



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA CORREIA DE LIMA ALMEIDA

**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: APLICATIVO DE USO
COLABORATIVO NA ELABORAÇÃO DO PEI PARA UM ALUNO AUTISTA**

**Palmas, TO
2023**

Fernanda Correia de Lima Almeida

Plano Educacional Individualizado:

Aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPPGE da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Barros Capuzzo

Palmas, TO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

A447p Almeida, Fernanda Correia de lima.
Plano Educacional Individualizado: Aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista. / Fernanda Correia de lima Almeida. – Palmas, TO, 2023.
115 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2023.
Orientadora : Denise de Barros Capuzzo

1. Planejamento Educacional. 2. Inclusão. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Produto Educacional. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FERNANDA CORREIA DE LIMA ALMEIDA

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO:

Aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista

Dissertação apresentada à UFT - Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas - TO, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPPGE, foi avaliado para a obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação 19 de maio de 2023.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carmem Lúcia Artioli Rolin UFT- PPGE (avaliadora externa)

Profa. Dra. Cristina Miyuki Hashizume PPGE/UMESP (avaliadora externa)

Profa. Dra. Denise de Barros Capuzzo UFT- PPPGE (orientadora)

Profa. Dra. Kátia Cristina Custódio Brito UFT – PPPGE (avaliadora interna)

Dedico este trabalho a todas as famílias que têm filhos com deficiência. Minha admiração pelo empenho e amor incondicional dedicados aos seus filhos. São vencedoras, pois os desafios de matricular seu filho(a) em uma escola de ensino comum são muitos. Parabéns!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade de estar concluindo um curso de Mestrado Profissional em Educação em uma Universidade Federal, realização de um sonho!

À minha orientadora, professora Dra. Denise de Barros Capuzzo pela parceria, empenho e dedicação durante minha pesquisa de mestrado. Obrigada por me mostrar o caminho e também pelo apoio para meu desenvolvimento pessoal e acadêmico nesta instituição de ensino.

Ao coordenador do curso do Programa de Pós-Graduação PPPGE/UFT o professor Dr. José Damião Trindade Rocha por estar à frente deste tão importante programa de qualificação profissional.

Ao meu esposo Claudemir, pelo apoio em todos os momentos, aos meus pais, Rosa e Olímpio, que mesmo distante me apoiaram e sempre se orgulharam da minha dedicação aos estudos. À minha filha Nayara que sempre soube dizer as palavras certas de motivação e persistência.

À Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, local onde trabalhava no período em que cursava as disciplinas e realizava a pesquisa. Agradeço pela compreensão nos momentos de ausência para me dedicar aos estudos e pela maravilhosa experiência em estar atuando juntamente com todo corpo docente da APAE de Balsas.

À Universidade de Balsas – UNIBALSAS, pela crucial parceria no desenvolvimento do produto final dessa pesquisa de mestrado profissional por meio do coordenador do curso de Sistemas de Informação.

A experiência nos ensina que o pensamento não é expresso em palavras, mas sim realizado por meio delas.

Lev Semionovitch Vigotski

RESUMO

Diante da crescente demanda de alunos autistas matriculados na rede regular de ensino, o objeto de pesquisa resultante nesta dissertação foi a forma de planejamento educacional direcionado a esse público. Nesse sentido, a proposta se deu na elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI (doravante), para aluno autista matriculado na rede de ensino regular em uma escola, na cidade de Balsas, região Sul do Maranhão. Esta pesquisa objetivou compreender como se desenvolve uma prática pedagógica colaborativa entre professores do ensino regular e da educação especial na elaboração do Plano de Ensino Individualizado - PEI para o aluno autista. Os objetivos específicos se constituíram em refletir sobre as bases legais da Educação Especial e Inclusiva e suas contribuições na elaboração de um PEI; apresentar o planejamento pedagógico como ferramenta intencional na escolarização dos alunos com deficiência; acompanhar os professores do ensino regular e da educação especial na elaboração do Plano de Ensino Individualizado para o aluno autista e propor um aplicativo para nortear a elaboração do plano educacional individualizado para o aluno público-alvo da educação especial. A metodologia utilizada foi a qualitativa baseada nos pressupostos da pesquisa-ação e contou também com a pesquisa documental e entrevistas estruturadas. Como referencial teórico utilizamos a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994, 2007, 2010) articulado com o conceito de deficiência intelectual apresentada em seus escritos. Como produto educacional da pesquisa foi elaborado um aplicativo denominado de PEI-DIGITAL - um *app* que poderá ser utilizado pelas escolas de ensino regular da rede municipal, como mecanismo facilitador de elaboração do Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência. Este aplicativo será de uso interno da escola, com acesso mútuo entre os professores envolvidos e que poderá ser preenchido coletivamente após as definições dos objetivos, metas, estratégias e adaptações curriculares necessárias. Por último, foi evidenciado na pesquisa, a importância da elaboração do PEI por meio do trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e educação especial.

Palavras-chave: Planejamento educacional. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Produto Educacional. Avaliação.

ABSTRACT

Given the growing demand of autistic students enrolled in the regular school network, the object of research resulting in this dissertation was the form of educational planning directed to this public. In this sense, the proposal took place in the elaboration of the Individualized Educational Plan – PEI (hereinafter), for autistic students enrolled in the regular education network in a school, in the city of Balsas, southern region of Maranhão. This research aimed to understand how a collaborative pedagogical practice is developed between teachers of regular education and special education in the elaboration of the Individualized Teaching Plan - PEI for the autistic student. The specific objectives were to reflect on the legal bases of Special and Inclusive Education and its contributions in the elaboration of a PEI; to present pedagogical planning as an intentional tool in the schooling of students with disabilities; accompany the teachers of regular education and special education in the elaboration of the Individualized Teaching Plan for the autistic student and propose an application to guide the elaboration of the individualized educational plan for the target public student of special education. The methodology used was qualitative based on the assumptions of action research and also included documentary research and structured interviews. As a theoretical framework we used the historical-cultural perspective of Vygotsky (1994, 2007, 2010) articulated with the concept of intellectual disability presented in his writings. As an educational product of the research, an application called PEI-DIGITAL was elaborated - an *app* that can be used by the regular schools of the municipal network, as a facilitating mechanism for the elaboration of the Individualized Educational Plan for students with disabilities. This application will be for internal use of the school, with mutual access between the teachers involved and that can be filled collectively after the definitions of the objectives, goals, strategies and necessary curricular adaptations. Finally, it was evidenced in the research, the importance of the elaboration of the PEI through the collaborative work between the teachers of the regular education and special education.

Keywords: Educational planning. Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Evaluation. Educational Product.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CDC - Centro de Controle e Prevenção de Doenças

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNE- Conselho Nacional de Educação

COVID-19 - Corona Vírus Disease,- Doença do Coronavírus

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EUA - Estados Unidos da América

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEEs - Necessidades Educacionais Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PDEI - Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado

PDI - Plano de Desenvolvimento Individual

PDPI - Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado

PEI – Planejamento/Plano Educacional Individualizado

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

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNIBALSAS – Universidade de Balsas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	21
2.1	Caminhos para a Inclusão	21
2.2	Inter-relação entre professor do ensino regular e professor da Educação Especial.....	25
2.3	Políticas públicas e dados estatísticos em relação a Educação Inclusiva	29
3	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: CAMINHO PEDAGÓGICO INTENCIONAL.....	36
3.1	Plano Educacional Individualizado – PEI	41
3.2	Plano Educacional Individualizado como instrumento de avaliação educacional.....	45
4	AUTISMO E EDUCAÇÃO	50
4.1	Educação Inclusiva no sul do Maranhão.....	55
5	METODOLOGIA	58
5.1	Realização da Pesquisa.....	61
5.2	Da observação, análise e interpretação.....	61
5.3	Das entrevistas.....	64
5.4	Das observações	70
6	ENCONTROS PARA ELABORAÇÃO DO PEI.....	73
6.1	Primeiro encontro	73
6.2	Segundo encontro	75
6.3	Terceiro encontro.....	76
6.4	Análise dos encontros	76
7	PRODUTO DA PESQUISA.....	82
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICES	101
	ANEXOS.....	102

MEMORIAL

Meu interesse pela educação especial começou no início dos anos 2000 enquanto trabalhava como secretária em uma escola no interior do Paraná. Nesta escola havia uma sala de recurso onde a professora fazia atendimentos aos alunos com deficiência e que estavam em processo de inclusão escolar. Porém nesta época, os alunos apenas frequentavam a sala de recurso, era uma sala em um cantinho meio que escondido nos fundos da escola.

Então, logo ao terminar a graduação em ciências/matемática em 2002, iniciei um curso de pós-graduação em educação especial e inclusiva, onde meu encanto foi ainda maior conforme estudava as disciplinas. Porém, em 2005 mudei do estado do Paraná para o Maranhão, eu, meu esposo e minha filha, na época com 2 anos.

Em 2006 ingressei como professora efetiva da rede municipal e logo comecei a trabalhar na área de educação especial na sala de recurso multifuncional com o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Desde então, sempre atuei com alunos com deficiência. Trabalhei como coordenadora pedagógica da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de 2020 até janeiro de 2023. Atualmente estou novamente como professora de AEE em outra escola da rede municipal.

A educação especial no município de Balsas/MA vem evoluindo no que diz respeito às salas de recursos multifuncionais. Praticamente toda escola da rede municipal conta com uma sala e com professor especializado. Porém esse aluno em sala de aula ainda necessita de um olhar individualizado quanto às suas necessidades.

Ao final do ano de 2020, fui aprovada no seletivo para ingressar no curso de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, iniciando as aulas em abril de 2021. Todas as disciplinas cursadas durante o mestrado me ajudaram a enriquecer a pesquisa e a dissertação.

Durante o mestrado tive a oportunidade de apresentar meu trabalho em algumas universidades, como na XVIII Semana de Pedagogia da UNESP – São José

do Rio Preto, na XVIII Semana Acadêmica de Matemática (XVIII SEMAT) pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, VI Colóquio interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão “Sociedade e Universidade: Cultivando Saberes Populares e Científicos” pela Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS.

Pouco antes da defesa dessa dissertação (fevereiro de 2023) fui convidada para ministrar duas formações na área de educação especial aos professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal. Um sobre “adaptações curriculares” e outro sobre “estudo de caso e PEI”, onde pude apresentar de forma mais específica e detalhada a pesquisa em cena juntamente com seu produto final o “PEI-DIGITAL”.

Por fim, esta pesquisa visa contribuir com os professores do ensino regular na elaboração de um plano educacional individualizado de forma mais direcionada e dinâmica para o aluno autista.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente podemos observar um número cada vez mais crescente de alunos com deficiência matriculados nas escolas de ensino regular sejam eles da rede pública ou privada e isto é visto como um ponto positivo no que diz respeito a inclusão escolar. No entanto, apesar das diversas leis e decretos em vigor certificando a necessidade das escolas se adequarem para atender às normas da inclusão, pode-se dizer que ainda temos um longo caminho a trilhar.

Podemos mencionar a Convenção de Guatemala (1999), onde os Estados Partes reafirmaram que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos fundamentais que outras pessoas, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência.

O conceito de discriminação é descrito em Lei no Brasil como:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001; art. 1º, nº2, “a”).

Reafirmando a não discriminação, a nossa Constituição garante a educação inclusiva, isto é, uma educação que atenda a todos, sem distinção, visando atingir o pleno desenvolvimento humano e a cidadania. Nela também vem indicando que a educação especial deva ser realizada em escolas comuns nas redes de ensino, e não em ambientes segregados. Como consta no artigo 208, inciso III, prevê que a matrícula será efetivada perante a oferta do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Por meio desse atendimento educacional especializado, pretende-se que professores especialistas em educação especial estejam articulando colaborativamente com os professores da sala regular para garantir o melhor ensino aos alunos PAEE.

Mesmo assim, percebe-se um pouco de resistência das instituições de ensino em receber os alunos com deficiência, Maria Teresa Égler Mantoan (2003), professora de renome no que diz respeito a inclusão, defende que a escola regular é o melhor ambiente para escolarização do aluno com deficiência:

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 2003, p. 23).

Apesar de estarmos evoluindo em relação ao processo de inclusão escolar no ensino regular, ainda existem brechas legais para o ensino especializado. No artigo 60 da LDB (1996) está previsto o apoio as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, quando no artigo 58 está previsto o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especiais, quando não for possível a inserção do aluno no ensino comum (BRASIL 1996, art. 58, §2º).

Entretanto, quando o aluno PAEE está em conjunto com os pares da mesma idade com ou sem deficiência, enriquece o convívio entre todos. A escola em sua essência deve ser espaço aberto e acolhedor, sendo um ambiente não somente de aprendizado, mas de troca e convivência.

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEURIER, 2005 *apud* JESUS, VIEIRA E EFFGEN, 2014, p.776).

Dando ênfase agora ao conceito técnico dado aos alunos com deficiência, ou com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs, alguns autores utilizavam essa nomenclatura para caracterizar uma condição que todos os alunos, de maneira geral, podem apresentar ao longo do seu processo formativo. Para Glat e Pletsch “O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p.21).

De forma mais específica temos a definição do termo “portador de necessidade especial” no texto documental como o educando que:

[...] apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para

desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994, p. 22).

Mesmo passados mais de 25 anos da promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas ainda encontram dificuldades de implementar políticas que garantam a inclusão no ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais que estão matriculados na rede de ensino regular.

Embora reconhecendo a abrangência do conceito “necessidades educacionais especiais” será utilizado neste trabalho para se referir aos alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, a sigla-PAEE- “Público-alvo da Educação Especial”, conforme descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.9).

Assim, a proposição em relação à escola inclusiva remete não simplesmente a matrícula do aluno com deficiência na escola, mas principalmente a sua permanência e desenvolvimento. Essa permanência requer uma mudança significativa da conduta pedagógica e estrutural das escolas, através de adequação de ambiente acessível e formação de professores para atuarem de forma efetiva nas salas de aula com todos os alunos, seja ele com deficiência ou não. Também requer fomentar o trabalho colaborativo¹ entre os profissionais atuantes nas escolas, principalmente entre professores do ensino regular e da educação especial. Contudo, necessita-se uma reformulação na prática de planejamento e avaliação do aluno PAEE pelo professor do ensino regular, por meio de um plano educacional individualizado para que sejam elaboradas metas e estratégias para cada aluno com deficiência matriculado na sala regular e através deste plano conseguir analisar os avanços dos alunos no decorrer do ano letivo, pois:

“[...] cada vez mais as escolas se defrontam com uma maior heterogeneidade do seu alunado, requerendo uma reorganização do seu projeto político pedagógico, de suas práticas e da dinâmica escolar de uma maneira geral” (ESTEF, 2018 p. 24).

1 O termo colaborativo será utilizado nesta dissertação de acordo com os trabalhos publicados pela professora Enicéia Mendes (2018) e seu grupo de pesquisa da UFSCar. Entendendo o termo colaborativo como participativo.

Neste sentido, a proposta da educação inclusiva, que tem como finalidade alcançar as metas não só de socialização, mas principalmente de escolarização dos alunos que tem formas diferenciadas de aprendizagem, ou seja, que apresentam especificidades educacionais, devemos, então, considerar o olhar para a diversidade, a diferenciação no ensino, e também com as adequações necessárias para atender a escolarização dos estudantes PAEE, adequações estas que vão desde o planejamento até a avaliação de desempenho desse estudante.

O referencial teórico eleito para este estudo foi o histórico-cultural de Vygotsky, psicólogo bielo-russo, que por meio de sua perspectiva nos permitiu um olhar diferenciado não somente sobre o método de pesquisa como também sobre as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento humano e principalmente da pessoa com deficiência. Essa preocupação com a forma de agir diante do funcionamento do desenvolvimento da criança com deficiência já estava expressa em sua obra “Fundamentos da Defectologia²” (VYGOTSKI, 1997), deixando clara a necessidade de estudos nessa área e reafirmando uma clara postura e defesa da não segregação da criança com deficiência (MELLO; HOSTINS, 2018).

Trilhado esse caminho, objetivamos nesta pesquisa compreender como se desenvolve uma prática pedagógica colaborativa entre professores do ensino regular e da educação especial na elaboração do PEI de um aluno autista em uma escola da rede municipal de Balsas – Maranhão.

Juntamente com o objetivo geral, almeja-se atingir os seguintes objetivos específicos: refletir sobre as bases legais da Educação Especial e Inclusiva e suas contribuições na elaboração de um plano de ensino individualizado; apresentar o planejamento pedagógico como ferramenta intencional na escolarização dos alunos com deficiência; acompanhar junto aos professores do ensino regular e da educação especial a elaboração de um plano de ensino individualizado para o aluno autista e propor um aplicativo digital para nortear a elaboração de um plano educacional individualizado para o aluno público-alvo da educação especial.

2 O termo defectologia se refere ao estudo de crianças com algum tipo de deficiência, na época chamada de “defeito”, fosse física ou intelectual. Vygotsky foi um de seus precursores e sua proposta estava baseada no trabalho das potencialidades das crianças.

Atendendo a um dos requisitos do Mestrado Profissional, diferentemente do Acadêmico, é necessário que o pesquisador desenvolva um processo ou produto educativo, que neste trabalho denominamos de PEI-DIGITAL. Este produto educacional desenvolvido deve ser, conforme legislação vigente:

[...] aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros (BRASIL, 2019a, p.15).

Diante disso apresentamos este trabalho que está dividido em 8 seções que são: Introdução, Educação Inclusiva e Plano Educacional Individualizado; Planejamento Educacional: Caminho Pedagógico Intencional; Autismo e Educação, Procedimentos Metodológicos, Encontros para elaboração do PEI, Produto Educacional e Considerações Finais.

Na primeira seção, discorre um pouco sobre a história da educação especial por meio de alguns marcos históricos que fortaleceram a inclusão educacional dos alunos com deficiência e sobre o conceito de plano educacional individualizado como ferramenta inclusiva elaborada de forma colaborativa por meio da inter-relação do professor do ensino regular e da educação especial. Trabalho colaborativo que vem sendo configurado como uma proposta de planejamento docente diferenciada das demais. Aborda também a sala de recurso multifuncional, sua forma de atendimento nas escolas e como a aproximação entre estes profissionais visa melhorar o desenvolvimento dos alunos incluídos na rede regular.

Na segunda seção aborda o planejamento pedagógico e sua importância como documento orientador e mecanismo de avaliação do desenvolvimento dos alunos. Sendo um documento de fundamental importância para a condução do trabalho docente, elaborado de forma flexível e comprometido com a realidade da turma. Essa seção também apresenta o Plano Educacional Individualizado como instrumento de avaliação educacional aos alunos com deficiência inseridos na rede regular e os percalços enfrentados pelos professores diante desse processo.

