



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR

THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN AS AN INSTRUMENT FOR SCHOOL INCLUSION

Solange Lino Ribeiro¹
Simone Costa da Silva²
Vera Lucia Gomes³

RESUMO

A inclusão escolar tem se consolidado como um direito fundamental, exigindo que as escolas adaptem suas práticas para atender às diversidades de seus alunos. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado surge como uma ferramenta essencial para garantir que cada estudante tenha suas necessidades específicas atendidas. Este estudo teve como objetivo geral analisar a importância do PEI na inclusão escolar e, como objetivos específicos, identificar: (a) políticas públicas direcionadas à educação especial; (b) a relevância da formação continuada dos profissionais da área. O trabalho foi desenvolvido em duas escolas municipais por meio de pesquisa documental, bibliográfica buscando levantamento das estratégias para execução do PEI a partir de relatos de experiências de duas professoras de apoio de alunos da educação especial. O estudo evidenciou que nos municípios de Miranda e Campo Grande existem políticas educacionais que asseguram o acesso dos estudantes da educação especial as escolas regulares como documentos, recursos, serviços, atendimento educacional especializado e formação continuada. No entanto, apesar dos documentos legais e oficiais que asseveram sua elaboração, não exige obrigatoriedade ou regulamentação específica o que gera insegurança e solidez dos profissionais de apoio na implantação e implementação do referido Plano, por isso, é necessário que o processo de inclusão educacional envolva todos os profissionais que atuam nas escolas.

Palavras-chave: Inclusão Social, Plano de Desenvolvimento Individual, Educação Especial.

¹ Pedagoga, Universidade Estácio de Sá. E-mail: simonesilvaprofessora1@gmail.com

² Pedagoga, Faculdade Mato Grosso do Sul. E-mail: solangelinoribeiro@gmail.com.

³ Pedagoga, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagoga, mestre e doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de MS/Campus de Aquidauana. E-mail: vera.lucia@ufms.br

ABSTRACT

School inclusion has been consolidated as a fundamental right, requiring schools to adapt their practices to meet the diversity of their students. In this context, the Individualized Educational Plan emerges as an essential tool to ensure that each student has their specific needs met. This study had the general objective of analyzing the importance of PEI in school inclusion and, as specific objectives, identifying: (a) public policies aimed at special education; (b) the relevance of continuing training for professionals in the field. The work was developed in two municipal schools through documentary and bibliographic research seeking to survey strategies for implementing the PEI based on reports of experiences from two teachers supporting special education students. The study showed that in the municipalities of Miranda and Campo Grande there are educational policies that ensure access for special education students to regular schools such as documents, resources, services, specialized educational assistance and continued training. However, despite the legal and official documents that assert its elaboration, it does not require mandatory or specific regulation, which creates insecurity and loneliness for support professionals in the implementation and implementation of the aforementioned Plan, therefore, it is necessary that the process of educational inclusion involves all professionals who work in schools,

Keywords: Social Inclusion, Individual Development Plan, Special Education.

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a educação das pessoas com deficiência foi realizada em ambientes separados das pessoas sem deficiência, com o argumento de que estas não tinham como conviver com os demais, ou porque eram diferentes e não podiam se adaptar ao ambiente, “sugando” a energia do professor, ou ainda porque atrapalhavam o ambiente escolar.

A partir da década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que teve o objetivo de atender às necessidades básicas da aprendizagem de crianças, jovens e adultos, o movimento da inclusão escolar, que preconizava que todas as pessoas em idade escolar deveriam estar inseridas nos mesmos espaços escolares, foi fortalecido; aos poucos, as pessoas com deficiência, foram conseguindo garantias de seus direitos, tanto no acesso à escola quanto na sua aprendizagem.

Ainda que no Brasil, o artigo 208, Inciso III, da Constituição Federal, promulgada em 1988 mencione o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁴, preferencialmente na rede regular de ensino, o marco nas políticas públicas relacionadas à educação inclusiva, para o Brasil e para o mundo, foi a Declaração de Salamanca, elaborada a partir de movimentos sociais em prol dos direitos humanos e das pessoas com deficiência, iniciados nas décadas de 1960 e 1970 como tentativa de definir a “elaboração de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e

⁴ O termo “portador de deficiência” não se utiliza mais e foi substituído por “pessoa com deficiência” a partir da Portaria 2.344 de 3 de novembro de 2010 da Secretaria dos Direitos Humanos.

sistemas educacionais visando atender ao movimento de inclusão social e educacional” (UNESCO, 1994).

Assim, a partir da Declaração de Salamanca, o governo brasileiro assumiu o compromisso de adotar parâmetros e criar políticas públicas para fazer com que a educação brasileira se transformasse em um tipo de educação realmente inclusiva, ou seja, promotora de ensino público, disposto a atender a todos e pronto a considerar as características e os interesses únicos de cada estudante.

Fundamentando-se nesses princípios, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, entre outros assuntos, trata da Educação Especial, essencialmente considerando que as mesmas oportunidades devem ser oferecidas a todos os alunos com deficiência, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e potencialidades de maneira que alcancem sua independência social e econômica, inserindo-se na vida em sociedade. Diante deste desafio, a adequação dos currículo, bem como a realização de ações voltadas à formação de professores aptos a aplicar métodos, técnicas e recursos para atender as necessidades desses educandos fizeram-se necessárias. (Brasil, 1996).

Ainda, segundo a LDB, a educação especial é uma modalidade escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferecendo recursos, serviços e atendimento educacional especializado ao público da educação especial, composto por aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013).

A pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o a 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). Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 02 de outubro de 2009, estudantes com altas habilidades ou superdotação são “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2009, p. 1).

