	42- As fases da vida. 43- Eu e minha infância. 44- História da infância de cada aluno. 45- Formas de registrar os acontecimentos da Infância: fotos, vídeos, relatos. 46- As diferentes formas de organização da família e da comunidade. 47- Vidas em famílias diferentes configurações e vínculos. 48- Conceito de família. 49- Vida em família 50- Comemorações em família 51- A escola e a diversidade do

<p>autônoma), Construção do sistema alfabético e da ortografia</p> <p>10- Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polisssemia;</p> <p>11- Apreciação estética/Estilo</p> <p>12- Correspondência fonema-grafema</p> <p>13- Planejamento de texto oral</p> <p>Exposição oral.</p> <p>14- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.</p>	<p>20- Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.</p> <p>21- Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas.</p> <p>22- Construção de fatos básicos da adição.</p> <p>23- Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)</p> <p>24- Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando diferentes termos.</p> <p>25- Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em seqüências.</p> <p>26- Figuras geométricas espaciais.</p> <p>27- capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais.</p> <p>28- Medidas de tempo: unidades de medidas de tempo, suas relações e o uso do calendário.</p> <p>29-Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples.</p>	<p>meses.</p> <p>40 - Hábitos de vida e organização por escalas de tempo.</p> <p>41 - Hábitos diurno e noturno dos seres humanos e outros animais.</p>	<p>grupo social.</p> <p>52- Conceito de escola; O que se faz na escola.</p> <p>53- História do patrono que leva o nome da escola.</p> <p>54- A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos, brincadeiras e formas de interação social.</p> <p>55- Regras e regimento escolar;</p>
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

A análise do gráfico abaixo, elaborada a partir dos dados do PEI e do plano de curso da turma regular continua a revelar uma expressiva discrepância entre a quantidade de conteúdos trabalhados com a turma e aqueles apresentados aos alunos PAEE.

Gráfico 8 - Comparativo de conteúdos descritos para turma regular do 1º ano turma B no Plano de Curso X conteúdos descritos no PEI dos alunos PAEE .



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

A análise dos dados revela uma disparidade significativa entre a quantidade de conteúdos ofertados à turma regular e aquela disponibilizada aos alunos Gabriel, João e Rosa.

A restrição no acesso ao currículo pode comprometer as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de novos interesses. É fundamental que o processo de individualização do ensino não se traduza em isolamento e redução de oportunidades de interação com os pares e com o conhecimento.

Leite e Campos (2024) destacam que o PEI, construído de forma colaborativa e contextualizada, deve ser um guia para o desenvolvimento do aluno, articulando suas necessidades e habilidades com os objetivos e recomendações curriculares do período de estudos em que se encontra. A elaboração do PEI deve considerar o currículo da turma como referência, buscando a inclusão e a participação plena do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 14 - Objetivos descrito no Plano de Curso do 1º ano – Turma B

Objetivos Plano de curso anual 1º ano - Turma B	
<p>1- Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.</p> <p>2- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava- línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana.</p> <p>3- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar.</p> <p>4- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de -tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos.</p> <p>5- Copiar textos breves, mantendo as características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre palavras e pontuação.</p> <p>6- Escrever em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana.</p> <p>7- Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil.</p> <p>8- Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).</p> <p>9- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.</p> <p>10- Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.</p> <p>11- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.</p> <p>12- Nomear as letra do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p> <p>13- Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p> <p>14- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil.</p> <p>15- Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p> <p>16- Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo o seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.</p>	<p>26- Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.</p> <p>27- Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.</p> <p>28- Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.</p> <p>29- Construir fatos básicos da adição e utiliza-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.</p> <p>30- Compor e decompor números de até duas ordens, por meio de diferentes adições.</p> <p>31- Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo</p> <p>32- Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.</p> <p>33- Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.</p> <p>34- Relatar em linguagem verbal ou não verbal seqüências de acontecimentos relativos quando possível, os horários dos eventos.</p> <p>35- Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.</p> <p>36- Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano utilizando calendário, quando necessário.</p> <p>37- Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.</p> <p>38- Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenho) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>39- Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo.</p> <p>40- Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito as diferenças.</p> <p>41- Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde e noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.</p> <p>42- Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.</p> <p>43- Identificar aspectos do seu crescimento por meio de registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.</p> <p>44- Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades</p>

<p>17- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do Professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos).</p> <p>18- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos).</p> <p>19- Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos.</p> <p>20- Escrever espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética-Usando letras/grafemas que representem fonemas.</p> <p>21- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>22- Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.</p> <p>23- Identificar fonemas e sua representação por letras.</p> <p>24- Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.</p> <p>25- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.</p>	<p>relacionados à família, à escola e a comunidade.</p> <p>45- Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia de sua comunidade.</p> <p>46- Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que se vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.</p> <p>47- Identificar semelhanças e diferenças entre os jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.</p> <p>48- Descrever percebidas características de seus lugares de vivência.</p> <p>49- Discutir e elaborar coletivamente regras de convívio nos diferentes espaços do cotidiano dos estudantes.</p> <p>50- Conhecer características observando seus lugares de vivência moradia, escola etc.</p> <p>51- Reconhecer as relações sociais na dinâmica do cotidiano ao longo do tempo.</p> <p>52- Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras</p> <p>53- Descrever características de seus lugares de vivência relacionando- as aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc);</p> <p>54- Reconhecer a importância de diferentes recursos naturais e seus usos.</p> <p>55- Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia de sua comunidade.</p> <p>56- Identificar e relacionar as profissões diferentes no espaço em que vive.</p> <p>57- Reconhecer o município de onde vive como um espaço territorial e geográfico do Brasil interligado ao mundo.</p> <p>58- Conhecer os diferentes meios de transporte e de comunicação mais acessíveis em sua cidade.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

A análise comparativa dos quadros de conteúdos e objetivos de duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, provenientes de escolas distintas, revela pouca variação entre os conteúdos ensinados. Essa similaridade curricular, observada mesmo em contextos escolares diferentes, sugere a existência de padrões e expectativas comuns quanto aos conhecimentos a serem construídos pelos alunos nesta etapa de escolarização. No entanto, a análise dos objetivos (quadro 20) descritos no PEI dos estudantes PAEE sugere a existência de expectativas diferenciadas em relação aos demais alunos.

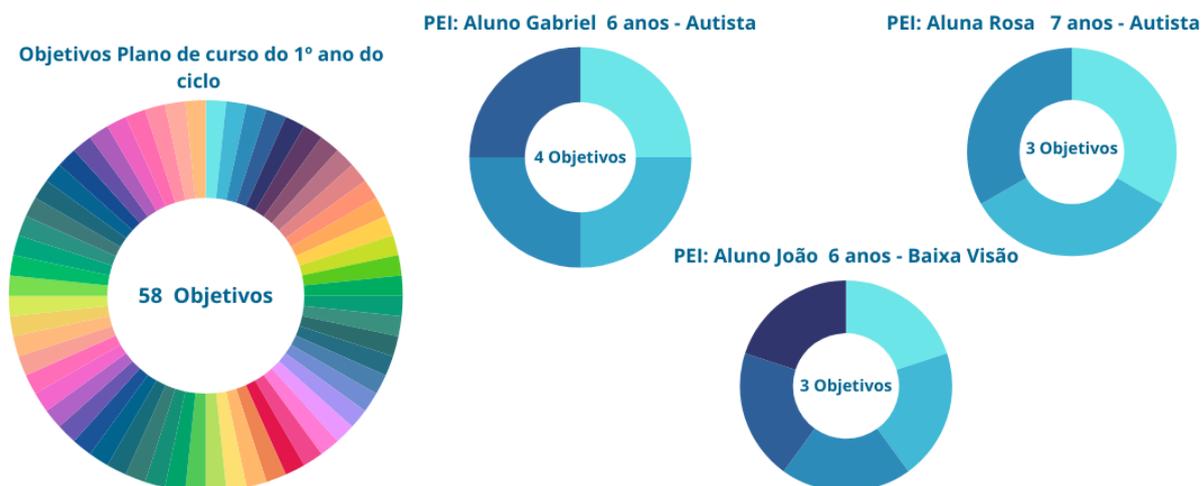
Quadro 15 - Objetivos descrito no PEI dos alunos PAEE do 1º ano do ciclo

Alunos	Objetivos PEI 1º semestre.	Objetivos PEI 2º semestre.
Gabriel	1 Grafar o nome	1 Grafar o nome
	2 Ler e registrar o alfabeto	2 Ler e registrar o alfabeto
	3 Ler e registrar os números	3 Ler e registrar os números
	4 Compreender conceito de adição e subtração.	4 Compreender conceito de adição e subtração.
Rosa	1 Estimular e desenvolver o tato	1 Estimular e desenvolver o tato
	2 Fortalecer os músculos	2 Fortalecer os músculos
	3 Desenvolver diferentes habilidades motoras	3 Desenvolver diferentes habilidades motoras

João	1	Escrever o nome	1	Escrever o nome
	2	Conhecer e identificar grafemas	2	Conhecer e identificar grafemas
	3	Conhecer e identificar números e quantidades	3	Conhecer e identificar números e quantidades

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Gráfico 9 - Comparativo de Objetivos descritos para turma regular do 1º ano turma B no Plano de Curso X
Objetivos descritos no PEI dos alunos PAEE da mesma turma de referência.



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

O estudo do PEI de Gabriel revela uma discrepância entre os conteúdos e objetivos propostos para ele e aqueles trabalhados com a turma regular. Embora haja uma tentativa de aproximação com o currículo da turma, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a redução de conteúdos é significativa.

Observa-se, ainda, a ausência de informações essenciais no PEI, como a análise das barreiras que impedem a aprendizagem e a participação plena de Gabriel nas atividades com seus colegas.

O aluno interage com a classe de maneira positiva e construtiva, mesmo comportando-se de forma “aparentemente fria” e de, às vezes, isolar-se momentaneamente.

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Gabriel, 2023.

É comum ouvir relatos sobre o isolamento social em alunos, especialmente entre aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No caso em questão, a professora descreve o aluno

Durante os semestres foi estimulado a praticar a escrita do nome, delinear letras, organizar e ler o alfabeto, mas mostrou-se desinteressado e foi preciso estímulos extras para que se concluísse as atividades.

como "aparentemente frio" e com tendência ao isolamento, o que pode indicar uma dificuldade de interação social. Essa dificuldade pode ser uma barreira para a participação plena desse aluno nas atividades escolares, levando-o a se isolar em determinados momentos. A ausência de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão em todas as atividades escolares, incluindo as curriculares, pode reforçar esses comportamentos de isolamento.

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Gabriel, 2023.

O relato sobre o aluno Gabriel suscita questionamentos sobre a adequação das estratégias pedagógicas utilizadas. Observa-se a repetição das mesmas atividades ao longo do período escolar, mesmo após o aluno demonstrar desinteresse. Embora a professora mencione o uso de "estímulos extras", a ausência de especificação sobre a natureza desses estímulos dificulta a compreensão da intervenção pedagógica adota.

A análise do PEI da aluna Rosa revela um currículo distinto daquele proposto para a turma regular, com ênfase no desenvolvimento sensorial e motor. As atividades propostas visam estimular o tato, fortalecer a musculatura e aprimorar habilidades motoras, sugerindo um nível de comprometimento que requer atenção específica às suas necessidades.

Entretanto, o PEI apresenta lacunas de informações relevantes para a compreensão do perfil da aluna, limitando-se a indicar o diagnóstico de autismo. A ausência de especificações sobre o nível de suporte, a presença ou ausência de linguagem verbal, a capacidade de locomoção e o grau de autonomia nas atividades de vida diária comprometem a construção de um PEI adequado às suas necessidades.

É imprescindível que o PEI contenha informações detalhadas sobre o aluno, incluindo aspectos como o nível de comprometimento, as habilidades e dificuldades em diferentes áreas do desenvolvimento, o grau de autonomia e as necessidades de suporte. Tais informações são fundamentais para a definição de objetivos, estratégias e recursos pedagógicos que promovam o desenvolvimento integral do aluno.

Como estratégia de ensino o PEI não pode ser confundido com um documento, no qual se registram informações sobre o aluno, e sim como trabalho sistemático da escola para atender as especificidades do alunado da Educação Especial, a partir de uma coleta de informações sobre um aluno que incidirão em dados para o planejamento de atividades pedagógicas no cotidiano escolar (Mascaro; Redig, 2024 p. 4.).

O relatório de desenvolvimento da aprendizagem semestral da aluna permite a identificação das barreiras enfrentadas pela aluna durante o processo de aprendizagem.

Ainda não desenvolveu a fala e comunica-se de forma rudimentar, necessitando de monitoramento constante em todos os espaços de convivência. [...] Reage positivamente as atividades audiovisuais, devido a presença de estímulos sonoros.

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluna Rosa, 2023.

A leitura do trecho em questão revela a barreira comunicacional enfrentada pela aluna Rosa. Embora no PEI não sejam apresentadas estratégias para auxiliar a aluna nesse processo, a professora observou ao longo do ano que a aluna reage bem às atividades audiovisuais. Contudo, não há indicativos que essa estratégia tenha sido usada para acessar ao currículo no contexto de sua turma.

A análise do PEI do aluno João, diagnosticado com baixa visão, revela a recorrente redução de conteúdos e objetivos, bem como a carência de informações detalhadas sobre suas necessidades específicas. Embora o documento mencione a baixa visão e a utilização de recursos de acessibilidade visual, como materiais ampliados, a justificativa para a redução curricular não está clara.

O aluno já percebeu, ao longo do semestre, a perda gradual de sua capacidade visual [...] [...] Treino a estimulação tátil em cada letra do nome, feita com tinta relevo ou barbante.

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno João, 2023.

O relatório de desenvolvimento do aluno demonstra uma ênfase na deficiência, em detrimento da ampliação de suas possibilidades de aprendizagem junto à turma.

4.1.3 O PEI da aluna Valentina

A aluna Valentina, de 9 anos, matriculada no 3º ano do ciclo, possui deficiência física e, conforme descrito pela professora, apresenta coordenação motora fina abaixo do esperado para sua idade e relata ter uma boa oralização. Ela também apresenta restrições alimentares, como a incapacidade de ingerir alimentos muito sólidos, além de ser cadeirante e fazer uso de fraldas. No que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, foi relatado que está ligeiramente abaixo do esperado para sua faixa etária.

As necessidades identificadas pela professora incluem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, a alfabetização e o fortalecimento da coordenação motora fina.

No PEI da aluna Valentina do 3º ano do ciclo também houve a redução dos conteúdos e objetivos referentes à linguagem e matemática. Mas sendo mantidos os conteúdos e os objetivos de ciências sociais e naturais. Em linguagem, o conteúdo ficou restrito à necessidade da alfabetização. A alfabetização surge de maneira recorrente nos PEIs analisados, sendo uma preocupação central da maioria dos professores, que buscam garantir que os alunos consolidem os códigos linguísticos. No entanto, observa-se que as práticas pedagógicas propostas tendem a se limitar à codificação de símbolos de maneira descontextualizada em relação ao grupo de referência. Um exemplo disso pode ser visto nas atividades previstas, como:

Reconhecer as letras do alfabeto e relacionar com objetos do cotidiano. Reconhecer as famílias silábicas simples e relacionar com objetos do cotidiano (Professora da turma regular, 3º ano/ objetivos do PEI Linguagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluna Valentina, 2023.

Tais objetivos parecem focar apenas na memorização e associação de símbolos a objetos, sem uma integração mais ampla com a realidade sociocultural dos estudantes.

Em contrapartida, o plano pedagógico da turma de referência trabalha a linguagem de forma mais contextualizada e abrangente, contemplando habilidades como:

"[...]identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, localizar informações explícitas em textos, e diferenciar e utilizar diferentes tipos de letras (impressa e cursiva), além de incentivar o diálogo e a interação, como em escutar, com atenção, apresentações de colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema.

Fonte: Material coletado na pesquisa. Plano de curso, 2023, 3º ano do ciclo, Nova Iguaçu.

Essa discrepância entre os objetivos do PEI e do currículo regular sugere que as práticas de alfabetização destinadas aos alunos PAEE ainda carecem de uma abordagem mais inclusiva e significativa.

Pletsch (2009) destaca, em sua tese, que durante muito tempo o espaço da classe especial foi usado como pré-requisito para a alfabetização e posterior inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. Vemos, desse modo, uma compreensão da alfabetização como um pré-requisito para que o aluno tenha acesso ao currículo da turma.

Segue-se o quadro com os conteúdos selecionados para aluna em seu PEI, sendo possível observar a significativa redução de conteúdos de linguagem e matemática comparados ao quadro de conteúdos selecionados para a sua turma de referência.

Quadro 16 - Conteúdos descrito no PEI da aluna PAEE do 3º ano do ciclo.

Aluna	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Valentina	1	Alfabeto	8	Família silábica
	2	Números de 1 a 20		
	3	Lateralidade		
	4	Vida e evolução	9	Água
	5	O ser humano	10	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
	6	Prevenção de doenças	11	Impactos das atividades humanas
	7	Hábitos alimentares	12	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Entre os conteúdos a serem desenvolvidos com a aluna Valentina no decorrer do ano, encontra-se a lateralidade, comumente relacionada a diversas habilidades do desenvolvimento, particularmente nas áreas de coordenação motora, percepção espacial e habilidades cognitivas. Contudo, percebe-se que nos conteúdos de sua turma não consta o trabalho deste campo.

Quadro 17 - Conteúdos descrito no Plano de Curso do 3º ano do ciclo – Turma C

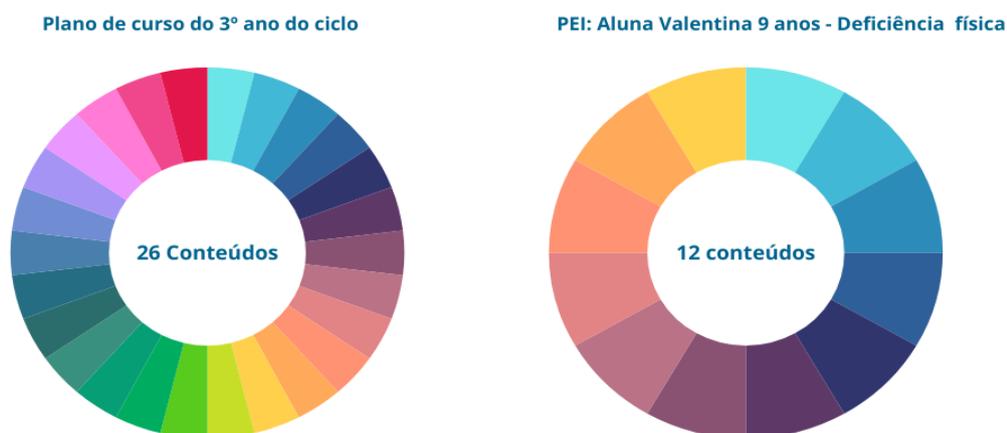
Conteúdos do Plano de Curso do 3º ano - Turma C			
Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	Geografia/História
1- Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) 2- Convenções da Escrita 3- Construção do sistema alfabético e da ortografia 4- Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação 5- Escuta de textos orais	6- Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens 7- Composição e decomposição de números naturais 8- Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação 9- Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração 10- Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades 11- juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. 12- Reconhecimento em diferentes contextos (cotidiano e histórico) os números naturais e na forma decimal 13- sequências numéricas recursivas 14- Leitura, escrita, comparação e	19- Vida e evolução 20- O ser humano 21- Prevenção de doenças 22- Hábitos alimentares 23- Água	24- A cidade e o campo: aproximações e diferenças 25- Impactos das atividades humanas 26- A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças

<p>ordenação de números naturais de quatro ordens</p> <p>15 - Composição e decomposição de números naturais</p> <p>16 - Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação</p> <p>17 - Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração</p> <p>18 - Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades</p>		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Podemos observar que as principais reduções e simplificações no currículo de Valentina encontra-se nas áreas de linguagem e matemática.

Gráfico 10 - Comparativo de Conteúdos descritos para turma regular do 3º ano do ciclo no Plano de Curso X Conteúdos descritos no PEI da aluna PAEE da mesma turma.



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Neste contexto, observa-se que, no campo da linguagem, foram selecionados apenas dois conteúdos para serem desenvolvidos ao longo do ano, enquanto sua turma de referência teve acesso a cinco conteúdos. Especificamente em matemática, apenas um conteúdo foi escolhido para Valentina, em contraste com os treze conteúdos abordados pela turma regular. Por outro lado, os conteúdos de ciências naturais e sociais seguiram o mesmo programa da turma regular. Tal redução curricular, notadamente nas áreas de linguagem e matemática, evidencia uma preocupante restrição no acesso ao conhecimento. Compreendemos que as diferenciações e flexibilizações são necessárias, mas Glat e Estef (2021, p. 5) alerta-nos que:

Vale ressaltar, porém, que diferenciação não se refere a um empobrecimento ou eliminação de conteúdos curriculares, mas sim à revisão de estratégias e recursos pedagógicos. Portanto, não se trata de elaborar um outro currículo e sim trabalhar com

o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para construir conhecimento.