A terceira seção discorre sobre o Autismo e Educação, faz uma breve reflexão sobre o transtorno, suas denominações e principais características. Aborda sobre as

leis direcionadas a esse público-alvo e como o município de Balsas-Maranhão atua na área de atendimento educacional especializado por meio das salas de recursos multifuncionais que funcionam nas escolas.

Nos procedimentos metodológicos vem demonstrando a estrutura geral da escola e da sala de aula onde o aluno autista estuda. Apresentam as integrantes deste trabalho que foram as professoras do ensino regular e do atendimento especializado durante a elaboração do plano de ensino individualizado do aluno autista. Logo em seguida apresenta as entrevistas e os encontros realizados com as professoras do ensino regular. Descreve, também, como foi o percorrer do processo na elaboração deste documento e juntamente com suas respectivas análises.

Logo em seguida apresenta o produto final da pesquisa, o “PEI-DIGITAL” como produto educacional. Aplicativo desenvolvido em parceria com a Universidade de Balsas - UNIBALSAS e que serve de mecanismo facilitador na elaboração do PEI dos alunos autistas ou com outra deficiência. O PEI-DIGITAL ao final foi apresentado à toda rede municipal de Balsas – MA e disponibilizado aos interessados em utilizá-lo em sua escola.

Nas considerações finais, abordamos algumas reflexões acerca do planejamento individualizado e a relevância da pesquisa para o processo de inclusão escolar nas redes públicas de ensino. Ressaltando a necessidade de uma redefinição das práticas pedagógicas inclusivas tendo como ponto de partida a elaboração do PEI para os alunos com deficiência por meio de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI

2.1 Caminhos para a Inclusão

Os preceitos da Educação Inclusiva, conforme preconizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cujos acordos foram incorporados à legislação educacional nacional, todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, linguísticas, culturais e/ou de desenvolvimento, devem ser não somente matriculados, mas acolhidos nas escolas de ensino regular, as quais devem se adequar para atender as suas necessidades para acessibilidade pedagógica.

Crianças com necessidades educacionais especiais precisam ter seu direito a educação assegurado, e de nada adianta assegurar a presença delas na escola se o direito à educação continuar sendo mascarado pelo assistencialismo e pela tutela. Assim, no momento em que este sistema educacional estudado já conseguiu assegurar o acesso e a permanência dos alunos com autismo nas classes comuns de escolas regulares, o próximo passo deveria ser o de oferecer às escolas condições para que possam desenvolver ao máximo o potencial desses alunos (GOMES; MENDES, 2010).

Neste sentido, Libâneo (2003) reitera que a escola pública deve ser democrática, garantindo a todos o acesso a permanência na escola, proporcionando um ensino de qualidade levando em consideração as especificidades dos alunos que atualmente frequentam.

Contudo, operar no processo de escolarização de um aluno com deficiência, considerando seus limites físicos, sensoriais, diferenças no desenvolvimento, na comunicação, na compreensão, entre outros aspectos, requer uma transformação radical não só nas práticas pedagógicas, mas na própria concepção dos processos de ensino e de aprendizagem e na organização curricular, enfim, na estrutura da escola (GLAT; BLANCO, 2011).

Neste capítulo vamos refletir sobre o conceito de plano educacional individualizado como ferramenta inclusiva por intermédio de pesquisas realizadas anteriormente a respeito desta proposta de planejamento docente e relacionando com os documentos oficiais sobre as práticas inclusivas que as escolas devem se orientar.

Nesta perspectiva, Mantoan (2003) é enfática quando o assunto é inclusão escolar. Segundo a autora é urgente e necessário uma mudança radical na escola, mais precisamente no ensino ministrado por ela.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p. 32).

A legislação que versa sobre a educação inclusiva no Brasil é fortemente baseada em práticas nas salas de recurso multifuncionais (MENDES; VALADÃO, 2018), onde existe um plano de atendimento que deve ser elaborado com base em avaliações periódicas desse aluno, contudo em sala regular essa prática ainda é pouco realizada. Segundo Glat e Pletsch (2013), a utilização do PEI no Brasil ainda se mostra uma prática embrionária, consistindo em poucas iniciativas.

Sobre inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado, Valadão e Mendes afirmam que:

O PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem (VALADÃO; MENDES, 2018, p.6).

Sendo assim, o PEI está em consonância com as práticas pedagógicas inclusivas que devem compor a proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino com a finalidade de promover e garantir a aprendizagem dos alunos PAEE.

Com a Lei Brasileira de Inclusão, o PEI concretiza sua necessidade de elaboração, como descrito no artigo 28 em seu inciso VII: “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

O PEI colabora com uma nova dinâmica para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, podendo ser definido como uma estratégia para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral de alunos com deficiência (PLETSCH, 2009). Podemos afirmar que é um importante instrumento para

redimensionar as práticas entre professores de classe regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado -AEE, por meio do trabalho colaborativo entre ambos (CAMPOS; PLETSCHE, 2014).

Vianna, Silva e Siqueira (2011, p.5) ainda explicam que o PEI se compõe basicamente de três etapas:

- 1) O planejamento colaborativo entre professores do ensino regular e especial;
- 2) A avaliação;
- 3) As adaptações curriculares necessárias.

Possuindo metas de curto, médio e longo prazo. O plano precisa ser revisado e avaliado constantemente, observando se os objetivos foram alcançados, caso contrário será necessário readequá-los. Conforme relatam Glat e Pletsh (2012), no PEI devem ser registradas as dificuldades educacionais especiais do aluno, apoiando-se nas observações e avaliação de sala de aula e nas informações adquiridas pelos demais participantes do processo educacional do aluno, sejam eles professores, pedagogos, familiares, entre outros.

Em relação à individualização educacional, Glat, Vianna e Redig (2012) fazem menção sobre a importância de uma ação contextualizada, juntamente a proposta pedagógica da escola.

Entendemos, portanto, que somente planejamentos educacionais que se estruturam a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada. Individualização é aqui entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem (GLAT; VIANNA; REDIG, p.81, 2012).

Em meio a todas as necessidades mediante a inclusão, a Educação Especial Inclusiva configurou-se como um campo de atuação diretamente associado ao atendimento de alunos com deficiências e outros déficits de aprendizagem. Atualmente é uma área de conhecimento que precisa ser reconfigurada, entre algumas das ações necessárias para tal ação destaca-se rever a atuação do professor do AEE que vem trabalhando de forma isolada, sendo necessária a aproximação com o professor do ensino regular para que sua atuação possa certificar as novas demandas no contexto da inclusão escolar.

Sendo assim, é necessário que os docentes que atuam na escola regular tenham o apoio e orientação dos profissionais do atendimento especializado para que possam desenvolver práticas que levem em consideração a heterogeneidade no ambiente escolar e buscando resultados positivos com o maior número possível de alunos.

Contudo, devido a uma cultura segregada de atendimentos aos alunos com deficiência, diversas pesquisas apontam que, independentemente do espaço educacional em que estejam inserido, seja uma escola regular ou especial, grande parte dos alunos com deficiência, mesmo após anos de escolarização, não apresentam significativo avanço acadêmico e acabam não desenvolvendo habilidades escolares que favoreçam sua futura autonomia e participação social (PLETSCH, 2010; GLAT & PLETSCH, 2011; PLETSCH & GLAT, 2011; 2012).

Visando melhorar esse cenário, o plano educacional individualizado deve ser um documento que organiza o trabalho pedagógico de professores e especialistas com relação ao processo educacional de estudantes com deficiência, e propicia o desenvolvimento de estratégias pedagógicas “que sejam compatíveis com as necessidades individuais do estudante”. Ou seja, o plano deve levar em conta as necessidades individuais dos sujeitos, tendo metas diferenciadas de acordo com as suas peculiaridades, como afirmam Munster, Lieberman, Samalot-Rivera e Houston-Wilson (2014, p.48).

Contudo, o PEI possui várias atribuições, de acordo com a visão de cada autor. Para Glat (2012, p.84), “O plano educacional individualizado se constitui de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem”.

Tannús-Valadão (2013, p.53) define o plano como sendo “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”, seja em escolas ou classes especiais ou em turmas de ensino regular. A autora ainda menciona que o PEI em países da Europa e Estados Unidos é garantido pela legislação educacional e permite o acompanhamento do percurso dos estudantes PAEE durante sua trajetória escolar.

Entre um universo de leis e decretos relacionado às pessoas com deficiência, temos uma importante lei que é a LBI (Lei Brasileira de Inclusão, 2015) lei destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Em seu capítulo IV vem afirmando que:

Artigo 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Contudo, apesar dos direcionamentos apontados em diversos decretos e leis como o documento supracitado, o processo efetivo de inclusão ainda está um pouco longe do ideal, porém, mesmo diante de tal cenário existem meios reais para que avanços aconteçam, para isto necessita-se de mudança no processo educativo.

2.2 Inter-relação entre professor do ensino regular e professor da educação especial

Uma das inquietações por professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiências em suas turmas comuns, diante da demanda crescente de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência ou déficit de aprendizagem nas escolas de ensino regular. Este cenário requer reformulação nas atuais práticas pedagógicas. Dessa forma, o ensino colaborativo, por ser uma nova forma de conceber a educação dos alunos PAEE, tem implicações diretas para com a formação dos profissionais que atuam no ensino (CAPELLINI; MENDES, 2007).

A inclusão educacional poderá então provocar principalmente dois tipos de reações entre os professores do ensino regular:

[...] a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas. Via de regra, os professores do ensino comum *declaram que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais* e que não são pagos para trabalhar com educação especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas; mais que isso, muitos não acreditam na sua própria capacidade de mudar esse quadro (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 114).

Os professores alegam que a presença de alunos com deficiência cria um campo de tensões e desestabiliza o coletivo da escola (CARVALHO, 2003). Portanto, o que acontece na verdade é que a formação docente foi direcionada a trabalhar com a homogeneidade, com o aluno “ideal”, e quando chegam nas escolas, em seu dia a dia precisam lidar com o aluno “real”, em salas nada homogêneas.

Diante dessa realidade, a escola apenas ao efetivar a matrícula do aluno com deficiência, não deve ser considerada uma escola inclusiva. O que precisa ser levado em consideração para tal afirmação são as condições de ensino ofertada nesta escola. A qualidade no ensino é essencial para o desenvolvimento dos alunos, tanto com deficiência como sem, e a escola precisa estar preparada para essa heterogeneidade tão comum e necessária como afirma Carvalho (2011).

A presença física como justaposição, não garante que os aprendizes estejam integrados uns com os outros, aprendendo e participando de todas as atividades escolares. Além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania (CARVALHO, 2011, p.2).

Logo, a inclusão diante da organização dos processos de ensino e aprendizagem para o aluno com deficiência no contexto de ensino regular requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar proposto.

Um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo. Para tal, as proposições educacionais apontam a necessidade de uma individualização do ensino, considerando a forma peculiar ou diferente de o aluno aprender (MARIN; BRAUN, 2013, p. 55).

A parceria entre os professores de SRM e os professores de sala regular é de suma importância para um melhor e efetivo desenvolvimento dos alunos PAEE e faz-se necessário maior interação entre esses profissionais dentro do ambiente de sala de aula. Uma nova proposta de ensino chamada de Ensino Colaborativo tem por finalidade a “colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas” (BRAUN e MARIN, 2016). Sendo assim, não há uma hierarquia entre a atuação de cada professor e sim relações planejadas em conjunto, sendo os dois professores efetivos e responsáveis mutuamente. Todavia, é possível também uma forma de trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos seguindo outros vieses, como na elaboração do PEI e em ações pontuais dentro da sala de aula.

Refletindo sobre a ação docente a partir da individualização de ensino quando necessário, está baseada na perspectiva de organizar as interações e atividades pedagógicas de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas (MARIN E BRAUN, 2013, p.56). Trata-se de uma ressignificação do planejamento escolar favorecendo a aprendizagem do aluno com necessidade específica sem empobrecer o ensino, pois:

[...] pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola, que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. [...] considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida (ANDRÉ, 1999, p. 12).

Considerando que trabalhar em conjunto em prol de uma diferenciação é, sobretudo, aceitar os desafios, entendendo que na educação não existem receitas prontas, nem soluções únicas, é aceitar que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, para isso é necessário flexibilidade no planejamento e a abertura de formas alternativas na ação pedagógica cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa dos autores nesse processo.

Então, esse “diferenciar” na prática docente nada mais é que “dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis” (ANDRÉ, 1999, p.21). Rever o arranjo cotidiano da sala de aula, se está interferindo na aprendizagem desses alunos, modificá-lo se necessário, observar se os materiais didáticos não são

adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso readequá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de um possível erro e dispor-se a corrigir.

Diante dessa experimentação, vimos na perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998) fundamentos na ideia de que o planejamento, ensino e avaliação, realizados de forma conjunta, são mais vantajosos se forem realizados de forma particular e individualizada. Sendo assim indispensável a articulação entre saberes pedagógicos para tomadas de decisões em relação ao aprendizado do aluno para que haja uma diferenciação efetiva que priorize as potencialidades dos alunos, pois “[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Seguindo a linha da colaboração docente, a Educação Especial sendo uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tem como objetivo “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes Público-Alvo da Educação Especial. O Decreto nº 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, em seu artigo 2º e parágrafo segundo destaca que os serviços da Educação Especial devem:

[...] integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

A união dessas atividades da Educação Especial é que devem formar uma rede de apoio à inclusão do aluno com deficiência nos sistemas regular de ensino, com a finalidade de garantir “condições de acesso, participação e aprendizagem” (Art. 3º do decreto supracitado). Para que isso ocorra, é importante um trabalho colaborativo entre os atores envolvidos no processo de inclusão escolar.

2.3 Políticas públicas e dados estatísticos em relação a Educação Inclusiva

Educação para todos no Brasil, é um direito constitucional e reiterado por diversas leis (BRASIL, 2001, 2001a, 2004, 2008, 2009, 2011, entre outras) com vistas tanto à orientação quanto ao atendimento de alunos com as chamadas necessidades educacionais especiais - NEEs na perspectiva da inclusão escolar. No entanto, dúvidas ainda pairam no contexto educacional quanto à forma de organizar uma proposta curricular/pedagógica capaz de contemplar os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos numa sala de aula regular, principalmente daqueles que requerem alguma atenção ou intervenção mais específica.

Temos discutido muito sobre inclusão educacional escolar, o que é animador, mas ainda precisamos criar espaços e estratégias que contribuam para reflexão acerca de como aprimorar a cartografia do trabalho docente para a educação inclusiva. Além de implementá-la, precisamos acompanhar o processo, como pesquisadores, em busca de evidências que nos permitam propor ações pedagógicas que beneficiem a todos(as) (CARVALHO, 2008, p.28).

Diante de tais reflexões e aprofundando nossas pesquisas, informações como as coletadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), podemos observar uma ampliação da matrícula de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades a escolas comuns na última década. Esse aumento deu-se, principalmente pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e, em seguida, a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ambas ocorridas em 2008.

As matrículas em ambientes inclusivos desde o ano de 2008 já ultrapassam a de ambientes segregados (escolas especializadas e classes especiais), um movimento crescente observado nos anos subsequentes, principalmente após a publicação da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, em 2009, e do Decreto nº 7.611, de 2011, sobre a modalidade de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Segundo dados do último Censo Escolar realizado no Brasil, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, representando um aumento de 29,3% em relação a 2018. O ensino fundamental lidera com 65,5%

dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que as de educação infantil são as que mais cresceram, com um surpreendente acréscimo de 100,8%, dobrando o número de matrículas.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns.

De forma gradual ao longo dos anos vem aumentando a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares. Em 2018, o percentual de alunos incluídos era de 92,0% e passou para 94,2% em 2022.

Contudo, o percentual de alunos incluídos em classes comuns ainda sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) passou de 52,3% em 2018 para 54,9% em 2022, representando ainda uma falta considerável desse apoio nas escolas.

Figura 1: Percentual de alunos PAEE sem atendimento em SEM

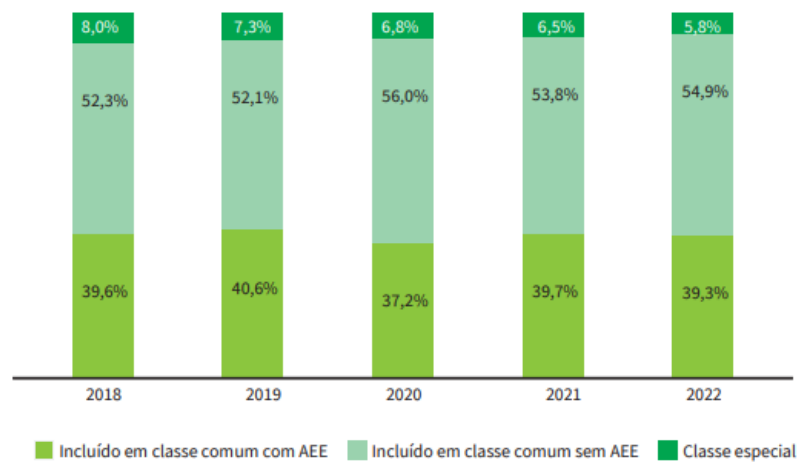


GRÁFICO 32

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE FREQUENTAM CLASSES COMUNS (COM E SEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS - BRASIL - 2018-2022

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: [resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf](#)

Quanto a comparação da oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que a rede estadual (97,7%) e municipal (96,8%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. No entanto, na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 225.833 matrículas da educação especial, somente 109.363 (48,4%) estão em classes comuns (Gráfico 33, censo 2022).

Figura 2: Comparativo de matrículas de alunos PAEE em classes comuns e escolas especiais

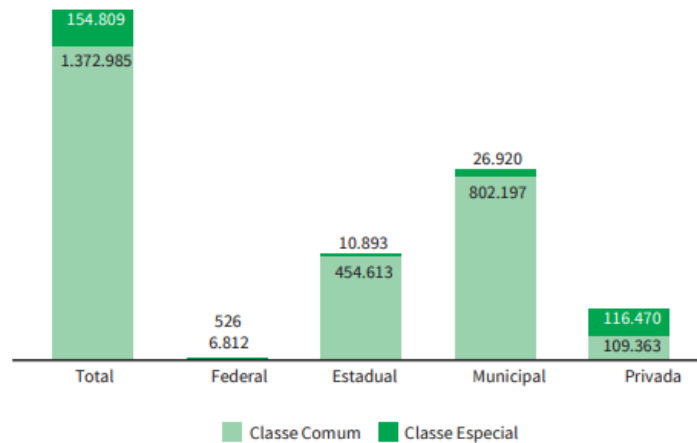


GRÁFICO 33

NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES EM CLASSES COMUNS E EM CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2022

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf

Podemos verificar por meio das pesquisas que esse importante conquista que foi o acesso dos estudantes com deficiência nas escolas inclusivas, ainda permanece um desafio quando comparado às matrículas totais. O número de matrículas do público-alvo da educação especial, mesmo em constante crescimento, ainda não passa de 3% do total de matrículas da Educação Básica. Embora não seja possível precisar quantas crianças e adolescentes desse segmento temos hoje no Brasil e, principalmente, quantas ainda estão fora da escola, estima-se que 15% da população tenha alguma deficiência, de acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011). Podemos constatar que mesmo com eventuais variações estatísticas por faixa etária, tudo indica que uma parcela notável de crianças e adolescentes com deficiência com deficiência não estão frequentando a escola.

