

Artículo de revisión

## Um olhar pedagógico sobre o planejamento educacional individualizado dos estudantes com deficiência intelectual

A pedagogical look at individualized educational planning for students with intellectual disabilities

Kaellen Antunes Rabelo<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Secretaria de Educação e Desporto. Amazonas, Brasil.

### RESUMO

O trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, atualmente, demanda, dos professores, a adesão a novas estratégias e propostas curriculares que sejam capazes de garantir um processo de ensino-aprendizagem que não exclua e segregue, mas sim que inclua e estimule a participação e engajamento dos alunos com necessidades especiais. Para isto, o foco do ensino não deve ser na doença e na diferença, ou seja, nas restrições e limitações deste aluno, mas sim em suas potencialidades, que são múltiplas e potentes. Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa é o realizar um levantamento junto à literatura acerca dos aspectos mais importantes que devem ser levados em consideração na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para a promoção de um ensino inclusivo. O problema de pesquisa delimitado é o seguinte: de que modo o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser uma estratégia viável a um trabalho pedagógico que estimule a autonomia e independência dos alunos ao focar nas suas potencialidades e não na deficiência? A metodologia proposta é a revisão de literatura, de abordagem qualitativa e natureza descritiva-exploratória. Os resultados indicam que o processo de inclusão escolar nas salas de aula comum ainda enfrenta desafios, visto que, em diversos casos, os docentes não sabem como fomentar esta inclusão e, dessa forma, continuam a perpetuar práticas tradicionais que corroboram com a manutenção de uma cultura segregatória que não estimula a participação dos alunos com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** AEE, deficiência intelectual, inclusão, planejamento, Sala de recursos multifuncional.

### ABSTRACT

Pedagogical work from the perspective of inclusive education currently demands from teacher's adherence to new curricular strategies and proposals that are capable of guaranteeing a teaching-learning process that does not exclude and segregate, but rather that includes and encourages participation and engagement of students with special needs. For this, the focus of teaching should not be on the disease and difference, that is, on the restrictions and limitations of this student, but on their potential, which are multiple and powerful. Given this scenario, the general objective of the research is to carry out a survey in the literature about the most important aspects that must be taken into account in the elaboration of the Individualized Educational Plan (IEP) for the promotion of inclusive education. The delimited research problem is the following: how can the Individualized Educational Plan (PEI) be a viable strategy for a pedagogical work that encourages students' autonomy and independence by focusing on their potential and not on their disability? The proposed methodology is a literature review, with a qualitative approach and a descriptive-exploratory nature. The results indicate that the process of school inclusion in common classrooms still faces challenges, since, in several cases, teachers do not know how to promote this inclusion and, therefore, continue to perpetuate traditional practices that corroborate with the maintenance of a segregated culture that does not encourage the participation of students with intellectual disabilities.

**Keywords:** AEE, intellectual disability, inclusion, planning, multifunctional resource room.

### INTRODUÇÃO

Desde a aprovação em 1994 da Declaração de Salamanca, tem sido obrigatório às escolas o investimento em inclusão (Tannús-Valadão & Mendes, 2018). Para tanto, além da oferta de matrículas para os estudantes com deficiência intelectual, outras atitudes têm sido cobradas, tais como a adaptação

da infraestrutura e a proposição de currículos escolares que permitam a esses alunos com deficiência intelectual um ensino de qualidade e não excludente e segregador (UNESCO, 1994). Por esse motivo, a UNESCO destaca alguns pilares básicos que não de serem observados para que esses discentes tenham iguais condições de ter acesso a uma educação integral.

Para correspondência dirigir-se a: [kaellen.antunesr@gmail.com](mailto:kaellen.antunesr@gmail.com)

Recibido: 17 de setiembre de 2023. Aceptado: 30 de noviembre de 2023.

Conflictos de intereses: Ninguna que declarar.

Fuente de financiamiento: Ninguno.

Editor responsable: Juan Beranger



Este es un artículo publicado en Acceso Abierto bajo Licencia Creative Commons CC-BY, que permite el uso sin restricciones, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite debidamente la obra original.

Segundo Rabelo (2022), esses princípios são:

- A adesão ao princípio da educação inclusiva, seja na forma de lei ou de políticas públicas, de modo a permitir a matrícula das crianças com alguma deficiência intelectual nas escolas regulares, salvos os casos em que esta questão não é viável;
- O desenvolvimento de projetos que valorizem a autonomia e a independência da criança com deficiência intelectual, encorajando esses docentes a se espelharem em experiências nacionais e internacionais quanto à temática da escolarização inclusiva;
- O estabelecimento de mecanismos que permitam a participação desses alunos nas atividades de aprendizagem, o que demanda um novo planejamento educacional que permita a constante revisão e avaliação da educação a qual essas crianças e adolescentes têm acesso.

O Plano Educacional Individualizado (PEI), nesse contexto, é um instrumento essencial, pois, durante muitos anos, a trajetória das crianças e adolescentes portadores de deficiência intelectual foi marcada por um ciclo em que os direitos básicos lhes foram negados, sobretudo os ligados à educação inclusiva (Pletsch & Glat, 2012; 2013). Diante desta segregação histórica, por muito tempo não foram integrados ao ensino e às outras camadas da sociedade, logo, não tinham oportunidades para socializar e experimentar a vida em sociedade (Rabelo, 2022). Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que este panorama começou a ser modificado, pois passou-se a defender o lema da “Educação para Todos”.

A Carta Magna permitiu a elaboração e a aprovação de documentos que potencializaram a difusão de uma cultura em prol da educação inclusiva, cujo objetivo era o de garantir, às pessoas com deficiência, acesso a direitos básicos, como, por exemplo, a matrícula em instituições de ensino regulares (Oliveira, 2020). Uma das leis mais significativas que garantem o acesso à educação aos estudantes com deficiência intelectual é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi aprovada em 2007 (Rabelo, 2022). Desde então, tem havido parâmetros para que as escolas ofereçam um ensino de qualidade sem atitudes discriminatórias e segregadoras, respeitando-se as potencialidades e vulnerabilidades de cada aluno (Rabelo, 2022).

Diante desse cenário, o Plano Educacional Individualizado (PEI) tem se destacado. Ele foi desenvolvido tendo como base os modelos que fizeram insurgir os planos individuais de inclusão que têm sido utilizados há muito tempo nas redes escolares de países europeus e nos Estados Unidos (Pacheco, 2007; Senra et al., 2008; McIlnerney, 2010). O objetivo é o de promover o desenvolvimento e a futura inserção dessas crianças e adolescentes com deficiência intelectual tanto na sociedade quanto no contexto corporativo. O PEI é um documento relevante pois, a partir de um planejamento individualizado, torna-se viável a promoção de estratégias pedagógicas específicas voltadas à transformação de um ensino que seja de fato inclusivo e não discriminatório (Glat, Vianna & Redig, 2012).

