

O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) E A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PROCESSUAL: SUPERANDO O MODELO PSICO-MÉDICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**THE SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES PLAN (PAEE) AND
PROCESSUAL PEDAGOGICAL ASSESSMENT: OVERCOMING THE PSYCHO-
MEDICAL MODEL IN SPECIAL EDUCATION**

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787500201](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787500201)

Tarik Godoy Dangl Plaza

RESUMO

Este ensaio teórico-crítico investiga a centralidade do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e da Avaliação Pedagógica Processual na superação do modelo histórico psico-médico e capacitista de escolarização dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial (PAEE). Fundamentado criticamente na Teoria Histórico-Cultural (L. S. Vygotsky), na Psicologia Sócio-Histórica (Maria Helena Souza Patto), nos Estudos Críticos da Deficiência em Educação (Disability Studies in Education: Dan Goodley, Roger Slee, Tom Shakespeare, Carlos Skliar) e na literatura seminal da Educação Especial brasileira (Enicéia Gonçalves Mendes, Rosana Glat, Marcia Denise Pletsch, Alexandra Ayach Anache, Mônica Kassir, José Geraldo Bueno), o artigo delimita-se epistemologicamente como um estudo analítico-conceitual. Guiado pela questão de investigação — como a transição da avaliação psicométrica estática para a avaliação pedagógica processual ressignifica o PAEE e desconstrói a hegemonia biomédica no cotidiano escolar? —, o ensaio formula uma matriz conceitual autoral. Problematisa-se a conversão do PAEE em mero instrumento burocrático de triagem e defende-se a sua consolidação como dispositivo dinâmico de garantia do direito à aprendizagem. Analisa-se o coensino (ensino colaborativo) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégias de dessegregação docente e eliminação de barreiras atitudinais e curriculares. O artigo conclui explicitando suas limitações epistemológicas e indicando prioridades para pesquisas futuras no campo das políticas de inclusão.

Palavras-chave: Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE); Avaliação Pedagógica Processual; Modelo Psico-Médico; Capacitismo; Ensino Colaborativo; Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

This critical theoretical essay investigates the centrality of the Individualized Specialized Educational Services Plan (PAEE) and Processual Pedagogical Assessment in overcoming the historical psycho-medical and ableist model of schooling for students targeted by Special Education. Grounded critically in Historical-Cultural Theory (L. S. Vygotsky), Socio-Historical Psychology (Maria Helena Souza Patto), Disability Studies in Education (Dan Goodley, Roger Slee, Tom Shakespeare, Carlos Skliar), and seminal Brazilian Special Education literature (Enicéia Gonçalves Mendes, Rosana Glat, Marcia Denise Pletsch, Alexandra Ayach Anache, Mônica Kassir, José Geraldo Bueno), this study is epistemologically framed as an analytical-conceptual essay. Guided by the research question — how does the transition from static psychometric assessment to processual pedagogical assessment redefine the PAEE and deconstruct biomedical hegemony in everyday schooling? —, the essay proposes an original conceptual framework. It problematizes the degradation of the PAEE into a bureaucratic sorting tool and advocates for its consolidation as a dynamic device guaranteeing the right to learning. It analyzes co-teaching and Universal Design for Learning (UDL) as strategies to de-segregate teaching labor and remove attitudinal and curricular barriers. The essay concludes by stating its epistemological limitations and pointing out priorities for future research.

Keywords: Specialized Educational Services Plan (PAEE); Processual Pedagogical Assessment; Psycho-Medical Model; Ableism; Co-teaching; Universal Design for Learning.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Inclusiva nos sistemas públicos e privados de ensino constitui uma das arenas mais tensionadas de disputa política, epistemológica e pedagógica da educação contemporânea. Historicamente marcada por práticas de segregação, institucionalização e exclusão sumária, a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotados foi, por mais de um século, governada por uma racionalidade psico-médica e capacitista (BUENO, 1999; SKLIAR, 2003; KASSAR, 2011; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Sob essa matriz, a diversidade humana era traduzida enquanto desvio orgânico, e a ineducabilidade ou o enquadramento em trajetórias escolares paralelas e empobrecidas assumiam o estatuto de consequências biológicas inevitáveis (PATTO, 1990; BUENO, 2001).