Quadro 18 - Objetivos descritos no PEI da aluna PAEE do 3º ano do ciclo.

Aluna	Objetivos PEI 1º semestre.		Objetivos PEI 2º semestre.	
Valentina	1	Reconhecer as letras do alfabeto e relacionar com objetos do cotidiano	14	Reconhecer as famílias silábicas simples e relacionar com objetos do cotidiano
	2	Adquirir sequência numérica e desenvolver a contagem de 1 a 40		
	3	Desenvolver a Lateralidade		
	4	Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.	15	Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas e animais em geral.
	5	Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.	16	Conhecer o ciclo da água na natureza e a sua relação com a vida, identificando seus estados físicos.
	6	Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).	17	Compreender que as suas atitudes são importantes para a preservação do meio ambiente.
	7	Reconhecer as partes do corpo humano e suas funções.	18	Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.
	8	Identificar formas de transmissão de doenças, adotando medidas de prevenção.	19	Identificar a escola como referência espacial de orientação e localização.
	9	Refletir sobre a importância dos hábitos de higiene como prevenção de doenças.	20	Conhecer as especificidades do seu bairro como moradias, transportes e serviços públicos.
	10	Conhecer as principais vacinas e sua importância para a saúde.	21	Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.
	11	Identificar a origem dos alimentos, seus nutrientes.	22	Identificar problemas relacionados à poluição, desmatamento e possíveis soluções.
	12	Utilizar a alimentação como forma de prevenção de doenças.	23	Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.

	13	Experimental alimentos diversos, compreendendo a importância de uma boa alimentação (diversificada) para o pleno desenvolvimento do ser humano	24	Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.
--	----	--	----	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Adicionalmente, os objetivos definidos no PEI de Valentina mostram uma redução significativa, principalmente nas áreas de linguagem e matemática, conforme ilustrado e já explanado anteriormente. Esta situação reforça a necessidade de revisões críticas nas práticas pedagógicas adotadas.

Quadro 19 - Objetivos descrito no Plano de Curso do 3º ano do ciclo – Turma C

Objetivos Plano de curso anual 3º ano - Turma C	
<p>1- Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>2- Localizar informações explícitas em textos.</p> <p>3- Identificar, diferenciar e fazer uso dos diferentes tipos de letras (impressa e cursiva).</p> <p>4- Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).</p> <p>5- Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p> <p>6- Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.</p> <p>7- Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.</p> <p>8- Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguido</p> <p>9- Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.</p> <p>Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.</p> <p>10- Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito, inclusive os convencionais, para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.</p> <p>11- Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>12- Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.</p> <p>13- Perceber a utilização diária dos números e da matemática no cotidiano.</p> <p>14- Identificar a construção numérica em atividades fora do contexto escolar.</p> <p>15- Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.</p> <p>16- Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco</p>	<p>20- Identificar a quantidade de dias de cada mês, meses maiores e menores, ordenação dos meses do ano.</p> <p>21- Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.</p> <p>22- Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.</p> <p>23- Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.</p> <p>24- Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>25- Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.</p> <p>26- Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</p> <p>27- Reconhecer as partes do corpo humano e suas funções.</p> <p>28- Identificar formas de transmissão de doenças, adotando medidas de prevenção.</p> <p>29- Refletir sobre a importância dos hábitos de higiene como prevenção de doenças.</p> <p>30- Conhecer as principais vacinas e sua importância para a saúde.</p> <p>31- Identificar a origem dos alimentos, seus nutrientes.</p> <p>32- Utilizar a alimentação como forma de prevenção de doenças.</p> <p>33- Experimentar alimentos diversos, compreendendo a importância de uma boa alimentação (diversificada) para o pleno desenvolvimento do ser humano</p> <p>34- Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas e animais em geral.</p> <p>35- Conhecer o ciclo da água na natureza e a sua relação com a vida, identificando seus estados físicos.</p> <p>36- Compreender que as suas atitudes são importantes para a preservação do meio ambiente.</p> <p>37- Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.</p> <p>38- Identificar a escola como referência espacial de orientação e localização.</p> <p>39- Conhecer as especificidades do seu bairro como moradias, transportes e serviços públicos.</p> <p>40- Identificar os cuidados necessários para utilização da água na</p>

<p>retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.</p> <p>17- Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.</p> <p>18- Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração. 19- Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.</p>	<p>agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.</p> <p>41- Identificar problemas relacionados à poluição, desmatamento e possíveis soluções.</p> <p>42- Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.</p> <p>43- Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Gráfico 11 - Comparativo dos Objetivos dos componentes curriculares (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) descritos para turma regular do 3º ano do ciclo no Plano de Curso X objetivos descritos no PEI da aluna PAEE da mesma turma.



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Outro item descrito no PEI da aluna no campo da linguagem é o desenvolvimento da lateralidade. Embora se reconheça a importância do desenvolvimento da lateralidade para as atividades da vida diária e para a promoção da autonomia, o PEI não fornece informações detalhadas sobre como esse aspecto será trabalhado no contexto da turma inclusiva.

Quanto às estratégias utilizadas para o desenvolvimento da aluna e aquisição da aprendizagem foram descritos os seguintes recursos:

Mídias, Card´s de imagens, exercícios específicos com letras como tema gerador, recorte e colagem. (Professora da turma regular do 3º ano/ Estratégias conteúdos de linguagem e matemática).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluna Valentina, 2023.

No campo de estratégias preenchido pela professora da turma regular, embora sejam apresentados alguns recursos que potencialmente poderiam favorecer a eliminação de barreiras

no processo de aprendizagem, não há uma articulação clara entre esses recursos e as metas estabelecidas para a aluna no contexto da turma de referência. A ausência de uma conexão explícita entre as estratégias e os objetivos pedagógicos comprometem a efetividade do PEI como um instrumento que possibilita o acesso ao conteúdo de forma inclusiva. As atividades de recorte e colagem aparecem repetidamente nos PEIs analisados. O aprimoramento das habilidades motoras costuma ser um item recorrente nos planejamentos educacionais individualizados, sendo considerada uma habilidade importante a ser aprimorada para o desenvolvimento da vida cotidiana. Sendo estas atividades de recorte e colagem assumindo um papel central no currículo dos alunos com deficiência. É mais um exemplo da ausência das terapias ao ambiente externo à escola e uma tentativa de dar conta das necessidades orgânicas dos alunos.

Apesar disso, o relatório de desenvolvimento da aluna, registrado na última página do PEI, oferece esclarecimentos mais detalhados sobre como o trabalho foi efetivamente desenvolvido. Esse relatório descreve as ações realizadas, fornecendo uma visão mais concreta de como as atividades foram implementadas.

Valentina começa a fazer suas primeiras cópias do quadro e tem se saído muito bem. Faz trabalhos de recortes, pinturas e colagem e interage com os alunos com jogos e brincadeiras propostos na sala de aula. A aluna está se desenvolvendo na escrita e na leitura de vogais e vogais iniciando na alfabetização e na escrita numérica. A aluna encontra-se no processo de escrita e leitura podendo avançar na série seguinte. (Professora da turma regular do 3º ano/Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluna Valentina, 2023.

É importante que o PEI seja mais do que uma simples listagem de recursos; ele deve ser um documento estratégico que oriente de forma detalhada como os recursos e metodologias serão utilizados para promover o aprendizado da aluna, se não continuaremos a ver práticas que mantêm o aluno PAEE à margem de sua turma de origem.

[...] quando analisamos as experiências escolares no trabalho com o conhecimento com estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, muitas vezes os currículos [...]vão-se reduzindo a um conjunto de atividades simplificadas, cujo horizonte é promover a socialização dos estudantes. É interessante perceber como essa linha de análise vai compondo currículos reduzidos a atividades xerografadas, jogos, uso do computador, atividades de recorte e colagem, exercícios direcionados à “alfabetização (reduzida ao reconhecimento de letras, sílabas e palavras simples), sem uma relação profícua com o estabelecido para a turma em que o estudante se encontra matriculado, bem como com suas necessidades/trajetórias de desenvolvimento humano e os conhecimentos que ele constitui em sua vida cotidiana (Vieira; Hernandez-Piloto; Ramos, 2017, p. 115).

Valentina é uma criança alegre e está muito bem adaptada à escola. Interage com os amigos de turma e gosta de brincar pelo pátio, sempre sobre a supervisão da agente de apoio. (professora da turma regular, 3º ano do ciclo/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluna Valentina, 2023.

Neste trecho do relatório de desenvolvimento do PEI da aluna Valentina, conseguimos observar dois pontos ainda não superados, o viés da integração, o sujeito que precisa se adaptar ao espaço escolar e a escola como espaço que se limita a socialização para os alunos PAEE.

Na direção de pensarmos o acesso ao conhecimento para todos os alunos, sobretudo para os alunos público-alvo da Educação Especial, Mendes, Silva e Pletsh (2011, p. 16) defendem: [...] uma escola que de fato priorize o trabalho com o conhecimento escolar [...] [pois] abrir mão disso é cair na armadilha de defesa de uma escola inclusiva como espaço de socialização escolar, coisa que há muito temos negado na Educação Especial. Desse modo, segundo as autoras, trata-se de possibilitar o acesso ao conhecimento e do mesmo modo disponibilizar conhecimentos, os quais, se não forem oferecidos pela escola, não serão oferecidos por nenhum outro espaço social (Borges; Santos, 2015, p. 85).

A articulação clara entre as estratégias propostas e as metas de desenvolvimento é fundamental para assegurar que as barreiras ao aprendizado sejam efetivamente removidas e que a aluna tenha condições de acessar o conteúdo curricular de maneira plena.

4.1.4 O PEI do aluno Miguel

Na página inicial do PEI, Miguel é descrito pela professora da sala de recursos como um aluno do 4º ano do ciclo, com 10 anos de idade e diagnosticado de deficiência física. O aluno utiliza cadeira de rodas e faz uso de fralda, mas demonstra autonomia no que diz respeito à alimentação, tendo a sua coordenação motora fina levemente abaixo do esperado para sua idade, enquanto suas habilidades de fala e socialização estão dentro do esperado. Miguel é descrito como ansioso, apresentando interesse pelas atividades propostas, embora se canse rapidamente, o que afeta sua capacidade de concentração e permanência nas tarefas. A professora também relatou episódios de gritos e carência afetiva. É apresentado como potencialidade o aluno ter cognitivo dentro do esperado para a idade.

Quanto aos conteúdos selecionados no PEI e os conteúdos trabalhados em sua turma de referência, seguem os quadros para melhor visualização dos dados.

Quadro 20 - Conteúdos descrito no PEI do aluno PAEE do 4º ano do ciclo.

Aluno	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Miguel	1	Alfabetização – Família silábica Trabalhando gênero textual (fábula)	24	Poesia,
	2	Uso da letra maiúscula Treino ortográfico	25	acentuação
	3	Ordem alfabética	26	uso de M ou N
	4	Encontro vocálico	27	uso do Til
	5	Classificação do encontro vocálico	28	substantivos
	6	Nosso planeta Importância das vacinas	29	rimas e versos
	7	Brasil e sua diversidade regional e cultural Processo da fotossíntese	30	formação de frases
	8	Nosso município A chegada dos portugueses às terras brasileiras	31	verbos presente, passado e futuro
	9	Nosso bairro Colonização das terras brasileiras	32	artigos definido e indefinido
	10	Regiões Sudeste, Norte e Nordeste Abolição da escravatura	33	Identificar os sinais de acentuação
	11	A água e sua importância Influência dos povos indígenas em nossa cultura	34	Folclore brasileiro
	12	Características da água A importância de Tiradentes em nossa história	35	paisagens diferentes, campos, cidades, relevos e sua cultura
	13	Estados físicos da água Conhecendo as principais Leis Abolicionistas	36	cadeia alimentar
	14	Meio ambiente / Poluição ambiental	37	dia do soldado
	15	Números naturais (1 a 900)	38	extrativismo vegetal e animal
	16	Sequência numérica de (5, 10, 20, 100)	39	independência do Brasil,
	17	Adição (com nome aos termos)	40	dia da árvore
	18	Adição com reserva	41	corpo humano
	19	Subtração (com nome aos termos)	42	estados e capitais
	20	Dobro, triplo e quádruplo	43	dia da bandeira
	21	Multiplicação com nome aos termos	44	proclamação da república
	22	Meses do ano (semestre, trimestre e bimestre)	45	dia da consciência negra
	23	Dias da semana	46	Nosso dinheiro
		47	sequencia numérica de multiplicação	
		48	divisão exata	
		49	prova real da adição e subtração	

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Quadro 21 - Conteúdos descritos no Plano de Curso do 4º ano do ciclo – Turma D

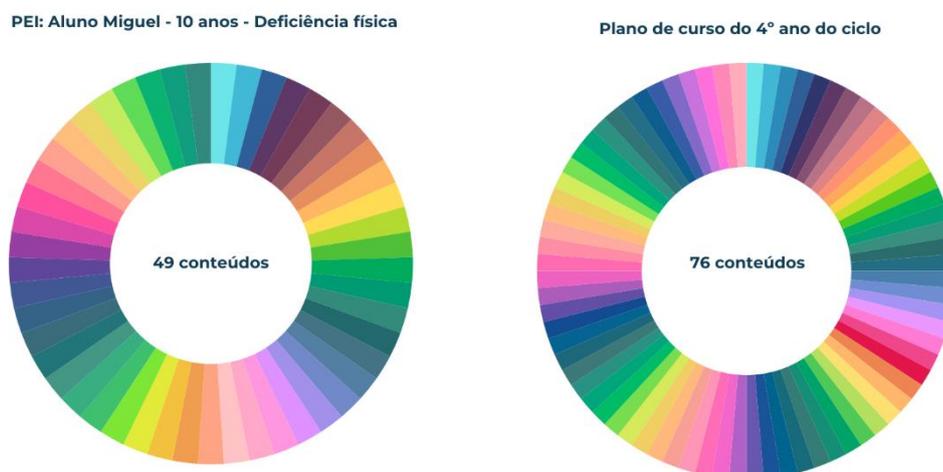
Conteúdos do Plano de Curso do 4º ano - Turma D			
Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	Geografia/História

<p>1- Decodificação/Fluência de leitura; Formação de leitor;</p> <p>2- Estratégia de leitura;</p> <p>3- Análise linguística/semiótica;</p> <p>4- Ortografização;</p> <p>5- Construção do sistema alfabético e da ortografia;</p> <p>6- Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissímbia;</p> <p>7- Conhecimento das diversas grafias do alfabeto;</p> <p>8- Acentuação</p> <p>9- Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas</p> <p>10- Forma de composição de gêneros orais;</p> <p>11- Variação linguística</p> <p>12- Decodificação/Fluência de leitura;</p> <p>13- Análise linguística/semiótica;</p> <p>14- Ortografização</p> <p>15- Construção do sistema alfabético e da ortografia</p> <p>16- Pontuação</p> <p>17- Morfossintaxe</p> <p>18- Morfologia</p> <p>19- Forma de composição de gêneros orais;</p> <p>20- Variação linguística</p>	<p>21- Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens</p> <p>22- Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10</p> <p>23- Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais</p> <p>24- Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais</p> <p>25- configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida</p> <p>26- Problemas de contagem Números racionais: frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$);</p> <p>27- Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro;</p> <p>28- Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural;</p> <p>29- Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser dividido por um mesmo número natural diferente de zero;</p> <p>30- Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão;</p> <p>31- Propriedades da igualdade;</p> <p>32- Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido;</p> <p>33- Paralelismo e perpendicularismo;</p> <p>34- Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características;</p> <p>35- Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares</p> <p>Simetria de reflexão;</p> <p>36- Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais;</p> <p>37- Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas;</p> <p>38- Medidas de tempo: leitura de horas em relógios</p> <p>39- Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana;</p> <p>40- Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro;</p> <p>41- Análise de chances de eventos</p>	<p>44- Misturas</p> <p>Transformações reversíveis e não reversíveis;</p> <p>45- Terra e Universo</p> <p>46- Pontos cardeais</p> <p>Calendários, fenômenos cíclicos e cultura;</p> <p>47- Vida e evolução;</p> <p>48- Cadeias alimentares simples;</p> <p>49- Microrganismos.</p>	<p>50- Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos;</p> <p>51- A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras;</p> <p>52- O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais;</p> <p>53- Circulação de pessoas, produtos e culturas;</p> <p>54- A circulação de pessoas e as transformações no meio natural;</p> <p>55- A invenção do comércio e a circulação de produtos;</p> <p>56- As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural;</p> <p>57- O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais;</p> <p>58- As questões históricas relativas às migrações;</p> <p>59- O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo;</p> <p>60- Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos;</p> <p>61- Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil;</p> <p>62- As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.</p> <p>63- O sujeito e seu lugar no mundo;</p> <p>64- Território e diversidade cultural;</p> <p>65- Processos migratórios no Brasil;</p> <p>66- Instâncias do poder público e canais de participação social;</p> <p>67- Conexões e escalas;</p> <p>68- Relação campo e cidade;</p> <p>69- Unidades político-administrativas do Brasil;</p> <p>70- Territórios étnico-culturais;</p> <p>71- Produção, circulação e consumo;</p> <p>72- Formas de representação e pensamento espacial;</p> <p>73- Sistema de orientação;</p> <p>74- Elementos constitutivos dos mapas;</p> <p>75- Natureza, ambientes e qualidade de vida;</p> <p>76- Conservação e degradação da natureza.</p>
--	--	--	---

	<p>aleatórios Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos;</p> <p>42- Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada.</p> <p>43- Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas</p>		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Gráfico 12 - Comparativo de Conteúdos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X
Conteúdos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Ao analisar os conteúdos apresentados no PEI do aluno em comparação com o currículo da turma regular, constata-se uma significativa redução no número de conteúdos estabelecidos. Enquanto o PEI apresenta um total de 49 conteúdos, o currículo da turma regular inclui 76, evidenciando uma diminuição quantitativa dos conteúdos abordados no plano individualizado. Compreendemos que o PEI e o currículo da turma é muito além que uma lista de conteúdos a serem seguidos, porém todos os alunos necessitam sentir-se incluídos ao contexto escolar.

Além da redução numérica, observa-se também uma modificação qualitativa nos conteúdos. O aluno, em vez de acessar o currículo da turma regular, é-lhe apresentado um currículo paralelo.

Dia do Soldado, dia da bandeira, dia da árvore, dia da independência, dia da proclamação da república, dia da consciência negra. (Professora da turma regular, 4º ano do ciclo /PEI

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Miguel, 2023.

Os conteúdos listados anteriormente são alguns exemplos de conteúdos trabalhados de forma paralela ao da sua turma de origem, como, por exemplo, um currículo pautado em datas comemorativas, sendo que estes componentes curriculares não aparecem no plano de curso previsto para a sua turma de referência. De acordo com Silva e Dresch (2021), apesar de toda a problematização sobre o tema, as datas comemorativas organizam parte considerável do calendário escolar nas creches e pré-escolas. Assim, vemos novamente a infantilização do PAEE presente nas práticas pedagógicas.

Pletsch (2009), ao citar diversos estudos, afirma que, para a maioria dos sujeitos com deficiência, eram oferecidas atividades concretas simples e até mesmo infantilizadas. A este respeito, as pesquisas alertaram que a escola precisaria “transformar” sua estrutura para possibilitar uma educação plena àqueles sujeitos. Percebe-se que mesmo o aluno sendo descrito como tendo um “cognitivo dentro do esperado” nem mesmo assim ficou imune da tradição que impõem limites para o acesso ao conhecimento para os alunos PAEE.

Potencialidades:

Aluno com o cognitivo dentro do esperado para a idade. (Professora AEE)

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Miguel, 2023.

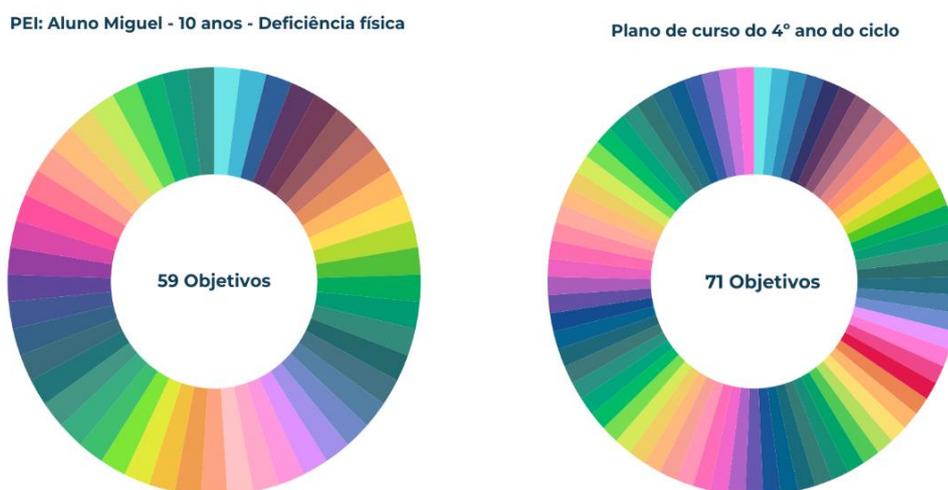
A capacidade de compreender comandos e demonstrar boa interação social é frequentemente descrita como uma "potencialidade" para alunos com deficiência. No entanto, quando essas mesmas habilidades são observadas em alunos sem deficiência, elas são tratadas como parte do desenvolvimento esperado, não como uma excepcionalidade.