Tendo como base o panorama apresentado, este artigo propõe uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa

e natureza descritiva-exploratória (Gil, 2002). Estudos descritivo-exploratórios permitem recuperar, junto à literatura, evidências científicas que ajudam a chegar a uma solução ou a uma reflexão para um problema de pesquisa previamente delimitado (PRODANOV & FREITAS, 2013). A partir desses procedimentos metodológicos, o objetivo geral da pesquisa é o realizar um levantamento junto à literatura acerca dos aspectos mais importantes que devem ser levados em consideração na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para a promoção de um ensino que seja, de fato, inclusivo.

O estudo torna-se relevante no campo científico, pois, traz abordagens bibliográficas a partir da literatura, subsidiando toda a discussão apresentada e trazendo novos caminhos para debates. No campo acadêmico, oportuniza a descoberta e a socialização dos métodos pedagógicos para elaboração de um plano de atendimento educacional individualizado prático e eficiente, contribuindo para melhoria da qualidade educacional (CAMPOS, 2016). No campo social, contribui para o aperfeiçoamento das habilidades adaptativas e sociais, favorecendo a autonomia dos estudantes com deficiência intelectual à medida em que o PEI é mobilizado diariamente pelos docentes em sala de aula (OLIVEIRA, 2020).

Todavia, quando se discute sobre a inclusão, há que se esclarecer que, para que ela seja efetiva, cabe, não apenas ao professor, mas aos outros agentes relacionados com o ensino, como os gestores e o próprio governo (que precisa desenvolver políticas públicas mais assertivas e investir em infraestrutura e capacitação profissional dos docentes para que coloquem aquilo outrora estabelecido no PEI em prática), adotar uma outra postura (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018; RABELO, 2022). Por esse motivo, a reestruturação física, pedagógica, organizacional e filosófica dessas escolas regulares é essencial à viabilização da inclusão dos alunos com qualquer tipo de deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2020).

Entretanto, esta inclusão está longe de ser concretamente materializada e experienciada na prática, visto que os professores ainda lidam com problemas históricos que se fazem presentes, como a falta de investimento em infraestrutura (Campos, 2016). Esta questão é ainda mais preocupante nas escolas da rede pública de ensino. Salvas as raras exceções, as escolas, ainda hoje, não conseguem garantir aos alunos com deficiência intelectual a efetiva participação nas atividades escolares (OLIVEIRA, 2020). Essas dificuldades se dão pelas questões infraestruturais apontadas e também pela constante reprodução de práticas tradicionais de ensino que continuam distanciando os alunos com deficiência intelectual do ensino, corroborando-se, portanto, com a manutenção desta cultura segregadora (CAMPOS, 2016).

Diante desse cenário, esta pesquisa demonstrará evidências científicas que comprovam que a falta de um currículo escolar que aproxime esses alunos do ensino é um dos principais motivos que corroboram com a manutenção desta cultura (RABELO, 2022). Assim, destacar-se-á a importância do PEI na promoção de um ensino que seja mais inclusivo, pois, com estratégias de intervenção previamente definidas, o professor terá em mãos meios a partir dos quais pode estimular, nesses alunos, a sua autonomia e independência, deixando de focar apenas nas limitações e vulnerabilidades para focar no que importa: as potencialidades desses alunos, que são inúmeras, bastam que

eles tenham voz e sejam respeitados (CAMPOS, 2016).

### **Contextualização histórica do Plano Educacional Individualizado (PEI)**

O objetivo de criar um planejamento personalizado voltado à educação dos estudantes não é uma questão recente, pois nasceu com o desenvolvimento da própria educação ocidental (Tannús-Valadão & Mendes, 2018). Nota-se que desde os tempos mais primórdios, a educação se ensina de maneira elitizada, adquirindo, portanto, características de um ensino segregador e individualizado (Pacheco, 2007). Em diferentes momentos da história da humanidade, apenas os homens filhos de pais pertencentes à classe dominante poderia ter acesso à educação (Senra et al., 2008). Por muitos anos, este ensino era oferecido apenas à domicílio e, posteriormente, por um tutor. Ensinava-se os valores e condutas capazes de tornar o indivíduo uma boa pessoa (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018).

Apenas muitos séculos depois a educação especial começou a ser desenvolvida, porém, tratava-se de um contexto marcado pela individualização do ensino (Pletsch & Glat 2013). As primeiras tentativas de construção de uma educação inclusiva foram iniciadas entre o final do século XVI e começo do século XVII. Um dos pioneiros foi Jean Itard, que defendia uma pedagogia que pudesse ser acessada por todos (Tannús-Valadão & Mendes, 2018). Esta pedagogia por ele defendida dever-se-ia ser baseada na observação e na experiência, ou seja, em um método capaz de permitir o desenvolvimento de cada aluno, respeitando as suas diferenças, potencialidades e vulnerabilidades (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018).

Com o advento da ciência, houve uma maior sistematização da educação e do sistema de ensino ao longo dos séculos e, com isso, a literatura científica passou a chamar a atenção quanto à importância do desenvolvimento de um planejamento educacional que fossem capaz de respeitar a individualidade de cada um (Rabelo, 2022). O planejamento educacional, portanto, é apresentado como uma alternativa que permite organizar, reorganizar e otimizar as estratégias pedagógicas essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos, de modo a respeitar as suas singularidades (Oliveira, 2020). Nessa perspectiva, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é apresentado por assumir algumas características.

O PEI, historicamente, assume dimensões individualizadas, o que o torna uma ferramenta fundamental à garantia de que a diversidade do alunado seja levada em consideração durante o planejamento, elaboração e execução das atividades pedagógicas propostas (MAGALHÃES, CUNHA & SILVA, 2013). A educação especial no contexto brasileiro tem mudado de maneira significativa ao longo dos anos. Essas mudanças, contudo, não se dão de uma maneira linear e uniforme (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018). Até que se chegasse ao PEI, a educação especial enfrentou diversos entraves que podem ser identificados em três momentos históricos do Brasil em relação à temática.

A primeira fase anterior ao desenvolvimento do PEI está ligada à fase da exclusão do aluno com deficiência, intelectual ou de outros gêneros, do contexto público e, com isso, de qualquer tipo de escolarização (Rabelo, 2022). As outras duas fases são a da segregação escolar, em que os alunos com deficiência intelectual começaram a frequentar essas instituições de ensino, tivessem

elas objetivos educacionais pedagógicos ou não, e a fase da inclusão escolar, que é recente e mesmo assim há inúmeras barreiras que ainda não foram solucionadas (Oliveira, 2020). Todavia, mesmo diante das lacunas, percebe-se que foi apenas na fase da inclusão escolar que este público passou, pela primeira vez, a frequentar as mesmas instituições de ensino regulares que os alunos sem deficiência (MENDES, 2010).