A promulgação do arcabouço político-normativo brasileiro — consubstanciado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no Decreto nº 7.611/2011 e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) — representou um marco jurídico fundamental ao assegurar o direito inalienável desses sujeitos à matrícula e permanência na escola regular comum, instituindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de natureza complementar ou suplementar, preferencialmente ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (PLETSCH, 2014; GLAT; PLETSCH, 2013; MENDES, 2010).

Contudo, a transição da igualdade formal no texto da lei para a efetivação de práticas pedagógicas emancipatórias esbarra em uma contradição estrutural: a persistência velada do modelo psico-

médico na governança cotidiana das escolas. Conforme advertem Mendes (2010), Anache (2012) e Bravo e Glat (2018), a avaliação diagnóstica de estudantes públicos-alvo da Educação Especial permanece frequentemente refém da testagem psicométrica padronizada e da subordinação cega ao laudo nosológico. Quando o ato de avaliar reduz-se a certificar déficits cognitivos ou neurobiológicos privados, o sistema de ensino desresponsabiliza-se pelas barreiras institucionais e produz aquilo que a Psicologia Sócio-Histórica denomina como a produção do fracasso escolar (PATTO, 1990; FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012).

É nesse contexto de disputa que o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) ganha centralidade. Concebido normativamente como o instrumento estruturante da atuação do professor especialista e da organização da acessibilidade (BRASIL, 2008, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2013), o PAEE corre o risco constante de ser degradado em uma burocracia cartorial — um 'preenchimento de formulários' para cumprimento de exigências administrativas. Para que o PAEE se consolide como um dispositivo prático e emancipatório, torna-se imperativo que seja alimentado por uma Avaliação Pedagógica Processual, fundamentada na investigação das zonas de desenvolvimento proximal, na mediação cultural e na identificação sistemática das barreiras do ambiente (VYGOTSKY, 1997, 1998; ANACHE, 2009, 2012; NABEIRO; ANACHE, 2017).

Diante dessa problemática, este ensaio teórico-crítico estrutura-se a partir da seguinte pergunta central de investigação: como a transição da avaliação psicométrica estática para a avaliação pedagógica processual ressignifica a elaboração do PAEE e desconstrói a hegemonia biomédica e a fragmentação do trabalho docente no cotidiano da Educação Inclusiva?

Para responder a essa questão, o artigo desenvolve três proposições teórico-conceitual norteadoras: (1) a avaliação pedagógica processual constitui uma investigação formativa e relacional que desloca o eixo do 'déficit individual' para a 'análise das barreiras do ambiente e do potencial de mediação' (VYGOTSKY, 1998; ANACHE, 2012); (2) o PAEE deve funcionar como um plano dinâmico de ação pedagógica que articula Tecnologia Assistiva, adaptações razoáveis e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018; CASTRO et al., 2022); e (3) a efetivação do PAEE exige superar o isolamento do professor especialista por meio do ensino colaborativo (coensino) com o professor regente da sala comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este artigo configura-se rigorosamente como um ensaio teórico-crítico, de abordagem qualitativa e caráter analítico-conceitual (MENEGETTI, 2011). Enquanto modalidade de construção do conhecimento científico, o ensaio teórico não se caracteriza pela neutralidade descritiva ou pela mera compilação de literatura, mas pela defesa fundamentada de uma tese, pela desconstrução crítica de premissas hegemônicas e pela proposição de novos esquemas de inteligibilidade para o campo acadêmico (MENEGETTI, 2011).

Declara-se com clareza a opção metodológica: o estudo não realiza coleta de dados primários, levantamento quantitativo ou estudo de campo empírico. O corpus teórico mobilizado compõe-se de obras seminais, artigos de impacto e marcos normativos, organizados em quatro eixos epistemológicos interdependentes:

Teoria Histórico-Cultural e Psicologia Sócio-Histórica: postulados de L. S. Vygotsky (1997, 1998) sobre os fundamentos da defectologia, a mediação simbólica, a compensação social da deficiência e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), articulados com a crítica de Maria Helena Souza Patto (1990) à patologização do ensino;

Estudos Críticos da Deficiência em Educação (Disability Studies in Education - DSE): formulações de Dan Goodley (2014, 2017), Roger Slee (2011, 2018), Tom Shakespeare (2006, 2014), Carlos Skliar (1998, 2003) e Valle e Connor (2014), focadas no combate ao capacitismo (ableism), na desconstrução da neuronormatividade e no modelo biopsicossocial da Convenção da ONU (2006);