O termo transtorno global do desenvolvimento foi substituído por Transtorno do Espectro Autista, a partir da publicação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5^a edição (DSM-5) e caracterizado por:

deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada 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; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades,



manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o número de matrículas de alunos da educação especial no ensino regular aumentou significativamente, conforme Gomes (2022).

A Tabela 1, que demonstra o Censo Escolar de 2023, apresenta o número de alunos da educação especial matriculados nas escolas de ensino regular, sendo que a maioria dos professores do ensino regular desconhecem suas necessidades educacionais especiais.

Tabela 1 – Número de matrículas de alunos da Educação Especial nas escolas regulares (2023).

Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns											
Total	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação										
	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Transtorno do Espectro Autista	Altas Habilidades/ Superdotação	
1.617.420	6.138	83.516	6.445	38.880	607	143.007	830.718	68.367	607.144	37.638	

Fonte: Elaborada pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (Brasil, 2023).

Percebe-se um número significativo de estudantes matriculados nas escolas regulares da educação básica. Nesse sentido, a inclusão escolar dos alunos da educação especial nas escolas comuns, tem demonstrado a necessidade das adequações dos sistemas escolares, quando a estrutura física, adequação curricular, formação de professores e mudança das práticas pedagógicas, inclusive na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) que é de responsabilidade de todos os professores e profissionais, sujeitos observados nesta pesquisa.

Assim, a importância do PEI se dá pelo fato deste ser um documento único, elaborado para uma criança única, capaz de sintetizar a história do aluno, seu percurso educativo, seu desempenho atual, seus objetivos e estratégias de intervenção. Diante das dificuldades sobre quais informações deveriam ser descritas no PEI dos estudantes da Educação Especial, deparamo-nos com a necessidade de pesquisar e conhecer sobre o tema apresentado, uma vez que o PEI deveria acompanhar os estudantes no processo escolar, segundo as orientações vigentes.

Diante do exposto, surge a seguinte questão investigativa pela qual nos dedicamos: qual a

importância do Plano Educacional Individualizado na inclusão do estudante público da educação especial?⁵ Para desvelar o problema citado, os objetivos da pesquisa foram planejados da seguinte forma: como objetivo geral, passamos a analisar a importância do PEI como princípio de inclusão e em busca de objetivos mais específicos, passamos a identificar as políticas educacionais ofertadas ao público da educação especial como tentativa de verificar a importância da formação continuada dos profissionais que atuam no atendimento à educação especial.

Vale destacar que, segundo o Parecer CNE/CBE n.º 50/2023, a construção do PEI deve ser realizada de forma colaborativa por uma equipe formada “pelo professor do AEE, professor de sala de aula, acompanhante especializado, Equipe Multidisciplinar, família e estudante” (Brasil, 2023).

Para o delineamento do estudo, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental, incluindo coleta de dados e diversos suportes de pesquisa como livros, revistas, artigos científicos e sites da internet. Na pesquisa documental, analisamos algumas leis que amparam a inclusão escolar do PEE tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na modalidade Educação Especial e a Lei nº 13146/2015 que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Parecer CNE/CEB nº 50/2023 que relaciona as orientações técnico-científicas relativas ao atendimento aos estudantes com TEA, entre outros.

Nesta pesquisa constatou-se a importância do PEI como ferramenta para a inclusão escolar, e a partir dos estudos realizados foi possível compreender a relevância desse documento em uma perspectiva de desenvolvimento emocional, afetivo, social, histórico acadêmico, a administração das emoções e as relações intrapessoal e interpessoal, que acabam por conduzir a uma maior eficiência para inclusão do estudante. Na parte final, a pesquisa propiciou a descoberta de que o PEI é necessário para viabilizar uma melhor abordagem do professor em sala de aula. No entanto, trata-se de uma técnica complexa.

2. O PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO MECANISMO PARA INCLUSÃO ESCOLAR

A educação inclusiva deve ser entendida como uma educação para o desenvolvimento dos indivíduos, na qual todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. Esse modelo educativo se baseia em princípios de igualdade, equidade e liberdade, assegurando que todos os estudantes, tenham sua individualidade considerada e respeitada. Isto está posto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que dispõe em seu artigo 27:

⁵ Este artigo trata-se de uma pesquisa de conclusão de Pós-Graduação Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana.

[...] Art. 27. 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 (Brasil, 2015).

Logo, no modelo exposto, a educação é considerada mais que a simples adaptação curricular, pois remove barreiras para a aprendizagem, bem como contribui para melhorias na qualidade de ensino e acessibilidade do público da educação especial, alcançando o “máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais” (Brasil, 2015). Dessa forma, é necessário um planejamento educacional com a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (Brasil, 2015).

Sobre o PEI, Valadão (2010) apresenta conceitos como:

Um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades, que afetam a habilidade do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem; um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o aluno a alcançar expectativas de aprendizagem; um documento norteador de trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário; um registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante; um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seu pais e para todo que tem responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos. (Valadão, 2010, p. 100).

O plano educacional individualizado “reconhece que as necessidades são únicas, que devem ser analisadas caso a caso e que, por isso, as respostas educativas devem ser personalizadas e individualizadas” (Valadão, 2010, p. 96), o que faz com que este seja um mecanismo de intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, no Brasil, não há um regulamento nacional que obrigue a utilização do PEI, o que faz com as leis existentes abordem e orientem sobre a adoção de medidas individualizadas para maximizar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência. Como exemplo destas regulações temos a LBI (2015), a Medida Provisória n. 1.025 de 31/12/2020 e o Parecer do CNE/CEB nº 50 de 2023.

O Parecer do CNE/CEN nº 50/2023 menciona o PEI como potencial mecanismo de mediação de perspectivas, na proporção em que neles poderão constar as atividades que serão realizadas, formas de participação e adaptações razoáveis [...] (Brasil, 2023, p. 27).