Então, pode-se afirmar que apesar do crescente ingresso dos alunos com deficiência em escolas regulares, a taxa de continuidade nos estudos é ínfima, indicando necessidades de políticas de permanência dos mesmos no ambiente educacional.

Outra vertente em relação aos alunos PAEE matriculados no ensino regular são as políticas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, mediante as Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs, ambiente extrassala para o atendimento desse aluno por um professor especialista em educação especial dentro do ambiente escolar. Vale ressaltar que, o tempo de atendimento que este aluno fica com o especialista é muito pouco em relação ao tempo que ele fica com o professor regente. Por isso, há a necessidade da aproximação desses dois profissionais para que o aluno com deficiência tenha esse suporte pedagógico em ambos os momentos que está na escola.

Em relação ao acompanhamento pedagógico desse aluno, as unidades educacionais, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) entre outros documentos diretivos demonstra a necessidade da prática de um planejamento individualizado.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN, em seu Art. 59 afirma que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Na proposta de Educação Inclusiva, conforme preconizada pela conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cujos preceitos foram incorporados à legislação educacional nacional, todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, linguísticas, culturais e/ou de desenvolvimento, devem ser acolhidos nas escolas comuns, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades para acessibilidade pedagógica.

Esta afirmação implica que os sistemas educacionais devem implementar programas educacionais que considerem a diversidade do alunado. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a inclusão reafirma o entendimento da educação como um dos direitos fundamentais para a redução de desigualdades históricas. No caso dos alunos com deficiência, implica na utilização de mecanismos de diferenciação visando equiparar situações de ensino que permitam que todos tenham direito de aprender. Resumindo, não basta a legislação garantir o acesso por meio da matrícula,

pois isso não será suficiente para favorecer permanência e a equidade no acesso ao conhecimento e consequente inclusão social.

Vale ressaltar que a Educação Inclusiva está sendo implementada em nosso país tendo por base um substancial arcabouço legal. Entre inúmeros dispositivos, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que objetiva assegurar e promover os direitos deste público com vista à sua inclusão social e cidadania. Esta lei dedica um capítulo específico para a educação, destacando o direito da pessoa com deficiência em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2015).

O decreto n.º 7.611/11 afirma que os professores do ensino regular e da educação especial devem trabalhar em conjunto para proporcionar o acesso ao currículo e aprendizagem de todos os alunos. Essa articulação é um desafio a ser enfrentado pela escola, pois requer tempo de planejamento e atuação conjunta entre estes profissionais. Desse modo, a evolução da legislação voltada a educação inclusiva tem sempre um ponto em comum que é o trabalho colaborativo.

A própria Constituição Federal de 1988 já vinha propondo avanços para a educação escolar de pessoas com deficiência quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela ainda garante o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Além disso, a Constituição elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

A lei magna do nosso país garante a todos o direito a educação, acesso e permanência na escola, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Podemos observar também no parecer CNE/CEB 17/2001 que afirma o conceito de necessidades educacionais especiais como “nova abordagem”, capaz de superar o trabalho pedagógico tradicional da educação especial por trabalhar na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, estaria havendo uma ampliação da ação da educação especial que agora foca:

Não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001b, p.19).

Se o que queremos ver é uma escola verdadeiramente inclusiva, é urgente que seus planejamentos educacionais se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças (MANTOAN, 2003, p.13).

3 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: CAMINHO PEDAGÓGICA INTENCIONAL

O ser humano consciente planeja suas ações, um professor consciente de suas ações pedagógicas também planeja. Esse planejamento deve ser pensado em um ambiente totalmente heterogêneo, onde cada educando tem sua realidade que deve ser considerada pelo professor quando elabora suas atividades coletivas.

O planejamento é um ato intencional, as atitudes nunca são neutras, o ser humano não age sem fins, “poderão ser fins considerados positivos ou fins considerados negativos, poderão ser finalidades que estão manifestadas no nível consciente ou que estão assinaladas nas camadas do inconsciente” (LUCKESI, 2011, p.125).

O ato de planejar necessariamente precisa de escolha, assenta em oposições filosófico-políticas, estabelecendo assim uma determinada ação intencional. Apesar de toda abertura ao ato de planejar por vezes finda em si mesmo, como uma mera formalidade burocrática, feita de forma técnica.

Contudo, a conduta dos professores em relação ao planejamento escolar deve ser de conduzir ações coordenadas, sendo um processo em construção onde estão descritos um conjunto de objetivos em relação ao conteúdo programático. Também é uma tomada de decisões, sendo assim um processo de abordagem racional e multidisciplinar. Como descrito no livro Planejamento do ensino e avaliação de Clódia Maria Godoy Turra (1975) em que afirma que o planejamento como sendo uma visão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes e ainda que é o processo de decisões bem-informadas que visam a racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados (TURRA, 1975).

Entretanto, em meio a tantas definições, a prática do planejar é assumir uma postura frente aos desafios que uma sala de aula propõe diariamente. É uma *práxis* vista e revista constantemente, não é estática. Deve ser resultado de uma coletividade envolvida nesse contexto educacional específico, “é preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer” (LUCKESI, 2011, p. 134).

Diante da atual diversidade presente nas salas de aula, o planejamento elaborado pelo professor é de fundamental importância para a condução do seu trabalho. Sendo um dos principais documentos que ele possui (se não for o principal) que respalda seu trabalho em sala, flexível quando necessário e partindo sempre dos seus registros e observações diárias com a turma. Ele é um trabalho comprometido e considera a realidade do alunado. Segundo Vasconcellos (2000), “o planejamento não é uma coisa que se coloca como um 'a mais' no trabalho do professor: muito pelo contrário, é o próprio eixo de organização e definição deste trabalho” (VASCONCELLOS, 2000, p.75).

Diante do entendimento e a demanda diversa que a escola acolhe, toda criança tem o direito garantido por lei de estar frequentando a escola. Um professor ciente dessa diversidade, deveria planejar para um grupo heterogêneo, caso contrário, corre o risco de desestimular seus educandos, levando até a evasão escolar. Portanto, pode-se argumentar que a diferenciação nas práticas pedagógicas requer revisão nas dimensões curriculares, e com isso exige, segundo Glat e Pletsch (2003) “planejamentos e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos” (GLAT; PLETSCH, 2003, p. 21).

Levando em consideração a diferenciação nas práticas pedagógicas, observa-se ainda que a Lei é categórica no que se refere às possibilidades de atender a diversidade. No artigo 6 da Resolução Nº 02/2001 CNE/CEB, concerne à escola e sua organização com classes para atender estes alunos:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Diante disso, podemos então afirmar em relação às Adaptações Curriculares que:

Não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: - O que o aluno deve aprender; - Como e quando aprender; - Que formas de

organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- Como e quando avaliar o aluno (HEREDERO, 2010, p.200).

Contudo, as escolas devem propor junto à comunidade escolar uma possibilidade de planejamento pensando na diversidade, para que estejam dispostas de propostas pedagógicas em concordância com os textos legislativos, como a resolução 02/2001 CNE/CEB, que em seu artigo 18º estabelece as normas para funcionamento das escolas e quanto as atribuições dos professores que atuam junto aos alunos com deficiência.

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§10. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Desse modo, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer um processo coletivo e colaborativo de toda equipe escolar e comunidade. O documento supracitado destaca a necessidade de um professor não somente especialista na área, mas, contudo, pré-disposto pedagogicamente a ser atuante nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação do PAEE e demais alunos, considerando sempre um ambiente diverso.

Ressaltando que em todo processo educativo, principalmente na educação básica, o foco principal é sempre o aluno, todo o envolvimento pedagógico deve seguir esse pressuposto. As formações iniciais e continuadas devem objetivar o

protagonismo desse aluno matriculado no ensino regular, seja ele com ou sem deficiência.

Diante disso, vale lembrar que flexibilizar o planejamento permite ao professor identificar as dificuldades dos seus alunos, o que são capazes e os que ainda precisam de mais apoio para que os objetivos sejam alcançados. Para isso, o delineamento do plano deve conter objetivos claros e levar em consideração das potencialidades de cada educando.

Para Menegola e Sant'Anna (2002, p.21), "planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir". Deste modo, o educador tem condições de atingir todos os campos de um planejamento e, com isto, atender as necessidades gerais e específicas de cada educando (ROSA; SILVA, 2016).

Contudo, a prática escassa, em nosso país de um planejamento voltado aos alunos com deficiência e suas especificidades, muito disso devido a não preparação adequada nos cursos de graduações, é confirmada por Tannús-Valadão (2012) em suas pesquisas sobre o PEI no Brasil entre os anos de 1991 e 2011 juntamente com as adaptações curriculares. A pesquisadora não encontrou nenhum trabalho completo sobre o PEI durante o período citado. Foram encontrados cinco trabalhos sobre adaptações curriculares e três sobre planejamento educacional. Sobre a Educação Especial foram encontrados oitenta e três.

Em uma recente busca no site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, utilizados os descritores: PEI e planejamento educacional, foram encontrados apenas nove trabalhos direcionados ao planejamento educacional individualizado entre os anos de 2013 à 2018, reafirmando ainda mais a necessidade estudos acerca do PEI nas escolas brasileiras.

Dentre os trabalhos encontrados, dois são direcionados ao PEI de alunos autistas, dois sobre avaliação de um programa de formação de professores onde um deles resultou em um protocolo de elaboração de PEI como produto final de pesquisa, uma tese sobre as propostas oficiais de PEI para alunos com deficiência na França, Espanha, Itália e Estados Unidos onde este documento é obrigatório, expresso em lei. Um sobre PEI na educação física escolar, outro sobre o planejamento escolar e o PEI e outro sobre atendimento pedagógico na sala de recurso sobre o viés do PEI.

Criticamente pensando, o planejamento educacional não pode ser limitado nem tampouco ter uma visão individualista, é preciso que seja uma ação direcionada para a libertação.

[...] é preciso planejar uma educação, que pelo seu processo dinâmico possa ser criadora e libertadora do homem. Planejar uma educação que não limite, mas que liberte, que conscientize e comprometa o homem diante do seu mundo. Esse é o teor que se deve inserir em qualquer planejamento educacional (ROSA; SILVA, 2016, p. 27).

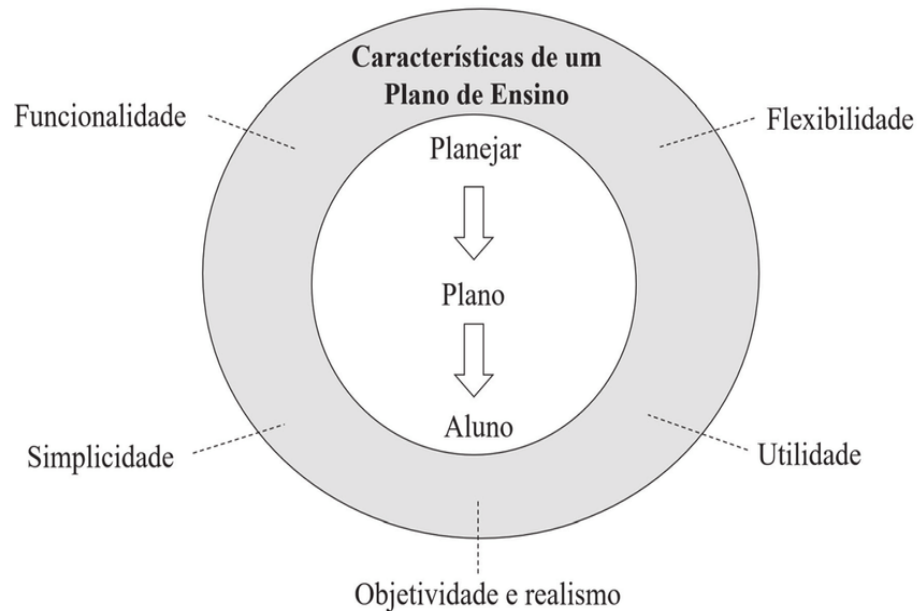
Por meio do planejamento educacional que se estabelece as finalidades educacionais, neles são traçados os caminhos educacionais a percorrer para que as finalidades objetivadas para este aluno sejam atingidas.

Ainda dando ênfase a importância do planejamento, segundo a conferência promovida pela UNESCO.

Planejamento educacional é antes de tudo aplicar à própria educação aquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar a seus estudantes: uma abordagem racional e científica dos problemas tal abordagem supõe a determinação dos objetivos e dos recursos disponíveis [...]. Assim idealizado, o planejamento educacional constitui um bem mais do que a elaboração de projeto. Se constitui um processo contínuo que engloba várias intervenções interdependentes (UNESCO, 1968).

Neste sentido, o planejamento educacional é considerado uma ferramenta básica para o desenvolvimento da educação, por isso a exigência de se redigir os Planos Nacionais, Estaduais e os Planos Regionais de educação no âmbito escolar, que são organizados em planos curriculares de ensino.

Figura 3: Características de um planejamento educacional



Fonte: Adaptado de Menegola e Sant'Anna (2002, p. 67).

Portanto, o planejar não é uma tarefa fácil, principalmente quando se considera a diversidade existente no contexto escolar, contudo, para atender a todos os alunos, o planejamento educacional se configura como um documento primordial.

3.1 Plano Educacional Individualizado – PEI

Frente as mudanças de perspectiva na educação, novos desafios curriculares são criados às instituições de ensino para atender aos seus educandos, e o planejamento pedagógico também está incluído. A resolução nº 2 (BRASIL, 2001), fornece o fundamento legal para elaborar e executar um planejamento diverso, visando os alunos público-alvo da educação especial, seu texto afirma que “as escolas devem ofertar flexibilizações e adaptações pedagógicas, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados”, subtendendo a criação de um planejamento diferenciado como o PEI.

Mesmo que o PEI não esteja previsto em lei, documentos formativos direcionados à educação especial e inclusiva direcionam a necessidade de um planejamento que atenda às necessidades do aluno PAEE. Ao contrário de outros países como Estados Unidos e alguns países da Europa onde o PEI é um direito explícito em lei, no Brasil ainda se encontra subentendido.

Contudo, a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) em seu artigo 9º afirma que “a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recurso multifuncionais ou centros de AEE”, porém se trata de um plano para a sala de recurso, feito pelo professor do AEE *em articulação com os demais professores do ensino comum* (BRASIL, 2009, p.17 grifo nosso), reafirmando a necessidade do trabalho colaborativo, porém ainda não é um plano da sala de ensino regular.

Neste sentido, leis posteriores a Resolução nº 4/2009 vem tratando mais diretamente à necessidade de um procedimento pedagógico mais específico em relação aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, como indicativas de apoio individualizado e adaptações curriculares. Também fomenta o desenvolvimento de recursos pedagógicos e formação continuada de professores para a educação inclusiva.

Entretanto, para que um planejamento individualizado seja efetivo para o aluno PAEE, requer um trabalho articulado entre professores do ensino regular e educação especial. Trabalho este que já está previsto na Resolução 02/2001 que define Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, que estabelece no artigo 8º, uma articulação dos professores do AEE com os professores da sala de aula regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2001).

Na íntegra podemos ver as indicações explícitas dessa lei:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - Professores das classes comuns e da educação especial *capacitados e especializados*, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) *atuação colaborativa de professor especializado em educação especial*; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Diante das várias indicações da lei supracitada, é clara a necessidade da capacitação dos professores do ensino regular para o trabalho com alunos com deficiência, sua aproximação com os professores do atendimento especializado, e a elaboração do plano educacional individualizado.

Dessa forma, o PEI vem se configurando como um instrumento tanto de planejamento quanto de avaliação dos alunos PAEE. Glat, Vianna e Redig (2012) apresentam o PEI como um instrumento de “organização e reestruturação curricular”, sendo assim um documento que fornece subsídios para que o professor acompanhe o desenvolvimento do aluno. Glat e Pletsch (2013) apresentam o PEI como um documento de interação entre professor/aluno, conferindo assim um aspecto mediador das relações de aprendizagem. Também descrevem como sendo um “registro escrito avaliativo” para os estudantes que necessitam de ensino individualizado para seu aprendizado.

Valadão (2013) descreve o PEI como um importante registro que desempenha a função de promover e garantir o aprendizado do aluno com deficiência, pois registra aquilo que foi conquistado ou que ainda deverá ser pelo aluno, tecendo assim parâmetros para reflexões entre os educadores envolvidos.

Cruz, Mascaro e Nascimento (2011) descrevem que o PEI se trata de uma estratégia que colabora diretamente nas adaptações curriculares e orienta nas ações pedagógicas necessárias para o aluno da educação especial.

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um *Plano Individualizado de Ensino*, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p.24, grifo nosso).

Enquanto prática curricular, “o PEI não poderá estar desvinculado das demais práticas curriculares da escola, que devem ser concebidas como uma construção social, cultural abrangente, que venha envolver as práticas e os diferentes saberes que constituem todas as relações dos sujeitos no cotidiano escolar” (ÁVILA, 2015, p. 38), portanto, o PEI não deve ser elaborado isoladamente, sem as conexões pedagógicas necessárias, e sim feita de forma conjunta e articulada.

Por fim, Valadão (2010) conceitua o PEI como uma ferramenta para “melhorar a educação do estudante” e também uma forma de produção de documento, com a finalidade de garantir e promover o aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial.

O trabalho com o PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico pensado para o aluno. Podemos dizer que os objetivos a serem trabalhados podem ser os mesmos do seu grupo escolar; o que muda, a partir da aplicação do PEI, são as metas a serem atingidas pelo aluno. Sendo que o objetivo é aquilo que o aluno deverá alcançar, e a meta refere-se à quando e quanto daquele objetivo o aluno conseguirá desenvolver. Exemplificando: o objetivo será de que o aluno seja capaz de ler e escrever; no PEI são estabelecidas metas relativas a esse objetivo, a partir de uma avaliação individual.

No entanto, quando falamos em um plano individualizado ainda enfrentamos questionamentos como: “quando individualizo o ensino gero uma diferenciação; mas diferenciação não é discriminação? Como fazer um mesmo planejamento para a turma se a diferença entre os alunos é marcante? Como garantir o acesso ao conhecimento de alunos com necessidades especiais sem adequações curriculares? Como adequar sem minimizar os conteúdos apresentados para os demais alunos?” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; p.82).

Contudo, particularizar a ação docente não significa individualizar o ensino a ponto de segregar o aluno do restante do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação efetiva na sala de aula. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento, sejam neurológicas, cognitivas e/ou sensoriais (MARIN E BRAUN, 2013).