Essa distinção reflete uma visão equivocada sobre a pessoa com deficiência, pois pressupõe que habilidades básicas, como a compreensão de instruções e a interação social são "diferenciais" apenas no contexto da deficiência. Tal abordagem subestima as competências desses alunos e reforça estereótipos que associam deficiência à incapacidade.

Apesar da informação do aluno possuir um cognitivo dentro do esperado para a idade, observa-se em seus objetivos uma defasagem na aprendizagem, visto que o aluno está matriculado no quarto ano de escolaridade e ainda não está alfabetizado, o que nos faz refletir sobre a inacessibilidade ao conhecimento.

Observa-se nos gráficos a seguir que, apesar da presença de conteúdos diferentes, os objetivos de aprendizagem foram descritos como correlato aos da turma nos componentes de matemática e ciências naturais e sociais.

Gráfico 13 - Comparativo dos objetivos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma.



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Quadro 22 - Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE do 4º ano do ciclo

Aluno	Objetivos PEI 1º semestre.	Objetivos PEI 2º semestre.
Miguel	1 Reconhecer e associar as famílias silábicas em palavras	4 Coletar dados para desenvolvimento da escrita da leitura e produção textual.
	2 Matemática correlato ao 4º ano	5 Reconhecer a linguagem formal e informal.
	3 Ciências naturais e sociais correlato ao 4º ano	6 Matemática correlato ao 4º ano
		7 Ciências naturais e sociais correlato ao 4º ano

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Quadro 23 - Objetivos descritos no Plano de Curso do 4º ano do ciclo – Turma D

Objetivos Plano de curso anual 4º ano - Turma D	
1- Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na	34- Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de

<p>língua oral (ai, ei, ou).</p> <p>2- Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>3- Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.</p> <p>4- Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.</p> <p>5- Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).</p> <p>6- Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.</p> <p>7- Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.</p> <p>8- Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema /assunto/finalidade do texto.</p> <p>9- Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos</p> <p>Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal</p> <p>10- Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).</p> <p>11- Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>12- Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.</p> <p>13- Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.</p> <p>14- Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.</p> <p>15- Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.</p> <p>16- Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.</p> <p>17- Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.</p> <p>18- Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>19- Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>20- Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável,</p> <p>problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p>	<p>temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.</p> <p>35- Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.</p> <p>36- Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.</p> <p>37- Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.</p> <p>38- Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.</p> <p>39- Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).</p> <p>40- Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.)</p> <p>41- Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.</p> <p>42- Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema. (EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.</p> <p>43- Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.</p> <p>44- Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas. (EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).</p> <p>45- Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.</p> <p>46- Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.</p> <p>47- Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>48- Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p> <p>49- Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</p> <p>50- Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.</p> <p>51- Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.</p> <p>52- Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>53- Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p> <p>54- Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.</p> <p>55- Identificar as motivações dos processos migratórios em</p>
---	---

<p>21- Reconhecer as frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.</p> <p>22- Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.</p> <p>23- Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.</p> <p>24- Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.</p> <p>25- Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.</p> <p>26- Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.</p> <p>27- Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.</p> <p>28- Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.</p> <p>29- Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria.</p> <p>30- Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de softwares de geometria.</p> <p>31- Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.</p> <p>32- Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.</p> <p>33- Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.</p>	<p>diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</p> <p>56- Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>57- Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p> <p>58- Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.</p> <p>59- Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>60- Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.</p> <p>61- Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.</p> <p>62- Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.</p> <p>63- Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.</p> <p>64- Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.</p> <p>65- Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matéria primas), circulação e consumo de diferentes produtos.</p> <p>66- Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.</p> <p>67- Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p> <p>68- Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p> <p>69- Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.</p> <p>70- Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.</p> <p>71- Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

É evidente o distanciamento entre o trabalho realizado com o aluno e o contexto geral da turma. No relatório de desenvolvimento de Miguel, a professora enfatiza que o aluno não demonstra interesse nas atividades propostas.

Não demonstra interesse nas atividades. (Professora da turma regular/ Relatório de desenvolvimento).

Em jogos de quebra-cabeça, construção, blocos e outros, não demonstra interesse, mas os realiza. — (Professora da turma regular/ Relatório de desenvolvimento).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Miguel, 2023.

Essa falta de interesse, destacada pela professora, levanta questionamentos sobre a natureza das atividades propostas: elas são atividades realizadas por todos os alunos da turma ou foram direcionadas exclusivamente para Miguel? A análise crítica dessa situação sugere que, se as atividades forem exclusivas para o aluno, sem integração com o restante da turma, isso pode estar contribuindo para o desinteresse. A ausência de contextualização e a falta de atividades que promovam a participação ativa e inclusiva de Miguel podem estar reforçando sua desconexão com o processo de ensino-aprendizagem.

O aluno não gosta de se sentir sozinho, deseja sempre alguém ao seu lado, mesmo tendo condições de realizar suas atividades. [...] aluno demonstra uma grande necessidade de chamar a atenção para si em suas realizações nas tarefas escolares. [...] Em alguns momentos expressa agressividade com gritos, empurrões e jogando objetos no chão. [...] O aluno costuma demonstrar uma carência excessiva, sempre relatando falta de amigos e a ausência dos amigos do ano anterior. A partir desta fala trabalhamos atividades em dupla procurando sempre integrar o aluno com os colegas. [...] aluno apresenta-se fragilizado emocionalmente, fazendo

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Miguel, 2023.

O que ainda vem causando desconforto é o fato do aluno mesmo com a responsável dizendo que está fazendo o acompanhamento psicológico, continuar demonstrando um apego demasiado por determinado(a) colega de classe o que causa desconforto nos colegas; e quando estes não atendem seu apelo para estar sempre ao seu lado Miguel se descontrola chora, grita e empurra objetos ao chão. Tal comportamento, tem se repetido por algumas vezes e a mãe já foi chamada à escola para que possamos conversar e resolver a questão. [...] é agressivo em suas atitudes, onde grita e derruba objetos. (Professora da turma do 4º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem – 2º semestre)

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Miguel, 2023.

As questões emocionais, comportamentais e psicológicas identificadas no primeiro semestre no PEI do aluno permaneceram constantes ao longo de todo o ano letivo, incluindo sinais de agressividade e sentimentos de não pertencimento e solidão. As questões emocionais relatadas podem estar relacionadas às vivências escolares de exclusão, levantando o questionamento sobre se essa exclusão pode ter contribuído para a manutenção de comportamentos disruptivos.

Segundo Kemper (2013), comportamentos violentos e provocativos podem ser uma maneira de buscar voz e sair da invisibilidade, que argumenta que a violência muitas vezes emerge como uma tentativa de romper com o anonimato e a exclusão social. Viñar destaca que a violência dos excluídos só se torna visível “quando a miséria material arrasta a miséria psíquica e irrompe desorganizando nosso mundo de bons costumes” (Viñar *apud* Kemper, 2013, p. 113). Essas análises sugerem que os comportamentos do aluno, vistos sob uma

perspectiva emocional e social, podem estar enraizados em um sentimento de exclusão e na busca por pertencimento. Focar apenas nas questões comportamentais, sem considerar esses aspectos mais profundos, pode resultar em intervenções inadequadas. É fundamental, portanto, que o PEI leve em consideração criar um ambiente que promova a participação e a aprendizagem do aluno juntamente com sua turma.

4.1.5 O PEI dos alunos Daniel, Fernando e Júlio.

No PEI do aluno Daniel de 12 anos, autista, são apontadas características como desatenção, carinho e tranquilidade. As necessidades indicadas pela professora para o desenvolvimento do trabalho consistiam na aquisição da leitura/escrita e coordenação motora fina, além de destacar a participação ativa nos projetos da escola. As estratégias para auxiliá-lo incluem atividades em grupo, participação nos projetos e acompanhamento da agente de apoio à inclusão.

Fernando, 12 anos, também é um aluno autista. A primeira página do PEI, relata que o aluno é carinhoso, tranquilo e observador, mas precisa aprimorar a linguagem oral, pois troca alguns fonemas. Como potencialidade foi indicado o interesse do aluno pela matemática e pelas artes. As estratégias para auxiliá-lo incluem atividades em grupo, participação nos projetos e acompanhamento da agente de apoio à inclusão.

Júlio, 11 anos, autista e aluno do 4º ano, porém de turma diferente de Daniel e Fernando. É descrito como alegre, participativo e interage com os colegas e professores. De acordo com o informado no PEI necessita aprimorar e ampliar o vocabulário, além de superar dificuldades na fala e na aprendizagem. Caracterizado como comunicativo, interessado, alegre e criativo. As estratégias para auxiliá-lo incluem o uso de música, histórias, palestras, atividades impressas, participação em projetos e acompanhamento da agente de apoio à inclusão.

Vale ressaltar que, apesar de Júlio estar em outra turma, o planejamento anual é o mesmo para ambas as turmas, tendo sido construído pelas duas professoras do 4º ano, o que garante que os objetivos de aprendizagem e conteúdos trabalhados sejam os mesmos.

Quadro 24 - Conteúdos descrito no PEI dos alunos PAEE do 4º ano do ciclo.

Aluno	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Daniel	1	Contação de histórias	1	Contação de histórias
	2	Separação de sílabas	2	Separação de sílabas
	3	Adição e subtração	3	Adição e subtração
	4	Participação nos projetos da escola	4	Participação nos projetos da escola

Aluno	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Fernando	1	Contação de histórias	1	Contação de histórias
	2	Separação de sílabas	2	Separação de sílabas
	3	Adição e subtração	3	Adição e subtração
	4	Multiplicação	4	Multiplicação
	5	Participação nos projetos da escola	5	Participação nos projetos da escola

Aluno	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Júlio	1	Sequência numérica	1	Sequência numérica
	2	Alfabeto	2	Alfabeto
	3	Famílias silábicas	3	Famílias silábicas
	4	Quantidade até 20	4	Quantidade até 20
	5	Adição	5	Adição
	6	Meio ambiente	6	Consciência Negra
	7	Bullying		

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

No PEI de Daniel e Fernando, destacam-se dois aspectos cruciais. Primeiro, a repetição de conteúdos em semestres consecutivos sugere que as metas educacionais previstas não foram alcançadas, necessitando de continuidade no semestre seguinte. Segundo a referência explícita da participação desses alunos em projetos escolares aponta para uma inclusão ainda não plena dos estudantes da Educação Especial, uma vez que os projetos escolares são para todos os alunos e, idealmente, não deveriam exigir menção específica em planos individuais. Essa necessidade de menção expõe uma percepção latente de que, possivelmente de maneira não intencional, considera que o ambiente escolar ainda não acolhe esse grupo de alunos.

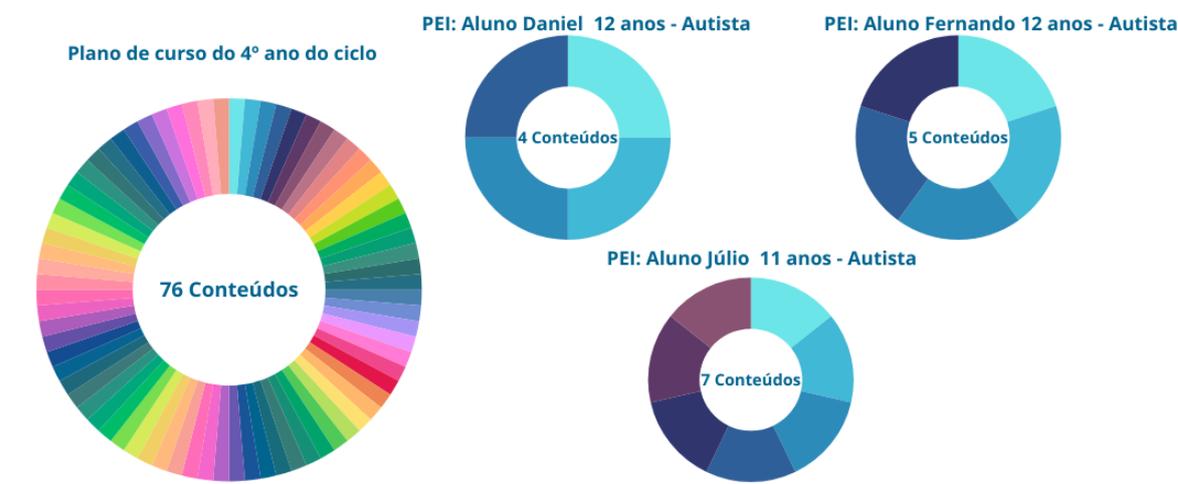
Quadro 25 - Conteúdos descritos no Plano de Curso do 4º ano do ciclo – Turma E e F

Conteúdos do Plano de Curso do 4º ano - Turma E e F			
Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	Geografia/História
1- Decodificação/Fluência de leitura; Formação de leitor; 2- Formação de leitor 3- Compreensão em leitura 4- Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica. 5- Construção do sistema alfabético. 6- Convenções de escrita. 7- Escrita colaborativa 8- Produção de texto 9- Escrita autônoma e compartilhada 10- Forma de composição de gêneros orais; 11- Escuta de textos orais. 12- Construção do sistema alfabético e a ortografia	21- Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens 22- Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10 23- Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais 24- Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais 25- configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida 26- Problemas de contagem Números racionais: frações unitárias mais usuais	44- Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis; 45- Terra e Universo 46- Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura; 47- Vida e evolução; 48- Cadeias alimentares simples; 49- Microrganismos.	50- Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; 51- A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras; 52- O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais; 53- Circulação de pessoas, produtos e culturas; 54- A circulação de pessoas e as transformações no meio natural; 55- A invenção do comércio e a circulação de produtos; 56- As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural; 57- O mundo da tecnologia: a integração

<p>13- Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/acentuação. 14- Forma de composição de textos poéticos. 15- Forma de composição dos textos coesão e articuladores. 16- Compreensão em leitura 17- Morfossintaxe 18- Pesquisa 19- Apreciação estética/estilo 20- Variação linguística</p>	<p>(1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100); 27- Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro; 28- Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural; 29- Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser dividido por um mesmo número natural diferente de zero; 30- Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão; 31- Propriedades da igualdade; 32- Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido; 33- Paralelismo e perpendicularismo; 34- Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características; 35- Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares Simetria de reflexão; 36- Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais; 37- Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas; 38- Medidas de tempo: leitura de horas em relógios 39- Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana; 40- Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro; 41- Análise de chances de eventos aleatórios Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos; 42- Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada. 43- Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas</p>	<p>de pessoas e as exclusões sociais e culturais; 58- As questões históricas relativas às migrações; 59- O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo; 60- Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; 61- Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; 62- As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960. 63- O sujeito e seu lugar no mundo; 64- Território e diversidade cultural; 65- Processos migratórios no Brasil; 66- Instâncias do poder público e canais de participação social; 67- Conexões e escalas; 68- Relação campo e cidade; 69- Unidades político-administrativas do Brasil; 70- Territórios étnico-culturais; 71- Produção, circulação e consumo; 72- Formas de representação e pensamento espacial; 73- Sistema de orientação; 74- Elementos constitutivos dos mapas; 75- Natureza, ambientes e qualidade de vida; 76- Conservação e degradação da natureza.</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Gráfico 14 - Comparativo de Conteúdos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X Conteúdos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma E e F



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Na análise do PEI dos três alunos matriculados no quarto ano de escolaridade, observa-se uma redução significativa de conteúdo em comparação com os da turma geral. Esse aspecto é notável por sua expressividade e sugere uma defasagem acadêmica destes alunos em relação aos seus pares. Esta discrepância aponta para potenciais barreiras na inclusão e no acompanhamento do currículo.

Quadro 26 - Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE do 4º ano do ciclo

Alunos	Objetivos PEI 1º semestre.	Objetivos PEI 2º semestre.
Daniel	1 Desenvolver a oralidade	1 Desenvolver a oralidade
	2 Leitura e escrita	2 Leitura e escrita
	3 Desenvolver noções matemáticas.	3 Desenvolver noções matemáticas.
	4 Socialização no ambiente escolar.	4 Socialização no ambiente escolar.
Fernando	1 Desenvolver a oralidade	1 Desenvolver a oralidade
	2 Socialização no ambiente escolar.	2 Socialização no ambiente escolar.
	3 Potencializar valores e limites nas regras de convivência escolar.	3 Potencializar valores e limites nas regras de convivência escolar.

Alunos	Objetivos PEI 1º semestre.	Objetivos PEI 2º semestre.
Júlio	1 Conhecer vogais e consoantes	1 Conhecer vogais e consoantes
	2 Sequenciar números	2 Sequenciar números

	3	Somar pequenas quantidades	3	Somar pequenas quantidades
	4	Compreender o que é meio ambiente	4	Conscientizar-se sobre a diversidade racial
	5	Conscientizar-se sobre o Bullying		

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

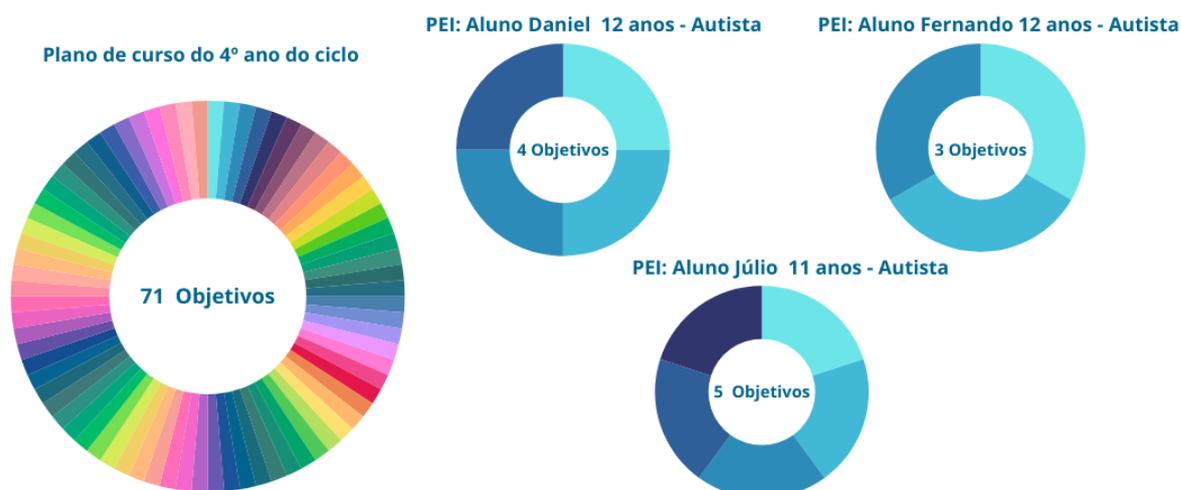
Quadro 27 - Objetivos descritos no Plano de Curso do 4º ano do ciclo – Turma E e F

Objetivos Plano de curso anual 4º ano - Turma E e F	
<p>1- Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência.</p> <p>2- Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala aula e/ou disponíveis em meios digitais.</p> <p>3- Ler e compreender, com autonomia, boletos, fatura e carnê com as convenções de gênero.</p> <p>4- Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e fato.</p> <p>5- Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica, considerando a situação comunicativa</p> <p>6- Perceber diálogos em textos narrativos, o uso de variedades linguísticas no discurso direto</p> <p>7- Produzir texto, com conhecimentos linguísticos e gramaticais.</p> <p>8- Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana.</p> <p>9- Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas.</p> <p>10- Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observação e pesquisas em fontes de informação impressas ou eletrônicas, incluindo quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema.</p> <p>11- Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p> <p>12- Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.</p> <p>13- Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema--grafema regulares diretas e contextuais.</p> <p>14- Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em palavras paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s)</p> <p>15- Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>16- Identificar e reproduzir a formatação e diagramação de verbetes de enciclopédia infantil</p> <p>17- Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.</p> <p>18- Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema - -grafema regulares diretas e contextuais.</p> <p>19- Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).</p> <p>20- Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<p>36-) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.</p> <p>37- Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo</p> <p>38- Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e -sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.</p> <p>39- Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.</p> <p>40- Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.</p> <p>41- Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>42- Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>43- Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.</p> <p>44- Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais</p> <p>45- Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.</p> <p>46- Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.</p> <p>47- Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.</p> <p>48- Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.</p> <p>49- Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.</p> <p>50- Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).</p>

<p>21- Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.)</p> <p>22- Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.</p> <p>23- Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.</p> <p>24- Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.</p> <p>25- Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>26-) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.</p> <p>27-) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.</p> <p>28- Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.</p> <p>29- Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.</p> <p>30- Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).</p> <p>31- Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.</p> <p>32- Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.</p> <p>33- Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.</p> <p>34- Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.</p> <p>35- Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.</p>	<p>51- Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).</p> <p>52- Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.</p> <p>53- Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.</p> <p>54- Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.</p> <p>55- Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.</p> <p>56- Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.</p> <p>57- Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).</p> <p>58- Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.</p> <p>59- Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.</p> <p>60- Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.</p> <p>61- Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.</p> <p>62- Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.</p> <p>63- Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).</p> <p>64- Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.</p> <p>65- Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.</p> <p>66- Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.</p> <p>67- Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.</p> <p>68- Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.</p> <p>69- Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.</p> <p>71- Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Gráfico 15 - Comparativo dos objetivos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X
Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma E e F



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

No campo dos objetivos dos alunos no PEI, observa-se uma discrepância em relação aos objetivos no plano de curso anual, da mesma forma que ocorre nos conteúdos. Outra questão que nos chama a atenção é que a descrição de suas características é feita de forma muito vaga.