Ainda segundo o Parecer, o Plano em sua estrutura deve apresentar:

[...] a) a identificação do estudante; b) a avaliação do estudante com um protocolo cientificamente validado; c) os programas de ensino do estudante, acompanhados das folhas de registro; d) o protocolo de conduta da escola em relação ao estudante; e) diretrizes de apoio para a adaptação de atividades e avaliações; e f) os recursos necessários para sua implementação. (Brasil, 2023, p. 37)

Em Mato Grosso do Sul, Estado da realização desta pesquisa, segundo Bassi, Brito e Neres (2020, p. 1017) a regulamentação do PEI aparece:

[...] na Lei 4621/2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014), que institui o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS/2014); na Deliberação n. 1380 do Conselho Municipal de Educação de 2012 (CAMPO GRANDE, 2012) e na Resolução da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, n. 184/2018 (CAMPO GRANDE, 2018). Nestes documentos o PEI aparece com especificidades, buscando favorecer a perspectiva inclusiva, conforme regulamentada no país.

Valadão (2010), em sua dissertação de mestrado, analisou as propostas do PEI da Itália, França, Estados Unidos da América (EUA) e Espanha e identificou alguns tópicos relevantes. O Brasil não apresenta “[...].propostas de legislação, procedimentos ou normas oficiais claras[...]” (2010, pág. 97) que possibilitem aos alunos uma avaliação adequada e um PEI, diferentemente da Espanha, EUA, França e Itália, que já possuem esses documentos. A autora também constatou que tanto o Brasil quanto os outros três países analisados adotam um modelo de planejamento com foco no indivíduo. (Valadão, 2010 apud Keyes, Owens-Johnson, 2003)

Em outra análise, Valadão (2010) concluiu que os modelos de PEI do Brasil, Espanha e EUA limitam-se à trajetória escolar, embora incluam medidas para facilitar a transição do aluno para a comunidade. A França, por sua vez, apresenta um PEI de maior alcance, englobando todas as etapas da vida, desde a infância até a idade adulta, oferecendo um acompanhamento mais completo. Outro ponto destacado por Valadão (2010) reconhece que, enquanto a Itália adota uma abordagem médica tradicional no desenvolvimento do PEI, os outros três países incorporam, além da dimensão biológica, alguns fatores sociais importantes. Quanto aos profissionais envolvidos na elaboração e execução do PEI, Valadão (2010) cita o exemplo do Brasil, onde a equipe escolar é responsabilizada pela elaboração do PEI, mesmo sem contar com especialistas. Em contraste, outros países envolvem multiprofissionais nesse processo. Ainda segundo a autora (2010), o PEI nos EUA, embora com algumas dificuldades, apresenta a maior disseminação entre os países estudados.

Por fim, conforme Valadão (2010, p. 106), o Brasil, apesar de ter um conhecimento consolidado sobre inclusão escolar, necessita de políticas públicas baseadas na literatura especializada para aprimorar “a avaliação, a identificação e a educação” de alunos com necessidades especiais, transformando o princípio da inclusão em realidade.

3. DESENVOLVIMENTO

Para elaboração desse artigo utilizou-se como metodologia o Relato de Experiência (RE) baseando-se na narração detalhada e reflexiva de vivências e práticas pessoais ou profissionais. Este método permite ao pesquisador explorar e compartilhar suas experiências de maneira sistemática, oferecendo *insights* valiosos sobre determinado fenômeno ou contexto.

Segundo Mussi e Almeida (2021) relatos de experiências tem como caracterização o fato de serem estudos descritivos, qualitativos, com ações individuais, com presença profissional *in locus*, com grau de intervenção profissional, em áreas de conhecimento específico. Os tipos de experiência relatadas foram aplicadas a nosso trabalho final de conclusão de curso. Para a coleta de informações dos RE, as estratégias utilizadas foram o diário de bordo, observação qualitativa e entrevistas e para os registros, os recursos foram *smartphone*, *notebook* e *pen-drive*. Quanto a ação, o projeto se consistiu em três etapas inter-relacionadas: elaboração do projetos, execução e análise dos dados obtidos.

Por meio dos RE, as autoras narraram suas experiências na formulação de estratégias de organização curricular para alunos da educação especial, destacando os desafios, aprendizados e reflexões que surgiram durante o processo. Essas iniciativas surgiram do interesse em reunir diferentes abordagens teórico-metodológicas para a construção do PEI. Acredita-se que ao promover o diálogo entre diferentes perspectivas, essas iniciativas contribuem para ampliar a compreensão do PEI, para enriquecer a prática docente, como também para fortalecer a colaboração e promover a inclusão.

Cabe ressaltar que o RE foi uma intervenção de vivência das autoras, em que não ocorreu menção à participação de indivíduos externos às autoras na pesquisa. Ou seja, o estudo não envolveu a coleta de dados com outros participantes, por isso não foi necessária a submissão ao Comitê Ético em Pesquisa da Instituição.

As observações para os relatos de experiência foram realizados no período de 20 de fevereiro a 20 de julho de 2024, com duração de 5 meses. As experiências aconteceram em dois estabelecimentos públicos de ensino diferentes, de maneira simultânea. Estes estabelecimentos aqui serão nomeadas como Escola ABC e Escola XYZ, tratando-se de escolas que pertencem à redes municipais de educação diferentes, ambas localizadas em Mato Grosso do Sul. No centro da pesquisa, a contribuição de duas professoras que atuam nas referidas escolas. Essa situação permitiu a observação e a análise das experiências em contextos distintos, proporcionando enriquecimento aos resultados da pesquisa. A respeito da identificação das informantes, optamos por não identificar as unidades escolares e as professoras como garantia de preservação dos dados coletados.