3.2 Plano Educacional Individualizado como instrumento de avaliação educacional

Quando pensamos em instrumentos avaliativos na educação básica nos deparamos com vários percalços. É imprescindível a sintonia entre professor e a sua turma, para que essa avaliação represente a potencialidade desse aluno e não se transforme apenas em um valor numérico. Luckesi (2011, p.29) alerta que “uma avaliação pode se distinguir em duas condutas – examinar ou avaliar”. Quando o professor opta pelo exame, o autor descreve que seguindo esse ato, apenas se classifica o aluno, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão. Portanto, o processo de avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos alunos e não apenas uma mera atribuição de nota.

Refletindo sobre a avaliação formativa, podemos citar Portilho e Almeida que declaram um direcionamento em relação ao professor do ensino regular.

[...] é levado a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na perspectiva de otimizar as aprendizagens (PORTILHO; ALMEIDA, 2008; p.475).

A concepção de avaliação mediadora, segundo Hoffmann (2011) tem como enfoque a mediação e intervenção como forma de ajudar o aluno a progredir e superar eventuais dificuldades, fugindo assim a concepção da mera verificação da aprendizagem, que busca somente a respostas certas/erradas, orientando-se mais no sentido investigativo e reflexivo do professor em relação a aprendizagem dos alunos.

Em relação ao planejamento e avaliação, uma vertente importante é que quando observamos o trabalho do professor do ensino regular com o da educação especial, vemos uma desconexão, muitas vezes cada um planejando separadamente. Isso reflete no aprendizado do aluno com deficiência que necessita desse suporte mútuo. “O contexto de elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, sempre foi marcado como uma atividade solitária para o professor de AEE, sem que os professores do ensino comum colaborassem ou compartilhassem dessa prática” (MELLO; HOSTINS, 2019, p. 217).

Mascaro (2017) reforça a inquietação existente entre os professores do AEE e do ensino regular em relação a elaboração do plano educacional individualizado e a avaliação do aluno.

Entendendo a inclusão com um processo de construção de um novo paradigma educacional, porém ainda há uma grande tensão ao propor aos docentes e escolas o trabalho com os planos individualizados no que se refere à avaliação. Imediatamente surgem questionamentos: Como determinar a nota que o aluno receberá? Ele será ou não promovido à série/ano seguinte? As respostas estão justamente na avaliação do plano elaborado e aplicado ao aluno (MASCARO, 2017, p. 48).

Contudo, em relação a denominação desse plano, vários estudos de especialistas na área de Plano de Atendimento Educacional Especializado como (GLAT; PLETSCHE, 2009, 2013; GLAT, VIANNA e REDIG, 2012; PLETSCHE, 2010; PLETSCHE e GLAT, 2012) a saber: Plano Educacional Individualizado (PEI); Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI); Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) e o próprio Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE); sugerido pela Resolução 04/2009; vale ressaltar que todos eles se conectam a um trabalho colaborativo em sua elaboração/construção.

Ainda que todos as propostas educacionais mencionadas acima tenham diferentes denominações, sua principal característica em comum é que se constituem de um registro avaliativo escrito, formulado colaborativamente pela equipe escolar, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem.

Diante disso, aprofundamos nossos pensamentos sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, entendendo que esse processo precisa ser conduzido de forma estruturada e planejada, e para que isto se concretize, um importante instrumento surge como dúvida e vem se configurando como uma “problemática” nas escolas: a avaliação educacional.

Há dúvida de como avaliar um aluno autista, por exemplo, ou um aluno com paralisia cerebral que está em sala regular. Diante disso e de acordo com essas reflexões, autores tem discutido esse tipo de diferenciação no ensino, para garantir ações pedagógicas aos alunos PAEE diferenciadas para que tenham acesso aos saberes acadêmicos e sociais que os demais alunos, pois é seu direito também (ANDRÉ, 1999; GLAT; PLETSCHE, 2013; et al).

Outra vantagem mostrada nos trabalhos sobre a elaboração do PEI é poder mensurar de forma sistemática e em equipe multidisciplinar esses avanços, o que significa, por conseguinte uma avaliação mais justa e assertiva, pois foi pensado previamente mecanismos que possa superar eventuais barreiras que impedem o aprendizado do aluno, garantindo assim maiores chances de sucesso.

De acordo com as políticas de educação para a diversidade, a escola precisa buscar meios de elaborar estratégias de ensino e avaliação que contemplem os alunos com necessidades educacionais especiais sendo assim um ambiente inclusivo (BRASIL, 2008). Estratégias diferenciadas e trabalho colaborativo corroboram para maior sucesso nesse processo educativo. Estudos mostram que a avaliação, na prática, ainda é uma das questões mais contraditórias do cenário educacional (CAPELLINI & MENDES, 2002).

Neste sentido, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica definiram avaliação como sendo um “processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades” (BRASIL, 2001, p.34).

Vygotsky nos mostra que a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada do desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 2003) exigindo assim, “[...] conhecimentos sobre quem é o indivíduo que se educa e a que fins atende a educação” conforme afirma Martins (2010, p.49). Portanto, planejamento e avaliação são instrumentos pedagógicos elementares e devem ser indissociáveis para o

trabalho docente. O PEI então, pode ser considerado um instrumento organizador na vida do aluno PAEE.

Dentre as poucas pesquisas encontradas sobre planejamento individualizado, as pesquisadoras Mello e Hostins (2018) desenvolveram em sua tese um protocolo de construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular. Mais do que ser elaborado coletivamente, o protocolo de PEI concerne a um instrumento “[...] colaborativo em que professores observam, registram, descrevem, planejam e avaliam a aprendizagem do [estudante] como um todo, sem compartimentar seus avanços e suas aprendizagens por disciplinas ou áreas” (MELLO; HOSTINS, 2018, p.1034).

O protocolo de elaboração do PEI segue ordenada em seções:

- Seção I – Identificação
- Seção II – Expectativas/contribuições da família
- Seção III – Caracterização da aprendizagem
 - 3.1 Aspectos cognitivos
 - 3.2 Aspectos sociais e psicoafetivos
 - 3.3 Aspectos psicomotores
- Seção IV – Plano de trabalho colaborativo
 - 4.1 Flexibilização curricular
 - 4.2 Objetivos
 - 4.2.1. Objetivo geral
 - 4.2.2 Objetivos específicos
 - 4.3 Plano de ação
 - 4.4 Avanços observados
- Seção V – Envolvimento do aluno no processo de aprendizagem
- Seção VI – Parecer do ano letivo
- Campos finais: Observações; Aquiescência

(MELLO; HOSTINS, 2018, p. 239)

Uma das vantagens observadas na elaboração desse protocolo é que ele pode ser adaptável à realidade escolar que a utilize como guia. Nesta pesquisa os professores foram orientados neste sentido para que o PEI seja elaborado coletivamente seguindo o devido protocolo desenvolvido, levando em consideração que “[...] o Protocolo de PEI é um instrumento de apoio que permita otimizar o tempo de planejamento e a escolha de estratégias de ensino e avaliação” (MELLO; HOSTINS, 2018, p.244).

Mello (2018) destaca ainda o que ela denomina de pistas, que são as locuções designadas que expressam definições e significados atribuídos em sua pesquisa

sobre o protocolo, são elas articulação; colaboração; individualização; estratégia; família; conhecer o aluno; expectativa; habilidades; ação pedagógica/atividades; avaliação; potencial de aprendizagem; adaptações; mediação; envolvimento e cooperação. Sendo num total de quinze “pistas” para a elaboração do PEI.

A proposta do protocolo visa principalmente fomentar a colaboração entre docentes da educação especial e professores do ensino regular que porventura ainda não tenham trabalhado com alunos PAEE e mesmo assim consigam notar avanços na escolarização desses alunos.

Pesquisas como esta, revelam a necessidade e a importância de uma sistematização colaborativa entre profissionais dentro do ambiente escolar para a elaboração de um documento individualizado de ensino.

4 AUTISMO E EDUCAÇÃO

O transtorno do espectro autista -TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (DSM-V TR, 2022).

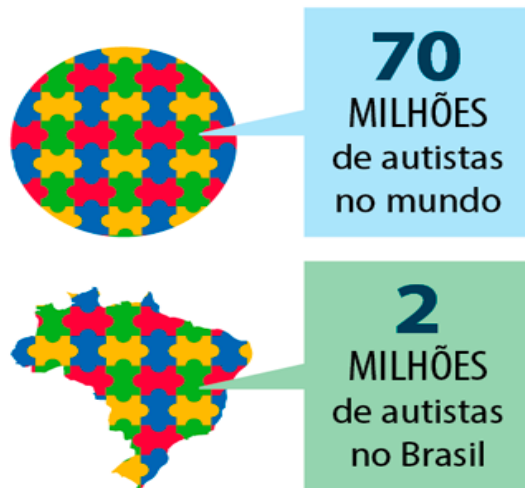
Tais características no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico firmado por volta dos 2 a 3 anos de idade. O diagnóstico de TEA pode demorar por mais tempo, devido sua complexidade diagnóstica, necessitando de uma equipe multidisciplinar. Essa demora no diagnóstico é somente uma das angústias que os familiares sofrem nesse percurso.

A dificuldade em se estabelecer um diagnóstico preciso, geralmente causa grande aflição, ansiedade, medo e sofrimento nos familiares/cuidadores, sobretudo pela falta de perspectiva de melhoras do filho/pessoa cuidada, que frequentemente é visto apenas pelas limitações e neuro atipias comuns do Espectro Autista (CARVALHO FILHA, 2021 p.97).

Em julho desse ano foi publicado um estudo na revista *Jama Pediatrics*. realizado com 12.554 pessoas e com dados de 2019 e 2020 que revelou o número de prevalência de autismo nos Estados Unidos de 1 autista a cada 30 crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos naquele país. A prevalência anterior, considerada uma das mais relevantes do mundo, é de 1 em 44, divulgado em dezembro de 2021 pelo CDC (sigla em inglês do Centro de Controle e Prevenção de Doenças do governo dos EUA), com dados referentes a 2018 (CANAL AUTISMO, 2022).

Ainda segundo as pesquisas publicadas na revista supracitada, nos Estados Unidos, a maioria dos diagnósticos ainda são de meninos 3,5 para 1, contudo o número era de 4 para 1 (quatro meninos para cada menina), demonstrando assim uma tendência de queda. Foram avaliados nesse estudo 410 diagnósticos, sendo 320 homens para 90 mulheres. Há alguns anos, ocorria um caso para cada 500 crianças. Estimativas apontam que, em todo o mundo, 70 milhões de pessoas tenham TEA, sendo 2 milhões apenas no Brasil. São mais de 300 mil ocorrências só no Estado de São Paulo. Contudo, apesar de numerosos, os milhões de brasileiros autistas ainda sofrem para encontrar tratamento adequado (USP, 2022).

Figura 4: Estimativa de autistas segundo a OMS



Fonte: Estimativa da OMS

Imagem: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/orgulho-autista-e-celebrado-em-18-de-junho-mas-caminho-para-inclusao-ainda-e-longo>

O interesse sobre o transtorno veio primeiramente da classe médica, tendo sido dito pela primeira vez o termo autismo pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler que era chefe da psiquiatria de um hospital próximo a Zurique-Suíça em 1916 referindo-se aos sintomas negativos da esquizofrenia. Mais tarde, estudos dos pesquisadores e psiquiatras Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), que nos deram as informações que conhecemos hoje a respeito do transtorno, que chamamos de TEA Transtorno do Espectro Autista. Kanner após estudos com 11 crianças com características semelhantes, definiu como “distúrbio autístico do contato afetivo”

Asperger também sugeriu a hipótese de um transtorno profundo do afeto ou “instinto”. Coincidentemente, ambos empregavam o termo autismo (inicialmente de forma de adjetivo – distúrbio *autístico* do contato afetivo para Kanner e psicopatia *autística* para Asperger, 1944) para caracterizar a natureza do comprometimento. Isso foi uma forma de enfatizar os aspectos de intenso retraimento social observado em seus pacientes (BAPTISTA; BOSA, 2002, p.26, grifo do autor).

Asperger em suas descrições foram mais amplas que de Kanner, além de incluir alguns casos de comprometimento orgânico, ressaltou também a questão da dificuldade de fixar olhar e observou as peculiaridades e estereotípias. Outro fator importante relatado por Asperger foi a dificuldade de os pais constatarem esse conjunto de características em seus filhos até os três anos de vida.

Diante da imprecisão de uma definição sobre autismo em estudos posteriores, as investigações levaram a outras perspectivas, definindo o autismo como déficit primário na área tanto afetiva quanto cognitiva (LAMPREIA, 2004). Então, com o aprimoramento dos estudos e na forma de compreender os critérios de diagnóstico mais consistente, como o manual de classificação categórica de DSM-IV-TR (APA) que vinha indicando cinco subtipos de transtorno: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global de Desenvolvimento sem outra especificação. Com a atualização do manual DSM para a edição “DSM-V” (APA, 2014) o termo Transtorno do Espectro Autista - TEA passou a ser identificado englobando todos os transtornos já mencionados anteriormente.

Em janeiro de 2022, a Organização Mundial da Saúde (OMS) altera a Classificação Internacional das Doenças, então o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passou a constar como um diagnóstico unificado na nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11 (ICD-11 na sigla em inglês para *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), seguindo a alteração feita em 2014 no DSM-V, este documento reuniu todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo num só diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista - TEA.

De forma mais detalhada podemos ver que a versão anterior, a CID-10, trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD — sob o código F84), como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9). A nova versão da classificação une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (código **6A02** — em inglês: *Autism Spectrum Disorder* — ASD), as subcategorias passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem

funcional e deficiência intelectual, com a intenção de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde tão necessários para o seu desenvolvimento social e cognitivo. A única exceção foi da Síndrome de Rett (antigo F84.2) que não entrou nessa unificação ficando sozinha na nova CID-11, por meio do código LD90.4.

Recentemente foi lançada uma nova versão do DSM, o DSM5-TR (2022), com texto revisado, tornando mais preciso o diagnóstico de autismo, pois o protocolo para avaliação pelos profissionais é mais objetivo, com mais parâmetros quantitativos do que o DSM-V (2013).

Apesar dos avanços em relação ao diagnóstico do TEA, ainda hoje observa-se uma visão um tanto “fantasiosa” sobre o autismo. Schmidt (2012) realiza uma análise da concepção de autismo a partir de recentes produções midiáticas e bibliográficas.

Dentre as conclusões, mostra que há importantes distorções na forma como o autismo é apresentado, ora sendo concebido como uma pessoa isolada e refratária à interação, ora como dotado de habilidades especiais e surpreendentes. Tais imagens caricaturais contribuem para a formação de crenças, explicações e ideias sobre o autismo (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT; 2013; p.564).

O TEA é considerado um transtorno que vai além da sua complexidade, distante de uma simples definição, pois não existem meios pelos quais se possa testá-lo, muito menos medi-lo. Todavia, tem-se observado nos últimos anos muitos alunos com esse diagnóstico sendo matriculados nas escolas de ensino regular, um desafio diário para o corpo docente, necessitando assim que a escola busque preparação para acolher não só o educando, mas também sua família.

Ressaltamos que de posse das informações já divulgadas sobre esse transtorno, que as competências sociais são inerentes às trocas nas interações sociais, e a falta dessa interação diminui significativamente as oportunidades de aprendizado pela interação social (COSTA, 2016).

A incidência de casos de autismo tem crescido de forma significativa em todo o mundo, especialmente durante as últimas décadas [...]. Desse modo, profissionais da saúde, educação e áreas afins, que tenham a infância como especialidade, devem estar cada vez mais preparados para se deparar com casos de autismo nas suas práticas. [...]. Apesar de ter havido enormes avanços nessas últimas décadas em relação à identificação precoce e ao diagnóstico de autismo, muitas crianças, especialmente no Brasil, ainda continuam por muitos anos sem um diagnóstico ou com diagnósticos inadequados (SILVA E MULICK, 2009. p.118).

Em decorrência da necessidade crescente de políticas voltadas às pessoas com TEA no Brasil, em 2012 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764/12), intitulada como “Lei Berenice Piana”. Esta lei determina, para os efeitos legais, o autismo como deficiência, dando o devido reconhecimento e a importância da pessoa com autismo na sociedade brasileira.

A lei leva o nome de Berenice Piana, mãe de um menino autista que desde que recebeu o diagnóstico de seu filho luta pelos direitos das pessoas com autismo. Berenice estudou por anos o assunto e sugeriu ideias para a implantação de políticas públicas existentes que ajudam a todas as famílias de pessoas com TEA.

Logo após em 2015, foi sancionado o Estatuto da Pessoa com Deficiência — ou Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei 13.136/2015 —que afirmou a autonomia e a capacidade desses cidadãos, incluindo os autistas, para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas. Atribuiu ao Sistema Único de Saúde - SUS o dever de oferecer atenção integral e tratamento completo ao paciente diagnosticado com TEA, em qualquer grau de complexidade. E garantiu benefícios diversos como a prioridade na restituição do Imposto de Renda aos contribuintes com deficiência ou com dependentes nessa condição (BRASIL, 2015).

Dentre vários direitos das pessoas com TEA, ressaltamos o direito de matrícula desse aluno na escola regular. Entretanto, a presença de um aluno autista na sala de aula regular ocasiona uma demanda pedagógica diferenciada, e por meio de um planejamento individualizado, os professores têm maiores chances de organizar seu trabalho, direcionando caminhos alternativos para o processo de inclusão deste aluno. Vale ressaltar nesse processo a importância da colaboração do especialista em educação especial, profissional que, geralmente, desde a matrícula interage com a família do aluno autista.

Finalmente, diante das dificuldades encontradas nas escolas mediante matrícula de um aluno com TEA, podemos verificar algumas práticas pedagógicas desfavoráveis à aprendizagem desse aluno, sem falar na falta de adaptação curricular e na carência de conhecimento a respeito desse transtorno e algumas ações discriminatórias de funcionários da própria escola (NUNES, AZEVEDO E SCHMIDT,

2013). Tais situações são apenas alguns fatores limitantes para a permanência e progresso escolar dos alunos incluídos no ensino regular.

4.1 Educação inclusiva no sul do Maranhão

Apesar das dificuldades existentes, pesquisas apontam que no Brasil a matrícula de alunos com algum tipo de deficiência tem aumentado, e no Maranhão não foi diferente, o número de matrículas da educação especial chegaram a 44.146 em 2020, um aumento de 39,6% em relação ao ano 2016. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 40% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2016 e 2020 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de ensino médio cresceram 76,2% (INEP, 2020).