Características:

“Desatento, Carinhoso e Tranquilo”. – Aluno Daniel

“Carinhoso, Tranquilo e Observador”. – Aluno Fernando

“Alegre, participativo, interage com os colegas e com a professora”. – Aluno Júlio

Necessidades:

“Aquisição da leitura, escrita e coordenação motora fina”. – Aluno Daniel

“Aprimorar a linguagem oral, pois troca alguns fonemas”. – Aluno Fernando

“Aprimorar e ampliar o vocabulário; apresenta dificuldade na fala; dificuldade na aprendizagem”. – Aluno Júlio

Potencialidades:

“Participativo e Assíduo”. – Aluno Daniel

“Demonstra interesse no campo da matemática e artes”. – Aluno Fernando

“Comunicativo, interessado, alegre e criativo”. – Aluno Júlio

Estratégias:

“Atividades em grupo; participação nos projetos da escola; acompanhamento de agente de apoio”. – Aluno Daniel

“Atividades em grupo; participação nos projetos; acompanhamento da agente de apoio”. – Aluno Fernando

“Uso de músicas; histórias; palestras; atividades impressas; projetos; acompanhamento da agente de apoio”. – Aluno Júlio

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI dos alunos Daniel, Fernando e Júlio, 2023.

Os trechos extraídos dos PEIs dos alunos atendem à primeira página dos documentos, que devem apresentar um estudo detalhado para identificar obstáculos e definir estratégias que promovam o desenvolvimento dos alunos em suas respectivas turmas. No entanto, verifica-se que as informações contidas são insuficientes. Algo que chama a atenção é a presença de solicitação de agentes de apoio como estratégia de atuação, apesar da falta de evidências nas características apresentadas dos alunos que justificam tal necessidade. Segundo o artigo 3º, inciso XIII, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Embora não existam indicativos de necessidades funcionais que exijam o acompanhamento desses profissionais, a solicitação por parte dos professores pode ser interpretada como uma expressão de necessidade de auxílio em salas superlotadas, entre outras dificuldades encontradas no cotidiano das salas de aula. Devido a essa situação e à ineficácia da estrutura educacional, é frequente a delegação de responsabilidades pedagógicas aos profissionais de apoio escolar, que muitas vezes carecem da competência técnica necessária para tal função, resultando frequentemente na exclusão dos alunos e na limitação de sua interação no ambiente de aprendizado.

4.1.6 O PEI da aluna Maria

A aluna é caracterizada como alegre e comunicativa, com uma capacidade notável de manter um bom relacionamento com seus colegas de turma. Essas características pessoais são consideradas facilitadoras do seu processo de aprendizagem e inclusão. No entanto, destaca-se

que a aluna requer atenção individualizada para se sentir segura e capaz de obrigações com o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Quanto às potencialidades, é ressaltado que a aluna mostra preferência por trabalhos em equipe, demonstrando empatia pelos colegas e habilidades digitais.

As estratégias pedagógicas inovadoras incluem o desenvolvimento do progresso motor, a participação em projetos bimestrais e a inclusão de palestras e filmes educativos como recursos didáticos. Em relação aos conteúdos trabalhados com a aluna em seu PEI, segue para a visualização o quadro abaixo:

Quadro 28- Conteúdos descrito no PEI dos alunos PAEE do 5º ano do ciclo.

Aluno	Conteúdos PEI 1º semestre.		Conteúdos PEI 2º semestre.	
Maria	1	Alfabeto	1	Sílabas
	2	Nome próprio	2	Nome próprio
	3	Numerais de 1 à 10	3	Quantidade até 20
	4	A importância da água	4	Minha escola contra o racismo

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

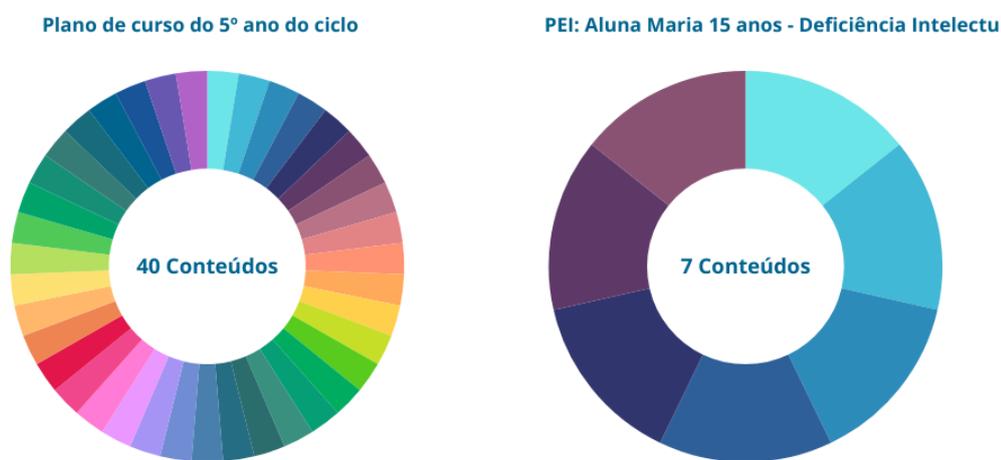
Quadro 29 - Conteúdos descritos no Plano de Curso do 5º ano do ciclo – Turma G

Conteúdos do Plano de Curso do 5º ano - Turma G			
Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	Geografia/História
1- Linguagem Oral: Leituras básicas; Formativas; Informativa; Recreativas; Literárias; Extra verbal; Variedades linguísticas; Linguagem figurada. 2- Linguagem Escrita - Produção de texto: Poesia, poemas, prosas; Temas livres; Narração; Descrição. 3- Produção de textos formais: Carta, bilhetes e avisos; e-mail; Entrevistas; anúncios e propagandas. 4- Análise linguística – Ortografia; Estudo ortofônico; sons de x, s e z no final; ç/ss/xç; r/ rr/; vogal seguida de r; qua/ que/ qui; m/n/am/an; ao/ou; o/u; g/j; terminações em isse, ice; emprego das terminações zinho e inho; mas ou mais; uso dos porquês: por que, por quê, porque e porquê; som aberto e som fechado ó e ô. 5- Ordem alfabética; 6- Classificação das palavras quanto ao número de sílabas; 7- Encontros vocálicos e consonantais 8- Dígrafos/ Ditongo/ Tritongo/ Hiato 9- Tonicidade 10- Regras de acentuação: Oxítona; paroxítona; proparoxítonas; monossílabas.	18- Números naturais e numeração decimal. 19- Números ordinais 20- Adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais. 21- Expressões numéricas; 22- Múltiplos e divisores de um número natural (MMC e MDC); 23- Números fracionários: Representação, leitura e escrita de frações. 24- Fração própria, imprópria, aparente e número misto. 25- Comparação de fração 26- Situações problema 27- O sistema Monetário Brasileiro 28- Porcentagem 29- Segmento de retas; polígonos; Retas paralelas, concorrentes e perpendiculares. Classificação do triângulo; Reta e semi-reta; Ângulos, segmento colinares; classificação dos quadriláteros; círculo e circunferência. 30- Medidas de comprimento e	31- Origem dos animais e vegetais / reprodução 32- Desenvolvimento dos seres vivos 33- O ecossistema; cadeia alimentar; seres produtores, compositores e decompositores; A conservação do ecossistema; A interferência humana.	34- Paisagens naturais Brasileiras; Fauna e flora; conservação das paisagens naturais. 35- O homem e seu desenvolvimento: as fases da vida humana; O homem e seu desenvolvimento; reprodução humana; O sistema Nervoso; órgãos e funções. 36- Como se formou a população Brasileira; Índigenas primeiros habitantes; história da África e da cultura negra brasileira. 37- As grandes navegações portuguesas e espanholas; A chegada dos portugueses; capitânicas hereditárias; Governo geral; A estrutura da sociedade da colônia brasileira; A cana-de-açúcar; a abolição da escravidão; invasões estrangeiras; acordo e fronteiras.

11- Artigo 12- Substantivos: Classificação; Gênero; número; Grau. 13- Locuções adjetivas: adjetivos pátrios; pronomes; numeral. 14- Verbos: Conjugações; pessoas; modos; formas; oração. 15- Sujeito e predicado 16- Pontuação – interrogação; exclamação; dois pontos; cedilha; til; travessão; vírgulas, ponto final. 17- Preposição e conjunção.	superfície. Medidas de volume e capacidade de massa.	38- Mapas e legendas; a paisagem geográfica; Divisão regional do Brasil; população urbana; divisão de renda. 40- História da arte.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Gráfico 16 - Comparativo de Conteúdos descritos para turma regular do 5º ano do ciclo no Plano de Curso X Conteúdos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Como é possível visualizar nos dados apresentados, a aluna indica uma defasagem educacional em relação à sua turma, visto ainda não ter se apropriado dos códigos de leitura e escrita, ou seja, a aluna, embora esteja no 5º ano, não é alfabetizada. Esse quadro revela um desafio significativo no processo educacional, que requer uma abordagem especializada para facilitar a aquisição dessas habilidades essenciais.

De acordo com Mascaro e Redig (2024), dados recentes da pesquisa do Censo 2023 indicam que, no contexto da Educação Básica, 57,7% das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial são de indivíduos com deficiência intelectual, somando um total de 952.904 estudantes. Além disso, a pesquisa aponta uma discrepância nas taxas de analfabetismo, com uma incidência de 19,5% entre pessoas com deficiência, em contraste com apenas 4,1% entre aquelas sem deficiência. Esses dados sublinham a urgência de promover estudos e pesquisas focadas nestas informações.

As autoras também discutem a relevância da alfabetização e a necessidade de transcender a implementação de políticas isoladas. Nesse sentido, o grupo de pesquisa coordenado pelas autoras, tem estudos integrados sobre o PEI e o DUA. Esse esforço inclui uma oferta de cursos de extensão destinados a professores para o trabalho destinado a estudantes com deficiência intelectual na ênfase da alfabetização.

Quadro 30 - Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE do 5º ano do ciclo

Alunos	Objetivos PEI 1º semestre.	Objetivos PEI 2º semestre.
Maria	1 Coordenar e copiar as letras do alfabeto.	1 Coordenar e copiar as famílias silábicas.
	2 Escrever seu nome próprio	2 Escrever o seu próprio nome
	3 Coordenar e contar numerais de 1 a 10	3 Coordenar e contar numerais de 1 a 20
	4 Compreender a importância e a utilidade da água.	4 Participar dos projetos da escola.

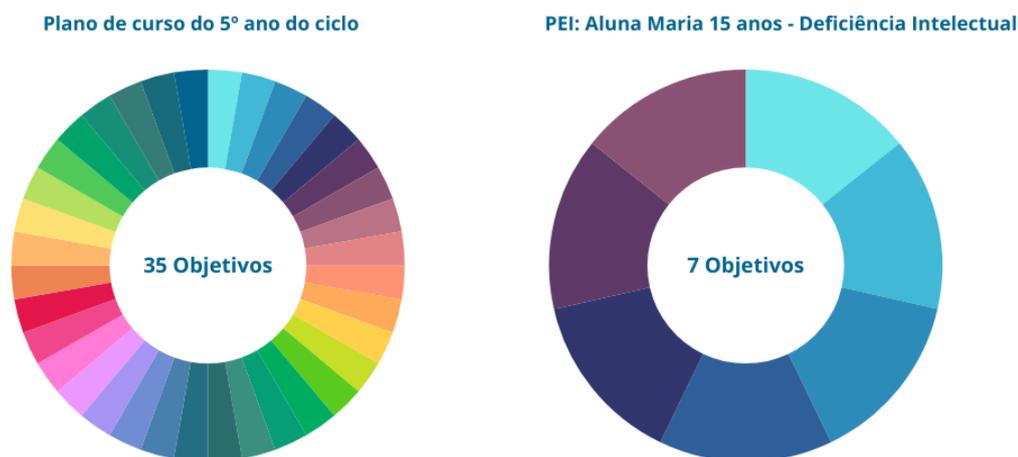
Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Quadro 31 - Objetivos descritos no Plano de Curso do 5º ano do ciclo – Turma G

Objetivos Plano de curso anual 5º ano - Turma G	
<p>1- Identificar e utilizar diferentes tipos de linguagem oral em diversas situações comunicativas, demonstrando compreensão das variedades linguísticas.</p> <p>2- Produzir textos escritos de diferentes gêneros</p> <p>3- Produzir textos formais como cartas, bilhetes, avisos, e-mails, entrevistas, anúncios e propagandas, seguindo as convenções de cada gênero.</p> <p>4- Demonstrar domínio das regras ortográficas.</p> <p>5- Classificar palavras quanto ao número de sílabas.</p> <p>6- Identificar e diferenciar encontros vocálicos e consonantais em palavras.</p> <p>7- Identificar e diferenciar dígrafos, ditongos, tritongos e hiatos em palavras.</p> <p>8- Identificar a sílaba tônica das palavras</p> <p>9- Aplicar as regras de acentuação</p> <p>10- Uso correto de artigos em produções textuais.</p> <p>11- classificar substantivos quanto à classificação, gênero, número e grau.</p> <p>12- conjugar verbos em diferentes tempos, modos e pessoas, reconhecendo suas diferentes formas e funções na oração.</p> <p>13- Identificar o sujeito e o predicado em orações simples.</p> <p>14- Compreender o sistema de numeração decimal e operar com números naturais.</p> <p>15- Utilizar números ordinais para indicar posição e ordem.</p> <p>16- resolver problemas envolvendo as quatro operações com números naturais.</p> <p>17- Calcular o Mínimo Múltiplo Comum (MMC) e o Máximo Divisor Comum (MDC) de números naturais.</p> <p>18- ler e escrever frações.</p> <p>19- Comparar frações, utilizando diferentes estratégias, como a redução ao mesmo denominador.</p> <p>20- Resolver situações-problema envolvendo números naturais e fracionários, aplicando as -operações e os conceitos aprendidos.</p> <p>21- Identificar e utiliza o sistema monetário brasileiro em situações cotidianas, realizando operações de compra, venda e troco.</p>	<p>24- Realizar medições de comprimento, superfície, volume, capacidade e massa, utilizando unidades de medida convencionais e instrumentos de medida.</p> <p>25- Comparar frações, utilizando diferentes estratégias, como a redução ao mesmo denominador.</p> <p>26- Descrever a origem e a reprodução de animais e vegetais, identificando diferentes processos e ciclos de vida.</p> <p>27- Descrever o desenvolvimento dos seres vivos, reconhecendo as diferentes fases da vida e as transformações que ocorrem em cada uma delas.</p> <p>28- Compreender o conceito de ecossistema, identificando os seres produtores, consumidores e decompositores, a cadeia alimentar e a importância da conservação do ecossistema, reconhecendo a interferência humana.</p> <p>29- Descrever as paisagens naturais brasileiras, identificando a fauna e a flora características de cada região e discutindo a importância da conservação dessas paisagens.</p> <p>30- Descrever as fases da vida humana, compreendendo o desenvolvimento do ser humano, a reprodução humana e o funcionamento do sistema nervoso.</p> <p>31- Conhecer a formação da população brasileira, reconhecendo a presença dos indígenas como primeiros habitantes e a influência da história da África e da cultura negra brasileira.</p> <p>32- Compreender o contexto das grandes navegações portuguesas e espanholas, a chegada dos portugueses ao Brasil, o sistema de capitânicas hereditárias, o governo geral, a estrutura da sociedade colonial, o ciclo da cana-de-açúcar, o processo de abolição da escravidão, as invasões estrangeiras e a formação do território brasileiro.</p> <p>33- Interpretar mapas e legendas, compreendendo a representação da paisagem geográfica, a divisão regional do Brasil e a distribuição da população urbana e da renda.</p> <p>34- Conhecer a história da arte, apreciando diferentes manifestações artísticas e reconhecendo seus contextos históricos e culturais.</p> <p>35- Descrever o desenvolvimento dos seres vivos,</p>

<p>22- Calcular porcentagens em diferentes contextos, interpretando e resolvendo problemas que envolvam esse conceito.</p> <p>23- Identificar, classificar e construir figuras geométricas planas, como segmentos de retas, polígonos, triângulos (quanto aos lados e ângulos), quadriláteros, círculos e circunferências, reconhecendo suas propriedades.</p>	<p>reconhecendo as diferentes fases da vida e as transformações que ocorrem em cada uma delas.</p>
--	--

Gráfico 17 - Comparativo dos objetivos descritos para turma regular do 4º ano do ciclo no Plano de Curso X Objetivos descritos no PEI do aluno PAEE da mesma turma.



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Embora a aluna seja descrita como tendo potencial para o trabalho em grupo, mantendo ótimo relacionamento com os colegas e sendo alegre e comunicativa, a descrição de seus objetivos e conteúdo no PEI, assim como os relatos de desenvolvimento, indicam que ela esteve, em certa medida, à parte de sua turma no compartilhamento do currículo. É possível observar também a falta de interligação entre os interesses da aluna e suas potencialidades com as estratégias de ensino adotadas para seu desenvolvimento no contexto de aprendizagem da aluna com a turma.

Potencialidade:

“Capacidade de trabalhar em equipe; Empatia pelo colega; Habilidade digital.” (Professora AEE)

Estratégias:

“Atividades de coordenação motora, projetos bimestrais, palestras e filmes.” (Professora AEE)

Estratégias:

“ Utilização de cartazes com figuras relativas ao alfabeto; blocos simbólicos e massinha para o desenvolvimento de sua coordenação motora” (Professora regente turma regular)

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI da aluna Maria, 2023.

Em contrapartida à dificuldade na área de alfabetização e linguagem apresentada, ao mesmo tempo é destacada a sua capacidade de trabalhar em grupo e a habilidade digital, estratégias que poderiam ter sido incluídas para o trabalho a ser desenvolvido com a aluna em seu PEI. No entanto, ao observar as estratégias utilizadas pela professora, nota-se o emprego de algumas abordagens que fogem do contexto habitual da turma, como o uso de blocos e massa de modelar. Estas estratégias, apesar de válidas para o desenvolvimento motor e cognitivo em determinados contextos, podem não estar alinhadas com as necessidades específicas de aprendizagem da aluna no contexto da turma.

Outro ponto que merece destaque é a defasagem da série-idade da aluna Maria, que, aos 15 anos, apresenta uma diferença de quase cinco anos em relação à idade esperada para o seu ano de escolaridade. Redig (2024, p. 54- 63) em seus estudos indica que,

Percebemos que estudantes, principalmente os com deficiência intelectual, ficam mais tempo na escola comum, em alguns casos, sendo aprovados com defasagem no seu aprendizado e, com isso, quando conseguem finalizar o Ensino Médio, não estão aptos para ingressar no ensino superior ou mercado de trabalho.[...] acreditamos que o tipo de apoio e as intervenções que foram utilizadas durante o percurso escolar dos sujeitos com deficiência digam muito sobre a defasagem idade/série observada na EJA e/ou na escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual que estão matriculados em outros espaços escolares. Sendo assim, faz-se necessário pensar em ações e estratégias diferenciadas para atender as especificidades do aluno com deficiência, desde o início de sua escolarização.

Embora o PEI represente uma proposta inovadora para auxiliar no processo de ensino destes alunos, torna-se evidente que ainda existe uma lacuna significativa no conhecimento dos professores sobre a elaboração e aplicação do PEI. Essa falta de familiaridade continua a produzir um currículo diferente para estes alunos ao invés de considerar o contexto do currículo escolar trabalhado com todo o grupo.

O resultado positivo do PEI visto nas pesquisas atuais depende do conhecimento aprofundado sobre a sua proposta visando ao acesso o currículo regular e às necessidades individuais do aluno, promovendo uma verdadeira inclusão educacional. Portanto, é essencial que haja um investimento contínuo na formação profissional dos educadores.