3.1 Relato da Experiência: Vivência Prática na Construção do PEI na Escola ABC

A experiência prática aconteceu no contexto de uma escola municipal do Ensino Fundamental no município de Miranda, em Mato Grosso do Sul, identificada como escola ABC. A professora 1 licenciada em pedagogia, tem 01 ano de experiência e desempenha a função de professora de apoio⁶ para duas alunas, sendo uma com paralisia cerebral e baixa visão, com 8 (oito) anos de idade e a outra com transtorno de déficit de atenção e transtorno misto de habilidades escolares, com 9 (nove) anos de idade, ambas matriculadas no ano escolar 2024. No ato da pesquisa, o quadro de professores da escola ABC era composto por 30 professores e 12 professores de apoio, atendendo 18 alunos com necessidades especiais.

De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2023) em questão, o sistema educacional do município possui 3919 alunos matriculados, da pré-escola ao nono ano do ensino fundamental. Desses, 117 alunos fazem parte do público da educação especial.

Para atender a estes alunos, pertencentes à Educação Especial, em 2019, foi criado em Miranda o Núcleo Multidisciplinar de Educação Especial Inclusiva (NUMEEI), através do Decreto de Instituição n.º 2770, composto por uma equipe multidisciplinar que coordena a avaliação diagnóstica e orienta as escolas no processo de inclusão.

O NUMEEI desempenha um papel fundamental na construção, análise e acompanhamento dos PEIs, assegurando que as propostas pedagógicas estejam adequadas e que as necessidades educacionais especiais dos alunos sejam atendidas de forma eficaz. O núcleo monitora a implementação dos PEIs, realiza ajustes quando necessários e oferece suporte à equipe escolar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Conforme os dados mais recentes coletados em questionário enviado ao NUMEEI, em 2024, a Rede Municipal de Ensino do município atende alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência física, surdez, baixa visão e nanismo. Salienta-se que o maior número de matrículas concentra-se no Ensino Fundamental, seguida pela Educação Infantil e pelo Ensino Médio. O município possui 4 (quatro) salas de recursos multifuncionais com 66 (sessenta e seis) alunos matriculados.

As aulas, no município, iniciaram-se em 15 de fevereiro de 2024 e a professora de apoio iniciou as atividades em sala regular atendendo duas alunas, uma semana após o início das aulas

⁶ O atendimento educacional especializado de professor ou profissional de apoio está prevista na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, na Lei 12.764/2012 e na Lei 13.146/2015 e tem a função de exercer 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, em instituições privadas e públicas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

regulares. No primeiro semestre de 2024, A NUMEEI realizou três formações pedagógicas para os profissionais de apoio atuantes na área da educação especial no município. A construção de conhecimentos sólidos sobre o Planejamento Educacional Individualizado depende diretamente das formações continuadas “não podemos nos esquecer de que a formação do professor em Educação Especial e inclusiva é de fundamental importância e que o campo da educação posiciona-se, atualmente, diante de alguns desafios no que concerne à formação de docentes”. (Kassar, 2015 et aliae Redig,2017, p.36).

A primeira formação, realizada em 26 de fevereiro de 2024, com o tema Inteligência Socioemocional, que entre outros assusntos, também tratou dos direitos e deveres de alunos, familiares, professores e gestores na educação especial.

Na segunda formação, realizada em 08 de abril de 2024, os proponentes trataram da apresentação do formulário do PEI que seria utilizado no ano letivo no município. Foram apresentados os 03 níveis do PEI, suas diretrizes de realização e, de forma sucinta, sua necessidade de preenchimento. No entanto, não foi realizada demonstração prática do formulário e nem foi informado do uso de ferramentas de sondagem. Segundo o Parecer CNE/CBE n.º 50/2023 o PEI deve ser elaborado em, no máximo, 30 dias após o começo das aulas para que o aluno não tenha prejuízo acadêmico. No entanto, no nunicípio de Miranda, somente no mês de abril foi realizado o curso para elaboração do PEI.

A terceira capacitação ocorreu no dia 02 maio de 2024 e teve como roteiro o uso do diário de bordo, a adaptação de conteúdo e o papel do profissional de apoio. Observamos pelas pelas formações citados o cumprimento do inciso XI do artigo 28 da Lei nº 13.146/2015, que prevê a preparação desses profissionais para atuação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015).

Após esse terceiro encontro, por duas ocasiões, os profissionais do NUMEEI realizaram visitas técnicas a escola ABC para o esclarecimento de dúvidas, orientações a professores regentes e profissionais de apoio referentes ao preenchimento do PEI.

Vale destacar que, no início do ano letivo, a Professora 1 realizou espontaneamente um levantamento referente as informações médicas, avaliação diagnóstica e relatório de desenvolvimento do ano letivo anterior. De acordo com as informações obtidas, realizou-se diversas pesquisas e estudos considerando as necessidades educacionais e o desenvolvimento no ano anterior, tendo como base os “Níveis de planejamento do PEI” (Glat e Plestch, 2013) conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1. Níveis de Planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas fortes e fracas do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçada com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atenderão aluno.
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Glat e Plestch (2023, p. 26).

É importante esclarecer que as escolas não possuem uma coordenadora da educação especial, sendo as profissionais de apoio atendidas pela coordenação geral, na medida do possível.

Com a conclusão da etapa das formações pedagógicas acompanhamos a necessidade de realização da sondagem dos aspectos sociais, etapa descrita por Favacho, Teixeira e Júnior (2021, p. 354):

Essa etapa serve também para identificar em qual nível de conhecimento o (a) aluno (a) se encontra, se está compatível com a série na qual está matriculado, cuja informação será importante durante a ministração dos conteúdos de ensino da sala comum e a elaboração das atividades de ensino.

A realização dessa sondagem forneceu informações essenciais sobre o desenvolvimento do aluno em diferentes áreas, como habilidades pedagógicas, aspectos sociais, emocionais e comportamentais, contexto familiar e cultural, itens que formam a base para a elaboração de um PEI personalizado e eficaz, considerando efetivamente as características individuais de cada aluno.