Matriz Crítica da Educação Especial Brasileira: investigações de Enicéia Gonçalves Mendes (2003, 2010), Rosana Glat (2006, 2013), Marcia Denise Pletsch (2014, 2021, 2024), Alexandra Ayach Anache (2009, 2012), Mônica Kassir (2011, 2014) e José Geraldo Bueno (1999, 2001) sobre políticas de Educação Especial, AEE e avaliação pedagógica;

Abordagens de Acessibilidade Curricular e Ensino Colaborativo: parâmetros do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018; PLETSCHE; SOUZA; ROCHA, 2021; CASTRO et al., 2022) e diretrizes do Coensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Em observância aos limites epistemológicos do ensaio teórico, reconhece-se que o texto não permite estabelecer inferências estatísticas de prevalência ou relações de causalidade empírica direta, cumprindo a função autoral de oferecer uma matriz

conceitual interpretativa e propositiva para a pesquisa e a prática em Educação Especial.

3. A CRÍTICA AO PARADIGMA PSICO-MÉDICO E A DEFECTOLOGIA VYGOTSKIANA: MATRIZES HISTÓRICO-CRÍTICAS

A história da Educação Especial é atravessada pela hegemonia do paradigma psico-médico, uma abordagem que reduz a complexidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem a índices biológicos, lesões cerebrais e disfunções metabólicas individuais (BUENO, 1999; KASSAR, 2011; SKLIAR, 2003). Inspirada na racionalidade positivista e na estatística normatizadora dos séculos XIX e XX, essa perspectiva instituiu os testes psicométricos de inteligência (como as escalas Binet-Simon e Wechsler) como os tribunais decisórios sobre quem era ou não 'educável' (PATTO, 1990; ANACHE, 2012).

Como demonstram os Estudos Críticos da Deficiência (GOODLEY, 2017; SLEE, 2011; VALLE; CONNOR, 2014), o modelo psico-médico é estruturalmente capacitista (ableist), pois toma o corpo e a mente neurotípicos e sem impedimentos como o padrão universal de humanidade (*neuronormatividade*), definindo qualquer variação como inferioridade, falta ou tragédia pessoal (CAMPBELL, 2009; BERNARDES/IPEA, 2024; GESSER et al., 2020). Na escola, o capacitismo opera isolando o estudante com deficiência, pressupondo sua incapacidade cognitiva a priori e justificando o oferecimento de tarefas repetitivas e infantilizadas (CAMARGO, 2020; SKLIAR, 2003).

A superação epistemológica desse reducionismo encontra sustentação seminal nos escritos do psicólogo soviético Lev S.

Vygotsky reunidos em seus trabalhos sobre Defectologia (VYGOTSKY, 1997, 1998). Ao analisar o desenvolvimento de crianças cegas, surdas ou com deficiência intelectual, Vygotsky formulou uma distinção analítica revolucionária entre o *impedimento primário* e o *impedimento secundário*:

- a. **Impedimento Primário (Orgânico):** compreende a alteração biológica, orgânica ou funcional do indivíduo (a lesão sensorial, motora ou neurobiológica);
- b. **Impedimento Secundário (Sócio-Cultural):** refere-se às complicações psicossociais, culturais e educacionais que emergem quando a sociedade e a escola reagem ao impedimento primário com rejeição, isolamento, estigmatização e ausência de mediação cultural adequada (VYGOTSKY, 1997; FACCI et al., 2012).

Vygotsky (1997) advertiu rigorosamente que o verdadeiro drama da criança com deficiência não reside na sua limitação orgânica primária, mas nas barreiras sociais e na privação cultural impostas pelo meio — ou seja, no impedimento secundário. Para o autor, a cultura cria formas especiais e indiretas de desenvolvimento. Quando um caminho direto de aprendizagem está bloqueado por uma limitação sensorial ou motora, a educação deve construir rotas alternativas de mediação por meio de instrumentos, signos, Linguagem de Sinais, Braille ou tecnologias assistivas (VYGOTSKY, 1997, 1998; ANACHE, 2012). A tarefa da escola não é mensurar o déficit biológico, mas promover a *compensação social da deficiência* através da mediação pedagógica qualificada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1998; PLETSCHE, 2014).