4.2 O Currículo Acessível: Superando Barreiras para o Acesso ao Conhecimento

Diversos pesquisadores do campo da Educação Especial concordam que, atualmente no Brasil, temos leis que são coerentes e que marcam importantes conquistas para o processo de inclusão. (Pantaleão, Hora e Gaspar, 2017; Hernandez-Piloto, 2018; Rebelo e Pletsch, 2023). Contudo, as práticas escolares requerem maior atenção das políticas públicas, a fim de romper com um sistema educativo padronizado e que não atende à diversidade presente nas salas de aulas de nosso país. Desse modo, é necessário superar as barreiras que se fazem presente nos diferentes contextos educacionais para o acesso ao conhecimento dos alunos. Oliveira e Delou (2023, p. 12), ao citarem Tomlinson, fazem uma pontuação importante a respeito do ensino diferenciado.

Segundo Tomlinson (2008, p.10), o ensino diferenciado parte de uma perspectiva que reconhece a heterogeneidade dos estudantes em geral, e não somente dos que apresentam dificuldade de aprendizagem, compreendendo que possuem ritmos de aprendizagem, capacidade de raciocínio e compreensão de ideias diferentes, e busca ofertar um ambiente onde sejam permitidos "ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos", sem perder de vista o currículo regular.

As autoras Glat, Vianna e Redig (2012, p. 82), corroborando com a ideia de que é necessário atender às especificidades dos alunos para que seja garantido o acesso ao conhecimento nos alertam que

As pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. (...) considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida. (...) procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.

Assim, para caminharmos para uma educação que seja de fato inclusiva e acessível a todos os alunos, é preciso atentar-se para as barreiras que estes alunos deparam-se ao longo de suas jornadas educativas e buscar práticas que as eliminem.

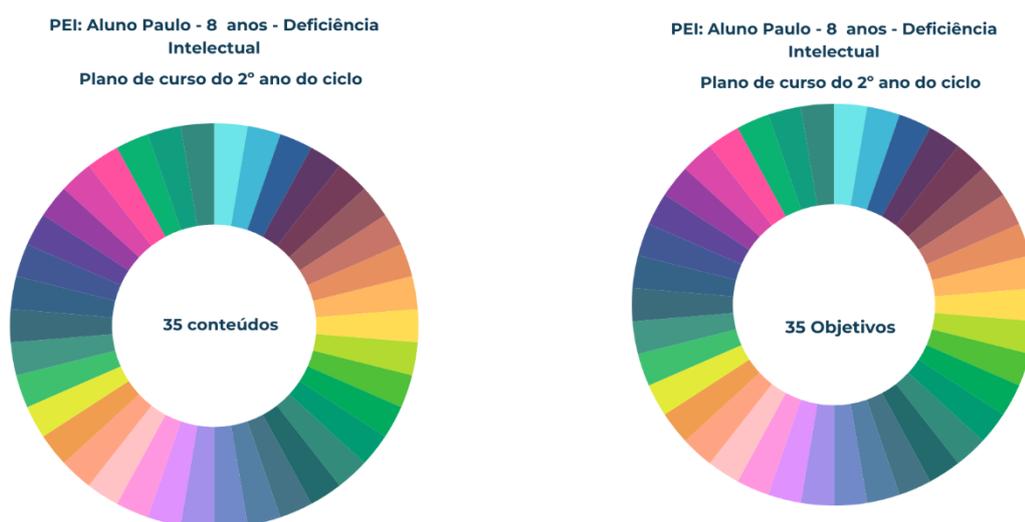
A seguir mostraremos o caso do PEI do aluno Paulo, apresentando estratégias que buscam as eliminações das barreiras sem deixar de lado uma educação de compartilhamento de conhecimento com sua turma.

4.2.1 O PEI do aluno Paulo

Paulo, aluno de 8 anos, matriculado no 2º ano do ciclo e com diagnóstico de deficiência intelectual. Conforme descrito no PEI, o aluno apresenta ansiedade, habilidades de fala abaixo do esperado para sua idade e atenção.

No contexto da educação inclusiva, o PEI do aluno Paulo, do 2º ano, exemplifica um esforço para harmonizar os conteúdos e objetivos educacionais com os da turma regular, ao mesmo tempo em que personaliza as estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas. Quanto às estratégias descritas no PEI, incluindo o uso de apostila de exercícios e atividades temáticas, atividades de oralidade e o uso de mídias, visam facilitar o acesso de Paulo ao currículo da turma.

Gráfico 18 - Demonstrativo em que Conteúdos e objetivos do PEI são os mesmos do Plano de curso da turma regular do 2º ano.



Fonte: Elaborado pela autora com base no material da pesquisa.

Como é possível observar no gráfico, não há diferença entre os conteúdos e objetivos descritos no PEI para os descritos no plano de curso da turma. Contudo, estratégias pedagógicas em nível de práticas foram necessárias como as relatadas a seguir.

O relatório de desenvolvimento elaborado pela professora da turma indica as dificuldades enfrentadas por Paulo devido a suas características individuais:

Ele frequentemente demonstra dificuldade em seguir instruções completas e em se concentrar em tarefas que exigem um esforço mental prolongado. (...) Ele também demonstra certa impulsividade e por vezes tem dificuldade em controlar suas emoções. (...) Em muitos momentos interrompe os colegas durante as atividades em sala de aula e se distrai facilmente com estímulos externos. O aluno apresenta dificuldades em seguir as regras e em organizar seu material escolar. (professora da turma, 2º ano).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Paulo, 2023.

Estas observações são importantes para compreender os desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE. Embora o PEI do aluno descreve-se nos conteúdos e objetivos de forma muito sucinta que seriam correlatos ao da turma, e não fazendo referência às metas e ações para a acessibilidade de forma planejada, o relatório final de desenvolvimento da professora relata uma postura de eliminação de barreiras no espaço escolar, que inclui organizar a sala para minimizar distrações, dividir tarefas em partes menores e proporcionar suporte constante, o que reflete um compromisso com a aprendizagem e uma compreensão da docente sobre uma educação inclusiva. Tais práticas são essenciais para garantir que Paulo possa acompanhar o desenvolvimento da turma sem que o currículo seja minimizado:

Para ajudar Paulo a superar as dificuldades relacionadas ao déficit de atenção procuro sempre organizar a sala de modo que ele não tenha distrações nas atividades, divido as tarefas em partes menores para que ele consiga gerenciá-las e ter clareza nas instruções dadas e sempre ofereço suporte para revisar as atividades ou tirar dúvidas das mesmas (professora da turma regular, 2º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Paulo, 2023.

Os resultados positivos dessa postura são indicados pela professora no relatório do PEI:

Paulo tem mostrado bons resultados nas provas e outras atividades avaliativas. (professora da turma regular, 2º ano/ Relatório de desenvolvimento da aprendizagem).

Fonte: Material coletado na pesquisa. PEI aluno Paulo, 2023.

A atuação do professor na construção do PEI é fundamental para garantir o acesso à educação para todos os alunos, especialmente os alunos PAEE. A partir da análise do documento apresentado para o aluno Paulo, podemos observar como a atuação informada e sensível da professora, sob uma perspectiva psicossocial, influência diretamente nos resultados positivos alcançados com o PEI desenvolvido.

Primeiramente, a abordagem da docente em realizar um estudo de caso detalhado revela uma prática pedagógica que vai além das práticas superficiais. Compreender profundamente as características individuais do aluno é o primeiro passo para um ensino inclusivo. Este processo de individualização do ensino ressalta a importância de não apenas conhecer os aspectos acadêmicos do aluno, mas também entender seus contextos sociais e emocionais.

Além disso, a capacidade da professora de identificar as barreiras presentes no contexto escolar que restringe o acesso do aluno à cultura escolar é crucial neste processo investigativo

inicial. Essa análise crítica do ambiente educacional permite a identificação de obstáculos muitas vezes ignorados por práticas pedagógicas tradicionais, que perpetuam desigualdades e exclusões. Ao invés de atribuir ao aluno a responsabilidade por suas dificuldades, compreende que o ensino regular tradicional oferece muitas das barreiras institucionais, metodológicas e estruturais.

A construção do PEI, portanto, não se foca em um currículo paralelo, o que segrega o aluno de sua turma, mas sim em estratégias para acessar o ambiente, as práticas pedagógicas e o currículo. A professora, ao elaborar um plano de ação para eliminar as barreiras indicadas, demonstra um compromisso com a educação inclusiva que é essencial para o desenvolvimento de todos os alunos.

Deste modo, compreende-se que a elaboração de um PEI que garanta resultados depende da percepção que se possui sobre a deficiência. A mudança de paradigma proposta pelo docente, de uma visão capacitista para uma visão de acessibilidade, reflete um avanço significativo para a Educação Especial.

Este caso ilustra a importância da formação contínua dos professores em Educação Especial, e mais amplamente, em práticas educacionais inclusivas. A conscientização e a capacitação em torno das realidades psicossociais dos alunos são indispensáveis para que o sistema educacional possa não apenas responder às necessidades de todos, mas também promover um ambiente de aprendizagem onde cada aluno possa prosperar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os efeitos de uma lei de educação, como qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. (...) A aplicação de uma lei depende das condições da infraestrutura existente, adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se aplica. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam (Romanelli, 2010, p. 185).

Os achados da pesquisa revelam que a redução de conteúdos e práticas educacionais descontextualizadas do currículo comum ainda são predominantes para o PAEE, reforçando a exclusão escolar dentro das salas de aula e deixando os alunos com deficiência de fora do conhecimento partilhado socialmente. Observa-se uma tendência de priorização de habilidades funcionais, muitas vezes desconectadas do currículo, refletindo uma abordagem clínica, médica e assistencialista.

A pesquisa indica que ainda falta compreensão a respeito da elaboração e aplicação do PEI enquanto um instrumento possível de investigação e eliminação de barreiras para o acesso ao currículo escolar. Esse cenário é agravado pela rotatividade de profissionais, precarização do trabalho docente e falta de formação continuada.

A pesquisa aponta que as barreiras socioeconômicas e geográficas enfrentadas pelas escolas em áreas periféricas de Nova Iguaçu contribuem para este processo de marginalização dos alunos PAEE. A ausência de infraestrutura básica e serviços públicos de saúde potencializa as barreiras encontradas para a inclusão destes alunos nas escolas.

A trajetória histórica da Educação Especial no Brasil destaca como a perspectiva inclusiva é moldada por influências globais e pela luta interna por direitos. Nessa pesquisa, compreende-se a Educação especial sob a ótica dos direitos humanos. Desse modo, foi necessário discorrer sobre os diversos pontos de complexidade que este campo do conhecimento abarca.

Durante décadas, a Educação Especial foi reforçada por políticas públicas que priorizavam a filantropia e o atendimento em instituições especializadas. A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) na década de 1970 representou um avanço institucional, mas ainda estava fortemente vinculada a uma visão limitada da deficiência. A globalização e a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, trouxeram novas perspectivas, especialmente com a Declaração de Salamanca em 1994, que defendia a inclusão de todos os alunos em salas de aula comuns. No Brasil, isso resultou na criação de políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que visa incluir plenamente os alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Apesar dessas conquistas, a trajetória da Educação Especial no Brasil ainda carrega vestígios do passado excludente. A estrutura educacional, muitas vezes, ainda reproduz práticas segregacionistas, limitando o acesso pleno ao currículo para estudantes com deficiência. A persistência de barreiras sociais, econômicas e políticas, somadas às influências neoliberais que condicionam as políticas públicas a uma lógica de mercado, reforçam a necessidade de um olhar crítico sobre o sistema educacional. A luta por uma educação verdadeiramente inclusiva ainda enfrenta desafios, tanto na implementação de políticas adequadas quanto na formação de professores e no rompimento com as práticas que perpetuam a exclusão.

Assim, não podemos deixar de olhar os dados encontrados na pesquisa sem contextualizá-los com o tempo histórico e político presente na organização do município de Nova Iguaçu. No período de realização da pesquisa nas escolas, ano de 2023 e início de 2024, quando foram coletados os PEIs referentes ao ano de 2023, a rede municipal de Nova Iguaçu encontrava-se há quase 12 anos sem concurso público, o que levou a gestão do município à abertura de diversos editais de contratos temporários para suprir a carência de profissionais na área da educação, devido à migração destes para outras redes com melhores salários e condições de trabalho. Isso, inevitavelmente, culminava na intensa rotatividade e falta de professores e demais especialistas da educação nas escolas. Conforme Previtali e Fagiani (2022), as reformas neoliberais sob a NGP têm promovido a adoção de formas precárias do trabalho. Dados do INEP (Brasil, 2020) mostram que 543.874 docentes estão sob contratos temporários, sendo 55% nos municípios e 46% nos estados. Esses dados refletem a falta de conhecimento e apropriação de muitos professores a respeito de documentos e instrumentos fundamentais para a construção de uma escola inclusiva como é o caso do PEI. Mesmo havendo algumas iniciativas da prefeitura como parcerias com universidades, a rotatividade, a ausência de profissionais nas escolas somadas à falta de estrutura foram determinantes para o resultado desta pesquisa. Foi possível observar uma clara falta de compreensão sobre a construção e aplicabilidade do PEI nas escolas, os quais em alguns momentos refletia em uma simples lista de conteúdos paralelos ao da turma, em sua maioria focalizados nas necessidades orgânicas dos alunos, sem uma relação ao contexto que estava sendo trabalhado com os demais. O que nos mostra ainda uma forte associação da Educação Especial vista de um modo clínico, buscando readaptar o indivíduo para que ele se encaixe a escola. Esse ponto faz-nos refletir acerca da necessidade de formação continuada em trabalho, formação esta prejudicada com a implementação da NGP. Como garantir a formação dos professores frente à instabilidade profissional e às constantes trocas de professores dentro de um único ano letivo? Mesmo havendo conhecimento no Brasil por meio das práticas baseadas em evidência, sendo o PEI uma delas, somos atravessados pelas

políticas neoliberais que continuam impedindo o avanço da educação no Brasil e restringindo o foco para a eficiência pedagógica dos professores.

Outro fator de relevância para a compreensão dos dados é o contexto geográfico e socioeconômico do Município, havendo uma área mais central e outra periférica. As escolas pesquisadas estavam localizadas nas áreas consideradas periféricas. De acordo com Santos (2019, p. 65),

Em Nova Iguaçu, segundo Oliveira (2006), os bairros periféricos em condições mais críticas por apresentarem carência de infraestrutura, além de concentrar uma população em condições socioeconômicas desfavoráveis, são: Adrianópolis, Cabuçu, Cacuia, Campo Alegre, Carlos Sampaio, Corumbá, Danon, Figueira, Geneciano, Grama, Iguaçu Velho, Inconfidência, Jaceruba, Jardim Guandu, Jardim Palmares, Jardim Pernambuco, Km 32, Lagoinha, Montevideu, Parque Ambaí, Parque Flora, Prados Verdes, Rancho Fundo, Riachão, Rio D'Ouro, Rodilândia, Tinguá, Tinguazinho, Vila de Cava e Vila Guimarães. Nestes bairros é comum a formação de ruas com moradias precárias, algumas sem condições para garantir a saúde de seus ocupantes, e que não contam com os serviços básicos, como distribuição de água potável através de encanamento e coleta de esgoto sanitário. Dessa maneira, se transformam em locais abastecidos por poços e com esgoto correndo a céu aberto, levando a uma situação social degradante e nociva a saúde. Esse cenário descrito é outro caso que situa de maneira clara o processo de segregação espacial em Nova Iguaçu.

Em muitos momentos das análises dos PEIs, foi possível observar práticas realizadas pelos professores em uma tentativa desesperada em dar conta da ausência dos equipamentos básicos de saúde pública. Sabemos da importância das equipes multiprofissionais no desenvolvimento integral de crianças com deficiência e outros transtornos do desenvolvimento, contudo a falta destes acompanhamentos básicos interfere no aprendizado destes alunos. Reduzir o currículo escolar destes alunos a atividades terapêuticas como práticas para o desenvolvimento motor ou da fala é negar o direito humano ao conhecimento. Sabemos que alguns alunos, devido as suas condições específicas, terão de lidar com algumas questões biológicas e orgânicas durante toda a sua vida. Logo, ao privá-los de partilhar dos mesmos conhecimentos da turma, estamos promovendo a exclusão.

A experiência de exclusão dos alunos PAEE no acesso ao currículo escolar, estabelecendo um diálogo com a psicanálise é tratada como um fenômeno que afeta profundamente o desenvolvimento psíquico dos alunos, gerando clivagem e negação do eu, resultado da ausência de reconhecimento e pertencimento no ambiente escolar. A invisibilidade desses estudantes, seja por meio da redução ou flexibilização curricular, ou mesmo pela marginalização nas práticas pedagógicas, reflete um processo de exclusão contínuo que limita o pleno desenvolvimento humano e acadêmico.

A perspectiva clínica, no contexto da educação especial, evidencia como as práticas excludentes resultam em danos psíquicos e sociais, reforçando um ciclo de marginalização. A

exclusão, segundo a psicanálise, não apenas desestabiliza o sujeito ao privá-lo do espelhamento social necessário para sua constituição, mas também alimenta sentimentos de inferioridade e inadequação. Alunos invisibilizados, ao serem colocados à margem do processo educacional comum, muitas vezes, adotam comportamentos disruptivos como uma tentativa de ganhar visibilidade e espaço dentro da dinâmica escolar. Isso demonstra que a exclusão não é apenas estrutural, mas também afeta profundamente o psiquismo dos alunos, levando-os a buscar formas ativas de se posicionar na escola. A análise do PEI do aluno Miguel faz-nos refletir como esse processo de não partilha do currículo comum o fez sentir-se, sendo exposto verbalmente pelo aluno o seu sentimento de solidão.

A acessibilidade curricular é uma peça central no processo de inclusão educacional de alunos PAEE. Para garantir uma educação equitativa, o currículo deve ser ajustado às necessidades individuais desses alunos e o PEI emerge como um instrumento crucial nesse processo, pois possibilita a construção de um ambiente educativo acessível, considerando tanto as capacidades quanto as limitações dos alunos, de modo a remover as barreiras que limitam seu acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento acadêmico.

Na pesquisa, podemos observar, por meio do PEI do aluno Paulo, mesmo não havendo as condições ideais para a sua construção, o quanto que quando há uma compreensão de que não são as condições individuais que estabelecem o aprendizado, mas sim as barreiras postas que o afetam. Podemos assumir uma postura de investigação na busca por identificar as barreiras e tornar, assim, o currículo mais acessível. Neste ponto as estratégias pedagógicas são importantes para garantir o acesso e não a exclusão, tendo sempre o currículo comum da turma como o norte para o desenvolvimento de todos os alunos.

Em síntese, não podemos reduzir a problemática da inclusão ao discurso da eficiência pedagógica. A investigação realizada situada em um contexto de vulnerabilidade social, e impregnada pela política neoliberal, revelam desafios significativos para a efetivação de uma prática educativa inclusiva. Este estudo traz a reflexão da educação como uma rede, ressalta a complexidade de múltiplos fatores interconectados que influenciam o resultado educacional. As pontas e nós dessa rede envolvem a história da educação especial, práticas segregacionistas, recursos de gestão e realidades socioculturais do entorno escolar, cada um exercendo uma força determinante sobre o acesso ao currículo e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A escolha curricular reduzida para alunos com deficiência, como observado em casos individuais, levanta preocupações substanciais sobre a acessibilidade curricular na educação. Essa redução, especialmente acentuada nas áreas de linguagem e matemática, compromete não apenas o acesso ao conhecimento formal, mas também a oportunidade de participação plena na

sociedade. Contudo, os achados revelaram que, em muitos casos, a implementação dessa flexibilização ainda segue um modelo que pode marginalizar ainda mais os alunos, ao invés de promover uma inclusão efetiva.

A análise dos PEIs reflete uma supervalorização das capacidades cognitivas, categorizando alunos de forma restritiva que pode limitar suas oportunidades de aprendizado e interação. Essa categorização é problemática, especialmente quando reflete preconceitos enraizados que veem a deficiência antes da pessoa. As observações dos professores, conforme refletido nos PEIs, frequentemente, focam mais em limitações do que em capacidades, um eco dos tempos segregacionistas que ainda permeiam o discurso educacional.

Além disso, a realidade operacional das escolas da pesquisa, resultante da nova gestão pública, com insuficiência de profissionais e recursos, agrava a situação, limitando severamente a capacidade dos educadores de atender adequadamente à diversidade de necessidades de seus alunos. A falta de planejamento conjunto, recursos pedagógicos adequados e estratégias de ensino individualizadas são barreiras significativas que foram identificadas como impedimentos ao sucesso educacional.

Essas descobertas apontam para uma necessidade urgente de reformas na formação docente e principalmente nas políticas públicas de educação que influenciam diretamente a inclusão.