A sondagem diagnóstica foi implementada após as atividades letivas diárias, estendendo-se por um período aproximado de 30 dias. A necessidade de um cronograma mais longo decorreu do cansaço e da diminuição do engajamento demonstrados pelas duas alunas ao final do dia letivo. Diante dessa dificuldade, foram necessárias adaptações na aplicação da sondagem, buscando momentos mais propícios para garantir a qualidade das informações coletadas.

A aluna com baixa visão e paralisia cerebral, encontra-se nos primeiros passos da alfabetização, demonstrando habilidade na leitura de palavras simples e iniciando a produção textual. A aluna está aprofundando seus conhecimentos matemáticos, explorando a escrita dos números e as operações de adição e subtração. Diante da falta de materiais didáticos adaptados, a professora 1 desenvolveu atividades personalizadas no caderno e utilizando recursos concretos para auxiliar a aprendizagem. A avó materna, principal cuidadora da aluna, e importante parceira no processo, colabora na fixação do conteúdo por meio da leitura diária em casa. Embora essa abordagem tenha se mostrado eficaz na consolidação dos conhecimentos, a professora observou que a aluna apresenta dificuldades em progredir na escrita, indicando a necessidade de novas estratégias.

A aluna portadora de transtorno de déficit de atenção e transtorno misto de habilidades

escolares, apresenta dificuldades de atenção, memória de curto e longo prazo. Na leitura, demonstra dificuldades na nomeação das letras do alfabeto. Ainda não realiza leitura fluente e não estabelece relações fonográficas. Na escrita é predominantemente copista e a estudante não produz textos autônomos. Em matemática, reconhece números e inicia a compreensão da sequência numérica. Demonstra progressos na operação de adição. A incompatibilidade da jornada de trabalho da mãe com os horários de estudo da aluna dificulta a assistência nas tarefas escolares.

O desenvolvimento da sondagem diagnóstica revelou-se uma experiência estressante e solitária para a professora 1. A falta de um acompanhamento mais consistente e de orientações claras, a levou a construir o instrumento avaliativo de forma isolada. Esse isolamento exigiu um esforço individual considerável para superar os desafios da pesquisa e da construção do instrumento.

As avaliações diagnósticas das alunas AA e NN, realizadas pela professora 1 não passaram por análise da NUMEEI, apesar de sua relevância. Após a realização da sondagem, foi possível iniciar a elaboração do PEI para as alunas atendidas pela professora 1, aqui mencionadas.

A professora 1 concluiu o PEI após realizar uma profunda investigação teórica, aliada à prática da sondagem diagnóstica e às diretrizes da NUMEEI. O formulário proposto pela NUMEEI, possui um maior detalhamento quando comparados aos níveis apresentados por Glat e Plestch, conforme quadro a seguir:

Quadro 1. Níveis de Planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos. Relatório inicial. Uso de linguagem de comunicação, interação social e recíproca, comportamentos específicos, foco de interesse na escola, uso da linguagem e uso da matemática. Informações clínico/terapêuticas e uso de medicamentos. Avaliação das áreas fortes e fracas do aluno nas áreas cognitivas (percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico), motora (desenvolvimento e capacidade motora) e social/pessoal (emotiva, afetiva e social)
Nível II Avaliação	Planejamento pedagógico por disciplina
Nível III Intervenção	Relatório bimestral (visa compartilhar o processo de desenvolvimento do aluno, baseando-se nas observações e registros diários das experiências vividas no bimestre.

Fonte: Elaborado pelas autoras.(2024).

Conforme Glat (2013, p. 85), o Plano Educacional Individualizado deve incluir informações como nome completo do aluno, idade, tempo de escolarização, habilidades já desenvolvidas, dificuldades de aprendizagem, objetivos educacionais específicos, metas a serem alcançadas e prazos, recursos e adaptações curriculares necessárias, além de identificar os profissionais envolvidos na elaboração e acompanhamento do plano.

Quanto aos resultados na escola ABC, considerando a professora 1, constatamos que a maioria dos professores e profissionais de apoio da escola desconhecem a metodologia para a sondagem diagnóstica. E que, mesmo com as formações continuadas, ainda possuem dificuldades práticas na elaboração do PEI e na realização de atividades adaptadas. De acordo com Castro, 2002, apud Boligon et al., 2013, “[...] os professores, de modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão” [...].

No que diz respeito às principais experiências vivenciadas, foi observado que as ações do NUMEEI junto aos professores da área da educação especial deveriam ocorrer não só no início do ano letivo, mas também no decorrer dele. Seria interessante se este setor, específico da Secretaria, buscasse articulação com outras instituições que trabalham com educação especial e inclusão, inserindo neste contexto a contribuição das universidades, das organizações da sociedade civil e outros órgãos públicos, a fim de trocar experiências e buscar soluções conjuntas para os desafios enfrentados.

A ausência de um *feedback* do NUMEEI, no que diz respeito às metodologias pedagógicas apresentadas nos PEIs, construídos no término do primeiro semestre, foi uma lacuna no processo avaliativo. Essa falta de retorno poderia ter prejudicado a qualidade das atividades desenvolvidas com as alunas. Contudo, a realização de uma nova sondagem diagnóstica pela professora 1 no início do segundo semestre, com o objetivo de ajustar o PEI para o terceiro bimestre, mitigou os impactos dessa ausência. Embora os resultados das atividades tenham sido positivos, a importância do ciclo análise-correção-*feedback* para a melhoria contínua do processo pedagógico não pode ser subestimada.

Na síntese do quadro apresentado, é importante enfatizar a importância da colaboração do corpo docente da Escola ABC uma vez que houve um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional por meio da troca de experiências dos profissionais que atuam com a educação especial.