Mesmo diante dos desafios ainda enfrentados pelos professores quanto à temática da educação inclusiva, é inegável que foi nessas últimas duas fases – segregação e inclusão – que esta parte da população passa a ter um acesso (mesmo que este não esteja isento de críticas) mais assertivo à educação regular (MENDES, 2010). Foi nesse contexto também que começou a emergir os primeiros debates quanto à importância de se desenvolver um planejamento educacional capaz de valorizar as potencialidades dos alunos com deficiência e respeitar as suas vulnerabilidades sem que atitudes discriminatórias e segregadoras sejam reproduzidas tanto pelos professores quanto pelos alunos (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018).

Salienta-se também que na fase da segregação, o planejamento educacional não era centrado no indivíduo deficiente e este não era compreendido como um sujeito que não tinha apenas limitações, mas também potencialidades (CAMPOS, 2016). O objetivo do planejamento educacional, naquela época, a alteração ou amenização do déficit causado pela deficiência ao estudante (OLIVEIRA, 2020). A segregação, nesse contexto, revelava-se à medida em que os alunos eram classificados de acordo com a sua deficiência e separados em grupos. Além disso, esses planos educacionais eram similares ou padronizados para todas as pessoas daquela instituição, o que era um equívoco, pois cada instituição e cada tipo de deficiência tem as suas próprias especificidades (AMANDO & MCBRIDE, 2001).

Uma outra questão histórica que também deve ser pontuada é que esta mesma espécie de PEI era adotada pelo movimento que ficou popularmente conhecido como “Escola Nova” (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018). Ele surgiu no final do século XIX e o objetivo que subsidiava a luta dos membros deste movimento residia na busca pelo rompimento com ideias, princípios, formas de organização e finalidades educacionais da sociedade industrial e capitalista que desconsideravam a formação individual e integral das pessoas, sobretudo dos indivíduos com deficiência (ALVES, 2010). Este movimento foi fundamental ao desenvolvimento do PEI que se conhece hoje, uma vez que os integrantes da escola-novista foram os principais responsáveis pelas reformas pedagógicas em prol da inclusão social dos deficientes (RABELO, 2022).

Algumas personalidades se destacaram à época, como Maria Montessori, Seguin, Binet e Simon. Foram os principais indivíduos responsáveis pelo interesse na construção de um currículo mais personalizado destinado às instituições que recebiam os alunos portadores de deficiência à época (Mendes, 2010). Uma outra questão histórica que impactou no desenvolvimento do PEI que se conhece hoje deve ser pontuada. Após findadas as duas primeiras Guerras Mundiais, surgiram os primeiros documentos internacionais que tinham como prioridade máxima o acesso a direitos humanos fundamentais em todo o ocidente (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018). Nesse momento, os debates sobre a questão da inclusão escolar dos deficientes passaram a ser mais frequentes em todo o globo.

Os países europeus e norte-americanos foram pioneiros nesta questão, pois foram os primeiros a desenvolverem leis sobre a integração escolar desta população ao longo das décadas de 1960 e 1970 (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018). Espelhado nas experiências internacionais, o Brasil também passou a dispensar um maior interesse quanto à inclusão desses indivíduos. Assim, a temática da inclusão escolar dos alunos portadores de deficiência passou a ser mais assertiva a partir das edições de 1961 e de 1971 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Tannús-Valadão & Mendes, 2018). A principal mudança que se tem observado é a mudança de foco do PEI tradicional, pois, antes, o planejamento do ensino voltado a esta população era baseado em modelos médicos, com foco na deficiência e não no aluno.

Tinha-se uma cultura escolar que reiterava e propagava a ideia de que o aluno deficiente era incapaz e impedido de realizar certos tipos de atividades, porém, com a mudança de filosofia e ideologia, o foco passou a ser no próprio indivíduo e não na doença e, com isso, ele passou a ser interpretado como um sujeito que, mesmo diante de algumas vulnerabilidades, consegue executar as atividades pedagógicas propostas (KEYES & OWENS-JOHNSON, 2003). Os primeiros modelos de planejamento escolar individualizado centrados na pessoa compactuavam da ideia de que os contextos onde esses indivíduos estão inseridos devem ser adaptados por aqueles que prestam serviços para que as demandas desta população não fossem mais desprezadas (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018).

Esses novos modelos compactuam de alguns ideais, tais como a normalização de um ensino ofertado em um ambiente natural; a importância de se evitar rótulos e outras formas de estigmatização da social (combate ao capacitismo); fazer com que as vozes das pessoas com deficiência sejam levadas em consideração no planejamento, elaboração e execução do PEI; ênfase na construção de relacionamentos onde as diferenças e os “diferentes” possam conviver sem que se sintam silenciados e oprimidos; disseminação de uma cultura atenta às individualidades dos alunos (Mendes, 2010). Nessa perspectiva, o PEI centrado na pessoa e não na instituição é um dos principais mecanismos de combate à exclusão social no país (KEYES & OWENS-JOHNSON, 2003).

A partir do cenário apresentado, algumas considerações finais podem ser feitas. O PEI focado na segura pode ter variantes, de modo que pode tomar forma a partir de um planejamento centrado apenas no momento da vida escolar ou pode também ir além, focando no desenvolvimento profissional ou no desenvolvimento do ciclo vital da pessoa humana (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018). Assim, de uma maneira resumida, pode-se concluir que o PEI pode ser escolar (em que o foco é no atendimento das demandas escolares) ou educacional, cuja atuação é mais abrangente, visto que é levado em consideração todo o ciclo de vida do indivíduo, bem como diferentes camadas da vida social, não apenas a escolar, necessitando-se de metas de curto, médio e longo prazo (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018).

Entretanto, o que se pode concluir diante da contextualização histórica da temática do PEI é que, independentemente da modalidade, o objetivo é o mesmo: garantir que os direitos historicamente negados a esta população quanto ao acesso a uma educação que não oprime, mas concede voz, não sejam

mais excluídos.

## Especificações da Deficiência Intelectual (DI)

Atualmente, quando se discute sobre as novas concepções quanto a deficiência, a questão da aprendizagem é colocada como cerne da discussão (Campos, 2016). As pesquisas, portanto, têm trazido um novo olhar para a questão da deficiência intelectual. Este novo olhar ao qual dispensam uma atenção significativa é a ideia de inclusão escolar (Glat, 2008; Redig, 2010; Pletsch, 2014). O conceito de deficiência intelectual implica a retomada a fatores determinantes da subjetividade humana. Todavia, a definição de deficiência intelectual tem sido ressignificada pelas diretrizes propostas pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). Esses documentos são criados e ressignificados por profissionais da área médica e de áreas correlatas (Campos, 2016).

Contudo, a AAMR foi substituída pela Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD). A associação, em 2010, lançou um manual que trouxe uma configuração para a questão da deficiência: o termo “retardo mental” foi substituído por “deficiência intelectual” (CAMPOS, 2016). Além da substituição do termo, inseriu-se uma nova definição: trata-se de uma incapacidade que é caracterizada pela presença de limitações significativas, sejam elas relacionadas ao funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado e resolução de problemas) ou ao comportamento adaptativo, que abrange o amplo repertório de habilidades sociais e práticas cotidianas (SHOGREN ET AL, 2010).