Portanto, para avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, é essencial considerar esses fatores interconectados e implementar estratégias que não apenas respeitem, mas celebrem a diversidade dentro do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. *In*: MANZINI, E. (org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2000.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AVANCINI, M. Site **Diversa**. Parecer do CNE sobre atendimento a alunos com TEA não tem força legal. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/parecer-do-cne-sobre-atendimento-a-estudantes-com-tea-nao-tem-forca-legal/>. Acesso em: 03 jun. 2024.
- BARBOSA, V.; REDIG, A. **O direito à flexibilização curricular: uma análise a partir do Plano Educacional Individualizado**. *In*: Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/o-direito-a-flexibilizacao-curricular-uma-analise-a-partir-do-plano-educacional?lang=pt-br>. Acesso em: 28 set. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, J. D. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. Instrumento: **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009.
- BORGES, C. S.; SANTOS, L. N. Atendimento educacional especializado: o que diz a literatura? *In*: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (orgs.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial [recurso eletrônico]**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 set. 2024.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 96 p. (Adaptações curriculares de grande porte, 5). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009, p. 17.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. SIOPE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Consulta de Remuneração Municipal. Disponível em:
https://www.fnde.gov.br/siope/consultarRemuneracaoMunicipal.do?acao=pesquisar&cod_uf=33&municipios=330350&anos=2024&mes=04. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório educacional 2020**. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-da-educacao-basica/notas-estatisticas>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370**, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11370&ano=2023&ato=7d2IzYU9kMZpWT692>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023. **Orientações específicas para o público da Educação Especial**: atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2023.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. **Educação inclusiva**: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 91, p. 359–379, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>. Acesso em: 27 set. 2024.

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CAMPOS, J. A. de P. P., Bueno, M. B., & Leite, G. G. (Orgs.). (2024). **Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos** (1.ed). Editora De Castro, EDESP-UFSCar.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 45-58, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/>. Acesso em: 02 jan. 2025.

CARVALHO, Cleide da Silva de. **Educação especial na perspectiva inclusiva**: um estudo de caso no município de Duque de Caxias. 2023. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CURY, C. R. J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

DELEVATI, A. C. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018)**: desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. 290 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

DE MELLO PEREIRA, M. A.; PEREIRA, A. P. C. **Planejamento educacional individualizado: desafios e avanços nas práticas colaborativas de ensino.** *Colloquium Humanarum*, v. 19, n. 1, p. 1–15, 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4180>. Acesso em: 27 set. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos termos identidade/diferença, currículo e inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ESTEF, S. **Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada.** 2021. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Orientadora: Rosana Glat.

ESTEVES, P. S. M. O (não) reconhecimento da diferença: o bullying como um desafio das sociedades multiculturais. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, v. 8, n. 16, p. 440-457, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/606>. Acesso em: 27 set. 2024.

FAVACHO, M. de S. **Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da educação especial de uma escola pública paraense.** 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/leno.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Documento norteador: educação e ação pedagógica.** 2017. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/DOCUMENTO-NORTEADOR-PEDAGOGIA-FINAL-4.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, R. J. **Políticas educacionais e educação especial.** 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te15.PDF>. Acesso em: 27 set. 2024.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0005.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 2003. p. 13-41.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FRANCO, M. **Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate.** 23ª Reunião Anual da ANPED – GT de Educação

Especial, Caxambu, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23851/16824>. Acesso em: 27 set. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 04 jan. 2025.

FREITAS, M. C. de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, e10084, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10084>. Acesso em: 27 set. 2024.

FREUD, S. **Projeto para uma psicologia científica**. In: Obras completas de Sigmund Freud: edição Standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAITAS, S. **Educação inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar**. Currículo sem Fronteiras, v. 22, e1816, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358896593_Educacao_Inclusiva_e_as_Insuperaveis_Fronteiras_da_Organizacao_Escolar. Acesso em: 27 set. 2024.

GARCIA, C. M. R. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set.-dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLSQBznDJGXRh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

GHIURO, G. J. **O direito à educação e a educação inclusiva**. 2022. 147 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista, RJ, EDUR**, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Individualizado_u_ma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente. Acesso em: 27 set. 2024.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200 p. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. Acesso em: 27 set. 2024.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0184, p. 157-170, jan.-dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LScht/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

GLAT, R.; ESTEF, S. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, vol. 24, 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68466219096>. Acesso em: 27 set. 2024.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. de F. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**: o que dizem os professores especializados. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HUDSON, B. C. da S. **A percepção de professores (as) sobre a utilização do plano de desenvolvimento individual (PDI) em Minas Gerais**. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

HUDSON, B. C. da S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020, p. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X47967>.

IBGE. **Censo demográfico 2022**: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2024.

ISRAEL, B. C. M. et al. **Proposta de consultoria colaborativa em inclusão escolar**. [S. l.]: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais/Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa - IEP, MG, 2021. 120 p. ISBN 978-65-991629-4-7. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wpcontent/uploads/2021/11/Proposta_consultoria_colaborativa_final-1.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

IBGE. **Censo demográfico 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial no Brasil**: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

KASSAR, M. C. M. **Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no**

Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (orgs.). *Escolarização de alunos com deficiências – desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 33-76. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-03-10-13-20-37-58.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

KEMPER, C. L. M. **Invisibilidade, identidade e laço social na contemporaneidade:** sobre a exclusão nas esferas psíquica e social. *Cadernos de Psicanálise - CPRJ*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 29, p. 105-125, jul./dez. 2013. Disponível em: https://cprj.com.br/imagenscadernos/caderno29_pdf/CADERNOS-DE-PSICANALISE_29_SONHOS_2013_105-A-125.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LAPLENE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, L. E. **O discurso, o poder e as representações de Nova Iguaçu.** *Periferia*, v. 5, n. 1, p. 89-110, 2015. DOI: 10.12957/periferia.2013.15325. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/15325>. Acesso em: 27 set. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782006000200007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 27 set. 2024

MANTOAN, E. T. M. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Unicamp: Moderna, 2003.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAURANO, D. **Para que serve a psicanálise?** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARIN, M.; MORAIS, J. **Plano de Ensino Individualizado (PEI):** medida de discriminação positiva ou fator de reforço de exclusão? *Anais. VII Encuentro Internacional Inclusión: Avances, Retos y Propuestas Alternas (CD-ROM)*. Cidade do México, 2012.

MASCARO, C. A. A. de C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, C. A. A. de C. **O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual:** estratégia para inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 18, n. 205, p.

12-22, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318>. Acesso em: 27 set. 2024.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. **Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfabetamento: primeiros passos**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

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

MAZZOTTA, M. J. S. **História da Educação Especial no Brasil**. In: _____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. II, p. 27-65.

MEDEIROS FILHO, B. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Edição eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018**. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/05/Ogolpede2016aeduca%C3%A7%C3%A3onoBrasil_book-3.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

MELLO, R.; HERZOG, R. **Clivagem traumática e processos de simbolização**. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 15-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jan. 2024.

MENDES, D. E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP**. Disponível em: <https://www.oneesp.ufscar.br/>. Acesso em: 14 set. 2024.

MENDES, G. E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

MENDES, G. E. **Breve história da Educação Especial no Brasil**. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 94-109, 2010. Disponível em: <https://histogeo.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/breve-historico-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MERCADO, E. L. de O.; FUMES, N. L. F. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar**. Anais: 10ª Encontro Internacional de Formação de Professores e 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6840103/course/section/6338020/MERCADO%20e%20FUMES.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MONFREDINI, I. **Atravessamentos às Ciências Sociais e Humanas no Brasil: ensino superior**

privatizado e economia do conhecimento. *Analecta Política*, v. 12, n. 23, p. 01-25, 2022. Disponível em: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/7502/6895>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MOREIRA, S. A. J. et al. Banco Mundial e as recomendações atuais para as políticas educacionais no Brasil. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 10, n. 14, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346098546_Banco_Mundial_e_as_Recomendacoes_Atuais_para_as_Politicass_Educacionais_no_Brasil Acesso em: 27 set. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 5-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MUNSTER, M. A. V.; LIBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON WILSON, C. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. *Revista da Sobama*, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, 2014.

NOVA IGUAÇU. **Decreto nº 6.629, de 17 de fevereiro de 2003**. Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/Decreto_Municipal_de_Nova_Igua%C3%A7u_6629_de_2003. Acesso em: 27 set. 2024.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **Documento norteador: educação e ação pedagógica**. Brasília, 2017.

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, p. e11/1–26, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/71896>. Acesso em: 27 set. 2024.

ONU – Organização Das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**.

PACHECO, J. A. **Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares**. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, p. 110-124, set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25648>. Acesso em: 27 set. 2024.

PAGNI, P. A. **Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica**. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Q6H86rYVQHZ3VqZnGVzW83c/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

PANTALEÃO, E.; HORA, J.; GASPAR, R. S. **Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior**. In: JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (orgs.). Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Disponível em: https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/formacao_praticas_e_inclusao_ebook.pdf.

Acesso em: 27 set. 2024.

PEREIRA, M. A. de M. **O planejamento educacional individualizado (PEI):** das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade. Mestrado profissional em educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9796890. Acesso em: 18 set. 2024.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A educação itinerante como apoio à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. *Revista Ibero-Americana de Educação*, v. 41, n. 2, p. 1–10, 2007. Disponível em: <https://www.rioei.org/RIE/article/view/274>. Acesso em: 27 set. 2024.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em: 27 set. 2024.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI):** um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. v. 1, p. 17-32.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. **Perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem.** *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 77, 2014. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/14507>. Acesso em: 27 set. 2024.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Revista Katálysis*, v. 25, n. 1, p. 156–165, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kat/a/3BzC7vLHGpPM8CxbKfJ6Z7S/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

REBELO, A. S.; PLETSCHE, M. D. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)? *Revista Educação Especial*, v. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70980>. Acesso em: 27 set. 2024.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. e45/1–19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 27 set. 2024.

REDIG, Annie Gomes. **Transição educacional para a vida independente para pessoas com deficiência intelectual**: programa de formação docente. In: CAMPOS, J. A. de P. P.; BUENO, M. B.; LEITE, G. G. (Org.). Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos. 1. ed. São Carlos: Editora De Castro, EDESP-UFSCar, 2024. P. 53 - 63.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 355, de 14 de junho de 2016**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/deliberacao_cee_n_355_de_14_de_junho_de_2016.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil(1930-1973)**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

ROSA, M. P. da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial**: possibilidades de acesso ao currículo. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24678>. Acesso em: 27 set. 2024.

ROSE, D. H.; HARBOUR, W. S.; JOHNSTON, C. S.; DALEY, S. G.; ABARBANELL, L. Design Universal para Aprendizagem na Educação Pós-Secundária: Reflexões sobre Princípios e sua Aplicação. **Revista de Educação Pós-Secundária e Deficiência**, v. 19, n. 2, p. 135-151, outono 2006. Disponível em: https://eric-ed.gov.translate.google.com/?id=EJ844630& x tr sl=en& x tr tl=pt& x tr hl=pt-BR& x tr_pto=sc Acesso em: 12 jan. 25

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39550> Acesso em: 27 set. 2024.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, L. E. O discurso, o poder e as representações de Nova Iguaçu. **Periferia**, v. 5, n. 1, p. 89-110, 2015. DOI: 10.12957/periferia.2013.15325. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/15325>. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, É. C. da S. de L.; MOREIRA, J. da S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, J. R. **Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência**: um protocolo para utilização nas instituições de ensino. 2023. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19684>. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, M. B.; CRUZ, L. M. Flexibilização curricular e seus reflexos na prática e no ambiente escolar para a educação inclusiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade** - REED, v. 3, n. 9, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11390>. Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA FRANCISKI, S. M. de F. da. **Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual**: um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/1796/Disserta_o_S_nia_Mara_de_F_tima_d_a_Silva_Franciski_VF22_10_2_17013706084252_1796.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA, J. K. de O. M.; DRESCH, C. J. F. **O currículo na educação infantil interpela as datas comemorativas**. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 10119 - Resumo Expandido - Pôster - 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. ISSN: 2447-2808. GT07. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_29_20. Acesso em: 27 set. 2024.

SIMÕES, M. R. **A cidade estilhaçada**: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=59980. Acesso em: 27 set. 2024.

SCHWARCZ, L. M. e STARLING, H. M. M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, A. C. de F. **Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural**: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/16362>. Acesso em: 27 set. 2024.

STAINBACK, S. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, v. 2, n. 03, p. 8-14, dez. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 27 set. 2024.

TOFFOLI, A. **Debate**: A Reforma do Plano Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva. 2018. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br>. Acesso em: 18 set. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIEIRA, B. A.; HERNANDEZ-PILOTO, F. S. S.; RAMOS, O. I. **Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial.** *In:* Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. Disponível em: <https://www.dialogosemeducao.especial.com.br/post/educa%C3%A7%C3%A3o-especial-inclusiva-inclusiva-conceitua%C3%A7%C3%B5es-medicaliza%C3%A7%C3%A3o-e-pol%C3%ADticas>. Acesso em: 27 set. 2024.

VICTOR, S. L. **A formação de professores no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial: o Estado do Espírito Santo em foco.** *In:* JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (org.). Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial. Marquês e Manzini: ABPEE.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

APÊNDICE E ANEXOS

APÊNDICE 1 – Quadro: Revisão sistemática Banco de Teses e Dissertações CAPES

Título	Universidade	Objetivo	Metodologia	Fundamentação Teórica	Resumo
O direito à educação e a educação inclusiva. (Ghiuro, 2022)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Analisar como está sendo realizada a Educação Inclusiva, a partir de Políticas Públicas, sob o aspecto prático, e não legislativo, para pessoas em idade escolar, com as mais diversas deficiências, dando-se ênfase na Síndrome de Down T21.	Metodologia qualitativa em busca de uma análise racional de resultados, focado às convergências ou divergências do material coletado	Platão, Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx	Este estudo busca analisar a eficácia prática da Educação Inclusiva, especialmente para aqueles com Síndrome de Down T21, contrastando políticas públicas e realidades vivenciadas. Baseado na experiência pessoal do autor como pai de uma filha com SDDT21. O trabalho identifica lacunas na capacitação profissional e na pedagogia. A legislação é robusta, mas a prática cuida de recursos que realçam as habilidades únicas dos alunos.
A política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. (Delevati, 2021)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	analisar as diretrizes anunciadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em termos de eixos predominantes e de singularidades na instituição de novas perspectivas educacionais, considerando a história da Educação Especial brasileira. Destacam-se como objetivos específicos: investigar a participação e influência dos atores sociais implicados no processo de	A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza como instrumentos de produção de dados a análise documental, a análise de indicadores educacionais e entrevistas.	Pensamento Sistêmico articulado às abordagens de análises de políticas públicas, Modelo dos Múltiplos Fluxos de Kingdon e Ciclo de Políticas de Ball, Bowe e Gold constituem os referenciais teóricos.	Esta tese analisa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008 no Brasil, destacando seus avanços e desafios após uma década de execução. A pesquisa investiga como as diretrizes dessa política influenciaram a transformação dos sistemas de ensino para promover a inclusão, e por que, apesar dos progressos, ainda persistem desafios significativos.

		formulação das diretrizes educacionais relativas à educação especial; identificar os principais programas e ações desenvolvidas pelo Governo Federal visando a promoção de sistemas educacionais inclusivos no Brasil.			
Educação Especial na perspectiva inclusiva: um estudo de caso no município de Duque de Caxias. (Carvalho, 2023)	Universidade Católica de Petrópolis	Refletir sobre as diversas questões relacionadas ao processo de inclusão educacional. O objetivo principal deste estudo é proporcionar uma compreensão sobre os conflitos que emergem nessa temática.	Abordagem qualitativa; A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com a diretora e dois professores regentes. Além das entrevistas, a observação participante também foi empregada para uma compreensão mais aprofundada do contexto escolar.	Mantoan, 2006. Glat, 2007. Zaccur, 2002. Skliar, 1999.	a pesquisa analisa as leis reguladoras e os fundamentos teóricos do campo para identificar e discutir os conflitos e desafios da inclusão. O estudo visa desenvolver um entendimento crítico sobre as práticas educativas inclusivas, contribuindo para um diálogo mais amplo sobre como a educação pode ser mais acessível e equitativa para todos os alunos, considerando suas diversas necessidades e habilidades.
O Planejamento Educacional Individualizado (PEI): das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade (pereira, 2020)	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Analisar a elaboração e a aplicabilidade do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes da Educação Especial, que apresentam deficiência intelectual, com foco para os anos finais do Ensino Fundamental, inseridos no ensino comum.	Abordagem qualitativa; análise bibliográfica; análise documental; aplicação de questionários aos sujeitos em análise.	Valadão (2013); Figueiredo (2010); Vianna (2011); Redig (2012); Pletsch (2013); Glat (2013, 2018); Kassar (2015); Baptista (2015); Beloto e Neres (2015); Camargo (2016); Gatti (2017); Capellini (2018); Marin e Braun (2018)	O estudo analisa o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental em Campo Grande, MS. Utilizando várias fontes bibliográficas e questionários com professores, a pesquisa avalia a eficácia e aplicabilidade do PEI como instrumento de inclusão. O trabalho conclui que há um distanciamento entre a prática e o ideal de planejamento individualizado, ressaltando a

					necessidade de tornar as práticas educativas mais inclusivas.
Plano educacional individualizado (PEI): um protocolo para utilização nas instituições de ensino. (Santos, 2023)	Universidade Federal de São Carlos	Desenvolver e validar um protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência na Educação Básica. Os objetivos específicos foram: a) Compilar e sistematizar um protocolo de PEI baseado em propostas encontradas na prática e na literatura especializada na área; b) Validar o conteúdo e a semântica dos itens do protocolo de PEI com dois grupos de juízes diferentes: profissionais e acadêmicos da comunidade da área; c) Produzir uma versão aperfeiçoada e validada do protocolo de PEI.	Abordagem qualitativa, baseada no método do Design Science Research (DSR), adotado no campo da educação para criar protótipos e/ou produtos educacionais.	Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019; Tannús-Valadão (2010);	Este estudo aborda o desenvolvimento e validação de um protocolo para o Plano Educacional Individualizado (PEI), visando facilitar a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Básica brasileira. Diante do crescimento das matrículas de estudantes da Educação Especial e dos desafios relacionados à sua participação efetiva e progressão nos níveis de ensino, o estudo propõe um PEI detalhado, que ainda não é previsto na legislação brasileira.

<p>Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo. (Rosa, 2022)</p>	<p>Universidade Federal de Santa Maria</p>	<p>Conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular</p>	<p>Pesquisa foi metodologicamente inspirada na cartografia, valorizando o acompanhamento de processos.</p>	<p>Vasconcellos (2013), Maturana e Varela (2001) e Pellanda (2009), Pedagogia Diferenciada de Meirieu (1998; 2002; 2005; 2006) Sacristán (2000; 2013), Arroyo (2011), Moreira e Caudau (2007) e Moreira e Silva (2008).</p>	<p>O estudo analisou a organização pedagógica em Educação Especial em Santa Maria/RS, destacando a importância da articulação e colaboração escolar para a acessibilidade curricular. A maioria das escolas oferece Atendimento Educacional Especializado, mas a articulação entre ensino comum e especial é escassa. As práticas pedagógicas são centralizadas em salas de recursos e há desafios no acesso ao currículo devido a métodos tradicionais e barreiras históricas.</p>
<p>A percepção de professores (as) sobre a utilização do plano de desenvolvimento individual (PDI) em minas gerais. (Hudson, 2020)</p>	<p>Universidade Federal de Minas Gerais</p>	<p>Identificar, a partir das concepções dos profissionais da rede estadual de educação de MG, quais os desafios na utilização do PEI.</p>	<p>Pesquisa quanti-qualitativa, estruturada na etapa quantitativa na metodologia do tipo survey e na etapa qualitativa no grupo focal.</p>	<p>Glat e Oliveira (2003), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Glat e Pletsch (2012), Pletsch (2014), Roldão (2010), Lunardi-Mendes (2008), Tannús-Valadão (2010; 2014), dentre outros.</p>	<p>Este estudo examina a implementação e os desafios associados ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na inclusão escolar de alunos da Educação Especial em Minas Gerais, conforme estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação. Os resultados também destacaram complexidades e confusões em elementos do PDI, como a proposta curricular, avaliação diagnóstica, planejamento pedagógico e correções de curso, sugerindo a necessidade de esclarecimentos adicionais e suporte na aplicação deste instrumento crítico.</p>

<p>Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da Educação Especial de uma escola pública paraense. (Favacho, 2021)</p>	<p>Universidade Federal do Pará</p>	<p>Analisar como professores organizam as práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos público-alvo da educação especial.</p>	<p>Abordagem qualitativa; As informações, nessa etapa, foram produzidas por meio de observações, entrevistas semiestruturadas, levantamento documental, registros em diário de campo, fotografias e gravações de áudios.</p>	<p>A partir da teoria de Vigotski e de teorizações específicas sobre o currículo e a educação especial.</p>	<p>O estudo focou em alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, envolvendo dois estudantes PAEE, professores, uma professora bilíngue e um profissional de apoio escolar, além de funcionários da secretaria de educação. Dividida em duas etapas, a pesquisa primeiro caracterizou as práticas educativas e depois investigou as relações interpessoais entre os profissionais e os alunos dentro da sala de aula. Através de observações, entrevistas semiestruturadas e outras técnicas, identificou-se a necessidade de intercâmbio de experiências entre o corpo docente e os profissionais de apoio para melhorar o desenvolvimento dos estudantes</p>
---	-------------------------------------	---	--	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de pesquisa realizada no Portal de Periódicos e base de teses e dissertações da CAPES.