3.2 Relato da Experiência: Vivência Prática na Construção do PEI na Escola XYZ

A prática de experiência se deu no contexto de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, na cidade de Campo Grande MS que será identificada como escola XYZ. A professora é graduada em pedagogia e pós-graduada em Educação Especial e Psicopedagogia. Tem 7 anos de docência, sendo 3 deles dedicados à Educação Especial, atualmente atua na função de Assistente Educacional Inclusivo (AEI). Na formação acadêmica a exigência limitada ao Magistério ou Normal Médio indica que o foco desse tipo preparação do educador está em proporcionar apoio prático e funcional no dia a dia escolar, deixando de lado a intervenção pedagógica especializada.

O município de Campo Grande regulamentou o atendimento educacional ao público da



educação especial por meio da Resolução n. 188, de 5 de novembro de 2018, que dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. De acordo com Gomes, Nogueira e Sousa (2023, p. 25), como serviços e recursos oferecidos para esse público destacam-se o “profissional de apoio escolar, tradutor intérprete de Libras, instrutor mediador, sala de recursos multifuncionais, adequações de livros e atividades em Braille ou fonte ampliada, avaliação funcional da visão, entre outros”, além do acompanhamento da Equipe Técnica de Acompanhamento Educacional Especializado (ETAEE).

As autoras identificaram que a Rede Municipal de Ensino, em 2023, somava 4.035 alunos matriculados, caracterizados como público alvo de algum atendimento especializado. Deste conjunto, o maior número é de autistas, somando 2.095, seguidos de 1.498 com deficiência intelectual, e 7 com altas habilidades/superdotação. O atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais é ofertado em 79 salas distribuídas nas escolas municipais (Gomes, Nogueira e Sousa, 2023). As funções do professor das salas de recursos multifuncionais segundo o Art. 17 da Resolução nº 188/2012, são: “desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, conduzir o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, acompanhar o desenvolvimento e superar barreiras dos alunos, garantir o atendimento educacional especializado, promover a inclusão escolar, entre outros”.

O serviço de apoio pedagógico especializado é realizado por professores tradutores e intérpretes de Libras - língua portuguesa, pelo auxiliar pedagógico especializado, que de acordo com a Resolução 188/2018, Art. 25 “é o profissional que atua na sala de aula do ensino comum, apoia o professor regente, quando há aluno público-alvo da educação especial incluso, em todas as etapas e modalidades, nas unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino” (Campo Grande, 2018) e, também, pelo assistente educacional inclusivo que tem as mesmas atribuições do auxiliar pedagógico especializado, profissionais que ficam sob orientação e supervisão de um professor.

Em 2023, a Rede Municipal de Ensino tinha “1.025 Assistentes educacionais inclusivos (AEI), 153 Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), 150 assistentes educacionais infantis e 30 estagiários que realizam o atendimento de auxiliar ou apoio ao professor regente em classes comuns do ensino regular” (Gomes, Nogueira e Sousa, 2023, p. 26).

Em fevereiro de 2024, foi criado no município o Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva da REME, e regulamentado pela Resolução nº 252/2024 com o objetivo de

I – desenvolver a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e promover práticas educacionais inclusivas; II – coordenar os atendimentos prestados aos alunos, público alvo da educação especial, por seus projetos específicos; III – acompanhar a formação continuada em educação especial dos profissionais da educação; IV – promover estudos, debates e palestras sobre a

educação especial na perspectiva da educação inclusiva; V – emitir parecer sobre a necessidade dos serviços de apoio e recursos de acessibilidade nas instituições de ensino da REME; VI – orientar as famílias e/ou responsável quanto ao conhecimento sobre as necessidades específicas dos alunos; à responsabilidade em cumprir os encaminhamentos aos atendimentos educacionais especializados; à necessidade da frequência nas aulas e nos atendimentos (Campo Grande, 2024).

Outro documento importante que regulamenta a Educação especial no município é a Deliberação do Conselho Municipal de Educação, CME/CG/MS N. 2.984, de 12 de setembro de 2023, normativa que dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação básica, para o Sistema Municipal de Ensino. No Art. 11, afirma a responsabilidade da mantenedora e/ou instituição de ensino, em prever e prover: corpo docente capacitado; distribuição dos alunos pelas classes comuns; adequação dos procedimentos metodológicos e recursos; medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social; avaliação da aprendizagem do aluno, por meio de instrumentos organizados, a partir do Plano Educacional Individualizado-PEI, elaborado em consonância com o Referencial Curricular; profissionais de apoio escolar; salas de recursos multifuncionais, entre outros. (Campo Grande, 2023).

De acordo com o Censo Escolar 2023, a Escola XYZ Municipal de Campo Grande MS, tem 1.374 alunos matriculados do grupo 5 da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1 e 2. Desses 58 são alunos público da educação especial (Campo Grande, 2023). Do conjunto, 15 estudantes frequentam o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, realizado por professora graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Especial.

A Professora da escola XYZ, na função de Assistente Educacional Inclusiva, atende dois estudantes da educação especial, sendo um matriculado no 1º ano, período matutino, com 6 anos, diagnosticado pelo Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e outro do 3º ano, período vespertino, com 8 anos de idade, apresenta Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem, Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e Deficiência Intelectual Moderada.

As orientações e acompanhamento do atendimento educacional realizado pela AEI são de responsabilidade da Equipe Técnica de Acompanhamento Educacional Especializado, da professora da sala de Recursos Multifuncionais. A profissional da ETAEE é responsável por:

Emitir pareceres quanto à necessidade e os tipos de apoios e de acompanhamento pedagógico; acompanhar e orientar os serviços oferecidos nas unidades escolares; realizar formação continuada nas unidades de ensino sobre a educação especial; verificar e direcionar o acompanhamento das clínicas especializadas no atendimento multiprofissional oferecido ao público da educação especial nas unidades de ensino, entre outros (Gomes, Nogueira e Sousa, 2023, p. 26).