Contudo, a mera substituição do termo não culminou em uma efetiva inclusão social dos indivíduos portadores de deficiência intelectual:

Apesar da “euforia” em usar o novo termo é preciso lembrar que a definição de deficiência intelectual continua tomando como base o conceito de deficiência mental da AAMR. [...] Nesse caso, a troca de uma por outra expressão parece-nos que não mudou as concepções estigmatizantes acerca das pessoas com deficiência mental (Pletsch, 2014, p. 109).

Continuando a discussão, pontua-se também que apenas a substituição de um termo por outro não resulta em mudanças culturais significativas, pois os indivíduos continuam a ser alvos de atitudes discriminatórias e segregadoras (OLIVEIRA, 2020). Assim, sem que medidas interventivas assertivas que permitam o desenvolvimento integral desse aluno, o direito fundamental a uma educação de qualidade e não exclusória continua a ser negado (Magalhães et al., 2013). Diante desse cenário, entende-se que para que o PEI a ser elaborado não foque na deficiência deste aluno, mas sim naquilo que ele pode desempenhar, em primeiro lugar, há que se compreender os fatores intrínsecos caracterizadores da deficiência intelectual:

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (Oliveira, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, não basta tratar das denominações quanto aos conceitos, mas sim de como, historicamente, esta questão tem sido mobilizada na prática. Até que o foco deixasse de ser na doença para se concentrar nas competências e habilidades que esses indivíduos podem desenvolver, houve um longo percurso marcado por lutas, o que culminou em algumas conceituações (CAMPOS, 2016). Assim, destaca-se que:

O conceito de deficiência é um constructo que ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas. [...] A dificuldade para se conceituar com clareza a deficiência mental tem levado a uma série de revisões a partir dos olhares de áreas distintas de conhecimento, como a educação, a psicologia, a neurologia, a sociologia e a antropologia. Os próprios termos utilizados para nomeá-la foram enormemente influenciados pelo saber médico: idiotia (século XIX), debilidade mental ou infradotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo (final do século XX) (PLETSCH, 2014, p. 101).

Por esse motivo, aponta-se que há algumas peculiaridades quanto à deficiência intelectual que devem ser consideradas, especialmente aquelas relacionadas às causas e às características (Campos, 2016). Em primeiro lugar, pontua-se que algumas questões podem contribuir com o diagnóstico, como o histórico da família e características comportamentais específicas (Oliveira, 2020). Há síndromes e fatores de risco que deverão ser levados em consideração. Eles são divididos em algumas categorias, tais como: pré-natais, perinatais e pós-natais (Campos, 2016). Além disso, destaca-se também que há causas associadas às condições socioeconômicas que podem impulsionar a deficiência intelectual. Elas foram estudadas por (SOUZA, 2013).

A questão da deficiência vem sendo assumida como uma questão de desenvolvimento, com base em estudos que deram a conhecer que há uma maior incidência de pessoas com deficiência em grupos sociais que vivem sob a condição da pobreza e da vulnerabilidade social, ou seja, do baixo IDH23 (SOUZA, 2013, p. 35).

Nota-se que embora as políticas públicas voltadas aos indivíduos portadores de deficiência tenham ganhado expressivo destaque nas últimas décadas, sobretudo da década 1990 em diante, questões como a desigualdade social e econômica continuam a atingir grande parte da população brasileira, o que a torna vulnerável (SOUZA, 2013). Diante desse cenário, órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU) têm chamado a atenção para a importância do desenvolvimento de programas e ações que tenham como foco a erradicação da pobreza e outras questões que podem potencializar a deficiência (CAMPOS, 2016). Mediante a este contexto, o Brasil, tendo como base a classificação proposta pela AAIDD, desenvolve políticas educacionais que perpassam por cinco linhas de frente fundamentais.

Essas linhas de frente são A) desenvolvimento de habilidades intelectuais; B) foco no comportamento adaptativo; C) maior atenção às estratégias voltadas à participação, interação e ressignificação de papéis sociais; D) contexto; e E) saúde (Pletsch, 2014). Assim, a partir dessas cinco categorias, passa-se a pensar na deficiência mental a partir de um modelo multidimensional (Campos, 2016). É o resultado da análise dessas cinco dimensões

globais que o planejamento educacional individualizado voltado à criança e ao adolescente com deficiência intelectual que deve ser materializado nas ações pedagógicas derivadas do PEI (SOUZA, 2013). Com esses cuidados, o foco não será naquilo que limita o aluno, mas sim naquilo que ele pode desenvolver.

### **Aspectos a serem considerados na elaboração do PEI destinado aos alunos com Deficiência Intelectual (DI)**

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta que, inicialmente, era aplicada nas redes escolares dos países europeus e dos Estados Unidos, cujo objetivo era a promoção do desenvolvimento e inclusão social e laboral dos alunos com deficiência (PACHECO, 2007; SENRA ET AL., 2008; MCILNERNEY, 2010). Desde a criação do PEI, os especialistas têm indicado que é por meio de um planejamento individualizado que se torna viável a promoção de estratégias pedagógicas personalizadas e coerentes com as demandas dos alunos com necessidades especiais (PACHECO, 2007; SENRA ET AL., 2008; MCILNERNEY, 2010). Há alguns aspectos a serem considerados para que o PEI seja assertivo e eles serão apresentados neste capítulo.

Em primeiro lugar, o PEI deve levar em consideração as singularidades relacionadas às deficiências do público-alvo de uma turma específica, visto que não é indicado que ele seja aplicado de maneira genérica a todas as instituições ou até mesmo a todas as turmas de uma mesma instituição (MAGALHÃES ET AL., 2013). O PEI também deve se ater a questões como faixa etária, principais limitações e dificuldades e potencialidades do público-alvo específico (Pletsch, 2014). Ademais, para que o PEI produza bons resultados, ele deve ser construído de maneira dialogada, colaborativa e participativa, ou seja, todos os membros de uma comunidade escolar específica que lidam com o aluno devem opinar e ajudar nesta construção. Além disso, a voz da família e do próprio aluno depois de certa idade é crucial.

Em linhas gerais, pode-se destacar que um planejamento individualizado, para que continue a ser eficiente, precisa ser avaliado e revisado de maneira periódica (MAGALHÃES ET AL., 2013). Alguns aspectos devem ser observados, como as habilidades atuais dos alunos, os conhecimentos, a idade cronológica, o nível de escolarização já alcançado e os objetivos educacionais a curto, médio e longo prazo (PLETSH & GLAT, 2012; 2013). Ademais, salienta-se que a necessidade individual do aluno se configura como a base para a elaboração do plano, o que implica a priorização das tarefas e formas de avaliação que possibilitem o atendimento dessa necessidade (OLIVEIRA, 2020).