Em meio a todo esse processo, a cidade de Balsas - MA, é um dos municípios do estado que está na vanguarda das salas de recursos multifuncionais, prestando atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos Público-alvo da educação especial matriculados na rede. Conta hoje com 23 (vinte e três) escolas municipais localizadas na zona urbana das quais 21 (vinte e uma) contam com a Sala de Recurso Multifuncional. Vinte e três escolas de ensino fundamental estão situadas na zona rural, das quais seis possuem Sala de Recurso Multifuncional, sendo atendidos aproximadamente 800 alunos com alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O Município de Balsas possui pouco mais de 100.000 (cem mil) habitantes (estimativa IBGE, 2022) sendo responsável pela oferta do ensino fundamental anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e finais (6º ano ao 9º ano) nas escolas públicas, num total de 62 escolas. Já o ensino médio compete a rede estadual, contando com 13 escolas (IBGE, 2022).

Figura 5: localização da cidade de Balsas no Maranhão



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Balsas>

Quadro informativo da educação no município de Balsas

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	94,4 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	4,7
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	4,2
Matrículas no ensino fundamental [2021]	16.750 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	3.620 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	881 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	188 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	62 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	13 escolas

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/balsas/panorama>

Em meados do ano de 2022 o município de Balsas contava com 64 alunos com TEA frequentando a rede fundamental de ensino, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação- SEMED (2022). Em abril de 2023, estavam oficialmente

matriculados na rede 89 alunos com diagnóstico de TEA, demonstrando um aumento significativo.

Nas salas de recursos distribuídas nas escolas municipais são atendidos tanto alunos com deficiência como também alunos com dificuldades de aprendizagem não vinculadas a causas orgânicas, ampliando assim a ação da educação especial nas escolas da rede municipal.

Vale ressaltar que mediante o retorno das aulas presenciais em agosto de 2021 após a pandemia de COVID-19, muitos alunos foram direcionados ao apoio da sala de recurso com déficit de aprendizagem bem acentuado, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Desde então, as professoras de AEE do município foram orientadas para dar suporte nos casos mais graves que geralmente são alunos de 3º ao 4º ano do ensino fundamental, séries que foram diretamente prejudicadas nos anos iniciais da alfabetização devido à pandemia. Essa lacuna deixou muitos alunos aquém do processo educativo por serem crianças de família consideradas de baixa renda e quase sem acesso a computadores e internet de qualidade.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa baseada nos pressupostos da pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa preza pela qualidade das informações, ou seja, requer um aprofundamento maior a melhores técnicas de interpretação. Os instrumentos de coleta de dados de pesquisa são as ferramentas que farão parte do processo de coleta, levantamento e, por fim, tratamento das informações e divulgação dos resultados.

Na metodologia qualitativa, como afirmam Silva e Menezes (2000, p.20), “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” Antes de mais nada é preciso entender que metodologia é vista aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, sendo necessário indagações e questionamentos acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 1989). Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. Contudo, a metodologia é, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa, nela, toda questão técnica implica necessariamente uma discussão teórica.

Thiollent (1986, p.16) resume alguns aspectos da pesquisa-ação como sendo “a existência de uma ampla interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” e que “dessa interação resulta o estabelecimento de prioridades dos problemas a serem pesquisados ou das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta.”

O mesmo autor ainda esclarece o papel de cada participante durante a pesquisa:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa (THIOLLENT 1986, p.15).

Como afirma Thiollent (1986, p. 20), “[...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos”.

Neste estudo consideramos que a pesquisa-ação pode se pautar na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, uma vez que, valoriza o desenvolvimento dos sujeitos, sem se esquecer da importância da dimensão social em seus processos. Este tipo de metodologia também nos possibilita construir em conjunto e no contexto, o nosso objeto de investigação (PLETSCH; GLAT, 2010) podendo assim ser uma possibilidade de produção de conhecimento sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência.

Neste sentido, Jesus (2008, p.144) contribui com a ideia acima ao afirmar que se faz necessário que a escola, exercitando uma prática questionadora e emancipatória, situe suas condições locais nos contextos mais amplos e se coloque como instituinte de políticas de educação que possibilitem a todos estar em um “lugar de saber.”

A pesquisa-ação também nos remete a uma disposição social e subjetiva nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas (JESUS, VIEIRA; EFFGEN, 2014, p.772).

Em uma visão mais analítica, a pesquisa qualitativa tem como verbo principal “compreender”, que em suma seria a capacidade de “colocar-se no lugar do outro” como seres humanos que somos. Porém, para que essa compreensão aconteça é preciso que seja levado em consideração os aspectos individuais.

O indivíduo é fortemente marcado na perspectiva histórico-cultural, para Vygotsky cada pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo (REGO, 1995). Sem essa empatia e conhecimento da realidade do aluno, essa compreensão pretendida pode não acontecer e ainda gerar consequências escolares negativas, que no contexto poderíamos chamar de exclusão.

Da mesma forma, na busca dessa compreensão, precisamos entender a realidade escolar e dos professores, haja vista as limitações inerentes ao sistema educacional brasileiro, podemos citar a infraestrutura muitas vezes precária, salas de aula superlotadas e professores que não tiveram uma preparação adequada para atuar com esse público-alvo.

Assim, conforme já mencionado, o referencial epistemológico da presente pesquisa de caráter qualitativo está intimamente relacionado na abordagem histórico-cultural sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao realizar estudos, o

pesquisador bielorrusso Vygotsky interagia com os demais participantes como forma de compreensão dos processos de desenvolvimento e transformações que ocorriam no decorrer da investigação. Em relação ao método de pesquisa escolhida, o autor afirma que a criação de novos métodos e sua devida adequação a novas maneiras de colocar os problemas, requer mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos (VYGOTSKY, 2007, p.59). Por tratar de uma pesquisa que visa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências matriculados na rede regular de ensino, o método escolhido corrobora significativamente.

A perspectiva histórico-cultural nos permite uma visão diferenciada no processo de pesquisa, desvelando as diversas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano, principalmente em relação à pessoa com deficiência, público-alvo a qual nos atemos neste trabalho. Ainda sob a ótica sócio-histórica de Vygotsky (1994) as interações sociais assumem uma relevância ainda mais acentuada para os processos do desenvolvimento cognitivo. Desenvolvimento e aprendizado, para Vygotsky (2009), estão intimamente inter-relacionados. Segundo o autor, que ressalta a importância das interações sociais, o aprendizado também resulta em desenvolvimento cognitivo (BRAGA, 1995) já que novos processos de desenvolvimento começam a surgir a partir da interação da criança com outras pessoas.

Podemos afirmar que Vygotsky (1994, 2009) via possibilidades infindáveis no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência ao apontar a necessidade de se valorizar as potencialidades, os processos compensatórios desencadeados pela deficiência; enfatizando a capacidade em detrimento ao déficit.

Destacamos aqui que o procedimento inicial utilizado na pesquisa se deu por meio de entrevista estruturada, com base no roteiro de perguntas pré-estabelecidas e aplicadas a todos igualmente. O método de entrevista nos permite uma “[...] relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Outra grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (idem, p. 34).

Salientamos enfim que esse tipo de entrevista permitiu uma liberdade e interação maior entre entrevistador e entrevistado, deixando assim o ambiente com um clima de aceitação mútua.

O projeto de pesquisa que gerou este trabalho foi submetido a Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 54343721.9.0000.5519 parecer de número 5.381.370.

5.1 Realização da pesquisa

Reforçando o conceito de pesquisa científica de acordo com Silva e Menezes (2001) seria, a realização concreta de uma investigação planejada e desenvolvida de acordo com as normas consagradas pela metodologia científica, entendida como um conjunto de etapas ordenadamente dispostas que você deve vencer na investigação de um fenômeno.

O *locus* da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental de Balsas, Maranhão, que funciona atualmente com doze (12) salas de aula no período matutino, doze (12) no vespertino e uma (01) sala de recurso multifuncional com duas (2) professoras especialistas em Educação Especial.

5.2 Da observação, análise e interpretação

Podemos definir pesquisa como o processo formal e sistemático do desenvolvimento do método científico, e o delineamento refere-se:

[...] ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas (GIL, 2008, p.68).

Primeiramente foi realizada uma pesquisa de campo por meio de análise documental do aluno autista confirmando seu lado médico de TEA (Transtorno do Espectro Autista) e assim sua necessidade de atendimento na multifuncional e professor auxiliar ou o chamado “cuidador educacional”. Também foram realizadas

entrevistas estruturadas individuais com as cinco (5) professoras da turma do ensino regular da sala onde foi elaborado o PEI. As entrevistas são muito utilizadas em pesquisas educacionais do tipo qualitativa, com propósito de “proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados e também utilizadas para investigar um tema em profundidade” (GIL, 2008, p.114).

De forma preliminar foi explicado o objetivo da pesquisa, o objeto do estudo e sua relevância para a comunidade escolar. Então, durante as entrevistas com professores do ensino regular foram realizados questionamentos sobre seu entendimento acerca do PEI e sobre como é a sua forma atual de planejamento e avaliação dos alunos incluídos na sala de aula.

Foi feito um levantamento junto às professoras da sala de recurso de quantos alunos são atendidos na sala multifuncional. Ao todo são 4 turmas de AEE nesta escola, sendo duas no período matutino e duas no vespertino funcionando simultaneamente na mesma sala pelas duas professoras. Lembrando que os alunos fazem atendimentos duas vezes por semana com horário agendado no contraturno da sala regular.

Quadro 1: Quantidade de alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional

Matutino		Vespertino	
Turma A	Turma B	Turma A	Turma B
17	19	13	15
36		28	

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Em relação às professoras do AEE, usamos a formato PA (professora A) e PB (professora B) para nomeá-las para manter o sigilo de suas identidades conforme especifica as normas de pesquisa. A PA possui duas graduações, pedagogia e matemática, pós-graduada em metodologia do ensino de matemática, ciências e física, coordenação, supervisão e gestão escolar e Educação Especial e Inclusiva,

também possui cursos básicos em libras, autismo e atua como professora de atendimento especializado desde 2020.

A PB é graduada em letras, pós-graduada em língua portuguesa, psicopedagogia clínica e institucional possui, cursos de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, Libras, Braille entre outros. Atua como professora de atendimento especializado desde 2009.

A escola conta com 708 (setecentos e oito) alunos matriculados, sendo 352 no período matutino e 356 no vespertino. São atendidos 64 alunos no atendimento educacional especializado, esse número equivale a aproximadamente 9% do total de alunos da escola. Desses alunos 4 são autistas, sendo dois no 4º ano (um pela manhã e outro a tarde). Segundo relatos das professoras do AEE, devido à grande dificuldade encontrada pelos pais de seus atendidos em conseguir um diagnóstico preciso sobre a deficiência de seu filho, a grande maioria dos atendidos na sala de recurso multifuncional ainda não possui o laudo médico constando qual tipo de deficiência possui, sendo a maioria apenas em hipótese diagnóstica.

Conhecendo um pouco mais da realidade da série pesquisada, nas duas turmas de 4º ano do ensino regular temos um total de 54 alunos, dentre esses, 10 alunos fazem atendimento na sala de recurso multifuncional. Como forma de suporte para auxiliar os alunos mais comprometidos a escola conta com 4 cuidadoras educacionais que foram contratadas pelo município por meio de um seletivo ocorrido em 2020.

Os quatro alunos autistas matriculados na escola possuem laudo psiquiátrico ou neuropsiquiátrico comprovando sua condição. O aluno no qual foi elaborado o PEI, tem o laudo CID 10 F:84 (autismo infantil), foi diagnosticado aos dois anos de idade e faz uso de medicamento Risperidona³. Participa dos atendimentos duas vezes por semana e faz acompanhamento multiprofissional com psicólogo, psiquiatra, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, sendo alguns desses atendimentos realizados na APAE da cidade.

3 Informações bula Eurofarma: Risperidona é um medicamento usado para tratar as assim chamadas psicoses (por exemplo, esquizofrenia). Isto significa que ele tem um efeito favorável sobre um certo número de transtornos relacionados ao pensamento, às emoções e/ou às atividades.

Segundo a PA que é a professora oficial do AEE desse aluno do PEI, é uma criança que verbaliza e demonstra muito interesse por computadores e desenhos animados da *Pixar* que é um estúdio americano da Disney de animação por computador. Segundo informações da professora PA, o aluno começou a estudar nesta escola em 2020 no início da pandemia de COVID-19. Sua mãe é muito dedicada aos atendimentos multiprofissionais do filho e nos acompanhamentos necessários para seu desenvolvimento. É uma criança com pouca atenção, o que é normal devido seu diagnóstico, porém tranquila nas aulas. Se encontra em fase de alfabetização e quando chegou conhecia apenas algumas letras do alfabeto e poucos numerais, atualmente já escreve o primeiro nome, faz leituras simples de pequenos textos escritos em caixa alta e realiza contas com auxílio de material dourado.

5.3 Das entrevistas

Em relação às entrevistas das cinco professoras da sala regular foram feitas em ambiente escolar com sala reservada, seguindo o roteiro estruturado previamente, foram agendados os dias e horários com cada professora de acordo com melhor tempo previsto por elas para a realização. Neste trabalho, foi escolhido pela pesquisadora a identificação das professoras participantes como P1, P2, P3, P4 e P5, preservando assim suas identidades.

Quadro 02: Quadro de professores por disciplina

Professor	Disciplina	Escolaridade
<i>P1</i>	Português e inglês	Geografia, pós-graduação em História e Geografia.
<i>P2</i>	Ensino religioso	Biologia com pós-graduação em docência do ensino superior.
<i>P3</i>	Matemática, artes, geografia e ciência	Pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia institucional.
<i>P4</i>	História	Pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia.
<i>P5</i>	Educação Física	Pedagogia e pós-graduação em psicologia da educação.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

No momento da entrevista, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE para que cada participante se inteirasse da pesquisa e estivesse ciente dos procedimentos éticos e legais. Foi lido o roteiro prévio da entrevista, sendo assim todas concordaram em assinar o TCLE após a leitura do documento.

A princípio, a pesquisadora constatou uma vasta experiência em docência escolar, pois todas as cinco professoras entrevistadas têm mais de 20 anos de trabalho docente. Contudo, com base nas entrevistas podemos atestar que apenas uma professora da sala regular possuía curso na área de educação especial, as demais afirmaram nunca terem feito. Apesar de todas confirmarem que já tiveram alunos com deficiência em suas turmas, relataram dificuldade em planejar suas aulas e adequar as atividades em relação a estes alunos.

Quando perguntado sobre o tempo de planejamento em conjunto com as professoras do atendimento especializado, foi unânime a necessidade de ter esse momento em conjunto, porém afirmaram que o dia a dia corrido da escola quase nunca permite. O que ressalta a problemática da necessidade de os professores adequarem seu tempo de planejamento das aulas em conjunto com a professora do AEE.

Em relação ao questionamento sobre o tempo em conjunto para planejamento, seguem algumas respostas:

Não. Mas um dia eu fui lá na sala e ela me mostrou umas atividades e me orientou. Mas *pra* gente parar e sentar e fazer esse planejamento não (P1).

Não, só quando a gente busca ajuda, quando a gente tá com dificuldade a gente vai lá e elas nos orientam em algum passo, mas não que tenha determinado pela escola esse tempo. Eu acho que deveria ter (P2).

Ainda não, não tivemos esse planejamento juntas não. Sim muito necessário (P3).

As vezes a gente se senta, o tempo é muito corrido, mas a gente sempre *tá* em contato e conversando com ela debatendo sobre esse aluno. O tempo não acho suficiente, o melhor seria ter um tempo pra sentar e tudo até na questão dessas atividades (P4).

Não tem tempo. Houve um “chamado” sensibilizando a gente mas não houve ainda esse planejamento, mas elas (da multifuncional) estão pedindo esse tempo (P5).

Uma inquietação foi percebida em relação a um planejamento específico para o aluno autista, segunda as falas das professoras descritas nos trechos abaixo:

Eu acho necessário que tenha um planejamento específico, porque eu tenho dificuldade de trabalhar, e às vezes eu não sei como trabalhar dentro do assunto que eu tô trabalhando e eu não sei como trabalhar com esse aluno. Mas eu acredito que esse planejamento teria que ser acompanhado pelo coordenador desse grupo (se referindo às professoras do AEE) por uma pessoa que tem uma especialização (P1).

Acredito que sim, seria necessário. Porque a gente trabalharia melhor essa situação que as vezes você não tem nem tempo de adequar os conteúdos a eles mesmo (P3).

Interessante ter, o problema é que é tanta coisa que a gente tem e eu acho que deveria ser mais por parte delas, elas que acompanham mais individualmente, elas conhecem eles e sabem qual problema que eles tem. Como nós não temos essa formação deveria vir mais da parte delas, com *fulano* você faria assim, pra eu fazer sozinha fica difícil...(P5).

No trecho acima, podemos perceber que a visão de algumas professoras ainda é que o planejamento do aluno incluído na sala regular deveria vir da professora da sala de recurso multifuncional.

Nas falas abaixo, também pode-se perceber um desconhecimento por parte dos professores quando perguntado sobre a elaboração do PEI.

Eu sei que tem que ter um plano individual para estes alunos. Mas como é feito esse plano eu não sei (P2)

Sim já fomos orientados pela professora AEE pra gente sempre no planejamento ter essa parte aí do plano individualizado e acrescentar no outro plano essa parte. (P4)

Não foi feito (P5).

Na fala de outras professoras percebemos uma insegurança na elaboração das atividades propostas em sala em relação a esse aluno:

Sim, tem que ter um plano individual pra ele, até porque as atividades são diferenciadas, não tem como eu colocar uma atividade pro aluno autista. Não tem como ser a mesma atividade (P2).

Acredito que sim, seria necessário. Porque a gente trabalharia melhor essa situação que as vezes você não tem nem tempo de adequar os conteúdos a ele mesmo (P2).

Nesta fala a professora se refere a necessidade de adequação das atividades, indicando que o PEI daria esse direcionamento por meio do trabalho colaborativo.

Em relação a pergunta se as escolas estão preparadas para receber alunos com deficiência seguem suas respostas:

Não sei dizer se as escolas estão preparadas ou não. Não sei dizer o que falta, e eu não tenho formação pra trabalhar com essas crianças. Eu particularmente tenho dificuldade porque eu não sei como trabalhar com eles (P1).

Eu acredito que elas não estão. Elas só montam a sala de multi-ajuda que chamam de multifuncional, mas eu acredito que precisaria de muito mais ajuda principalmente com uns cursos especializados pra gente que trabalha com eles sem saber (P2).

Na minha opinião não estão totalmente preparadas, principalmente em relação ao professor, não são todos que tem a especialização ai por isso fica muito difícil trabalhar com os alunos especiais (P3).

Estão preparadas sim porque agora tem a sala multifuncional e já tem um acompanhamento lá. Mas tem que ter a inclusão em sala de aula (P4).

Eu vejo que teve um grande avanço nas escolas, tem a sala específica, tem o atendimento, tem pessoas pra acompanhar esses meninos, eu acho perfeito, acho lindo e realmente é um avanço muito grande (P5).