Além de identificar as necessidades específicas de cada aluno, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, orienta professores, acompanha a implementação de estratégias inclusivas na escola e o orienta sobre os documentos a serem preenchidos.

As aulas na Rede Municipal de Ensino, iniciaram-se em 15 de fevereiro de 2024 e a professora iniciou as atividades em sala regular como profissional de apoio aos dois estudantes da educação especial, no dia 07 de março.

No primeiro semestre de 2024 foram realizadas quatro formações pedagógicas para os profissionais atuantes na área da Educação Especial na escola XYZ. A primeira formação, realizada em 01 de agosto de 2024, abordou formas de preenchimento dos instrumentos pedagógicos⁷. A segunda formação foi realizada nos dias 28 e 29 de agosto, com orientações sobre adaptação das atividades de acordo com as necessidades dos alunos. A terceira capacitação ocorreu no dia 30 de setembro, com o tema Transtornos e Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno Opositor Desafiador.

A participação nas formações continuadas, possibilitou que a profissional em questão realizasse estudos e pesquisas sobre as condições de seus alunos e de suas características e necessidades por meio da sondagem diagnóstica. A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) baseou-se nos dados coletados por meio de instrumentos pedagógicos preenchidos pelo Assistente Educacional Inclusivo (AEI) e validados pelo Técnico da Educação Especial. O PEI, revisado semestralmente, orienta a adaptação das atividades às demandas dos estudantes, com foco no desenvolvimento de competências e na superação de dificuldades.

Entre os instrumentos utilizados, destacam-se: i. Ficha TEA: ferramenta para acompanhamento contínuo do estudante com transtorno Espectro Autista; ii. Diário de bordo: registro contínuo das atividades pedagógicas realizadas e iii. Relatório semestral de evolução: documento elaborado a partir da análise das estratégias pedagógicas aplicadas.

Os documentos pedagógicos, corrigidos e orientados pelo Técnico da Educação Especial, com vistas à realização de visitas semanais, garante que os objetivos definidos no PEI sejam cumpridos.

Alguns professores da escola XYZ já possuem formação em educação especial e demonstram familiaridade com os instrumentos mencionados. Isso contribui para uma abordagem mais estruturada no acompanhamento dos estudantes.

Também é importante enfatizar a importância da colaboração do corpo docente da Escola XYZ no fortalecimento do processo educacional inclusivo. Essa colaboração foi possível graças a um

⁷ Os profissionais que atuam na Rede Municipal de Campo Grande/MS, preenchem os instrumentos: diário de bordo e ficha do TEA, PEI, Sondagem e o Relatório semestral.



esforço conjunto, que inclui a troca de experiências, reflexões coletivas e o compartilhamento de práticas pedagógicas efetivas entre os professores e demais profissionais que atuam na educação especial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou investigar o papel do PEI na inclusão do estudante público da educação especial, e teve como objetivos específicos identificar as políticas educacionais ofertadas ao público da educação especial e verificar a importância da formação continuada dos profissionais que atuam no atendimento à educação especial.

A coleta de dados para este estudo se deu por meio pesquisa documental e bibliográfica, além dos Relatos de Experiência realizados por duas professoras de apoio que atuam na rede municipal de ensino de Miranda e Campo Grande e que constituíram a principal fonte de dados para este estudo.

No município de Miranda, na escola ABC, houve a formação continuada sobre a elaboração de PEIs para professores de apoio. Após a elaboração dos PEIs e seu encaminhamento ao NUMEEI para análise, não houve *feedback* necessário sobre a conformidade dos documentos. Essa ausência de retorno só não comprometeu a sistematização do processo e efetiva implementação dos PEIs porque a professora 1 realizou uma nova sondagem diagnóstica no início do 2º bimestre e redirecionou suas atividades em relação às duas alunas atendidas

Diferentemente da Escola ABC, a Escola XYZ, localizada em Campo Grande, apresentou um processo de elaboração e implementação do PEI mais estruturado. Neste município, os professores de apoio recebem treinamentos regulares para a utilização dos formulários específicos, e os PEIs elaborados são encaminhados periodicamente à ETAAE para análise e validação. Após as devidas correções, os planejamentos retornam às professoras para sua implementação. Essa rotina demonstra um alto grau de sistematização e comprometimento com a qualidade do processo.

Pelos documentos municipais, percebe-se a garantia da elaboração do PEI, no entanto, não há esclarecimento sobre a quem compete essa função, nem como o plano deve ser elaborado, impossibilitando assim, a exigência da participação do professor regente. De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 50/2023 cabe ao professor ser “e responsável por planejar, adaptar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades pedagógicas de toda a turma. [...] garantir a acessibilidade curricular e metodológica, como a utilização de recursos visuais, estratégias de comunicação alternativa [...]” (Brasil, 2023). Nesse sentido, a função da elaboração do PEI fica sob responsabilidade do profissional de apoio que em sua maioria não tem formação superior, comprometendo assim a aprendizagem do aluno m relação às suas necessidades de intervenções individuais planejadas pelo PEI. Conforme Valadão (2010, p. 106), “parece ser imperativo que a

obrigatoriedade do PEI tenha embasamento legal, caso contrário, é forte a possibilidade de que ele não seja cumprido”.

No que diz respeito à pesquisa, seus objetivos de investigar o papel do PEI na inclusão do estudante público da educação especial foram totalmente atingidos. Na construção do estudo foi possível verificar que a legislação brasileira oferece uma sólida proteção legal à educação inclusiva. E mesmo sem citar o PEI nominalmente, fundamentamos o direito ao atendimento educacional especializado, o que, na prática, exige a elaboração de planos individualizados.