Uma das principais contribuições do PEI é a introdução de formas de avaliação e readaptação curricular que permitem o fomento às práticas de ensino customizadas que levem em consideração as especificidades de cada aluno (PLETSH & GLAT, 2012). É importante que se entenda que não há uma única forma de atender as necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência ou com certas condições atípicas de desenvolvimento. Cada contexto demanda um PEI específico (MAGALHÃES ET AL., 2013). O PEI, portanto, deve se concentrar em diferentes dimensões que envolvem o currículo escolar, o que demanda tanto o planejamento quanto as intervenções tendo como base avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2020).

A construção de um PEI pode demandar significativos ajustes ou adaptações curriculares, porém, certos cuidados devem ser tomados para que não haja a minimização ou “empobrecimento” dos conteúdos e objetivos a serem atingidos, bem como para que atitudes segregadoras não sejam reproduzidas, visto que o escopo principal é a promoção de um ensino que não oprima em razão das “limitações”, mas sim que foca nas potencialidades dos alunos com deficiência (PLETSH & GLAT, 2012; 2013). Por esse motivo, a realização de avaliações pedagógicas sistematizadas que forneçam subsídios para que metas acadêmicas que favoreçam o desempenho dos alunos com necessidades especiais sejam alcançadas (OLIVEIRA, 2020).

A avaliação fornece elementos que permitem a construção de um PEI que respeite as singularidades, possibilidades e potencialidades de cada aluno. Não se trata, portanto, de um instrumento pedagógico que visa detectar erros, dificuldades e/ou deficiências (MAGALHÃES ET AL., 2013). Como a avaliação é compreendida como um componente essencial ao sistema educativo, sugere-se três níveis de planejamento fundamentais à elaboração de um PEI capaz de promover uma educação efetivamente inclusiva. O nível um é o da identificação, o nível dois é o da avaliação e o nível três é o da intervenção (PLETSH & GLAT, 2012; 2013). Além disso, para que o PEI seja assertivo, alguns aspectos básicos devem ser observados:

- a) uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho acadêmico do estudante;
- b) a especificação dos serviços especializados necessários e de como eles serão coordenados com a frequência na escola e na classe comum, quando for o caso;
- c) uma previsão da participação do estudante em atividades da classe comum;
- d) como será a avaliação dos alunos, incluindo uma definição de como será a participação do estudante nas avaliações padronizadas do poder público;
- e) definição do cronograma de estudo;
- f) especificação de sistemas de transição necessários para ajudar o jovem a se preparar para deixar a escola; e
- g) definição das formas de mensuração do progresso do aluno (VALADÃO, 2016, p. 103).

Diante desse cenário, algumas considerações finais podem ser feitas. Para que o PEI seja assertivo, é essencial que a sua construção se dê de maneira colaborativa, de modo a envolver os professores especialistas de suporte e os regentes da turma comum (PLETSH & GLAT 2012; 2013). Além disso, quando necessário, outros profissionais têm um conhecimento significativo e podem contribuir com o fomento à uma educação inclusiva, sendo eles os terapeutas ocupacionais, os fonoaudiólogos, os fisioterapeutas, os psicólogos e outros (PLETSH & GLAT, 2012; 2013). Contudo, além da dificuldade em se fazer essas parcerias interdisciplinares e multiprofissional, também não há uma estrutura pública efetivamente adequada para atender as questões essenciais de um PEI.

Nota-se também que, no Brasil, em uma perspectiva histórico-

cultural, o sistema de saúde brasileiro tem focado no diagnóstico e/ou na reabilitação das pessoas com deficiência e não nas potencialidades desses indivíduos. Como resultado, ainda não há uma sintonia significativa entre a área da saúde e o campo educacional, sobretudo no que tange ao planejamento de ações capazes de propiciar o desenvolvimento daquele público que necessita de intervenções mais abrangentes e sistematizadas, o que corrobora com a manutenção de uma cultura que está mais preocupada com a detecção da doença do que com a promoção de uma cultura onde a pessoa com deficiência possa se sentir efetivamente incluída e parte da sociedade.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Segundo Gil (2002), esta pesquisa pode ser enquadrada como bibliográfica, visto que, para atingir ao objetivo geral proposto (realizar um levantamento junto à literatura acerca dos aspectos mais importantes que devem ser levados em consideração na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para a promoção de um ensino que seja, de fato, inclusivo) e responder ao problema de pesquisa delimitado (de que modo o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser uma estratégia viável a um trabalho pedagógico que estimule a autonomia e independência dos alunos ao focar nas suas potencialidades e não na deficiência?) propõe-se uma revisão bibliográfica dos materiais selecionados

Como pontuam Gil (2002) e Prodanov e Freitas (2013), revisões bibliográficas partem da abordagem qualitativa e assumem a natureza descritiva-exploratória. As revisões bibliográficas, segundo os autores, são relevantes pois se trata de uma forma de demonstrar tanto à comunidade acadêmica quanto à sociedade civil propostas, reflexões ou soluções, quando viável, acerca de um problema de pesquisa previamente definido. O viés descritivo-exploratório se dá pelo fato de que, após reunidos os materiais que fornecerão base para a elaboração da revisão, explora-se e descreve-se esses dados. No processo de descrição tem-se a análise e interpretação dos dados reunidos junto à literatura.

Prodanov e Freitas (2013) ressaltam que os estudos com o viés descritivo-exploratório, em um primeiro momento, implicam a realização de um estado da arte, pois, a partir desse mecanismo, consegue-se chegar às fontes que sustentarão a revisão. Conforme Gil (2002), recomenda-se a utilização de fontes já validadas para que os dados selecionados, explorados, descritos, analisados e interpretados advenham de fontes com informações verídicas e críveis. Por esse motivo, os autores recomendam que a coleta seja feita em fontes como livros, artigos científicos, dissertações e teses, legislações, documentos oficiais e materiais que transmitam segurança ao leitor.

O objetivo das pesquisas bibliográficas, com viés descritivo-exploratório, segundo Prodanov e Freitas (2013), é o de verificar o que já foi produzido acerca de um tema. Contudo, não se trata apenas de reproduzir os resultados já identificados. Para Gil (2002), a função social desse tipo de estudo reside no comprometimento por parte do pesquisador em, tendo posse desses dados, apresentar uma nova visão, reflexão ou solução, nos casos em que é possível, acerca daquela questão temática que guia o estudo. Parte-se da hipótese que os estudos deixam lacunas e são elas que suscitam a elaboração de novos estudos. Um tema nunca é esgotado, pois sempre há um novo ponto de

vista que pode ser explorado.

Para a elaboração desse tipo de estudo, há alguns passos fundamentais relacionados à maneira como esses dados serão selecionados, explorados e descritos/discutidos que devem ser seguidos. Em primeiro lugar, como apontam Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2008), o pesquisador precisará de critérios de inclusão e exclusão para que chegue aos materiais que permitam atingir o objetivo e responder ao problema de pesquisa proposto. No caso desta pesquisa, delimitou-se, em primeiro lugar, os descritores para acionar esses materiais e as bases de dados nas quais a coleta seria feita. Os descritores foram “inclusão escolar”, “alunos com deficiência e inclusão escolar”, “planejamento escolar individualizado” e “importância do PEI na inclusão”.