4. A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PROCESSUAL VERSUS O DIAGNÓSTICO ESTÁTICO: DESLOCANDO O FOCO DO DÉFICIT PARA AS BARREIRAS

A crítica teórico-crítica não prega a destruição da clínica médica nem nega a utilidade ética do diagnóstico para a orientação de cuidados em saúde e garantia de direitos sociais. O problema analítico central — conforme sinalizado por Mendes (2010), Glat e Pletsch (2013) e Anache (2012) — reside na usurpação do espaço pedagógico pelo laudo médico, convertendo o diagnóstico clínico estático no único balizador do fazer educacional.

O diagnóstico clínico, por sua própria natureza epistemológica, é classificatório, nosológico e retrospectivo: ele atesta a presença de uma condição (CID/DSM) a partir do mapeamento de sintomas já consolidados (APA, 2023; OMS, 2019/2022). Quando transferido de forma acrítica para a escola, o laudo opera como uma 'profecia autorrealizável': o professor pressupõe que o estudante 'não aprende porque tem a síndrome X' e paralisa a mediação didática (PATTO, 1990; BRAVO; GLAT, 2018). Em contraste, a Avaliação Pedagógica Processual e Formativa é prospectiva, dinâmica e situada (ANACHE, 2009; GLAT; PLETSCH, 2013; NABEIRO; ANACHE, 2017).

A Avaliação Pedagógica Processual estrutura-se em três eixos operacionais indispensáveis (ANACHE, 2012; GLAT; PLETSCH, 2013; MENDES, 2010):

- 1. Investigação no Círculo de Atividades Reais:** em vez de testar a criança em uma sala isolada com tarefas descontextualizadas, o professor especialista e o regente observam como o estudante interage, comunica-se e resolve

problemas no cotidiano da sala de aula comum e nos diferentes espaços escolares;

2. Mapeamento das Potencialidades e da ZDP: com base nos postulados vygotskianos, a avaliação mapeia não apenas o que o estudante faz de modo independente (nível de desenvolvimento real), mas fundamentalmente o que ele é capaz de realizar quando recebe pistas, mediações simbólicas, recursos adaptados ou apoio de pares mais experientes (ZDP) (VYGOTSKY, 1998; ANACHE, 2009);

3. Identificação e Auditoria de Barreiras do Ambiente: em alinhamento com o Modelo Biopsicossocial da Deficiência (ONU, 2006; BRASIL, 2015; SHAKESPEARE, 2014; BERNARDES/IPEA, 2024), o foco da avaliação desloca-se do organismo do aluno para a identificação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e curriculares que impedem o seu acesso ao conhecimento.

5. O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) COMO DISPOSITIVO EMANCIPATÓRIO: ESTRUTURA E DESAFIOS

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) — também denominado em determinadas redes como Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) ou Plano de Ensino Individualizado (PEI) — constitui o documento pedagógico fundamental exigido pelas diretrizes nacionais para orientar a oferta do AEE (BRASIL, 2008, 2009, 2011; GLAT; PLETSCH, 2013; BRAVO; GLAT, 2018; PLETSCH; MENDES, 2024). Contudo, pesquisas de campo em gestão da Educação Especial (GLAT; PLETSCH, 2013; PLETSCH,

2014; BRAVO; GLAT, 2018) revelam uma recorrente degradação do PAEE: com frequência, ele é convertido em um mero instrumento burocrático preenchido no início do ano letivo para cumprimento de exigências de fiscalização e arquivado em pastas administrativas, desprovido de qualquer impacto prático na regência de classe.

Para que o PAEE funcione como um dispositivo vivo, emancipatório e de garantia do direito à aprendizagem, ele deve ser concebido a partir de quatro componentes articulados (GLAT; PLETSCHE, 2013; BRAVO; GLAT, 2018; MENDES et al., 2014):