Foi observado também que as professoras direcionam o fato de a escola ter uma sala de recurso multifuncional às professoras dessa sala como as responsáveis mais diretas pelos alunos com deficiência da escola, tanto em seus atendimentos no AEE como quando eles estão em sala de aula regular. Tendência reforçada diante das políticas públicas voltadas às salas de recurso multifuncionais.

Valadão (2013) também ressalta essa política voltada a sala de recurso e ao planejamento individualizado.

[...] a legislação de planejamento para o aluno público-alvo da educação especial na legislação brasileira é feita pelo plano de AEE, na resolução 4 de Brasil (2009). Esse plano se refere apenas às ações do aluno da SRM e não está relacionado a todo o percurso escolar do estudante como prevê uma proposta de PEI (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p.52).

Continuando as análises das entrevistas, uma das entrevistadas, que possui cursos na área de educação especial, mesmo ressaltando que as escolas ainda não estejam totalmente preparadas para receber alunos com deficiência, relata que suas avaliações são adequadas desde o planejamento escolar:

Minhas atividades são adaptadas e as avaliações sempre são passadas primeiro pra coordenadora lá da sala multifuncional, ela dá uma olhada pra ver se são adequadas (P3).

Quando foi perguntada quanto as adaptações das atividades avaliativas, somente uma entrevistada relatou não conseguir fazer essa atividade adaptada ressaltando assim a necessidade de aproximação entre as professoras do AEE e ensino regular.

Ainda não tem até o momento, eles pediram pra gente fazer, mas a gente precisa de mais ajuda porque a gente não se especializou nisso, né? (P2).

Já na fala de outras duas professoras em relação às suas atividades, podemos perceber um avanço nesse quesito:

Sim, são adaptadas as atividades e as avaliações sempre são passadas primeiro pra coordenadora lá da sala multifuncional, ela dá uma olhada pra ver se são adequadas. Mas são adaptadas, sim. Desde o planejamento, as atividades, as avaliações (P3).

Sim. Na minha aula eu tenho que preparar uma atividade separada pra ele, pro aluno autista. E eu vejo que em outras disciplinas também fazem. Mas eu tenho dificuldade em fazer essas atividades (P5).

Por fim, diante das respostas das entrevistadas pode-se perceber que há uma necessidade de planejamento em conjunto entre os professores do ensino regular e

do AEE para que eventuais dúvidas em relação ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência sejam sanadas. As professoras da sala regular anseiam por apoio das profissionais da sala de recurso para que ajudem não só nas adequações das atividades avaliativas, mas na forma de trabalhar com esse aluno na sala regular. Diante disso, a elaboração do PEI configurou-se uma necessidade unânime entre as entrevistadas.

Durante a entrevista, fez-se presente em todo momento respeito e cuidado nas abordagens para que não se tornassem invasivas, sempre ressaltando o sigilo em relação aos questionamentos, como propõem LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 35): “Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolveu desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso”.

As perguntas aos participantes da pesquisa foram feitas de forma idêntica a todas e na mesma sequência que foram redigidas no formulário do projeto, para que não houvesse diferença na análise das respostas.

Como já foi mencionado, escola onde a pesquisa foi realizada possui 708 alunos no total, sendo 54 alunos com deficiência, dentre estes 4 são diagnosticados com TEA. Cada aluno autista conta com uma cuidadora educacional, no qual seu trabalho é acompanhá-los no dia a dia em sala de aula e durante o recreio sendo um suporte para as necessidades do aluno no ambiente escolar.

Vale relembrar como foi mencionado anteriormente, o direito do estudante autista quando necessário é ter um acompanhante especializado “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). Contudo, mediante o que foi verificado nesta pesquisa foi que as acompanhantes dos alunos autistas realizam o trabalho com muita dedicação, porém, não possuíam até o momento curso especializado em autismo.

De acordo com edital nº02/2020 do último processo seletivo da prefeitura municipal de Balsas para contratação de profissionais para atuarem com os alunos com deficiência, o cargo de cuidador requeria o nível médio para concorrer e curso de educação inclusiva com carga horária mínima de 50h, não exigindo experiência comprovada de atuação na área.

Nesse caso, para que esses profissionais de apoio sejam capazes de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constantes, senão corre-se o risco do auxiliar torna-se apenas um cuidador, perdendo as funções educacionais que ele deveria ter para que o aluno com autismo participe ativamente do processo escolar (GOMES E MENDES, 2010, p.392).

Reafirmando Gomes e Mendes (2010), os profissionais de apoio precisam de certos requisitos para que a sua função dentro do ambiente escolar não seja desviada do que realmente lhe é proposto, sendo de total importância para maior desempenho social e pedagógico desse aluno que necessita do apoio.

5.4. Das Observações

Uma importante ferramenta nas pesquisas educacionais com abordagem qualitativa além da entrevista é a observação. Sendo direcionada para os objetivos do estudo, pode desvelar vários fatores que poderiam não ter sido “pensado” anteriormente.

Sendo o principal instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm um papel importante na pesquisa naturalística (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26).

Do mesmo modo, a observação deve ser planejada, sabendo exatamente o que e como observar. Vale ressaltar que o objeto de estudo tem como prioridade na definição do foco de observação, por isso a necessidade de um planejamento antecipado e preparado pelo pesquisador.

Acompanhando *in loco* a experiência observada, neste estudo a elaboração do plano educacional individualizado de um aluno autista, o observador se aproxima da perspectiva dos sujeitos envolvidos, além disso, pode-se descobrir novos aspectos ainda não apresentados teoricamente, sendo assim uma nova problemática na questão.

Segundo Denzin (1978) “A observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.28).

Outro momento em destaque é o registro das observações, visto que após o planejamento e o foco da observação, necessita-se o registro de tudo que pode ser observado de relevante para a pesquisa em cena. Diante das entrevistas de cada participante e da observação nos encontros, pode-se já conseguir elucidar o problema de pesquisa no qual se desenvolve esse trabalho que é

De uma forma geral, o registro das observações pode ser feito de várias maneiras. Por meio de gravações em vídeo ou áudio, anotações em cadernos, folhas ou portfólios. O mais importante é que sejam feitas o mais próxima possível do momento observado, para que as informações não sejam perdidas ou esquecidas pelo observador/pesquisador. Devem ser anotados a priori, o dia, a hora, o local da observação e seu período de observação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Contudo, para este trabalho foi optada o registro de observação simples (GIL, 2008), por meio de anotações em um documento word específico para a pesquisa, chamado neste estudo como diário de campo, anotando o dia, hora, local e duração dos encontros observados.

O procedimento pós coleta de dados dentro de uma pesquisa é a análise e interpretação, importante passo para que o estudo seja fiel à realidade apresentada durante o percurso. Estes dois processos têm conceitos diferentes, porém estão intimamente ligados.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008, p.156).

Analisar os dados de uma pesquisa significa organizar todo o material obtido durante o processo, seja da análise documental, das entrevistas e das observações pertinentes, conforme salientam André e Lüdke (1986, p.45) [...] “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais

formal após o encerramento da coleta de dados, período em que foi possível se aproximar mais do objeto de pesquisa.”

Ressaltamos a necessidade de organização nas observações dos encontros para a elaboração do PEI do aluno escolhido, neste caso o aluno autista matriculado no 4º ano de uma escola pública do ensino fundamental da rede regular de ensino na cidade de Balsas, Maranhão.

6 ENCONTROS PARA ELABORAÇÃO DO PEI

6.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro aconteceu no dia 04 de agosto de 2022, às 9h da manhã e durou até as 10:15h. As professoras estavam em horário vago e logo após seria o recreio, por isso tivemos um tempo mais longo, o que foi de muito proveito pois as professoras puderam ter mais tempo para entender a proposta do documento e tirar eventuais dúvidas. Foram convidadas pela professora da sala de recurso e pela coordenadora pedagógica as 5 professoras da turma, porém somente duas conseguiram participar devido não ter dado certo quem ficaria substituindo as turmas naquele horário específico, ficando para um outro dia o encontro com as outras 3 professoras das demais disciplinas.

A identificação das professoras participantes desse primeiro encontro de elaboração do PEI foram P1 e P2. A professora P1 ministra as disciplinas de geografia, matemática, artes e ciências. A professora P2 ministra as disciplinas de língua portuguesa e Inglês. Como este documento requer uma pessoa como líder da Equipe PEI ficou sendo então a professora da sala de recurso que atende o aluno com TEA, pois a mesma preparou todo o material de apoio para essa elaboração e conduziu os encontros com as professoras da sala regular, ressaltando seu importante papel articulador nesse processo.

O professor da sala de recursos precisa garantir a elaboração e a execução do PEI de cada aluno que atende. Para isto ele deve ser o articulador e o mediador entre vários atores. Isto requer tempo, conhecimento sobre o aluno, boa interação com os professores das turmas regulares, participação nas reuniões de planejamento, nos conselhos de classe de todos os alunos que acompanha (PLETSCH; GLAT, 2013, p.31).

A professora líder do PEI iniciou explicando a importância e a necessidade desses encontros para elaboração do documento que visa melhorar desempenho do aluno, utilizando como período o segundo semestre do ano letivo (2022). Ela já havia preparado um esboço do PEI, com a estrutura sequencial para facilitar seu preenchimento.

Antes de explicar o PEI em sua estrutura, foi dada uma descrição dos questionamentos para sua elaboração como acesso ao currículo regular: O que

ensinar? Como ensinar? Em que condições? Por que ensinar? Foram os questionamentos debatidos nesse momento.

Quadro 3: Questionamentos para um PEI como instrumento para acesso ao currículo regular

Questão	Descrição
O que ensinar?	Priorizar as habilidades e conceitos do currículo geral que são mais relevantes para o aluno diante de suas necessidades
Como ensinar?	Descobrir formatos de instrução mais relevantes as necessidades do estudante, identificar quais estratégias, métodos e materiais alternativos devem ser usados para ajudar o aluno a desenvolver habilidades básicas ainda não adquiridas.
Em que condições?	Pensar em contextos físicos que podem aumentar a participação do aluno, otimizando seu aprendizado. Isso implica em variar os arranjos do contexto físico/estrutural, proporcionar oportunidades para trabalhar em isolamento e/ou em grupo; flexibilizar o prazo de cumprimento das atividades.
Por que ensinar?	Compreender que o investimento nos alunos gera avanços que podem ser sutis e processuais. Para reconhecê-los é preciso se desvincular do imediatismo e buscar estratégias colaborativas que possam atingir os objetivos traçados pela escola, família e profissionais.

(PEREIRA, 2014, p. 52)

Os questionamentos acima serviram como reflexões norteadoras para se pensar nesse aluno e como elaborar dentro do currículo um planejamento individualizado que seja viável e promissor. Continuando o encontro foi dito de maneira geral as partes do documento a ser elaborado e explicado parte a parte sua forma de preenchimento ressaltando sempre a relação dos conteúdos a serem trabalhados no semestre e levando em consideração as habilidades já adquiridas do aluno.

Foi lido o histórico de vida do aluno de acordo com a anamnese feita com a mãe na matrícula na sala de recurso e como estava o seu desenvolvimento escolar no início deste ano (2022). De acordo com a leitura já pode-se observar alguns avanços em relação ao comportamento e desenvolvimento cognitivo, pois as professoras relatavam que o aluno está mais participativo e já consegue fazer leitura de pequenos textos em caixa alta, reconhece os numerais até 50 e responde a comandos simples. Porém ainda precisa melhorar em alguns aspectos como atenção e autonomia em sala, pois ainda necessita que a cuidadora lhe diga o que fazer, como por exemplo tirar o material da mochila ou ir ao banheiro sozinho.

6.2 Segundo encontro

O segundo encontro foi dia 17 de agosto de 2022, às 09:00 horas. Compareceram duas professoras, a de ensino religioso denominada de P3 e a de professora de história denominada de P4, seguindo o sigilo e anonimato inerente a conduta de pesquisa científica. Também foi adequado um horário para que fosse possível esse encontro, pois uma das professoras do encontro passado estava de atestado médico.

A líder do PEI, a professora do AEE novamente explanou sobre a importância da elaboração do documento como forma de melhorar o desempenho do aluno na escola e tentar superar as barreiras de desenvolvimento. Falou sobre o aluno e seu histórico de vida relatado pela mãe e novamente explicou a estrutura do documento e discutido questões em sua elaboração como acesso ao currículo regular: O que ensinar? Como ensinar? Em que condições? Por que ensinar? Foram os questionamentos debatidos nesse momento.

Nessa primeira parte foi mostrado o esboço do PEI previamente elaborado pela professora do AEE, foi entregue o material de apoio onde os professores preencheriam as habilidades apresentadas pelo aluno tanto cognitivas como sociais. Segundo relato de uma das professoras a respeito do aluno, ele entende os comandos, pois as vezes atende o que lhe é solicitado. Durante os diálogos, foi relatado por uma das professoras desse encontro que sua filha tem hipótese diagnóstica de autismo, estando em análise por especialistas.

Sendo um encontro mais rápido por ter menos disciplinas envolvidas, foi agendado o terceiro encontro para tentar finalizar o PEI na quarta semana de agosto, sendo então para ser trabalhado no 2º semestre letivo.

6.3 Terceiro encontro

O terceiro encontro ocorreu dia 19 de setembro às 8.30h, com a quinta e última professora que ministra educação física. Foi um encontro mais breve, com cerca de 25 minutos. Da mesma forma como ocorrido nos demais, esse encontro foi liderado pela professora do AEE que fez a leitura novamente da anamnese do aluno e fez uma breve leitura da estrutura do PEI no qual os demais professores já haviam se inteirado. Mediante material de apoio a professora da sala do ensino regular foi relatando como é a atuação desse aluno autista em suas aulas. Da mesma forma mencionou a pouca interação com os demais e que, quando se interessava numa atividade proposta, ficava pouco tempo e logo não queria mais fazer.

Diante disto, foi proposto que a elaboração do PEI colaborativamente fosse feito para que os objetivos, metas e estratégias fossem pensadas para pôr em prática nesse restante de segundo semestre. A professora ficou de dar a devolutiva para a professora do AEE que ficou como a responsável em sistematizar todas as contribuições do grupo em forma de um único planejamento. Após duas semanas, a devolutiva foi dada pela professora, então finalmente o PEI pode ser finalizado e estruturado, sendo repassado a todas as professoras do aluno autista como um documento orientador.

6.4 Análise dos encontros

Desde o início dos encontros foi observado interesse pelas professoras participantes na elaboração do plano educacional individualizado do aluno autista, relatando que apesar dos avanços desde o início do ano, faltava ainda sistematizar e organizar a forma de preparação de aulas e atividades para ele. Cada professora relatou sua conduta em sala de aula e quais eram suas maiores dificuldades. Em suma, todas afirmaram que precisam que ele permaneça com mais tempo de atenção nas aulas/atividades, pois tem pouco tempo de concentração nas aulas querendo sair

da sala e fazer outras coisas de seu interesse restrito. Foi observado que as professoras carecem dessa orientação da professora do AEE sobre como atuar com esse aluno.

No segundo encontro, houve troca de experiências relatadas pelas professoras do ensino regular e do AEE para que o aluno realize as atividades ou para mantê-lo com foco nas aulas. Foi sugerido o uso de um computador na sala de aula em alguns momentos específicos pois o aluno se interessa muito em computadores. Porém, foi salientado para que seja direcionado o site ou o aplicativo utilizado para que o aluno não se desviar do objetivo da aula. Por fim, ficou para as professoras levarem para suas casas e preencherem a parte inicial do PEI.

De acordo com os demais autores citados nesse trabalho, observa-se que todos os envolvidos afirmam a necessidade desse documento para que se possa trabalhar de forma mais assertiva e promissora com o aluno autista. Apesar de nem todos os profissionais afirmarem estar preparados para ter esse aluno em sala, haja visto que os professores do ensino regular têm uma formação direcionada para trabalhar com a homogeneidade (CARVALHO, 2003).

Diante de tudo, ainda observamos a dificuldade de encontrar um momento em que todos os professores estivessem juntos nos 3 encontros, confirmando uma das maiores queixas que é a falta de horários em conjunto para discutir estratégias em relação aos alunos com deficiência na sala regular. Contudo, diante das entrevistas e dos encontros realizados até então, foi observado a preocupação e a necessidade de elaborar o PEI, pois, segundo as professoras, ficavam sem direcionamento de como trabalhar os conteúdos em sala e, principalmente, como lidar com as suas atitudes peculiares devido ao seu transtorno.

Neste sentido, Mendes (2018) aponta que “O desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula” (MENDES, VILARONGA E ZERBATO; 2018 p.39).

Mediante os encontros para a elaboração do PEI, diversas dúvidas e sugestões foram compartilhadas sobre a participação do aluno nas aulas. A professora do AEE,

por diversas vezes compartilhou sua forma de atuação com ele nos atendimentos e quais suas preferências para conseguir sua atenção

Considerando a elaboração do PEI necessária, porém incerta quanto a sua concretização, pois a insegurança na hora de sistematizar era visível em todas as falas das professoras, afinal nunca havia sido feito tal documento na escola até porque não é um documento oficial da rede, assim como na rede municipal de Duque de Caxias-RJ, conforme revela a pesquisa de Leila Ávila (2015):

O caminho ainda está sendo trilhado para vencer os entraves encontrados, tanto com a falta de efetivação legal do PEI, não só na Rede estudada, mas em todo o sistema nacional de ensino. Dessa forma, impactando negativamente no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação dos alunos com deficiência, que por muito tempo estão sob o jugo de práticas esvaziadas do compromisso com o desenvolvimento do conhecimento sistematizado (ÁVILA, 2015, p.131).

Além do mais, a ideia inicial entre os professores do ensino regular era que o PEI fosse elaborado apenas pelo professor da sala de recurso. Entretanto, nos encontros foi se desmistificando essa ideia, haja visto que o PEI se caracteriza como um documento de planejamento e avaliação do aluno no ensino regular, contendo as potencialidades, metas, objetivos e estratégias pré-determinadas e com intervalo de tempo, sendo reavaliadas após o fechamento do semestre.

A aproximação entre os profissionais da educação básica e da educação especial, mais que necessária, foi crucial para que este documento fosse iniciado, fomentando assim o trabalho colaborativo em prol do objetivo maior de toda escola que é o desenvolvimento do aluno. Como afirma Tannús-Valadão (2010) o PEI é uma ferramenta que visa melhorar a educação do estudante descrito em forma de um documento construído colaborativamente.

Nesta pesquisa, a diferenciação pedagógica foi tratada com muita cautela, prezando pelo entendimento que os conteúdos trabalhados em sala com os demais alunos são necessários também ao aluno autista. Essa diferenciação na sistematização do planejamento se faz imprescindível para que o aluno participe mais ativamente de acordo com as suas especificidades, incluindo assim na situação de aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013).