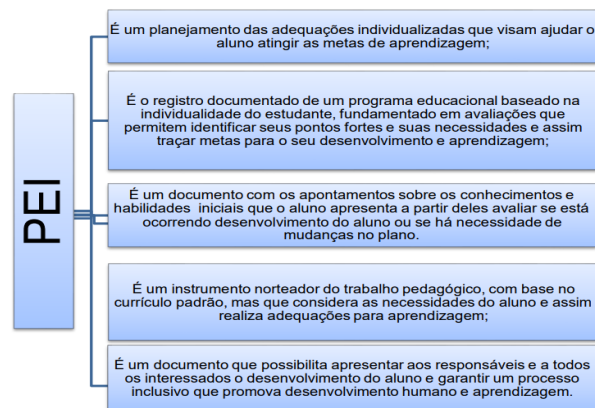
Definidos os descritores, foram selecionadas as bases de dados nas quais a coleta dos dados foi feita. Selecionou-se para esta pesquisa as bases de dados da Scielo e o Google Acadêmico, por se tratar de bases de dados abertas, com materiais gratuitos, cuja quantidade de pesquisas em educação inclusiva era significativa. Além disso, foram definidos outros critérios de inclusão, como materiais publicados nos últimos dez anos (2012-2022), materiais em língua portuguesa ou inglesa, fontes disponíveis para leitura gratuita na íntegra, artigos, dissertações ou teses com foco no PEI e na educação inclusiva e fontes que tivessem como metodologia a revisão bibliográfica ou sistemática ou os estudos de campo.

Com base nesses critérios, chegou-se à nove (9) estudos, cujos resultados foram apresentados e discutidos em tópico específico. Foram excluídos aqueles que não tinham o PEI como foco ao discutirem sobre a questão da educação inclusiva. Tendo os materiais selecionados, foram observados os seis (6) passos sugeridos por Marconi e Lakatos (2008) para a realização de uma revisão bibliográfica consistente: (1) definição dos critérios de pesquisa; (2) reconhecimento do assunto a partir da coleta de materiais científicos em bases de dados seguras; (3) seleção dos materiais; (4) compilação e sistematização dos dados; (5) leitura dos dados; e (6) análise e interpretação dos dados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados identificados pela literatura demonstram que o PEI é essencial ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual (DI) ou mesmo para alunos com outros tipos de deficiências (MASCARO, 2018; TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018; OLIVEIRA, 2020). A efetividade de um trabalho focado na inclusão demanda a apresentação, elaboração e execução de propostas pedagógicas que sejam centradas no aluno, em que são necessários e urgentes os planejamentos que nascem a partir de avaliações que permitem o estabelecimento de objetivos e metas que não foquem nas vulnerabilidades e limitações do aluno, mas sim em suas potencialidades (PLETSH & GLAT, 2012; 2013).

O PEI, nesse contexto, trata-se de uma espécie de mapa que tem orientado o trabalho pedagógico com ações inclusivas e não exclusivas e segregadoras. Diante desse cenário, Tannús-Valadão e Mendes (2018) apresentaram, em seu estudo, algumas etapas que devem ser observadas pelo PEI. Elas podem ser visualizadas na Figura 1.



Fonte: Oliveira (2020 apud Tannús-Valadão e Mendes, 2018, p. 10-11).

**Figura 1.** Mapa conceitual para a elaboração e execução do PEI

O ordenamento pátrio brasileiro, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão de Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, especificamente em seu capítulo IV, Art. 28, inciso V, tem chamado a atenção para a necessidade de se adotar medidas individualizadas e coletivas em ambientes educativos para a maximização do desempenho acadêmico e social dos estudantes com deficiência (OLIVEIRA, 2020). O principal desafio é o de favorecer o acesso, a permanência, a participação e aprendizagem em instituições de ensino de modo que o foco não seja nas limitações, mas sim nas potencialidades desses alunos com deficiência intelectual (BRASIL, 2015).

Os resultados indicam que a prática do PEI é indicada porque se trata de uma ferramenta aplicada em diversos países, de diferentes continentes, desde na Europa (sobretudo na França e na Itália), até nos Estados Unidos. O que varia é a maneira como o modelo é executado em cada uma dessas nações, visto que as condições infraestruturais são diferentes (OLIVEIRA, 2020). Diante desse cenário, Tannús-Valadão e Mendes (2018) realizaram um estudo sobre as reais possibilidades de aplicação do PEI no Brasil e em outros países. Frisam que, no Brasil, o PEI começou a ganhar mais força à medida em que a luta pela inclusão real desses alunos se tornou mais acirrada.

As experiências brasileiras com o PEI têm evidenciado que são necessárias adequações individualizadas que precisam de uma nova configuração de tempos em tempos, visto que as condições desses alunos mudam, logo, o plano precisa ser avaliado e readaptado de maneira frequente (PLETSH & GLAT, 2012; 2013; MASCARO, 2018; OLIVEIRA, 2020). Essas adaptações são necessárias porque as metas de aprendizagem direcionadas a esses alunos precisam de um planejamento prévio que seja assertivo (Tannús-Valadão & Mendes, 2018). O foco inicial, portanto, deve ser o dimensionamento dos conhecimentos e habilidades iniciais dos alunos para que, a partir deste exercício, o PEI apresente propostas que permitam, ao aluno, o pleno desenvolvimento (OLIVEIRA, 2020).

Os resultados indicam que embora o PEI tenha como base norteadora o currículo padrão, ele não deve ser aplicado da mesma maneira em todas as instituições ou até mesmo podem ser necessárias mudanças para cada turma para que esses alunos tenham reais condições de aprendizagem. É apenas com esses cuidados que o trabalho pedagógico proposto a partir deste

PLANEJAMENTO CENTRADO NA INSTITUIÇÃO	PLANEJAMENTO CENTRADO NA PESSOA
1. Conduzido por um ou poucos profissionais.	1. Promovido por grupo de pessoas.
2. Participantes são normalmente adultos e profissionais.	2. Participantes envolvem profissionais, familiares, a própria pessoa público-alvo da Educação Especial, seus pares, ou seja, todos e todas que participam de modo direto ou indireto do processo de escolarização.
3. Processo orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos.	3. Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações.
4. Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados.	4. Informações são compartilhadas e avaliações formais e informais são valorizadas.
6. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados.	6. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas, ou seja, todos têm voz.
7. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas, primeiramente, vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	7. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não os da instituição. Se necessário, são criados ou modificados serviços e suportes.
8. Profissionais são pagos, especificamente, para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	8. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio escolar também são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
9. Planejamento é tratado como um "mal necessário".	9. Planejamento é tratado como algo promissor.
10. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	10. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento. Profissionais e para profissionais podem ser alterados durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante, mas sua família, principalmente, pais e/ou responsáveis legais, permanecem.