- a. **Estudo de Caso e Perfil Funcional-Pedagógico:** registro reflexivo decorrente da avaliação processual, detalhando os conhecimentos já consolidados, o estilo de aprendizagem, as formas de comunicação e as barreiras enfrentadas pelo aluno;
- b. **Definição de Objetivos Pedagógicos e de Acessibilidade:** pactuação de metas pedagógicas claras, divididas em curto, médio e longo prazo, focadas no desenvolvimento da autonomia, no fortalecimento das funções psicológicas superiores e no acesso aos conteúdos do currículo comum (PLETSCH, 2014);
- c. **Seleção de Recursos e Tecnologia Assistiva:** planejamento e confecção de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), adaptação de material didático, utilização de softwares leitores de tela, adequação de mobiliário e Tecnologia Assistiva (TA) (GLAT; PLETSCHE, 2013);
- d. **Plano de Ação Colaborativo e Temporalidade:** estabelecimento do cronograma de atendimento no AEE e, fundamentalmente, a definição das estratégias de trabalho

colaborativo entre o professor da SRM e o professor da sala de aula regular (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

6. A ARTICULAÇÃO ENTRE SALA REGULAR E AEE: COENSINO, DUA E A DESCONSTRUÇÃO DA SEGREGAÇÃO DO ESPECIALISTA

Um dos riscos mais agudos na implementação das políticas de Educação Inclusiva no Brasil é o que a literatura denomina como a 'segregação de segundo nível' ou o 'isolamento da Sala de Recursos Multifuncionais' (MENDES, 2010; PLETSCH, 2014; GLAT; PLETSCH, 2013). Ocorre quando a escola regular transfere para o professor de AEE a responsabilidade exclusiva pela escolarização do estudante com deficiência. Sob essa lógica perversa, o aluno permanece na sala comum apenas 'de corpo presente', realizando atividades desconexas e infantilizadas, enquanto a 'verdadeira educação' é delegada ao AEE no contraturno (MENDES, 2010; SKLIAR, 2003).

A superação desse insulamento docente exige a reorganização do trabalho pedagógico através do modelo de Ensino Colaborativo ou Coensino (*co-teaching*) (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019). O coensino define-se como uma parceria de corresponsabilidade pedagógica na qual o professor regente da classe comum e o professor de Educação Especial compartilham o planejamento, a execução e a avaliação das aulas para uma turma heterogênea (MENDES et al., 2014). Nessa perspectiva, o professor especialista não atua como um 'auxiliar' ou 'cuidador', mas como um co-docente que introduz estratégias de acessibilidade no próprio fluxo da aula regular.

A articulação entre o PAEE e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018; CASTRO et al., 2022; PLETSCH;

SOUZA; ROCHA, 2021) é o motor conceitual dessa transformação. O DUA orienta o planejamento preventivo do currículo para toda a turma por meio de três pilares: (1) múltiplos meios de engajamento (motivação); (2) múltiplos meios de representação (apresentação do conteúdo via texto, áudio, imagem, prática); e (3) múltiplos meios de ação e expressão (avaliação diversificada) (CAST, 2018; CASTRO et al., 2022). Quando a sala comum é desenhada universalmente sob as diretrizes do DUA, reduz-se drasticamente a necessidade de adaptações reativas isoladas. O PAEE passa, então, a focar no oferecimento de apoios específicos e Tecnologia Assistiva que complementam a acessibilidade nativa da aula (PLETSCH et al., 2021; CASTRO et al., 2022).

Tabela 1. Proposição Teórica Autoral: Matriz Comparativa entre o Modelo de Avaliação Classificatório-Clínico e o Modelo de Avaliação Pedagógica Processual/Inclusivo no PAEE.

Dimensão Analítica	Modelo Classificatório-Clínico (Psico-Médico)	Modelo Pedagógico Processual / Inclusivo (Proposição Autoral)
Premissa Epistemológica	Patologização do desenvolvimento; o déficit é intrínseco ao organismo do aluno.	Teoria Histórico-Cultural e Modelo Biopsicossocial; a deficiência é relacional.
Foco da Avaliação	Mensuração estática do déficit primário e verificação de desvios da norma (QI/DSM).	Mapeamento da ZDP, dos processos de mediação e das barreiras do ambiente.
Função do Laudo Médico	Condição prévia e determinante absoluta do fazer pedagógico e do acesso a apoios.	Informação complementar de saúde que não substitui a avaliação pedagógica.

