

POLÍTICA DE CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NA REDE DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE-MT: PERCURSO PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Maria das Graças Feltrin¹
Ozerina Victor de Oliveira²
Wanda Cecília Correa de Mello³

RESUMO

O presente trabalho apresenta, de forma resumida, alguns pontos da institucionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) no município de Várzea Grande – MT. O PEI vem ao encontro do fortalecimento das políticas públicas de currículo para inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)⁴ nas escolas regulares, o que demanda diferentes ações e em diferentes níveis para que essa política se torne real e efetiva. Dessa forma, o que se objetiva neste artigo é apontar como o PEI foi instituído no município de Várzea Grande para eliminar as barreiras que impedem a participação e aprendizagem significativa do público em questão e promover a inclusão por meio da educação formal mais equânime. Os dados efetivos desse processo ainda são incipientes, mas já apontam para a melhoria do ensino e aprendizagem, especialmente mediante as formações específicas para o atendimento desse público, de acordo com a legislação em vigor. O referencial teórico inclui Tannús-Valadão; Mendes (2018), Feltrin (2022), Pereira (2021). Os principais achados resultantes das ações desenvolvidas para institucionalização do (PEI) no município apontam para a oportunidade de ressignificação da prática docente a partir da compreensão de como ocorre o processo de escolarização e inclusão, maior participação e aprendizagem significativa dos estudantes que fazem parte do PAEE, na sala de aula juntamente com os pares.

Palavras-chave: Educação Especial, Plano Educacional Individualizado, Políticas de currículo, Formação continuada.

INTRODUÇÃO

A partir da instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, o número de matrículas do público da Educação Especial nas escolas brasileiras, de ensino regular, passou a ter aumento substancial ano a ano. Como exemplo da real situação, cita-se as matrículas de 4 a 17 anos que passaram de 89,5% em 2016, para 93,3% em 2020,

¹ Doutoranda no curso de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. gracinhafeltrin@gmail.com.

² Doutora em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ozerinaufmt@gmail.com.

³ Mestre no curso de Estudos literários da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. wandamello@gmail.com

⁴ Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 faz parte do público da educação especial, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação

conforme dados do Censo Escolar efetivado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2020).

Diante dessa realidade o que se tem constatado nas escolas brasileiras de ensino regular é a garantia de acesso via matrícula, porém ainda há uma defasagem grande na participação acadêmica desses estudantes, seja pela precária organização curricular, seja pela formação docente que não acompanha as mudanças sociais em relação à inclusão, ou por muitos outros motivos que não cabem neste artigo. No que diz respeito à implantação de políticas públicas de currículo voltadas para a inclusão dos estudantes PAEE, Várzea Grande propõe o Plano Educacional Individualizado – PEI como estratégia de redução das barreiras que dificultam o acesso e a permanência com sucesso desses estudantes no sistema educacional brasileiro.

Para tanto, buscou-se, em primeiro lugar, estabelecer a necessidade de uma estratégia que garantisse a educação na perspectiva da inclusão. Em Várzea Grande, esse movimento começa em 2005, com a composição de uma equipe na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SMECEL – para o trabalho com as escolas. Essa equipe multiprofissional teve como objetivo principal implementar serviços de apoio especializado aos estudantes com deficiência, pautando-se nos princípios da educação na perspectiva inclusiva, amparada por legislações vigentes. Nesse contexto, foram implantadas algumas ações consideradas prioritárias, tais como:

- Levantamento de demanda com dados estatísticos dos estudantes/público da Educação Especial através de triagens, avaliação diagnóstica e encaminhamentos necessários;
- Implantação do serviço de itinerância, constituída por professores psicopedagogos efetivos da rede, selecionados para atender 60 escolas urbanas da Rede Municipal. Esses profissionais tinham a função de atender os estudantes com deficiência no âmbito da escola regular, davam suporte aos professores mediante avaliação e intervenção psicopedagógica. Os professores itinerantes também faziam orientações e assessoramento aos profissionais das escolas e pais;
- Implantação dos serviços de apoio especializado, através das salas de recursos multifuncionais a partir do Programa Salas de Recursos Multifuncionais do MEC.
- Formação para professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, tendo como princípio a garantia do acesso e permanência de todos à educação;

- Oferta de profissionais de apoio para acompanhar os estudantes com maiores comprometimentos e mobilidade reduzida no âmbito da escola regular.