ANEXO 1 - TCLE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(AUTORIZAÇÃO RESPONSÁVEL LEGAL)**

Título do projeto: O acesso curricular para estudantes público-alvo da Educação Especial: uma análise com base no Plano Educacional Individualizado em escolas do município de Nova Iguaçu - RJ.

Pesquisador responsável: Vivian Cristina Almeida P. Barbosa

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Telefone para contato: (21) 98181-8565

E-mail: barbosavcap@gmail.com

Você está sendo convidada(o) para participar da pesquisa “O direito ao acesso curricular para alunos público-alvo da Educação Especial na rede Municipal de Nova Iguaçu: Uma análise com base no Plano Educacional Individualizado,” que será realizada pela professora pesquisadora Vivian Cristina Almeida P. Barbosa. Sua participação se dará pela autorização da análise documental do Plano Educacional Individualizado (PEI) de seu filho ou tutelado. Sua autorização é necessária por ser responsável legal de aluno da rede pública municipal de Nova Iguaçu, matriculado no segmento do Ensino fundamental I e público-alvo da educação especial, sendo o PEI um documento do aluno, onde consta informações pessoais da criança. Sua autorização não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora, com a Universidade Católica de Santos.

O objetivo principal deste estudo é: Investigar o direito ao acesso curricular dos alunos com deficiência no município de Nova Iguaçu a partir da análise do PEI.

Sua colaboração, nesta pesquisa, consistirá em autorizar a disponibilização da cópia do PEI de seu filho ou tutelado, para a análise deste documento.

A identificação dos participantes é um risco que pode ser mencionado, porém, pautada nos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, mencionados na Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, garantirei, conforme parágrafo VII, a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade e da unidade escolar.

Em momento algum da pesquisa serão mencionado o nome real do aluno para o qual o recurso pedagógico foi construído. O interesse no PEI será focalizado nos conteúdos trabalhados e estratégias para a garantia do acesso curricular.

Também cuidarei para que não ocorra em nenhuma hipótese a identificação do professor da turma do aluno sinalizado no PEI. Na organização dos dados obtidos ao longo da pesquisa, caso haja a necessidade de fazer referência a algum participante serão denominados com “nomes fictícios ou participante 1, 2, 3...” para citar os depoimentos.

A cópia digitalizada do PEI ficará em posse da pesquisadora, arquivado em uma pasta no google drive, que será acessada através de login e senha, e com o objetivo de aumentar o nível de segurança do acesso as informações será estabelecido a autenticação em dois fatores, o que representa uma camada extra de segurança, validado através de outro dispositivo no momento do login, seja através de confirmação de acesso através de outro Email ou confirmação via smartphone.

Baseada no Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.206 de 2002), a Resolução CNS nº 466 de 2012 (parágrafo IV, inciso 3), os participantes da pesquisa têm a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à colaboração com uma pesquisa de Mestrado em Educação, na área de Educação e Formação com direcionamento para Políticas Públicas Educacionais, que poderá proporcionar indicativos consistentes para a criação de políticas públicas direcionadas para a inclusão e melhoria na qualidade e acesso ao currículo.

Uma Via deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** ficará com o participante desta pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável prof^a Vivian Cristina Almeida Pinto Barbosa, orientada por profa. D^{ra}. Ivanise Monfredini no e-mail barbosavcap@gmail.com ou no telefone (21) 98181-8565.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, telefone: (13) 3228-1254 ou (13) 3222-0555, Ramal 1254 (Comitê de ética). eu, _____, RG. nº _____, concordo em autorizar a cópia do PEI para que os dados de sua análise documental sejam utilizados na referida pesquisa e na transmissão dos conhecimentos por ela produzidos, abertos à cientistas e ao público em geral. Estou devidamente esclarecido(a) sobre o direito de não autorizar caso me sinta desconfortável. Tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade e de meu filho ou tutelado. Sendo assim, concordo em

autorizar e para tanto, preencho os dados abaixo e junto com o pesquisador,
_____, RG. nº, _____ assino concordando com o
exposto acima:

Endereço: _____ **nº:** _____

Complemento: _____ **Bairro:** _____

Cidade: _____ **UF:** _____ **CEP:** _____

Tel.: _____ **e-mail:** _____

São Paulo, _____ de _____ de 2024.

Responsável

Pesquisador

ANEXO 2: Criação de classes especiais em NI



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO SEMED Nº 007 DE 29 DE NOVEMBRO DE 2022

DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DE CLASSES ESPECIAIS E TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CENTRO DE AÇÕES INTEGRADAS CASTORINA FARIA LIMA (CAIESP) E CRIAÇÃO DE CLASSES ESPECIAIS E TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PAUL HARRIS.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

I – A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; os artigos 6º, 205, 206, Incisos I, II, III, VI, VII, e o IX, artigo 208, inciso I E III e artigo 210;

II – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei federal nº 9.394/96, os artigos 1º e 2º que preconizam para o pleno desenvolvimento do educando;

III – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei federal nº 9.394/96, artigo 32 incisos I, II, III, IV, que trata da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, com duração de 09 (nove) anos;

IV – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei federal nº 9.394/96, artigo 58 em seus parágrafos 1º, 2º e 3º que preconizam, quando necessário, os serviços de apoio especializado e o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

V – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei federal nº 9.394/96, artigo 59 em seus incisos I, II, III E IV que preconizam organização e Terminalidade Específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental.

VI – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei federal nº 9.394/96, artigo 37 que preconizam aos Jovens e Adultos oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do educando;

VII – O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, artigo 53 que dispõe sobre o Estatuto e dá outras providências;

VIII – A LEI Nº 12.764 DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012, que institui a Política Nacional dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu artigo 1º, parágrafo primeiro, inciso I, que preconiza deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestadas por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social, ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

IX – A LEI 13.146, DE 2015, ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, em seu artigo 4º, que preconiza que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades e, em seu artigo 27º, parágrafo único, institui que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência. E em seu artigo 28º, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, como preconiza o inciso II deste artigo, aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso e permanência, participação e aprendizagem.

X – A Deliberação CME nº03/2014 Nova Iguaçu, em seu artigo 15º, parágrafo 2, que o Atendimento Educacional será feito em Classes, Escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de

ensino regular e o artigo 18º que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

XI – A LEI 10.098 DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 que estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência.

XII – A RESOLUÇÃO Nº1 CNE/CEB DE 28 DE MAIO DE 2021, que institui Diretrizes Operacionais para educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como em seu artigo 13 que preconiza que os currículos deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expresso em competências e habilidades nos termos da Política nacional de Alfabetização e da Base nacional Comum Curricular.

RESOLVE:

Art. 1º. A Criação de Classes Especiais no Município de Nova Iguaçu no Ensino Fundamental do Centro de Educação Especial Paul Harris e na Educação de Jovens e Adultos – EJA matutino e vespertino do CAIESP para atendimento de estudantes com grave deficiência intelectual ou múltiplas deficiências e Transtorno do Espectro Autismo (TEA), nível II e III de suporte.

Parágrafo Único - Será oferecida ao estudante a partir dos 15 (quinze) anos com grave deficiência intelectual ou múltiplas deficiências e Transtorno do Espectro Autismo (TEA), nível II e III de suporte a matrícula na Classe Especial da Educação de Jovens e Adultos – EJA matutino e vespertino no CAIESP após **avaliação da equipe técnico pedagógica, professor itinerante e Equipe Técnica do Setor Educação Especial/Inclusiva – SEMED.**

Art. 2º. A matrícula do estudante na Classe Especial será realizada após análise de seu laudo médico e avaliação pedagógica realizada em conjunto entre Equipe técnico Pedagógica da escola, Professor Itinerante e a Equipe de Educação Especial/ Inclusiva – SEMED.

Parágrafo único: A matrícula somente será efetivada na Classe Especial após esclarecimento e concordância do responsável legal do estudante, ficando esta concordância registrada e assinada na Ficha de Matrícula.

Art. 3º A cada final de ano ou fase será feita uma avaliação para definir se o estudante continuará na Classe Especial ou se dará prosseguimento aos seus estudos em Sala Regular.

Art. 4º - Cada Classe Especial terá o número mínimo de 06 (seis) e o máximo de até 12 (doze) estudantes.

Art. 5º - A terminalidade específica prevê viabilizar ao estudante com grave deficiência intelectual ou múltipla deficiência e Transtorno do Espectro Autismo (TEA), nível II e III de suporte que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDBEN, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente as competências e habilidades desenvolvidas pelo educando.

Art. 6º- A estrutura organizacional das Classes Especiais dar-se-á correlacionada a cada ano/fase de escolaridade, conforme Histórico Escolar do Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Nova Iguaçu;

§ 1º Cada ano/fase de escolaridade terá duração de 01(um) ano e seguirá as diretrizes do calendário escolar do Ensino Fundamental na modalidade de Educação Especial.

§ 2º O estudante da Classe Especial será avaliado em sua aprendizagem, por relatório descritivo, na perspectiva do aprender a conhecer, aprender a



Estado do Rio de Janeiro Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Este anexado ao Histórico Escolar.

Art. 7º. As Classes Especiais devem acompanhar o currículo da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Nova Iguaçu, flexibilizando as orientações curriculares de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada educando.

Parágrafo único: O currículo das Classes Especiais far-se-á de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular e pela parte diversificada levando em consideração as características regionais e locais.

Art. 8º Os professores das Classes Especiais deverão realizar os registros pedagógicos dos seguintes termos I e II:

I – registro mensal integrado das disciplinas, em relatório descritivo, das atividades e suas intervenções e adaptações necessárias, a cada objeto do conhecimento (competência) a serem desenvolvidas, sendo este arquivado na pasta do estudante na secretaria da escola;

II – relatório semestral (PEI) descrito, na íntegra, com os avanços na aprendizagem, com a descrição das adaptações necessárias que foram realizadas, em relação aos aspectos cognitivos e socioafetivo. Este documento deverá ser anexado ao final da escolarização, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, ao Histórico Escolar.

Art. 9º Em cada ano/fase de escolaridade poderá haver 01 (uma) retenção, para que as competências e habilidades sejam desenvolvidas.

Art. 10º. O currículo a ser desenvolvido será de competência dos professores junto à Equipe Pedagógica, respeitando o objeto de conhecimento e suas habilidades de cada ano/fase de escolaridade do estudante, contextualizando-o com a realidade vivida pelo educando e sua ampliação local, regional e global.

Parágrafo único – O currículo para o desenvolvimento da aprendizagem nas Classes Especiais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos – EJA, deverá conter a base nos documentos:

I – Estatuto da Criança e Adolescente;

II – Educação Ambiental;

III – Educação Alimentar e Nutricional;

IV – Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso;

V - Programa Nacional de Direitos Humanos;

VI – Educação das Relações étnico-raciais e Ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena;

VII - Base Nacional Comum Curricular;

Art. 11º. A organização pedagógica dar-se-á em 03(três) etapas:

I – Iniciação – etapa em que se dá todo o processo inicial da alfabetização/letramento que compreende o 1º e 2º níveis/fases.

II – desenvolvimento – etapa em que as competências e habilidades adquirirem maior grau de problematização que compreende o 3º, 4º e 5º níveis/fases.

III - Consolidação – etapa em que a autonomia intelectual permitirá a compreensão de normas e interesse pela vida social, conforme as habilidades desenvolvidas nas etapas anteriores que compreende o 6º, 7º, 8º e 9º níveis/fases.

Parágrafo único: A criação ou extinção da Classe Especial na modalidade no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA em turnos matutinos e vespertinos somente será confirmada após avaliação prévia da real necessidade e autorização da SEMED.

Art. 12º. O estudante transferido de outro município ou Estado que não apresente documentação comprobatória ano/fase de escolaridade será matriculado, após avaliação diagnóstica da aprendizagem para reclassificação.

Art. 13º - Os casos omissos serão tratados pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 14º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação e revoga a Resolução n° 005 de 18 de agosto de 2014 e demais disposições em contrário.

MARIA VIRGINIA ANDRADE ROCHA
Secretária Municipal de Educação

Id. 08303/2022

REPUBLICADO POR INCORREÇÃO

EXTRATO DO QUINTO TERMO DE PRORROGAÇÃO DE CONTRATO ADMINISTRATIVO POR TEMPO DETERMINADO

PROCESSO: 2019/036181

PARTES: MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU e:

CONTRATO	CONTRATADO	CARGO
44/2020	ROSEMARY NEVES FERREIRA	PROFESSOR II
46/2020	CRISTINA ROSA DE SÁ FREIRE REIS	PROFESSOR II
47/2020	JANAINA BARBOSA DE MOURA	PROFESSOR II

OBJETO: Prestação de serviços de Professor II – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em favor da Secretaria Municipal de Educação.

VALOR: R\$1.658,79 (mil seiscentos e cinquenta e oito reais e setenta e nove centavos).

PRAZO: Em cumprimento ao acórdão proferido pelo Egrégio Supremo Tribunal Federal, que, ratificando os termos da decisão emanada nos autos do processo 0046772-55.2019.8.19.0038, oriundo do Tribunal de Justiça Estadual do Rio de Janeiro, que modulou os efeitos da declaração de inconstitucionalidade da Lei Complementar Municipal n° 053/2017, que regulamentou a presente contratação, fica estipulado que esta Prorrogação, será excepcionalmente pelo prazo inferior de 180 dias, vigorando da data desta assinatura até 03 de março de 2023, QUANDO NÃO PODERÁ MAIS SER PRORROGADO.

ELEMENTO DE DESPESA: 3.1.90.04.99

FUNDAMENTO: consubstanciado no Edital SEMED n° 01/2019, observando-se a Legislação vigente.

DATA DA ASSINATURA: 29/08/2022.

MARIA VIRGÍNIA ANDRADE ROCHA
Secretária Municipal de Educação de Nova Iguaçu

Id. 08304/2022

EXTRATO DO PRIMEIRO TERMO DE PRORROGAÇÃO DE CONTRATO ADMINISTRATIVO POR TEMPO DETERMINADO

PROCESSO: 2021/000744

PARTES: MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU e:

ANEXO 3: Polo de surdez

PORTARIA Nº 004, DE 11 DE JANEIRO DE 2012.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere a legislação em vigor,

CONSIDERANDO o disposto no art. 211, § 2º e 3º da Constituição Federal no qual os Municípios devem prioritariamente atuar no ensino fundamental e na educação infantil;

CONSIDERANDO que através da Lei Estadual nº 4.528/05, ficou instituído que nos termos do Programa de Municipalização do Ensino do Estado do Rio de Janeiro – PROMURJ seja realizada a transferência gradativa de alunos do ensino fundamental e infantil.

RESOLVE:

Art. 1º - Ficam transferidos para as Escolas Municipais de Educação que especifica, os alunos listados no anexo a esta Portaria.

Parágrafo Único - Para os alunos com Deficiência Auditiva, serão disponibilizadas vagas no pólo de surdez da Escola Municipal Monteiro Lobato e serão individualmente atendidos na Assessoria de Educação da SEMED, os alunos com Deficiência Intelectual.

Art. 2º - A matrícula dos alunos transferidos será efetivada no período de 09/01/12 à 31/01/12, no horário de 9h às 14h, nas unidades escolares destinadas no anexo a esta Portaria.

Art. 3º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 11 de janeiro de
2012.

ANEXO 4: Núcleo Especializado de Atendimento Pedagógico em NI

9

Quarta-feira, 08 de Dezembro de 2021.

	<h2 style="text-align: center;">Estado do Rio de Janeiro</h2> <h3 style="text-align: center;">Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu</h3>
<p>Escolaridade do Ensino Fundamental/ EJA, venho solicitar a utilização do uso do nome social nos registros escolares da Educação Básica, em cumprimento à Resolução nº 01, 19 de janeiro de 2018.</p>	<p>- o artigo 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;</p>
<p>Estou ciente que os documentos oficiais serão emitidos como nome do Registro Civil entregue no ato da matrícula.</p>	<p>- a Lei nº 7.354/16, de 14 de julho de 2016, que Institui, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, o Programa de diagnóstico e tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH e dá outras providências;</p>
<p style="text-align: center;">Nestes termos, Peço deferimento</p>	<p>- a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.</p>
<p>Nova Iguaçu, ____ de ____ de ____.</p>	<p>RESOLVE:</p>
<p style="text-align: center;">Assinatura do Responsável</p>	<p>Art. 1º. Considera-se Núcleo Especializado em Atendimento Pedagógico (NEAP) o conjunto de atividades de apoio educacional que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu com transtornos e dificuldades de aprendizagem, por meio das oficinas de linguagem, psicopedagógica e educação psicomotora.</p>
<p>REQUERIMENTO DE USO DE NOME SOCIAL (ALUNO MAIOR)</p>	<p>Parágrafo único – O Público-alvo do NEAP é específico aos discentes com Dificuldades de Aprendizagem e transtorno de aprendizagem, com base no CID/classificação de dislexia, discalculia, dislalia, disortografia, disgrafia e/ou com Déficit de Atenção/Hiperatividade.</p>
<p>Ilmo Sr (a) Diretor (a) da E. M</p>	<p>Art. 2º. São objetivos do NEAP:</p>
<p>Eu, _____, identidade nº _____, matriculado (a) nesse Estabelecimento de Ensino, cursando a _____ Fase da Educação de Jovens e Adultos, venho solicitar a utilização do uso do nome social _____ nos registros escolares da Educação Básica, em cumprimento à Resolução nº 01, 19 de janeiro de 2018.</p>	<p>I- Proporcionar subsídios para superação de dificuldades específicas da comunicação nos campos da linguagem oral, escrita e raciocínio lógico-matemático; II- Favorecer o desenvolvimento nas habilidades da leitura, escrita, cálculo e autorregulação;</p>
<p>Estou ciente que os documentos oficiais serão emitidos como nome do Registro Civil entregue no ato da matrícula.</p>	<p>III- Promover o desenvolvimento das potencialidades e habilidades necessárias para a efetiva inserção no mundo letrado e valorizar a autoestima da criança/adolescente, suas potencialidades de expressão e comunicação com ênfase nas competências socioemocionais através da literatura e atividades lúdicas diversificadas;</p>
<p style="text-align: center;">Nestes Termos, Peço deferimento</p>	<p>IV- Oferecer atendimento às necessidades de ajustamento das emoções e consciência dos movimentos corporais e de manifestações rítmicas espontâneas e das práticas interativas entre os diferentes níveis de organização do indivíduo com os objetos e seu grupo;</p>
<p>Nova Iguaçu, ____ de ____ de ____.</p>	<p>V- Orientar a respeito da importância do estímulo familiar, para a otimização do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do (a) aluno(a);</p>
<p style="text-align: center;">Assinatura do Responsável</p>	<p>Art. 3º. O encaminhamento do discente para avaliação da equipe do NEAP deverá ser feito pelo(a) pelo (a) Orientador (a) Pedagógico (a) ou orientador (a) Educacional e após avaliação será dada devolutiva à Unidade Escolar pela equipe de Educação Especial/Inclusiva.</p>
<p>RESOLUÇÃO SEMED Nº 008 DE 07 DE DEZEMBRO DE 2021</p>	<p>Parágrafo Único - No encaminhamento, com modelo para preenchimento que será fornecido pela equipe de Educação Especial/Inclusiva, deverá constar a queixa apresentada pelo(a) professor (a), quais intervenções pedagógicas, sem sucesso no desenvolvimento e aprendizagem do discente, foram realizadas pela Unidade Escolar e caso o aluno tenha pareceres clínicos que atestem seu transtorno de aprendizagem ou dificuldade na aprendizagem tal documento deve ser anexado ao encaminhamento.</p>
<p>Dispõe sobre o Núcleo Especializado em Atendimento Pedagógico (NEAP) aos alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu.</p>	<p>Art. 4º. O atendimento no Núcleo Especializado em Atendimento Pedagógico (NEAP) ocorrerá duas vezes por semana, no contraturno da</p>
<p>A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, no uso de suas atribuições legais e:</p>	
<p>CONSIDERANDO:</p>	
<p>- os artigos 5, 205, 206, incisos I e VII e artigo 208, incisos I, III e IV da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;</p>	
<p>- os artigos 1º e 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96, os quais preconizam o pleno desenvolvimento do educando;</p>	

ANEXO 5: Plano de carreira e remuneração de NI


Portal de Legislação da Câmara Municipal de Nova Iguaçu / RJ

LEI MUNICIPAL Nº 4.007, DE 06/10/2009
ALTERA O PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO QUADRO DE PESSOAL DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU, CRIADO PELA LEI MUNICIPAL Nº 2.905, DE 26 DE JUNHO DE 1998.