Fonte: Keyes e Owens-Johnson (2003 apud Oliveira, 2020, p. 55)

**Figura 2.** Características do planejamento centrado na instituição e do planejamento centrado na pessoa

documento consegue mobilizar, de maneira inclusiva e não segregadora, o desenvolvimento humano e a aprendizagem (CAMPOS, 2016). Esta nova abordagem tem sido apontada como essencial pois, durante muitos anos, sobretudo durante a fase da segregação, o planejamento educacional era baseado apenas em modelos médicos e psicológicos. O foco não era na inclusão, mas na alteração ou amenização dos déficits da deficiência (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018).

Era comum a classificação e o agrupamento dos alunos por tipos de deficiência. Os planejamentos, portanto, não estimulavam a autonomia e a independência dos alunos, pois focavam na doença e nas limitações por ela suscitadas (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018). Além disso, há que se chamar a atenção também para o fato de que esses planejamentos eram padronizados para todos e não concentravam nas necessidades do aluno, mas sim nas demandas da instituição (TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2018). Diante desse cenário, Oliveira (2020) adaptou em seu estudo as principais diferenças entre o planejamento segregador e o inclusivo tendo como base o estudo pioneiro desenvolvido por Keyes e Owens-Johnson (2003). A Figura 2 destaca algumas diferenças.

A pesquisa desenvolvida por Tannús-Valadão e Mendes (2018) demonstra que em países como os Estados Unidos, a Itália e a França, atualmente, a inclusão escolar perpassa obrigatoriamente pela necessidade de elaboração e execução de um PEI individual para cada pessoa. Esta questão é inclusive lei. Especificamente sobre os Estados Unidos e a Itália, os autores apontam que existem leis específicas que tornam obrigatória a elaboração do PEI centrado no indivíduo (sem desprezitar as suas vulnerabilidades e potencialidades). O modelo francês, por sua vez, é o mais abrangente na visão dos autores, visto que traça metas relacionadas a todo o ciclo de vida da pessoa. Já no caso dos Estados Unidos e da Itália, o PEI se concentra mais na vida escolar desses indivíduos.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) pontuam que embora certos países enfoquem na vida escolar, não deixam de ser essenciais à inserção do indivíduo com DI na vida social e no mercado

de trabalho. Todavia, em relação ao contexto brasileiro, os pesquisadores destacam que ainda não há dispositivos específicos que tornem obrigatório o PEI. Por outro lado, na Resolução de Nº 4/2009, cita-se a proposta do PEI e apresentase as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o que pode ser considerado como um avanço, porém, a falta de uma legislação mais assertiva faz com que o PEI, em diversos casos, ainda não seja uma realidade.

Embora ainda sejam necessários dispositivos mais diretos, Oliveira (2020) ressalta em seu estudo que a resolução tem sido um instrumento fundamental à promoção de um Atendimento Educacional Individualizado (AEE) mais inclusivo, de modo que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação não se sintam excluídos e à parte deste ensino. Assim, Oliveira (2020) ressalta que o investimento em infraestrutura e qualificação profissional é essencial para que os professores, gestores e demais envolvidos com a educação inclusiva saibam como identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que fomentem a acessibilidade, de modo a eliminar as barreiras que inibem a participação plena dos alunos que precisam de um AEE.

Para que este tipo de ensino seja, de fato, uma realidade, os resultados dos estudos destacam que a qualificação e capacitação profissional em educação especial, seja inicial ou continuada, é essencial, pois apenas dessa forma fomenta-se uma cultura educacional que não tenha mais como foco a doença e as vulnerabilidades e limitações a ela atribuídas (Campos, 2016; Mascaro, 2018; Tannús-Valadão & Mendes, 2018; Oliveira, 2020). Mesmo que o PEI seja um instrumento em potencial, no Brasil, ele é apresentado e elaborado de maneira tímida, mas os resultados da literatura indicam que ele é eficaz à inclusão dos alunos considerados como principal público-alvo.

Com o objetivo de construir um ensino que fomente a cultura do PEI (como já acontece em países como a Itália, França, Estados Unidos e Brasil), na Figura 3, Tannús-Valadão e Mendes (2018) apresentam as experiências de outros países com o PEI, experiências que podem embasar as ações a serem colocadas em prática no contexto brasileiro.

PEI	ITALIA	FRANÇA	ESTADOS UNIDOS	BRASIL
<b>Tipo de PEI</b>	Escolar	Educacional (abrange todo o ciclo da vida e em todos os contextos)	Escolar	Restrito ao AEE - SRM, Centro de AEE
<b>Profissionais envolvidos</b>	Equipe escolar, profissionais da saúde e representante legal do estudante e o estudante	Equipe escolar, da saúde, representante legal do estudante e a pessoa público-alvo da Educação Especial	Equipe escolar, profissionais da saúde, representante legal do estudante e o estudante	Professores de AEE
<b>Objetivos do PEI</b>	Didático e formativo	Objetivos do processo de escolarização e as ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas	Objetivos mensuráveis, a curto e longo prazo, no tocante a habilidades acadêmicas para atender às necessidades sociais ou comportamentais, físicas ou outras necessidades educacionais especiais	Competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados (Exemplo: Minas Gerais, 2003)

Fonte: Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 13)

**Figura 3.** Resultados e experiências com o PEI



Embora ainda haja barreiras que dificultam a implementação do PEI na prática, tem havido esforços mais explícitos quanto à implementação do PEI na prática. Os resultados da pesquisa desenvolvida por Tannús-Valadão e Mendes (2018) indicam que um PEI centrado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e nos centros de AEE poderá continuar a reproduzir um processo de escolarização que reproduz práticas segregatórias e não inclusivas. A partir do modelo apresentado pelos autores, pontua-se que a efetividade do PEI e da articulação dos seus princípios inclusivos depende da integração, cooperação e engajamento de todos os envolvidos, de modo que, juntos, devem pensar em como integrar a diversidade na sala de aula.

Mascaro (2018), por sua vez, em seu estudo, enfatiza que o PEI, ao introduzir novas práticas, um currículo escolar mais flexível e novas formas de avaliar, deve também apresentar formas a partir das quais essas mudanças possam ser efetivamente introduzidas em um contexto real. Em relação à avaliação do aluno, reitera que para que práticas segregatórias não sejam reproduzidas, o foco deve ser na singularidade daquele aluno, ou seja, naquilo que ele, individualmente, consegue desenvolver. Uma avaliação genérica, aplicada a toda a turma, na visão de Mascaro (2018), não produzirá resultados efetivos e assertivos. Enfatiza que esta nova perspectiva não significa que o docente não está seguindo o currículo proposto, apenas que está adaptando com o objetivo de promover uma educação efetivamente inclusiva.

Nessa perspectiva, Pletsch e Glat (2012) enfatizam que o PEI é o caminho para isto, porém, fazem um alerta. Segundo os autores, o PEI não deve ser articulado apenas nas salas de recursos e AEE, ou seja, deve ser viabilizado nas salas de aula regulares. Desse modo, a sua elaboração deve levar em consideração as opiniões, experiências, percepções e ideias dos professores das salas de aula regulares, bem como o ideal é que outros profissionais sejam chamados a este debate e à consequente elaboração do PEI. Redig, Mascaro e Dutra (2017) caminham na mesma direção e apontam que é essencial repensar a forma de ensinar e aprender no cotidiano educacional atual.