A partir dessas ações e da criação do Centro de Atendimento Especializado e Apoio à Inclusão “João Ribeiro Filho”, mediante a Lei nº 3182/2008, de 05 de junho de 2008, as escolas passaram a ter apoio multidisciplinar para o atendimento às necessidades específicas desse público. É sempre interessante reiterar o fato de que a SMECEL prima por pensar em inclusão como direito do estudante e dever da rede pública de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado em salas de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em Escolas Municipais de Educação Básica - EMEBs e no Centro Municipal de Atendimento Especializado e Apoio à Inclusão “João Ribeiro Filho” (CMAEAPI). No mesmo centro também há a oferta de AEE em LIBRAS e em BRAILLE, atendimento multiprofissional especializado das áreas da psicologia; psicopedagogia; psicomotricidade aquática, terapia ocupacional e fisioterapia. No ano de 2023, o CMAEAPI passou a oferecer atendimento de profissionais da Saúde através de parceria com o Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG) num espaço físico anexo ao CMAEAPI.

A rede municipal de ensino oferta ainda equoterapia para os estudantes público da Educação Especial no Centro Equestre de Várzea Grande e na Associação Nativo, por meio de convênio. A equoterapia tem como finalidade oferecer aos estudantes que apresentam dificuldades nas áreas cognitiva, psicológica, motora ou socioafetiva a possibilidade de um atendimento especializado, tendo o cavalo como instrumento terapêutico. Destaque-se que a rede mantém em média 800 Profissionais de Apoio à inclusão, entre efetivos e contratados.⁵

Entretanto, ainda há que se pensar mais pontualmente nas necessidades desses estudantes. É nesse sentido que o PEI se torna um instrumento potente de inclusão educacional, como se verá adiante. Este trabalho, assim, tem o objetivo de apresentar o PEI como instrumento e estratégia de redução das desigualdades que reforçam as diferenças em um mundo já tão marcado por cisões.

É importante ainda destacar que o número de crianças com necessidades educacionais especiais vem aumentando, talvez em função das descobertas científicas modernas que

⁵ Conforme Nota Técnica 19/2010 – Profissionais de apoio são aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade, às comunicações e atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Na organização e oferta desses serviços, devem ser considerados aspectos como: atuar de forma articulada com os professores dos estudantes público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola (BRASIL, 2010).

permitem compreender as demandas específicas desse público, o que promove discussões acerca de como incluir essas crianças, respeitando suas necessidades e limites. Dessa forma, os achados da pesquisa empreendida por Feltrin (2022) em uma escola de Várzea Grande resultaram na aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação de Várzea Grande – MT, da Resolução Normativa nº 007/2023/CME/VG, de 28 de setembro de 2023, que inclui o PEI como instrumento para a educação na perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Ensino. O projeto de pesquisa (Feltrin, 2022) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de Ciências Humanas e Sociais (CEP – Humanidades/UFMT) (CAAE 52413721.5.0000.5690). Na escola onde foi desenvolvida a pesquisa, percebeu-se a necessidade de um maior aprofundamento teórico metodológico dos professores e técnicos que trabalham diretamente com os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Este artigo tem como objetivo apresentar, de forma resumida, alguns pontos da institucionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) no município de Várzea Grande – MT. O trabalho em pauta teve análise qualitativa dos dados, que foram coletados a partir da pesquisa de Feltrin (2022), além de outros documentos legais e técnicos.

Os achados apontam para o fato de que houve avanços, principalmente quanto à formação continuada de professores, mas ainda há que se pensar em como efetivar políticas públicas que de ajam de maneira mais abrangente e institucionalizada, no sentido de uma educação inclusiva.

METODOLOGIA

Este artigo teve como base os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa respondendo a questões peculiares, se ocupando nas ciências sociais, fatos reais “que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (Minayo, 2002, p. 21).