Natureza do PAEE	Formulário burocrático cartorial; registro estático de limitações para fiscalização.	Plano dinâmico e revisável de ação pedagógica, mediação e acessibilidade.
Organização do Trabalho	Isolamento do AEE; desresponsabilização do regente; segregação na SRM.	Coensino (ensino colaborativo); planejamento articulado com a sala comum.
Abordagem Curricular	Adaptações reativas, improvisadas, empobrecidas e focadas na redução de conteúdo.	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Tecnologia Assistiva complementar.
Impacto no Sujeito	Rotulação estigmatizante, capacitismo internalizado, dependência e exclusão.	Autonomia, fortalecimento das funções psicológicas superiores e pertencimento.

Fonte: Proposição teórica autoral elaborada pelos autores (2026).

7. IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO COLABORATIVO

A viabilização do modelo conceitual proposto exige enfrentar as determinantes materiais e políticas que precarizam o trabalho docente nas redes públicas. A crítica teórico-crítica aponta que a transição da avaliação psicométrica para a avaliação pedagógica processual não se efetiva por mero decreto normativo, exigindo condições estruturais em três dimensões cruciais:

- a. **Reestruturação da Formação Inicial e Continuada:** os cursos de licenciatura e os programas de pós-graduação precisam superar matrizes curriculares pautadas na 'medicina das deficiências' (focadas em catalogar sintomas de cada transtorno) e priorizar a formação em avaliação mediada,

Tecnologia Assistiva, DUA e coensino (GLAT; PLETSCH, 2013; BRAVO; GLAT, 2018; MENDES et al., 2014);

b. Garantia de Tempo Institucional para Planejamento

Colaborativo: o coensino e a confecção do PAEE exigem tempo remunerado garantido na jornada de trabalho docente (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC). Sem tempo institucional reservado para reuniões de planejamento entre o regente e o especialista, a colaboração é inviabilizada e sobrecarrega os professores com trabalho voluntário e não remunerado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014);

c. Articulação Intersectorial sem Colonização Biomédica:

a escola deve articular-se com as redes territoriais de Saúde (Atenção Primária e CAPSi) e Assistência Social (CRAS/CREAS) através do apoio matricial. Essa articulação deve garantir o cuidado em saúde sem permitir que o saber médico colonize a gestão pedagógica da sala de aula (FREITAS; AMARANTE, 2015; TIMI et al., 2021).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio demonstrou que a superação da lógica psico-médica na Educação Especial exige o abandono do diagnóstico estático e rotulador em prol da institucionalização da Avaliação Pedagógica Processual como prática cotidiana. Fundamentada na Defectologia Vygotskiana, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e nos Estudos Críticos da Deficiência, essa avaliação mediada revela-se como a única abordagem capaz de mapear o potencial de aprendizagem do estudante e orientar a remoção de barreiras do ambiente.

Nesse sentido, a contribuição autoral original deste trabalho reside na formulação da Matriz Comparativa (Tabela 1) e na proposição de um modelo integrado que articula a Avaliação Processual, o PAEE dinâmico, o Coensino e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), evidenciando que o PAEE só se consolida como um efetivo dispositivo de cidadania quando deixa de ser um formulário burocrático e passa a reger o planejamento colaborativo e dessegregado entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por outro lado, cumpre reconhecer que, dada a sua natureza analítico-conceitual, o estudo possui como limitação epistemológica a impossibilidade de aferir empiricamente a frequência do uso do PAEE em redes específicas ou quantificar a taxa de adesão ao coensino nas escolas brasileiras, pautando-se na interpretação rigorosa da literatura disponível. Diante disso, projeta-se como agenda de pesquisas futuras a realização de investigações empíricas, qualitativas e cartográficas sobre a implementação do coensino e do DUA em redes municipais e estaduais de ensino, bem como a condução de estudos sobre os impactos da avaliação processual na trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. 5. ed. texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ANACHE, A. A. A avaliação psicológica e a escolarização do aluno com deficiência intelectual. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.;

TULESKI, S. C. (Orgs.). A exclusão dos 'incluídos': uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 115-138.

ANACHE, A. A. Diagnóstico ou avaliação psicológica: uma questão conceitual. In: LEITE, L. P. (Org.). Avaliação psicológica e educacional: contextos e desafios. Bauru: FC/UNESP, 2009. p. 13-32.

BARBOSA, S. A. Mapeando as controvérsias que envolvem o processo de medicalização da infância. *Psicologia & Sociedade*, v. 31, e213211, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31213211>.