Autor: Prefeito Municipal

A CÂMARA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU/RJ, POR SEUS REPRESENTANTES LEGAIS, DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

CAPÍTULO I - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Fica alterado o Plano de Carreira e Remuneração do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal de Nova Iguaçu, instituído pela Lei nº 2.905, de 26 de junho de 1998, bem como o Estatuto do Magistério Público Municipal, instituído pela Lei nº 3.526, de 19 de setembro de 2003, naquilo que for incompatível com a presente Lei.

Art. 2º Os cargos efetivos do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal serão providos mediante concurso de provas e títulos, inicialmente na Classe correspondente à sua formação, conforme o art. 7º da presente Lei.

Art. 3º (Suprimido). (Emenda)
Parágrafo único. Os critérios para o concurso de remoção serão estabelecidos pela Lei que institui o Estatuto do Magistério Público Municipal.

CAPÍTULO II - DAS CARREIRAS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL

Art. 4º O Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal é formado pelos seguintes cargos:
I - Professor II - com formação mínima de nível médio em curso de formação de professores, atualmente ocupante do cargo de Professor II, conforme Anexo II da presente Lei;
II - Professor I - com formação mínima de licenciatura plena em curso de nível superior.
III - (Vetado)
IV - (Vetado)
V - Professor III. (AC) (acrescentado pelo art. 10 da Lei Municipal nº 5.069, de 25.01.2023)
Parágrafo único. (Suprimido) (Emenda)

Art. 5º (Suprimido) (Emenda)

Art. 6º (Vetado)

Art. 7º O cargo de Professor I será estruturado em 4 (quatro) classes, sendo que cada classe será composta de 6 (seis) níveis, conforme o quadro do Anexo II desta Lei. (Emenda)
§ 1º O ingresso na carreira de Professor I terá como requisito mínimo o mencionado no inciso II, do art. 4º, desta Lei, e dar-se-á no nível inicial da classe correspondente à escolaridade do servidor, conforme o que se segue:
I - Classe C - formação superior em curso na área da Educação Básica. (NR) (redação estabelecida pelo art. 1º da Lei Municipal nº 4.286, de 04.07.2013)
II - Classe D - formação em nível de pós-graduação lato sensu em cursos na área da Educação básica com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; (Emenda)
III - Classe E - formação em nível de pós-graduação stricto sensu em programas de mestrado na área da Educação ou na área de habilitação do profissional; (Emenda)
IV - Classe F - formação em nível de pós-graduação stricto sensu em programas de doutorado na área da Educação ou na área de habilitação do profissional. (Emenda)
§ 2º O enquadramento dos professores nas classes D, E e F só será deferido nos casos em que a pós-graduação realizada apresentar vinculação pedagógica com as atividades de magistério desempenhadas. (Emenda)

Art. 7º (b) -
Art. 7º (c) -
---Classe G - formação superior em curso de Licenciatura Plena; (Emenda) (resolução original)

Art. 8º O cargo de Professor II será estruturado em 06 (seis) classes, sendo que cada classe será composta de 06 (seis) níveis, conforme quadro do Anexo II desta Lei. (Emenda)
§ 1º Os ocupantes dos cargos mencionados no caput serão enquadrados na classe correspondente à escolaridade do servidor, conforme o que se segue:
I - Classe A - formação de nível médio com curso de formação de professores; (Emenda)
II - Classe B - formação superior em curso de Licenciatura Curta; (Emenda)
III - Classe C - formação superior em curso de Licenciatura Plena; (Emenda)
IV - Classe D - formação em nível de pós-graduação lato sensu em cursos na área da Educação básica, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; (Emenda)
V - Classe E - formação em nível de pós-graduação stricto sensu em programas de mestrado na área da Educação ou na área de habilitação do profissional; (Emenda)
VI - Classe F - formação em nível de pós-graduação stricto sensu em programas de doutorado na área da Educação ou na área de habilitação do profissional. (Emenda)
§ 2º O enquadramento dos professores nas classes C, D, E e F só será deferido nos casos em que a pós-graduação realizada apresentar vinculação pedagógica com as atividades de magistério desempenhadas. (Emenda)

Art. 9º Para fins de ingresso na carreira ou de progressão, para a comprovação da escolaridade exigida por esta Lei somente serão considerados válidos diplomas de instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

CAPÍTULO III - DA PROGRESSÃO NA CARREIRA

Art. 10. A mudança de Classe ocorrerá de acordo com a escolaridade alcançada pelo servidor, acarretando variação nos vencimentos de acordo com o Anexo II da presente Lei. (Emenda)

Art. 11. A mudança de Nível será automática e dar-se-á a cada 5 (cinco) anos. (Emenda)

Art. 12. Cada mudança de nível acarretará variação do vencimento, de acordo com o Anexo II da presente Lei.
Parágrafo único. Na mudança de classe o professor preservará o nível alcançado dentro da classe em que estava antes da progressão.

Art. 13. Os vencimentos dos cargos integrantes do Quadro de Profissionais de Educação, Professor I e II são os estabelecidos no Anexo II desta Lei. (Emenda)

Art. 14. Fica instituído o adicional FUNDEB que será pago, a partir de Fevereiro de 2010, aos

Profissionais da Área de Educação. (Emenda)
§ 1º (Suprimido). (Emenda)
§ 2º O valor máximo a ser pago a título de adicional FUNDEB variará de acordo com a progressão do Profissional de Educação. (Emenda)

Art. 15. O adicional previsto no art. 14 somente será devido aos Profissionais da Educação que estiverem no efetivo exercício de suas funções. (Emenda)

Art. 16. (Vetado).
§ 1º (Vetado).
§ 2º (Suprimido). (Emenda)

Art. 17. Mantida a fonte de custeio, o valor máximo a ser pago a título de gratificação FUNDEB, para cada classe da carreira, será aquele definido no Anexo II.

CAPÍTULO IV - DO ENQUADRAMENTO DOS ATUAIS OCUPANTES DE CARGO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL.

Art. 18. Os atuais ocupantes de cargo do Quadro de Profissional da Educação Pública Municipal ficam enquadrados na Classe correspondente à titulação que possuem e automaticamente no nível que atualmente ocupam, uma vez comprovados os requisitos. (Emenda)
§ 1º (Suprimido). (Emenda)
§ 2º (Suprimido). (Emenda)

Art. 19. (Vetado).
§ 1º (Suprimido). (Emenda)
§ 2º (Suprimido). (Emenda)

CAPÍTULO V - DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 20. O Poder Executivo Municipal, após autorização do Poder Legislativo por meio de lei ordinária, poderá abrir Crédito Especial na Lei Municipal nº 3.977/09 e Lei Orçamentária Anual vigente - LOA - com vistas ao cumprimento das normas definidas na presente Lei. (Emenda)

Art. 21. (Suprimido). (Emenda)

Art. 22. (Vetado).

Art. 23. Os Profissionais da Educação da Rede Municipal farão jus a gratificação de trênis, que incidirá em 3% (três por cento) dos vencimentos, a cada nova contagem automática. (Emenda)

Art. 24. A presente Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 06 de outubro de 2009.
LINDBERG FARIAS
Prefeito

ANEXO II

CARGA HORÁRIA	REF	ATUAL			PROPOSTO CARGA HORÁRIA 14:40 HORAS					CI		
		VENCTO.	TRÍENIO	REMUN. TOTAL	REF	VENCTO.	GRATIFI-CAÇÃO FUNDEB	SUB-TOTAL	TRÍENIO		REMUN. TOTAL	CARGA HORÁRIA
Professor com Nível Médio	20 horas	1	1.021,63	-	1.021,63	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	1	1.021,63	30,65	1.052,28	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	2	1.071,75	32,15	1.103,91	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	2	1.071,75	64,31	1.136,06	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	2	1.071,75	96,46	1.168,21	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	3	1.126,33	101,37	1.227,70	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	3	1.126,33	135,16	1.261,49	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	3	1.126,33	168,95	1.295,28	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	4	1.182,66	177,40	1.360,06	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	4	1.182,66	212,88	1.395,54	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	5	1.241,78	228,52	1.465,29	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	5	1.241,78	260,77	1.502,55	-	-	-	-	-	20 horas	
20 horas	5	1.241,78	298,03	1.539,80	-	-	-	-	-	20 horas		
20 horas	6	1.303,87	312,93	1.616,80	-	-	-	-	-	20 horas		
Professor com Curso de Licenciatura Curta	20 horas	2	1.071,75	-	1.071,75	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	2	1.071,75	92,15	1.109,91	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	3	1.126,33	33,79	1.160,12	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	3	1.126,33	67,58	1.195,91	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	3	1.126,33	101,37	1.227,70	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	4	1.182,66	106,44	1.289,10	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	4	1.182,66	141,92	1.324,58	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	4	1.182,66	177,40	1.360,06	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	5	1.241,78	186,27	1.428,04	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	5	1.241,78	223,52	1.465,29	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	6	1.303,87	234,70	1.538,57	-	-	-	-	-	20 horas	
	20 horas	6	1.303,87	273,81	1.577,69	-	-	-	-	-	20 horas	
20 horas	6	1.303,87	312,93	1.616,80	-	-	-	-	-	20 horas		
20 horas	7	1.369,05	328,57	1.697,63	-	-	-	-	-	20 horas		
Professor de Licenciatura Plena	14:40 horas	3	1.126,33	-	1.126,33	3	1.308,54	296,40	1.602,94	-	1.602,94	20 horas
	14:40 horas	3	1.126,33	33,79	1.160,12	4	1.306,54	296,40	1.602,94	39,20	1.642,14	20 horas
	14:40 horas	4	1.182,66	35,48	1.218,14	4	1.371,89	260,83	1.632,72	41,16	1.675,88	20 horas
	14:40 horas	5	1.241,78	111,76	1.359,53	5	1.440,46	229,53	1.669,99	129,64	1.799,63	20 horas
	14:40 horas	5	1.241,78	149,01	1.390,79	5	1.440,46	229,53	1.669,99	172,86	1.842,85	20 horas
	14:40 horas	5	1.241,78	186,27	1.428,04	5	1.440,46	229,53	1.669,99	216,07	1.885,06	20 horas
	14:40 horas	6	1.303,87	195,58	1.499,46	6	1.512,49	201,99	1.714,48	226,87	1.941,36	20 horas
	14:40 horas	6	1.303,87	234,70	1.538,57	6	1.512,49	201,99	1.714,48	272,25	1.986,73	20 horas
	14:40 horas	7	1.369,05	246,45	1.615,48	7	1.588,10	177,75	1.765,85	285,86	2.051,71	20 horas
	14:40 horas	7	1.369,05	287,50	1.656,55	7	1.588,10	177,75	1.765,85	333,50	2.099,35	20 horas
	14:40 horas	7	1.369,05	328,57	1.697,63	7	1.588,10	177,75	1.765,85	381,14	2.147,00	20 horas
	14:40 horas	8	1.437,50	345,00	1.782,50	8	1.667,50	156,42	1.823,92	400,20	2.224,12	20 horas
Professor com Especialização Lato Sensu (Pós)	14:40 horas	4	1.182,66	-	1.182,66	4	1.371,89	364,80	1.736,69	-	1.736,69	20 horas
	14:40 horas	4	1.182,66	35,48	1.218,14	4	1.371,89	364,80	1.736,69	41,16	1.777,84	20 horas
	14:40 horas	5	1.241,78	37,25	1.279,03	5	1.440,46	327,00	1.767,46	43,21	1.810,67	20 horas
	14:40 horas	5	1.241,78	74,51	1.318,28	5	1.440,46	327,00	1.767,46	86,43	1.853,89	20 horas
	14:40 horas	5	1.241,78	111,76	1.359,53	5	1.440,46	327,00	1.767,46	129,64	1.897,10	20 horas
	14:40 horas	6	1.303,87	117,85	1.421,22	6	1.512,49	294,00	1.806,49	136,12	1.942,62	20 horas
	14:40 horas	6	1.303,87	156,46	1.460,34	6	1.512,49	294,00	1.806,49	181,50	1.987,99	20 horas
	14:40 horas	6	1.303,87	195,58	1.499,46	6	1.512,49	294,00	1.806,49	???	???	20 horas
	Professor com Titulação de Doutorado	REF				REF						
							2.174,88	561,60	2.736,48	-	2.736,48	20 horas
							2.174,88	561,60	2.736,48	65,25	2.736,48	20 horas
							2.283,62	539,52	2.817,14	68,51	2.817,14	20 horas
						2.283,62	533,52	2.817,14	197,02	2.817,14	20 horas	
						2.283,62	533,52	2.817,14	205,53	2.817,14	20 horas	
						2.397,81	506,84	2.904,65	215,80	2.904,65	20 horas	
						2.397,81	506,84	2.904,65	267,74	2.904,65	20 horas	
						2.397,81	506,84	2.904,65	359,67	2.904,65	20 horas	
						2.517,70	481,50	2.999,20	377,65	2.999,20	20 horas	
						2.517,70	481,50	2.999,20	453,19	2.999,20	20 horas	
						2.643,58	457,43	3.101,01	476,84	3.101,01	20 horas	
					2.643,58	457,43	3.101,01	565,15	3.101,01	20 horas		
					2.643,58	457,43	3.101,01	634,46	3.101,01	20 horas		
					2.775,78	434,56	3.210,31	668,18	3.210,31	20 horas		

QUADRO SUPLEMENTAR DO MAGISTÉRIO (AC LM 4.188/2012)

Tempo de Serviço	Classes C e D		Classes E e F	
	Nível	Vencimento	Nível	Vencimento
0 - 05 anos	2	R\$ 1.185,09	2	R\$ 1.306,54
05 - 10 anos	2	R\$ 1.244,34	2	R\$ 1.371,89
10 - 15 anos	3	R\$ 1.306,56	3	R\$ 1.440,48
15 - 20 anos	4	R\$ 1.371,89	4	R\$ 1.512,51
20 - 25 anos	5	R\$ 1.440,48	5	R\$ 1.588,13
25 - 30 anos	6	R\$ 1.512,51	6	R\$ 1.667,54

ANEXO 6: Proposta Curricular do Município de NI.

PARECER CME – N° 012/2023

Assunto: PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU / RJ.

Aprovação: Aprovada em sessão plenária no Conselho Municipal de Educação – CME-Nova Iguaçu – em 26 de janeiro de 2023.

Considerando que o Conselho Municipal de Educação de Nova Iguaçu (CME), em reunião ordinária, realizada no dia 26 de janeiro de 2023, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei Municipal n°4.828 de 28 de fevereiro de 2019 e da legislação brasileira correlata;

Considerando a RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica;

Considerando que a Constituição Federal determina em seu artigo 205 que a educação é direito e dever do Estado e da Família, ao passo que o artigo 210 (caput) fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum;

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular é uma exigência a ser cumprida pelo sistema educacional brasileiro nos termos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996, na redação dada pela Lei N.º 12.796/2013, que dispõe sobre as diretrizes curriculares a contemplar os "conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Considerando que no âmbito estadual, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, através da Deliberação CEE/RJ n °373 de 08 de outubro de 2019, institui a implantação do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ 2019) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada etapa/ modalidade do Ensino Fundamental, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

A proposta curricular apresentada pela Rede Pública de Ensino do Município se encontra em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e em conformidade com as normas estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, portanto contempla as aprendizagens essenciais, que devem ser asseguradas aos estudantes matriculados em todas as instituições de ensino e o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC e as suas intencionalidades educacionais.

Pelo exposto, o Conselho Municipal de Educação de Nova Iguaçu, considerando a análise da Comissão Permanente de Legislação, Planejamento e Normas do Conselho Municipal de Educação de Nova Iguaçu, decide por unanimidade pelo parecer **FAVORÁVEL**, a **APROVAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO** da PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU.

Nova Iguaçu, 10 de fevereiro de 2023.

ELISSANDRA CRISTINA PEREIRA
Presidente
Conselho Municipal de Educação – CME

Id. 00900/2023

ANEXO 7: PEI de NI

	PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE ENSINO E GESTÃO PEDAGÓGICA		
	Escola de Origem: _____ Nº _____ URG.: _____		
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO			
INFORMAÇÕES PESSOAIS			
Aluno (a): _____			
Nascimento: ___/___/___ Sexo: ()F ()M Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Turno: _____			
Público-Alvo da Educação Especial: <input type="checkbox"/> DI <input type="checkbox"/> DV – Baixa visão e cegueira <input type="checkbox"/> TGD <input type="checkbox"/> Deficiência Múltipla <input type="checkbox"/> DA/Surdez <input type="checkbox"/> Altas Habilidades ou Superdotação <input type="checkbox"/> Autismo			
Especificação da Deficiência: _____			
De acordo com a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, entende-se por público-alvo da Educação Especial educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.			
CARACTERÍSTICAS DO (A) ALUNO(A)			
NECESSIDADES			
POTENCIALIDADES			
ESTRATÉGIAS			
Professor(a) AEE: _____ Cientes: Professor(a/es) Regente (s): _____ Orient. Pedagógico: _____ Orient. Educacional: _____			
Nova Iguaçu _____ de _____ de 2023.			



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO E GESTÃO PEDAGÓGICA

E.M.: _____ Nº _____ URG.: _____

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO SEMESTRAL

Área do Conhecimento: _____

Professor(a) Regente: _____

Aluno(a): _____ Turma: _____

CONTEÚDOS

OBJETIVOS

ESTRATÉGIAS

**INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
UTILIZADOS**

Prova Teste Trabalhos Portfólio Participação em Projetos da Escola

Observação diária

Professor(a) Regente: _____ Diretor (a): _____
 Orient. Pedagógico: _____ Orient. Educacional: _____

Nova Iguaçu ____ de _____ de 2023.

ANEXO 8: Manual para preenchimento do Plano Educacional Individualizado (PEI)

	<p>PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE ENSINO E GESTÃO PEDAGÓGICA</p>
<p>MANUAL PARA PREENCHIMENTO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)</p>	
<p><u>FOLHA 1</u></p>	
<p>Deverá ser preenchida pelo AEE e na ausência deste, pelo professor regente da turma regular, com a supervisão do(a) Professor(a) Itinerante e do(a) Orientador(a) Pedagógico.</p>	
<p>CAMPO IDENTIFICAÇÃO:</p>	
<p>Preencher todas as lacunas com os dados dos alunos. Especificação da Deficiência: Colocar o CID/Classificação. Ex: F 84.1 - Autismo Atípico</p>	
<p>CAMPO CARACTERÍSTICAS DO(A) ALUNO(A):</p>	
<p>Relatar o perfil pedagógico do(a) aluno(a) atendido(a); Registros do comportamento do(a) aluno(a); Descrever as dificuldades que o(a) aluno(a) apresenta; Aprendizagem (leitura/escrita/oralidade);</p>	
<p>NECESSIDADES:</p>	
<p>Registrar o que será desenvolvido com o(a) aluno(a), e os meios que serão utilizados para favorecer os conteúdos para que haja uma aprendizagem significativa.</p>	
<p>POTENCIALIDADES:</p>	
<p>Escrever as habilidades que o(a) aluno(a) já possui. Ex.: habilidades para desenhos, habilidades na escrita, cálculos, sociabilidade...</p>	

ESTRATÉGIAS:

Descrever os recursos que serão utilizados para desenvolver a aprendizagem do(a) aluno(a).
Ex.: música, trabalhos em grupo, jogos, material concreto, adaptações diversas...

FOLHA 2**Folha de Planejamento Pedagógico Semestral**

Preenchida pelo(a) professor(a) regente de turma regular em parceria com o AEEe, na ausência deste, com a parceria do(a) Professor(a) Itinerante.

Nas turmas de **1º até o 2º Ano do Ensino Fundamental** serão preenchidas as folhas:

Nº 2 - Linguagem (Exceto Língua Inglesa),

Nº 3 – Conhecimentos Matemáticos.

Ao final do Semestre preenche-se o **Relatório Semestral** apenas nos campos Linguagem, Conhecimentos Matemáticos, Habilidades Funcionais e, caso necessário, também o campo Observações. Os demais espaços deverão ser tracejados.

Nas turmas do **3º ao 5º Ano do Ensino Fundamental** serão preenchidas as folhas:

Nº 2- Linguagem (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física);

Nº 3- Conhecimentos Matemáticos,

Nº4 - Ciências Naturais.

Ao final do Semestre preenche-se o Relatório Semestral apenas nos campos Linguagem, Conhecimentos Matemáticos, Ciências Naturais, Habilidades Funcionais e, caso necessário, também o campo Observações. Os demais espaços deverão ser tracejados.

Nas turmas do **6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental** serão preenchidas as folhas:

Nº 2 - Linguagem (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação física);

Nº 3 - Conhecimentos Matemáticos;

Nº 4 - Ciências Naturais;

Nº 5 - Ciências Humanas (História e Geografia),

Nº 6 - (ILPT).

Ao final do Semestre preenche-se o Relatório Semestral em todos os campos, sendo facultativo apenas o campo Observações.