Utilizou-se pesquisa em documentos institucionais referente ao percurso histórico da Educação Especial no município de Várzea Grande, dos resultados da pesquisa-ação colaborativa (Feltrin, 2022) em uma escola pública de Várzea Grande que resultou no desenvolvimento do PEI para dois estudantes com (TEA), bem como, o processo formativo a respeito do PEI para vários seguimentos de educadores da SMECEL que compreende assessores pedagógicos, formadores, dentre outros técnicos que compõem o quadro da

superintendência pedagógicos, coordenadores pedagógicos, professores do ensino regular e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Aos professores de AEE ofertou-se uma formação de 30h tendo um documento orientativo elaborado pela equipe de educação especial para subsidiar a elaboração do PEI, e a partir dessa vivência, dialogou-se sobre as impressões, dúvidas e sugestões para melhoria do referido orientativo, de modo a tornar-se mais claro e funcional.

Durante a formação oportunizou-os aos professores de AEE vivenciar o PEI na prática como artefato cultural curricular para escolarização dos estudantes PAEE; favorecer a ressignificação das práticas pedagógicas desses professores para que pudessem contribuir mais efetivamente na escolarização dos estudantes PAEE, na sala de aula comum, a partir do desenvolvimento de um PEI em parceria com o professor regente, profissionais de apoio, coordenadores pedagógicos e pais; propiciar aos cursistas momentos de reflexão e trocas de ideias sobre como ocorre o processo de escolarização e inclusão de estudantes público da educação especial e de toda a turma, ponderando a materialização de um currículo inclusivo.

A avaliação dos resultados obtidos na formação ocorreu de forma diagnóstica e contínua por meio de observações, elaboração de relatórios descritivos referente a frequência e participação dos cursistas na formação que se deu de modo presencial e não presencial, da devolutiva dos PEIs, por meio de diálogos e feedbacks dos participantes.

Por último, para efetivação do desenvolvimento do PEI nas Unidades Escolares, o referencial teórico para elaboração do PEI, fruto de um trabalho colaborativo entre formadores e professores do AEE, foi impresso em gráfica e enviado a todas as Unidades escolares, como também enviou-se em PDF.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os pressupostos teóricos desse estudo perpassam pelas questões: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, políticas de currículo, PEI, formação continuada e a abordagem do ciclo de políticas.

Na perspectiva inclusiva, a Educação Especial perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em que se opera em defesa de uma escola para todos, independente das limitações, especificidades e necessidades educacionais individuais. Nesse contexto cria-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a fim de eliminar as barreiras para a plena

participação dos estudantes, público da Educação Especial na sala de aula comum, considerando suas necessidades educacionais específicas (Brasil, 2009)

No entanto, pesquisas como a de Tannús-Valadão; Mendes (2018) apontam uma grande falha na política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) de 2008, por estabelecer um instrumento curricular para os estudantes, público da educação especial a ser desenvolvido apenas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), devendo os professores desse atendimento orientar os do ensino comum. Ocorre que, nem todas as escolas dispõem de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e da orientação de um professor especializado. Outra grande falha da referida política é a falta de oferta de formação específica para os professores do ensino comum. Por esse motivo é que a classe docente se queixa do despreparo para incluir esses estudantes em suas turmas⁶.

Nesse sentido, muitos estados e municípios brasileiros estão aderindo ao Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento curricular e avaliativo a ser desenvolvido no ensino regular. A elaboração do PEI é coletiva devendo ser desenvolvido por uma equipe composta, ao menos, por um professor do ensino regular, um professor de educação especial, um representante da escola, pais e o estudante, se for apropriado, e outras pessoas convidadas (Tannús-Valadão, 2010).

Tal planejamento é muito difundido em países da América e Europa. Enquanto instrumento avaliativo o PEI:

[...] indica uma variedade de instrumentos de coleta de informações (observações, entrevistas, testes, avaliação escolar etc.), para se obter dados adequados sobre as singularidades do estudante em situação de deficiência. (Pereira, 2021, p. 36)

É importante ressaltar que o desenvolvimento do PEI não objetiva criar outro currículo, mas sim de fazer adequações ou ajustes no currículo comum à classe como um todo, considerando as necessidades e especificidades individuais dos estudantes público, da educação especial (Glat; Pletsch, 2013). Para tal empreitada, a formação continuada dos professores faz-se imprescindível.