Outro anseio entre os professores participantes era de como o PEI seria um instrumento de avaliação, visto que por meio do planejamento já teria como utilizá-lo como mecanismo avaliador. Diante desse pensamento, quando foi planejado sua elaboração no qual constará os objetivos cognitivos e comportamentais do aluno já será traçado os mecanismos avaliativos.

Com a utilização do PEI, os critérios qualitativos podem ser colocados em prática no processo de avaliação do aluno com deficiência. O aluno, com deficiência, em uma classe comum, precisa ser avaliado em todos os aspectos para que as adequações pedagógicas possam ser planejadas de forma a garantir a sua aprendizagem. Essas adequações ou adaptações podem ser significativas ou não e devem ocorrer em todas as dimensões necessárias, no projeto pedagógico da escola, no currículo da sala de aula e, quando necessárias, individualizadas, sem desconsiderar a proposta da turma (ROCHA & MENDES, 2015, p.36).

Contudo, uma avaliação não deve feita apenas por meio de provas escritas, mas com observações no cotidiano, e comparando com períodos passados. Caso tivesse evolução em seu desenvolvimento, a avaliação seria positiva, caso não tivesse, teria que se traçar novas estratégias para alcançar os objetivos almejados.

No PEI pode-se formalizar a necessidade de adequações das atividades e avaliações, assim também quanto ao tempo de realizá-la. Infelizmente, devido a um intervalo maior entre o segundo e o terceiro encontro, não se pode concluir o PEI no final do mês de agosto, como era o previsto, haja visto que o plano contemplaria o restante do semestre de 2022.

Por fim, a professora líder do PEI coletou os materiais repassados pelas 5 (cinco) professoras do ensino regular, após algumas semanas ela já estava com todos os materiais em mãos para que fosse estruturado o plano educacional individualizado.

No decorrer da pesquisa, foi observado que apesar de ser unanime a necessidade do PEI, na prática houve uma demora em sua elaboração devido a agenda e os horários dos professores. No dia da semana designado ao planejamento pedagógico, os professores não se encontravam na escola, desenvolvendo suas horas atividades em casa. Alguns professores acabaram não priorizando a elaboração desse documento mesmo após os encontros, demorando a devolutiva por parte de alguns professores, o que resultou na demora de sua elaboração final por parte da professora do AEE e que ficou como a líder do PEI.

Vale ressaltar a iniciativa de elaboração do PEI, mesmo no segundo semestre do ano letivo foi importante para que no próximo ano letivo (2023) os novos professores partam das metas e estratégias propostas no PEI atual, gerando assim uma maior rapidez em sua reestruturação para o ano seguinte. Essa é uma das vantagens desse documento, uma vez elaborado ele pode ser alimentado com novas observações pertinentes e propostas feitas pelos novos professores da turma em que este aluno irá frequentar, agilizando assim o processo e fornecendo suporte para o seu desenvolvimento de forma sistematizada.

Quadro 4: Estrutura do PEI elaborado na pesquisa

Identificação da escola

Membros da Equipe PEI

Lider da equipe PEI

1. Identificação do aluno

2. Diagnóstico e a data do último laudo:

3. Nome e especialidade do profissional responsável pelo diagnóstico:

4. Dados obtidos, através da família e da equipe que acompanha o caso:

5. Realiza algum tipo de atendimento clínico, terapêutico ou atividades extracurriculares?

6. Expectativas e contribuições da família

7. Diagnóstico Pedagógico:

Aspectos cognitivos

Aspectos sociais e psicoafetivos

Aspectos Comunicacionais

Aspectos motoras/psicomotores

Aspectos do Cotidiano

8. Objetivos do programa:

9. Metas, período, desempenho atual, estratégias e intervenções pedagógicas e recursos:

Disciplinas: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física)

Matemática

Ciências da Natureza

Ciências Humanas (História e Geografia)

Ensino Religioso

Atividades vida diária

10. Proposta de intervenção:

11. Objetivo das adaptações curriculares:

12. Recursos de tecnologia assistiva:

13. Recursos avaliativos:

14. Observações que considerar necessária:

15. Parecer Semestral

7 O PRODUTO DA PESQUISA

Um dos requisitos para conclusão de um mestrado profissional é a elaboração de um produto final, algo pensado e desenvolvido que beneficie a sociedade como um todo, nesse caso a educação básica.

Diante disso, como produto educacional propomos um aplicativo como produto final desta pesquisa de mestrado profissional, aplicativo este que visa fomentar a elaboração do Plano Educacional Individualizado como documento não só de planejamento, mas também de avaliação do aluno com deficiência no ensino regular.

De acordo com os documentos norteadores sobre os programas de pós-graduação (mestrado/doutorado) no país, é que seus produtos educacionais, ou seja, a apresentação final da pesquisa seja ativa, participativa e transformadora na sociedade.

[...] “é tarefa dos Programas de Pós-graduação da área pensar e desenvolver ações que contribuam para reduzir a defasagem entre a pesquisa realizada na pós-graduação e o ensino realizado no contexto educacional, principalmente, da Educação Básica. Por isso, é esperado que ações e projetos desenvolvidos nos programas de pós-graduação da área visem à transformação da prática dos professores, contando, para isso, com a constituição do professor como pesquisador, inclusive de sua própria prática” (BRASIL, 2019a, p.9).

Seguindo essa linha, este aplicativo foi elaborado juntamente com alguns alunos do curso de Sistemas de Informação da Universidade de Balsas – UNIBALSAS. Esta parceria foi oficializada com a coordenação do curso que se disponibilizou os alunos Franklys Barros Guimarães e Thayna Bezerra Silva para que realizassem o trabalho proposto.

No primeiro encontro com o coordenador do projeto de extensão do curso de Sistemas de Informação Bruno Alves Moreira foi repassado as informações que precisavam constar no aplicativo e como esse documento seria utilizado de forma prática entre os professores, podendo ser compartilhado entre eles.

Durante o período de setembro de 2022 foi apresentada a proposta de elaboração do aplicativo até abril de 2023 com a conclusão de seu desenvolvimento. Foram feitas reuniões *online* e troca de informações com os desenvolvedores e a pesquisadora, sempre mediada pelo coordenador do projeto de extensão.

A este aplicativo foi dado o nome de PEI-DIGITAL. Ele contém a identificação do aluno e dos professores, algumas habilidades pré-estabelecidas, um quadro de tecnologias assistivas e recursos avaliativos, estas informações poderão ser selecionadas pelo professor na hora do preenchimento conforme a deficiência do aluno. Ao final de sua elaboração, é gerado um arquivo em PDF para que seja impresso e cada professor terá uma cópia que também poderá ser disponibilizado à família do aluno.

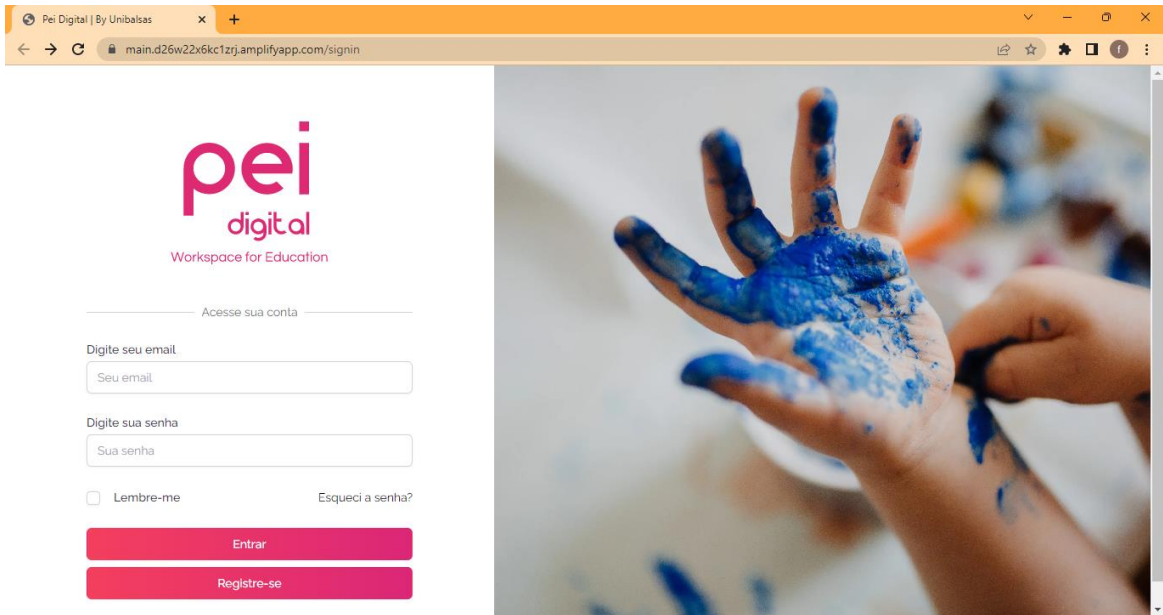
Em relação ao período de avaliação do PEI, pode ser mensal, bimestral ou semestral. Ao final desse período, os dados podem ser alterados conforme as habilidades alcançadas ou não pelo aluno, gerando assim um novo arquivo a ser impresso.

Como finalização da pesquisa, o PEI-DIGITAL foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Balsas - MA e disponibilizado para os professores das salas de recurso multifuncionais do município com a intenção de que os professores especialistas disseminem em suas escolas sua implementação. O aplicativo também poderá ser disponibilizado as demais escolas que desejarem adotá-lo.

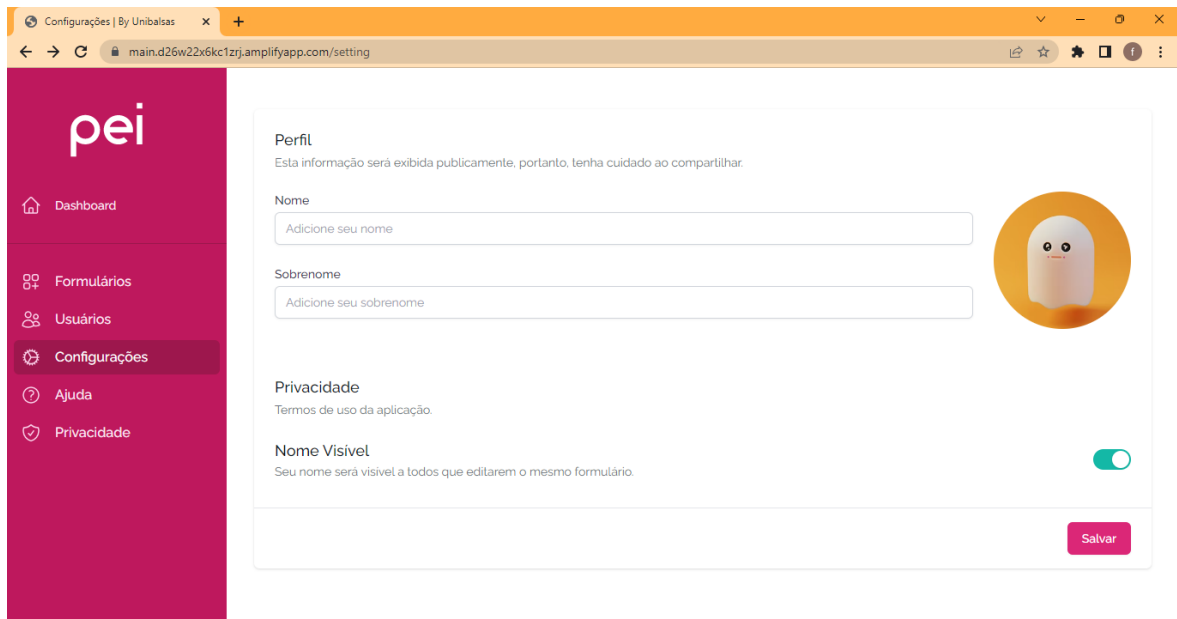
A pedido da secretaria de educação a pesquisadora desenvolveu uma formação sobre a elaboração do PEI-DIGITAL. Neste encontro, onde estavam a coordenadora da educação especial e os professores das salas de recurso do município foi apresentado o produto final da pesquisa, seu funcionamento e como esse aplicativo pode ser um instrumento facilitador na elaboração do PEI.

PEI-DIGITAL

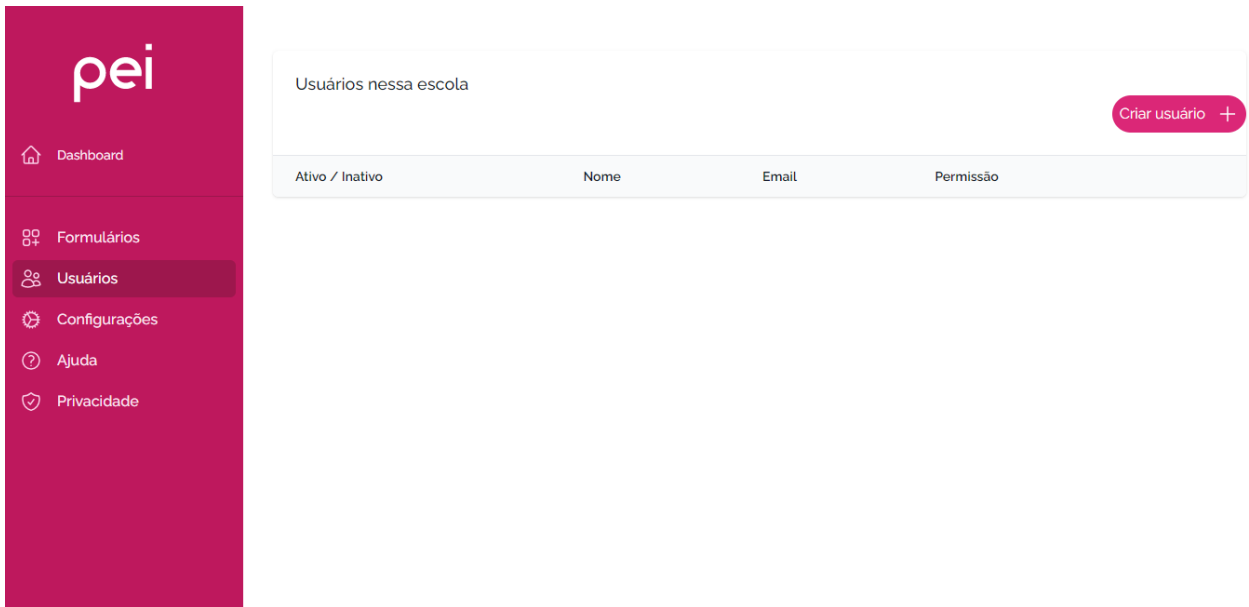
1. ACESSO



2. CADASTRO



3. USUÁRIOS



peí

Dashboard

Formulários

Usuários

Configurações

Ajuda

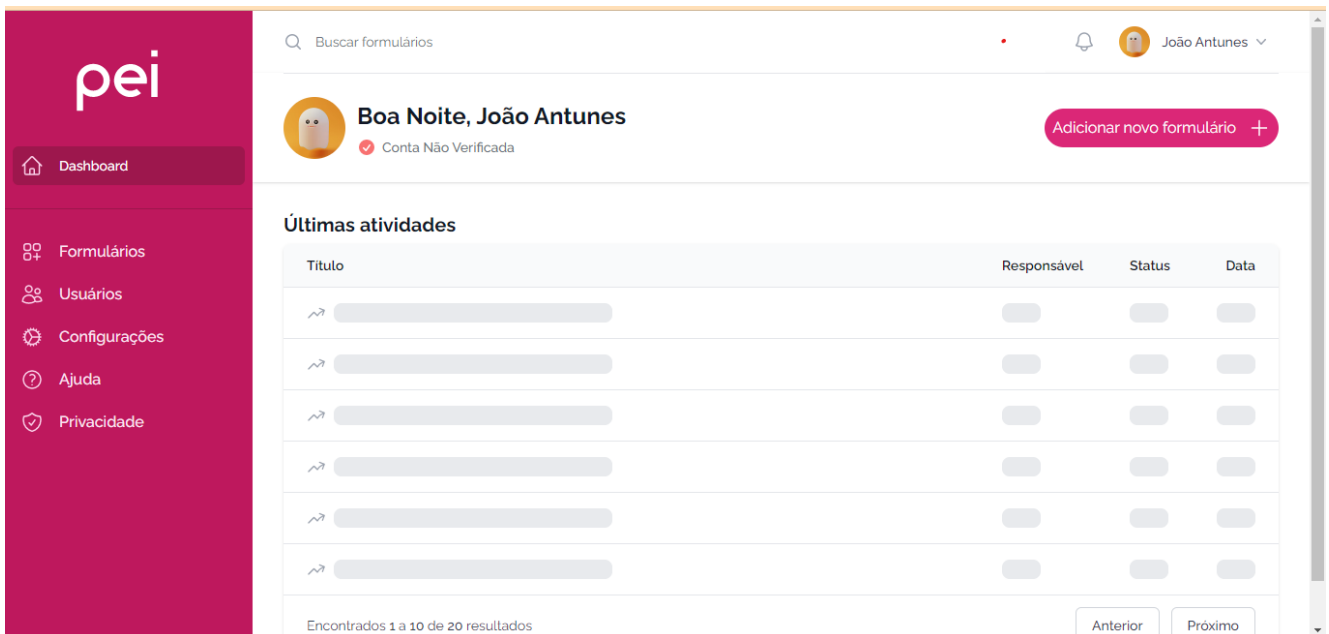
Privacidade

Usuários nessa escola

Criar usuário +

Ativo / Inativo	Nome	Email	Permissão
-----------------	------	-------	-----------