O estudo revelou ainda que, embora as secretarias municipais de educação de Miranda e Campo Grande desenvolvam políticas educacionais para garantir a inclusão escolar do público da educação especial, incluindo neste processo a criação de centros especializados, com equipes técnicas específicas, a realização de formação continuada para os profissionais da educação especial, a oferta do atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais é fundamental, além da necessidade de criação de programas de formação continuada para os demais profissionais e professores das escolas, pois, para que a inclusão escolar realmente aconteça, deve haver envolvimento de toda a sociedade. .

Bassi, Brito & Neres (2024) et al, destacam a importância da formação continuada dos educadores como um fator crucial para o sucesso da inclusão escolar, uma vez que este tipo de ação capacita os professores a desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Também Glat & Pletsch, 2011, pag. 13, apud Glat et aliae 2012 (p. 87) afirma:

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ser direcionada para duas vertentes interligadas: o “saber” e o “saber fazer”. Quanto ao tipo de “saber”, sugerem que formação deve promover oportunidades de construir conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequado à diversidade do alunado. Em relação ao “saber fazer”, consideram necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas.

As escolas do Município de Miranda realizaram uma formação continuada com os professores e os professores de apoio, em conjunto, com o objetivo de refletir sobre a prática de construção do PEI. Porém, uma fala constante dos professores em relação a este tipo de procedimento, foi a falta de conhecimento para a elaboração do PEI.

A implementação de políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência enfrenta diversos obstáculos, como apontam Pletsch e Braun, 2015 apud Redig, 2017. Uma das principais dificuldades reside na formação inadequada dos professores. As autoras destacam a falta de habilidades específicas

dos professores do ensino regular para atender às necessidades dos alunos, bem como formação insuficiente dos professores da Educação Especial para atuar em sala de aula comum e em colaboração com os regentes. A análise de Redig (2010, apud 2017) aponta para a necessidade de aprimorar a formação dos professores especialistas, argumentando que essa medida é essencial para atender às diferentes necessidades dos alunos com deficiência.

Com relação aos relatos de experiências vivenciados nas escolas ABC e XYZ, foi possível constatar, por parte dos profissionais da educação especial, que o entendimento sobre a relevância do PEI é fundamental, o que resultou em empenho do grupo para realizar de forma colaborativa à sua elaboração. No entanto, percebe-se a responsabilidade e a sensação de solidão em sala de aula na execução das ações.

Também constatamos que, enquanto a Escola XYZ demonstrou um processo bem definido para a elaboração do PEI, a Escola ABC ainda não havia estruturado essa etapa de forma sistemática. Além disso, percebemos que é necessário que o PEI seja um documento que esteja incluído na rotina escolar, algo que ainda não se efetivou na escola ABC, conforme solicitado Hudson e Borges *et al* (2020) assim como o debate sobre as responsabilidades, a diferenciação no ensino e as adaptações do currículo.

Esperamos que este estudo abra caminho para futuras pesquisas que busquem analisar o desempenho acadêmico dos alunos após a sistematização do PEI. Isso permitiria a análise dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, além de outros documentos que pudessem sintetizar o progresso dos alunos atendidos ao longo do ano.

5. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023. Disponível em <<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BASSI, T. M. dos S.; BRITO, V. M. de; NERES, C. C. O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1015–1034, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14329>>. Acesso em: 28 maio. 2024.

BOLIGON, A. A.; PINTON, L.; SANCHES, F.; BRIDI, F. Capacitação profissional dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 33–42, 2013. DOI: 10.5902/2176217110906. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10906>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 50/2023**. Dispõe sobre orientações específicas para o Público Alvo da Educação Especial: Atendimento de Estudante com

Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural.
Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024



Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 maio.2024.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2018]. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 maio. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB. – Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 28 de maio. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em 05 jun. 2024.

CAMPO GRANDE, **Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a Inclusão do Aluno Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, 2018.

CAMPO GRANDE, Resolução SEMED n. 252 de 5 de abril de 2024. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva (CMEEI), para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na Rede Municipal de Ensino (REME), e dá outras providências. **Diogrande n. 7.455 de 10 de abril de 2024**. Campo Grande, MS, 2024.

Portal do Inep: **https://www.gov.br/inep/pt-br** Site do Censo Escolar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Vídeos do Educacenso no Youtube (Playlist Censo Escolar 2023):

FAVACHO, M. de S.; TEIXEIRA, S. R. dos S.; JÚNIOR, O. S. P. M. O processo de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos vinculados à educação especial nos anos finais do ensino fundamental. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.114047. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114047>>. Acesso em: 27 ago. 2024.

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, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GOMES, V. L. G.; NOGUEIRA, L. B. V.; SOUSA, R. de C. **ANAIIS "Educação Especial por Valores e Inclusiva" do I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva e no VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva**. v. 1 n. 1 (2023). Aquidauana, MS, 2023. Disponível em:<<https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/issue/view/920>>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HUDSON, B. C. da S., & BORGES, A. A. P. (2020). A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, 33, e55/ 1–26. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X47967>> Acesso em: 28 maio. 2024.

MIRANDA. Decreto Nº 2770, de 26 de novembro de 2019. Dispõe sobre a implementação de equipe multidisciplinar à educação especial inclusiva no âmbito da educação-SEMEC e dá outras providências. Miranda, MS: Diário Oficial, 2019.

MIRANDA. Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Urbana Estanislau Bossay, 2023.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 5 mai. 2024.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; DUTRA, F. B. da S.. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 4, n. 1, 2017. DOI: 10.36311/2358-8845.2018.v4n1.04.p33. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso em: 5 dez. 2024.

VALADÃO, G. T. **Individual education plan used in special education: Official proposals adopted by Italu**, France, United States, and Spain. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070?show=full>>. Acesso em: 07 nov. 20254