Para Nóvoa (2002, p. 38), tanto o conhecimento teórico como as experiências significativas partilhados nos percursos de formação contínua dos professores “devem contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”, posto que o espaço relacionado a formação contínua é composto por um grupo de profissionais pertencentes a uma organização escolar. Sendo

⁶ Esta afirmação tem como base, os relatos de professores da educação do ensino comum nas formações continuadas realizadas no município de Várzea Grande, pela superintendência pedagógica neste ano de 2023.

assim, a troca de experiências e a partilha de saberes docentes materializam espaços de formação mútua, e configura o “único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes” (Nóvoa, 2002, p 39).

Nóvoa (2002, p. 39) também enfatiza que é preciso diversificar os modelos e as práticas de formação, estabelecendo “novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico,” uma vez que a formação ocorre por meio da experimentação, da inovação, de “novos modos de trabalho pedagógico”, porém e sobretudo por meio da reflexão crítica sobre o emprego dos conhecimentos advindos da formação contínua para ressignificação da prática pedagógica e do currículo escolar.

Mainardes (2006) explana que as políticas são produzidas em um ciclo contínuo, primeiramente como contexto de influência, de produção de textos e da prática, por conseguinte articulado aos contextos de resultados, de estratégias políticas mediante efeitos da primeira e segunda fase do ciclo, com vistas a dar conta da análise desse processo de reinterpretação.

Em se tratando de política curricular, a prática refere-se à escola, ambiente social em que se vive ou se pratica o currículo, e onde as orientações curriculares são interpretadas e recriadas numa produção de sentido e significação a partir das vivências dos discentes no âmbito escolar, o que essas experiências significam para eles do ponto de vista da sua subjetivação, da forma como eles se entendem ou se enxergam como sujeito social. Para Lopes; Macedo, 2021, p. 1):

É muito mais produtivo intervir nas políticas curriculares por meio da constituição de uma rede intersubjetiva da qual participam professores em serviço, pesquisadores da Universidade também formadores de professores, professores em formação inicial que, no espaço situado na escola, vão se produzir como sujeitos.

Conforme as autoras, para “produzir política pública (para a educação de qualidade) é preciso considerar a localidade em que a escola está inserida e “a concretude dos sujeitos envolvidos nos processos curriculares.” Ainda conforme a visão das referidas autoras, “a política é lugar de constituição de subjetividade”, “[...] lugar em que os docentes, mas do que se formam, se constituem como sujeito”. (Lopes; Macedo, 2021, P. 6)

Nesse sentido Oliveira (2006) corrobora as ideias de Lopes e Macedo (2021), pela compreensão de que nos processos de pesquisa “a política de currículo não pode ser estudada somente como uma ação do Estado sobre o sistema de ensino, nem somente como resultado de relações de poder global em relação às realidades históricas específicas.” Pois [...] “precisa considerar ou não, os diferentes espaços institucionais, os diferentes momentos de recontextualização e as diferentes instâncias da realidade social” (Oliveira, 2006, p. 43)

A partir das explicações de Macedo (2006), Oliveira (2006) e Lopes e Macedo (2021) chegamos à compreensão de que é através dessas negociações em uma relação de poder, que as políticas de currículo se constituem em meio a mediações, debates e embates acerca das prescrições curriculares estabelecidas de cima para baixo e a forma como esse currículo é vivido e efetivado nas escolas. Em outros termos, as políticas de currículo são construídas entre as esferas que prescrevem e aquela que põe o currículo em prática/ação.

Sendo assim, é preciso mobilização de um debate crítico, democrático e emancipador para identificação, escolha e difusão de diferentes propostas e possibilidades curriculares a serem concretizadas em cada contexto escolar que é diverso, ao mesmo tempo que é singular e subjetivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa de que se serviu este artigo teve início com a realização do projeto de mestrado de Feltrin (2022) em uma escola pública municipal de Várzea Grande. Aponte-se que a essa pesquisa, teve como público dois estudantes dentro do TEA, que culminou no desenvolvimento do PEI e contou com a colaboração de professoras do ensino regular e do AEE, pais dos estudantes com TEA, coordenadores pedagógicos e gestora. Teve como principais achados:

Antes da aplicação do PEI, as professoras sentiam-se frustradas diante dos entraves comunicativos entre elas e seus estudantes, tanto quanto nas relações entre eles e seus pares. Durante a aplicação do PEI, aos poucos as professoras passaram a compreender o processo pelo qual passavam as crianças e começaram a entender o que precisavam fazer para que o processo de ensino tivesse mais qualidade para a aprendizagem daquelas crianças.