Por esse motivo, Redig, Mascaro e Dutra (2017) salientam que o PEI se revela como uma proposta em potencial, pois permite a todos os envolvidos com a educação desses alunos com necessidades especiais um olhar mais empático, sensível e amigável, porém, ao aplicarem o PEI, na visão dos autores, é importante que os docentes envolvidos revejam a ideia de utilizar uma única metodologia de ensino em sala de aula, até mesmo nas turmas que tenham um perfil mais homogêneo. A utilização de metodologias múltiplas, que pode ser prevista pelo próprio PEI, é uma das estratégias que o PEI pode ressaltar como fundamental ao combate a uma pedagogia que homogeneiza e segrega.

## CONCLUSÃO

A partir da revisão bibliográfica realizada, algumas considerações finais podem ser feitas. Percebeu-se que os alunos com necessidades educacionais especiais têm demandado novas práticas de educação, isto é, práticas que não silenciem, constringam, intimidem ou que foquem apenas em suas limitações e não em suas potencialidades e possibilidades de participação, que são múltiplas e, em muitas vezes, acabam negligenciadas pelo fato de que esses alunos são tratados como “limitados”. Por esse motivo, ao longo da revisão da literatura, apresentou-se o

PEI enquanto alternativa à melhoria do atendimento educacional direcionado a este público-alvo.

Pôde-se chegar à conclusão de que a homogeneização do ensino tem reverses significativos, pois as singularidades dos alunos não são levadas em consideração, visto que há uma tendência de “padronização” quanto não se tem ações pedagógicas planejadas e executadas que trabalhem com essas especificidades. Assim, salientou-se a importância do PEI, uma vez que os exemplos retratados nesta pesquisa demonstram que é uma maneira de explorar as capacidades físicas, cognitivas, motoras, sensoriais e comunicativas de modo a favorecer a independência, autonomia e protagonismo do aluno com necessidades especiais sem que se sintam acudados.

Embora o PEI já esteja sendo colocado em prática em diversos espaços educacionais, ainda há algumas lacunas. Em primeiro lugar, os autores foram unânimes ao apontarem que é essencial que ele seja construído de maneira colaborativa e cooperativa entre os professores especialistas de suporte, os regentes da turma comum e outros profissionais, sejam eles da educação ou da saúde, citando-se como exemplo os terapeutas ocupacionais, os fonoaudiólogos, os fisioterapeutas e outros, pois, para que a educação inclusiva seja, de fato, uma realidade, esta cooperação multiprofissional opera como elemento-chave. Entretanto, há alguns problemas observados que têm diminuído a efetividade do PEI.

Dentre os principais observados foram a falta de investimento em capacitação e qualificação profissional por meio de cursos de formação continuada, por exemplo, assim como a falta de uma estrutura pública adequada que consiga atender àquilo disposto e almejado pelo PEI. Além da falta de infraestrutura e recursos humanos capacitados, o fato de que, no Brasil, historicamente, o foco do sistema de saúde brasileiro tenha sido no diagnóstico e na reabilitação das pessoas com deficiência fez com que ele não estivesse em sintonia e sinergia com o campo da educação. Assim, durante muitos anos, não houve o planejamento de ações que levasse em consideração as potencialidades e não as vulnerabilidades dos alunos com deficiência.

Como consequência, o país ainda carece de intervenções mais abrangentes e sistematizadas para que o planejamento saia do papel, questão que já foi superada em países como os Estados Unidos, França e Espanha, nações onde já é comum a interação interdisciplinar entre os campos da saúde e da educação rumo à construção de espaços mais inclusivos e menos segregatórios e excludentes. Por fim, frisa-se que ainda são necessárias mais pesquisas que analisem e avaliem a aplicação do PEI nas escolas brasileiras enquanto estratégia pedagógica, pois, dessa maneira, consegue-se colocar em prática intervenções educacionais mais assertivas para que, nas salas de aula regulares, os alunos com necessidades especiais tenham acesso à mesma educação de qualidade que os demais.

## REFERÊNCIAS

- Alves, L. A. M. (2010). República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 11.
- Amando, A.; McBride, M. (2001). *Increasing person-centered thinking: improving the quality of person-centered planning. A manual for person-centered planning*

- facilitators. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Campos, E. C. V. Z. (2016). *Diálogos entre o currículo e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação]. Repositório da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1435>.
- Glat, R. (2008). *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
- Glat, R., Vianna, M. M., & Redig, A. G. (2012). Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(1), 79-100.
- Keyes, M. W., & Owens-Johnson, L. (2003). Developing person-centered IEPs. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 145-152.
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. Metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Magalhães, J. G., Cunha, N. M., & Silva, S. E. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In R. Glat., & M. D. Pletsch. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* (1ª ed, pp. 33-48). Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Mascaro, C. A. A. de. C. (2018). O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(205), 12-22.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 93-110.
- McInerney, M. (2010). *Faetec no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio às Escolas Técnicas (FAETEC).
- Oliveira, A. A. S. (2012). *Deficiência intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: SME/DOT.
- Oliveira, M. A. de. (2020). *Plano Educacional Individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Faculdade de Educação]. Repositório da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5297>.
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Prodanov, C. C., Freitas, E. C., Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição. Editora Feevale, 2013.
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193-208. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847>.
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2013). Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In R. Glat., & M. D. Pletsch. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* (1ª ed, pp. 17-32). Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Pletsch, M. D. (2014). Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Editoras NAU & EDUR.
- Rabelo, K. A. (2022). Reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas inclusivas de ensino médio. *Scientia Generalis*, 3(1), 82-88. <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/378>.
- Redig, A. G. (2010). *Ressignificando a Educação Especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação]. Repositório da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: <https://www.rsirius.uerj.br/novo/index.php/servicos/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes>.
- Redig, A. G., Mascaro, C. A. A. de. C., & Dutra, F. B. da. S. (2017). A formação continuada do professor para a inclusão e o Plano Educacional Individualizado: uma estratégia formativa? *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(1), 33-44. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.04.p33>.
- Senra, A. H.; Mello, E. P. de; Lima, L. F. S. de; Amaral, M. A. F. do. (2008). *Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular*. Belo Horizonte: Scriptum.
- Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, J. M., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., Yager, M. H. (2010). *Intellectual disability: definition, classification and systems of support*. Washington (DC): AAIDD.
- Souza, F. F. Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação]. Repositório da Universidade Estadual de Campinas: <https://acervus.unicamp.br/index.html>.
- Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>.
- UNESCO – SALAMANCA. (1994). *Declaração Mundial e Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais*. Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO.
- Valadão, G. T. (2016). *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas]. Repositório da Universidade Federal de São Carlos: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070>.