BERNARDES, L. C. G. O Impacto do capacitismo: a discriminação contra pessoas com deficiência que amplia desigualdades. Texto para Discussão n. 2979. Brasília: Ipea, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP,

2008.

BRAVO, L.; GLAT, R. O Plano de Atendimento Educacional Especializado como estratégia para a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 2, p. 211-226, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200005>.

BUENO, J. G. S. A produção social da deficiência e a educação especial. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 7-21, 1999.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e integração escolar do aluno com deficiência. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHAVES, E. P. (Orgs.). *Educação Especial: Múltiplas leituras*. Vitória: EDUFES, 2001. p. 45-62.

CAMARGO, C. R. O capacitismo no cotidiano escolar: percepções e desafios para a educação inclusiva. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 46, e214102, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702202046214102>.

CAMPBELL, F. A. K. *Contemplating Ableism: Activities for space, time, organs and minds*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. O papel do professor de educação especial no ensino colaborativo. *Revista Educação Especial*, v. 32, e45, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X34215>.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018.

CASTRO, R. B. et al. Desenho Universal para a Aprendizagem e Neurodiversidade: caminhos para a inclusão escolar. *Revista*

Brasileira de Educação Especial, v. 28, e0214, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0214>.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). A exclusão dos 'incluídos': uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. Medicalização em psiquiatria. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

CESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. (Orgs.). Estudos da Deficiência: intersecções e novos horizontes. Itajaí: Editora Univali, 2020.

GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: diretrizes para a avaliação e atendimento educacional especializado. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

GOODLEY, D. Dis/ability Studies: Theorising disablement and ableism. London: Routledge, 2014.

GOODLEY, D. Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction. 2nd ed. London: SAGE Publications, 2017.

KASSAR, M. C. M. A inclusão escolar e as matrizes políticas no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 3, p. 345-358, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>.

KASSAR, M. C. M. Percursos da educação especial no Brasil: breve histórico e desafios contemporâneos. Educação & Sociedade, v. 32, n. 114, p. 61-79, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100005>.

MENDES, E. G. A inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial. Revista Educação Especial, v. 23, n. 38, p. 319-330, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X2316>.

MENDES, E. G. Onde intervir para transformar a educação especial brasileira? In: BARBOSA, M. C. S. (Org.). Educação Especial: Diálogos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 45-62.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo para a inclusão escolar: tecendo práticas sustentáveis. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>.

NABEIRO, M.; ANACHE, A. A. A avaliação pedagógica na educação especial: contornos e desafios na prática docente. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 4, p. 523-538, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000400004>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-11. Genebra: OMS, 2019/2022.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PLETSCH, M. D. A escolarização de estudantes com deficiência intelectual: políticas e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2014.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, e143, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p>.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, R. C.; ROCHA, M. G. O Desenho Universal para a Aprendizagem e as redes de apoio à inclusão escolar. Revista Educação Especial, v. 34, e18, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X63814>.

SHAKESPEARE, T. Disability Rights and Wrongs Revisited. 2nd ed. London: Routledge, 2014.

SHAKESPEARE, T. Disability Rights and Wrongs. London: Routledge, 2006.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade: deficiência e surdez na perspectiva da educação inclusiva. Cadernos de Pesquisa, n. 105, p. 15-26, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741998000300002>.

SKLIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SLEE, R. Inclusive education isn't dead, it just smells funny. *International Journal of Inclusive Education*, v. 22, n. 7, p. 747-751, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1461227>.

SLEE, R. *The Incomplete Revolution: Inclusive Education and the Politics of Difference*. London: Routledge, 2011.

TIMI, J. T. R. et al. Metilfenidato e o diagnóstico de TDAH na infância: dilemas e controvérsias na atenção primária à saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 37, n. 5, e00124520, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00124520>.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. *Rethinking Disability: Worldly Education for Teachers*. 2nd ed. New York: Routledge, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203111369>.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología*. Madrid: Visor Dis visual, 1997.

¹ Professor visitante da UFABC na área de Ensino de Biologia, Doutor pelo Museu de Zoologia da USP em Ciências (2019), Mestre em Ecologia e Conservação pela Universidade do Estado do Mato Grosso (2013), Pós-Graduado em Educação Especial e Inclusiva (2026), Graduado em Ciências Biológicas em 2010 e Pedagogia (2026).