Ocorre que a inexistência de um instrumento curricular de planejamento e avaliação como o PEI, que é voltado para o ensino comum, causa nos professores a sensação de despreparo por não saberem o que e como fazer para atender as necessidades educacionais dos estudantes em questão.

Em 2023, a SMECEL, por meio de sua equipe de formação, ofereceu subsídios teórico-metodológicos para a institucionalização do PEI nas escolas regulares com formação continuada para vários seguimentos dos profissionais da educação da rede municipal de ensino.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), as SRMs têm sido o *locus* preferencial de oferta do AEE. No entanto,

nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, em virtude da realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas educacionais. Em Várzea Grande essa realidade não é uma exceção.

Nesse contexto, muitos municípios adotam o serviço de itinerância em que professores especializados constantes na Modalidade Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva possam atuar no processo educacional inclusivo para apoiar, complementar, suplementar e auxiliar os estudantes público-alvo da Educação Especial. Um projeto para oferta de tal serviço de itinerância já faz parte da proposta para implantação do PEI na rede de ensino de Várzea Grande como medida emergente, visto que, a quantidade de SRMs existentes é insuficiente para a SRM.

É importante frisar que o plano de AEE e o trabalho desenvolvido nesse atendimento articulados com o PEI podem se transformar em instrumentos poderosos desde que sejam empregados de forma colaborativa entre o ensino especial e regular, no apoio ao processo de escolarização dos estudantes PAEE para que possam ter acesso e se beneficiarem do currículo escolar. Nesse sentido, para que seja possível desenvolver o PEI no contexto escolar de forma colaborativa, a participação de um professor especializado na área da Educação Especial é indispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressignificar a prática docente, independentemente do tempo de docência que os professores possam ter, é um processo contínuo e sem volta, pois as experiências vividas contribuem para a superação de preconceitos e a aceitação do outro, o que é absolutamente necessário e salutar na sociedade moderna.

Nesse sentido, o PEI abre mais do que mais uma discussão a respeito da educação inclusiva, mas se apresenta com possibilidade real de melhoria da qualidade da educação no município.

A institucionalização desse artefato cultural curricular demonstra que o percurso histórico no município de Várzea Grande vem se efetivando através de ações importantes no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, mesmo que se reconheça que tais ações ainda são insuficientes para atender as demandas de escolarização do público em questão.

Nesse sentido, é preciso compreender que continuar o desenvolvimento de ações inclusivas exitosas nas instituições de ensino várzea-grandenses consiste, necessariamente, no

reconhecimento das fragilidades e limitações das políticas públicas educacionais frente à realidade enfrentada no dia a dia de nossas escolas, e analisá-la à luz da legislação, das políticas existentes, dos recursos humanos e financeiros para que o público em questão possa se beneficiar do currículo na sala de aula comum em igualdade de condições, juntamente com os pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD matriculados nas escolas comuns. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FELTRIN, M. G. P. das. **Currículo e inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=12919791. Acesso em: 14 set. 2023.

GLAT, R; PLETSCHE, M.D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>. Acesso em: 31 out. 2021

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 4 out. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006. SUDBRACK, Edite Maria; D

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, O. V. **O Processo de Produção da Política de Currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 A 2000): Diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural**. 2006, Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2006.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14582>. Acesso em: 26 jul. 2021.

TANNÚS-VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G. T; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2021.

VÁRZEA GRANDE, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Lei nº 3182/2008, de 05 de junho de 2008. **Cria e denomina o Centro de Atendimento Especializado e Apoio à Inclusão “João Ribeiro Filho”**. Várzea Grande, 2008.

VÁRZEA GRANDE. **Resolução Normativa nº 007/2023/CME/VG**, de 28 de setembro de 2023. Fixa diretrizes para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilingue de surdos no Sistema Municipal de Ensino de Várzea Grande - MT.