4. ULTIMOS ACESSOS



peí

Dashboard

Formulários

Usuários

Configurações

Ajuda

Privacidade

Buscar formulários

João Antunes

Boa Noite, João Antunes

Conta Não Verificada

Adicionar novo formulário +

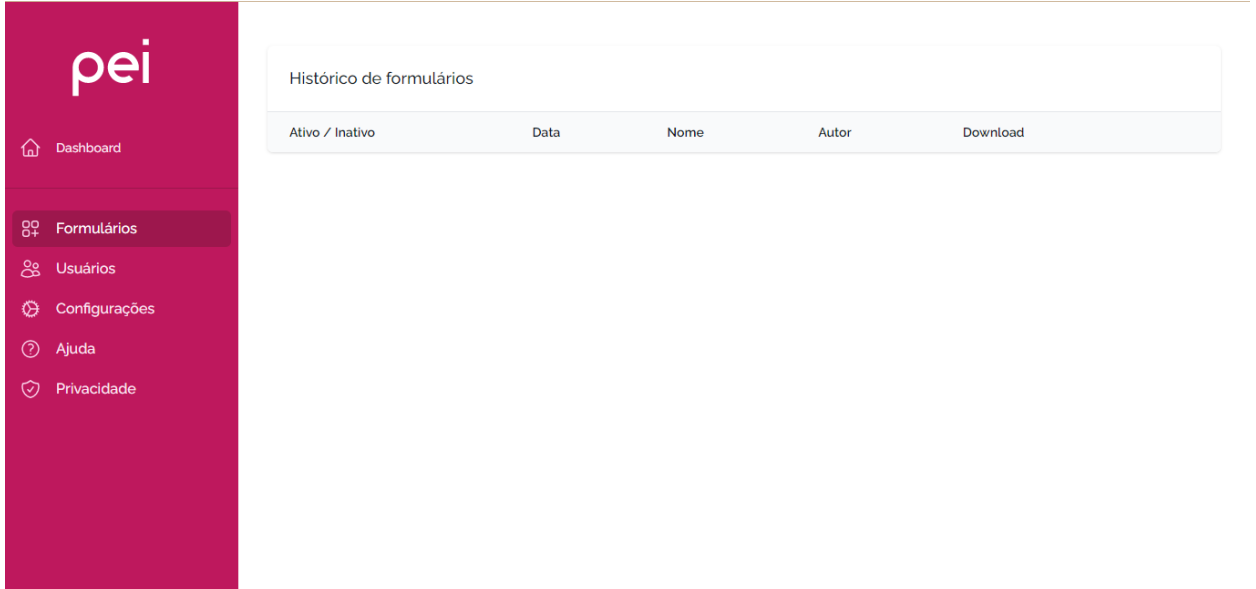
Últimas atividades

Título	Responsável	Status	Data
~>			
~>			
~>			
~>			
~>			
~>			

Encontrados 1 a 10 de 20 resultados

Anterior Próximo

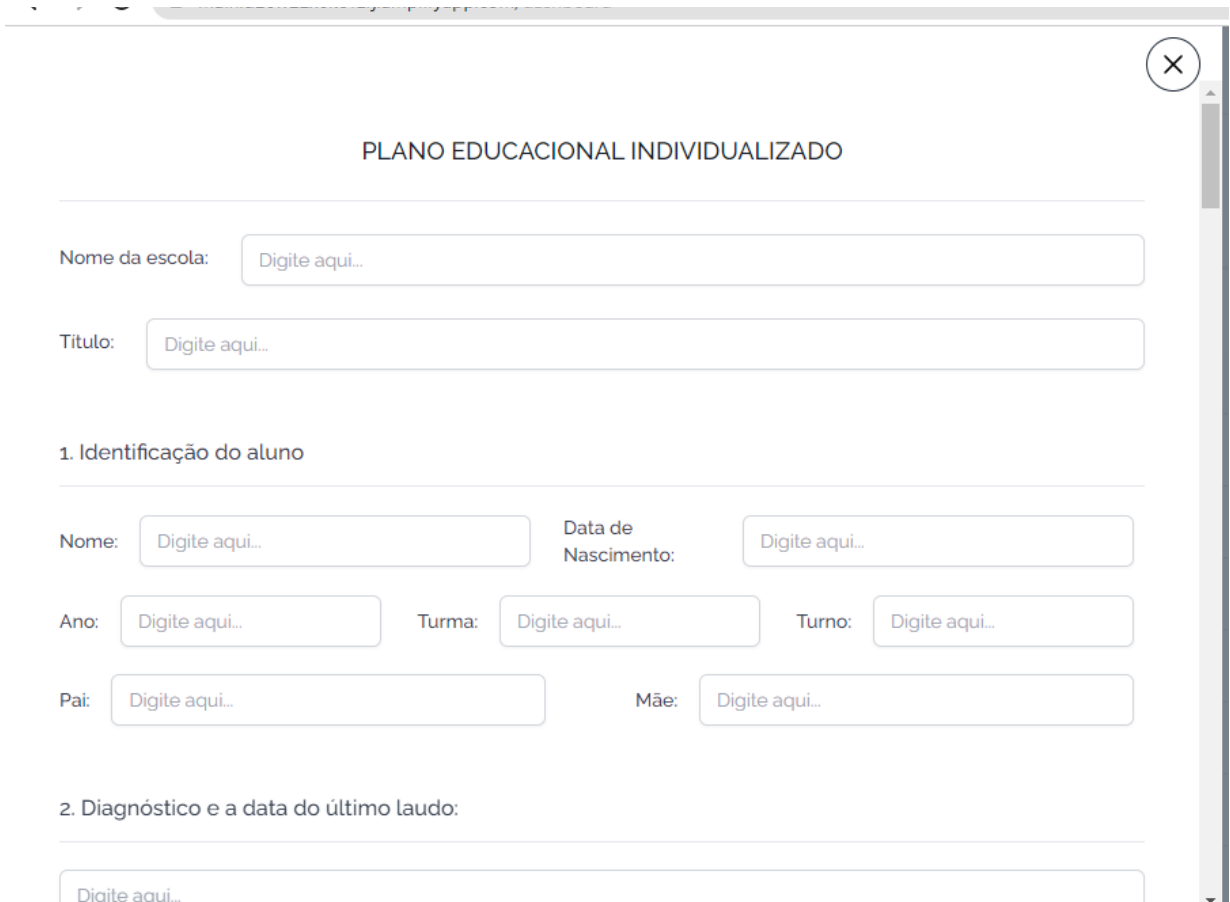
5. HISTÓRICOS



The screenshot shows the PEI system interface. On the left is a dark red sidebar with the 'pei' logo and a menu containing: Dashboard, Formulários (highlighted), Usuários, Configurações, Ajuda, and Privacidade. The main content area is titled 'Histórico de formulários' and contains a table with the following columns: Ativo / Inativo, Data, Nome, Autor, and Download.


Ativo / Inativo	Data	Nome	Autor	Download
-----------------	------	------	-------	----------

6. PREENCHIMENTO DO PEI



The screenshot shows the 'PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO' form. It includes a close button (X) in the top right corner. The form is divided into sections for data entry:

- Nome da escola:** Digite aqui...
- Título:** Digite aqui...
- 1. Identificação do aluno**
 - Nome:** Digite aqui... **Data de Nascimento:** Digite aqui...
 - Ano:** Digite aqui... **Turma:** Digite aqui... **Turno:** Digite aqui...
 - Pai:** Digite aqui... **Mãe:** Digite aqui...
- 2. Diagnóstico e a data do último laudo:**
 - Digite aqui...



3. Nome e Especialidade do profissional responsável pelo diagnóstico:

4. Dados obtidos através da família e da equipe que acompanha o caso:


Digite aqui...

5. Realiza algum tipo de atendimento clínico, terapêutico ou atividades extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato	+
Nenhum item encontrado.						

A Escola poderá fazer contato com os profissionais que atendem o aluno, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Sim Não



5. Realiza algum tipo de atendimento clínico, terapêutico ou atividades extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato	+
Nenhum item encontrado.						

A Escola poderá fazer contato com os profissionais que atendem o aluno, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Sim Não

6. Expectativas/Contribuição da família

Digite aqui...

7. Diagnóstico Pedagógico

Aspectos cognitivos		
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados	+

X

Aspectos comunicacionais		
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados	+
Nenhum item encontrado.		

Aspectos motoras/psicomotoras		
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados	+
Nenhum item encontrado.		

Aspectos do Cotidiano		
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados	+
Nenhum item encontrado.		

8. Objetivos do programa

Digite aqui...

X

Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física)					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+
Nenhum item encontrado.					

Ciências da Natureza					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+
Nenhum item encontrado.					

Ciências Humanas (Humanas e Geografia)					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+
Nenhum item encontrado.					

Ensino Religioso					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+
Nenhum item encontrado.					

Atividades vida diária					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+

11. Objetivo das adaptações curriculares:

Digite aqui...

12. Ações adaptativas por cada área de conhecimento:

Digite aqui...

13. Recursos de tecnologia assistiva:

Digite aqui...

14. Recursos avaliativos:

Digite aqui...

14. Recursos avaliativos:

Digite aqui...

15. Observações a considerar como necessárias:

Digite aqui...

16. Parecer Semestral:

Digite aqui...

Enviar Formulário

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo, observar-se uma real necessidade da elaboração de um Plano Educacional Individualizado para o aluno autista matriculado na rede de ensino regular, haja visto que sem um plano específico, os professores se sentiam desorientados na forma de planejamento educacional para esse público de alunos. Outro fator observado foi a insegurança por parte dos professores no que diz respeito à forma de avaliar e, a carência de um trabalho colaborativo entre os especialistas que atendem nas salas de recursos e os professores da sala regular.

Compreende-se, que para esse trabalho colaborativo na elaboração do PEI, mesmo que necessário, ainda tenham alguns empecilhos, sendo o principal deles, o tempo de planejamento em conjunto. O cotidiano com muitas atividades para as professoras que trabalham em outras séries e até em outras escolas no turno contrário, se constitui um fator que dificulta essa aproximação tão importante e necessária.

Diante do objetivo da pesquisa que foi compreender como se desenvolve uma prática pedagógica colaborativa entre professores do ensino regular e da educação especial na elaboração do PEI de um aluno autista, pôde-se observar uma falta de interação entre os professores envolvidos em relação a escolarização do aluno, evidenciando assim que, a inclusão escolar na maioria das vezes é realizada de forma incerta e sem uma organização pedagógica adequada, em razão dos professores não terem tido uma formação ou preparação específica durante sua graduação.

Contudo, após a elaboração do PEI, os professores tiveram um horizonte a seguir e houve uma aproximação maior entre estes profissionais, quebrando uma cisão existente oportunizando um planejamento escolar adequado para o aluno autista. Vale ressaltar, que essa troca de conhecimentos entre os professores por meio do trabalho colaborativo oferece ganho para todos os envolvidos no processo, como aponta estudos de Capellini e Mendes (2007), Rabelo (2012) e Vilaronga (2014).

Foi extremamente relevante para o entendimento e realização dessa pesquisa, pois ampliou a experiência da pesquisadora na área de educação especial e atuação direta no atendimento educacional especializado, visto que a troca de experiências durante os encontros para elaboração do PEI foi fundamental para compreender como a atuação colaborativa pode sanar o problema desta pesquisa.

Observa-se neste trabalho que todos os envolvidos na pesquisa comungam da mesma opinião sobre a importância da elaboração de um documento como o PEI, sendo reafirmado por todos que o PEI será um documento organizador da vida acadêmica do aluno autista e suporte para o planejamento e avaliação da aprendizagem, pois nele contém as metas, objetivos e estratégias para seu desenvolvimento comportamental e cognitivo.

Um fator importante a ser ressaltado é em relação ao investimento feito pela prefeitura de Balsas, no segundo semestre de 2022. A Secretaria de Educação disponibilizou curso sobre autismo aos cuidadores educacionais e também aos professores das salas multifuncionais, sendo estendido aos professores da rede que se interessassem em participar. Este curso foi de extrema relevância aos que atuam com alunos público-alvo da educação especial, pois puderam se aperfeiçoar ainda mais em relação ao entendimento sobre o autismo e buscar ideias de como trabalhar com mais propriedade em sala de aula para melhorar seu desenvolvimento.

Esse tipo de investimentos na formação dos professores se faz necessário para que os alunos com deficiência se beneficiem ainda mais estudando em uma escola de ensino comum, como bem destaca Redig, Mascaro e Dutra (2017):

[...] A política inclusiva tem sido implantada em nosso país com base em legislações, mas há ainda um longo percurso para que a filosofia inclusiva seja incorporada de fato no interior de nossas escolas, é preciso mudar o olhar sobre o que é ensinar e o que é aprender nos dias atuais. A proposta do PEI cria uma oportunidade para que tanto a escola como os professores olhem para o aluno, percebam sua necessidade e trabalhem objetivando seu desenvolvimento humano (REDIG; MASCARO E DUTRA, 2017, p.41).

Diante do que foi exposto, em análise final dessa pesquisa, constatou-se que a protagonista na elaboração do PEI foi a professora da sala de recurso multifuncional, em razão de seu empenho e articulação com as demais professoras do ensino regular. Isso facilitou o acesso às informações, proporcionando abertura para a elaboração prévia do documento, com dados pertinentes ao aluno em específico, sendo possível concluir totalmente o PEI para o aluno autista. Mesmo diante dos obstáculos, foi possível agendar horários com os demais professores para que se pudesse obter as informações apropriadas à elaboração do referido documento.

A partir deste trabalho, foi possível repensar sobre práticas pedagógicas empregadas na educação em relação aos alunos com deficiência matriculados na

rede regular de ensino. Como o PEI-DIGITAL, novas propostas de estudo sobre planejamento e avaliação desse público-alvo podem surgir como mecanismos facilitadores para auxiliar o trabalho docente, fortalecendo assim a tão discutida inclusão escolar.

Vale ressaltar ainda, a importância do trabalho colaborativo na elaboração do PEI e no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência no contexto de escola regular. Essa articulação se faz necessária, pois a junção de saberes resulta em práticas pedagógicas mais assertivas e promissoras como as demonstradas neste trabalho. E quanto antes essa aproximação ocorrer, como por exemplo nos anos iniciais do ensino fundamental, quando os alunos estão em fase de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e motoras, mais prósperos tendem a ser os resultados colhidos futuramente. Ao que tudo indica, seguindo a linha colaborativa, a inclusão escolar se transforme em realidade nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Acesso em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf> em 28/02/2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 TR 2022**.

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ÁVILA L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012) – 2015**. 203 f.: il.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs). **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre; Artmed, 2002.

BLANCO, L.M.V. **Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**- Rio de Janeiro: Sete Letras, 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**, Brasília, 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996 atualizada; Presidência da República; Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 1º/09/2020

BRASIL. Projeto Escola Viva - **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000

BRASIL. Decreto nº 3.956/2001: **Promulga a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Presidência da República; Casa Civil. Brasília, 2001.

BRASIL. Nota técnica nº 11/2010, **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**; MEC, Brasília, 2010.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva** MEC, Brasília, 2008).

BRASIL. Decreto nº 7.611/2011 **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e outras providências**. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm ; acesso em 09/11/2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 07/11/2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as **normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área –Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, **institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil, 2012.

BRASIL, Projeto Escola Viva – **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades especiais** (2000). Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defcontexto.pdf> acesso em 08/12/21

BRASIL. Resolução nº 4 **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. MEC, Brasília, 2009.

BRAGA, L. W.; **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador: Sarah Letras, 1995.

BRAUN, P.; MARIN, M. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCHE, M. D. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado**. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.

CAPELLINI; V. L. M. F; MENDES; E. G.; **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. *Educere Et Educare*; vol 2 nº 4 jul/dez. 2007; p. 113-128. Unioeste Campus de Cascavel PR – 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** Anais 25ª Reunião Anual ANPED, 2002.

CARVALHO, R.E.: Cartografia do trabalho docente, Revista @ambienteeducação. São Paulo v1, n.2 p.21 – 30, ago./dez. 2008. Disponível em <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/586>. Acesso em 21/03/2023.

CARVALHO, R.E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem** - 3a edição. Porto - Alegre: RS. Editora Mediação, 2003.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?** Revista do centro de Educação: Cadernos: 2005 – nº26 disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569> acesso em 09/04/2022.

CARVALHO FILHA, F. S. S, **Transtorno do Espectro Autista: uma parte de mim não o todo – o acompanhamento psicossocial educacional e em saúde.** EDUEMA, São Luis, MA 2021.

CAMPOS, E. C. V. Z.; **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual;** Dissertação 173f; UFRRJ, 2016.

COSTA , D. S; **Implicações no Trabalho Colaborativo para Inclusão de Alunos com Autismo.** Disponível em <http://repositorio.ufsm.br>, Santa Maria: RS, 2016. Acesso em 29 de agosto de 2020.

CRUZ, M. L. R. M., MASCARO, C. A. A. C., & Nascimento, H. A. (2011) **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação.** Trabalho apresentado em VI Seminário Internacional –As redes educativas e as tecnologias, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

DANTAS, L. M. **“Do que se diz ao que se faz”:** Práticas Pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escola de Horizonte - CE. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ESTEF S. **Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência.** Espaço Acadêmico; nº 205 Junho, 2018, ano XVIII. 2018 Rio de Janeiro.

ESPAÇO AUTISMO; revista comunidade USP. SP; disponível em <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>. Acesso 15 set 2022

FUNDAÇÃO UFT; Sistemas de Bibliotecas: **Manual de normalização para elaboração de trabalhos acadêmicos-científicos da Universidade Federal do Tocantins**; Palmas, TO, 2022.

GIL: A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6ª ed. Atlas, São Paulo, 2008

GLAT, R., VIANNA, M. M., REDIG, A. G.: **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/GLAT_VIANNA_REDIG_ArtigoSemperiodicos_2012.pdf acesso em: 03 abril 2022.

GLAT, R. , PLETSCHE, M. D. : **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais/** organização. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200 p.

GOMES, C. S.; MENDES; E. G.; **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez., 2010. Acesso em 01 de maio de 2022 file:///C:/Users/claud/Downloads/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb.pdf

HABERMAS J. Dialética e Hermenêutica – **para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM; 1987.

HEREDERO E. S.: **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010

HOFFMANN J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 41 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

INEP, **Censo Escolar** acesso em 02/03/2022, disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar-2020>.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S.. **Pesquisa-ação colaborativa crítica: em busca de uma epistemologia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, p. 771 – 778, jul/ser. 2014 disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317231340009.pdf> . Acesso em: 02 mar. 2022

JESUS; D. M.: **O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais**

inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Educação Especial: diálogos e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008

KEMPINSKI, I.V., TASSA, K.O.M. & CRUZ, G.C. **Plano Educacional Individualizado: uma Proposta de Intervenção**, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Marília SP, 2015.

LAMPREIA, C.: **Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar**. Psicologia: Reflexão e Crítica. 17(1), pp.111-120, 2004.

LIBÂNEO, J. C.: **Didática**, 2ª Ed. Cortez, São Paulo, 2013.

LUCKESI, S. C. **Avaliação da aprendizagem escolar/estudos e proposições** – 22 ed. – São Paulo: editora Cortez; 2011.

LUDKE M. ANDRÉ M.E.D.A: **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**; São Paulo; Ed. EPU 1986.

MANTOAN, M. T. E.; **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação** (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MANTOAN, M. T. E: **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 1ª ed. 2003.

MARCHESI, C. C. A. PALÁCIOS, J. e colaboradores: **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. 2ª edição, vol.3. Artmed editora S.A. Reimpressão 2010.

MASCARO, C. A. A. C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. Tese de doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, 2017; 152 f.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C.A. R. & ZERBATO, A.P.: **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. EdUFSCar; São Carlos, 2018.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L.: **Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem inclusiva**. Revista Educação Especial; Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025 – 1038, out/dez. 2018.

MELLO, A. F. G.: **Plano Educacional Individualizado: A colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**. Tese de doutorado, UNIVALI; 275 p., Itajaí SC, 2019.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. : **Por que planejar? Como planejar? Currículo – área aula**. Rio de Janeiro: 2 ed.: Ed. Vozes, 1993. Disponível: https://kupdf.net/download/livro-por-que-planejar-como-planejar_5908f343dc0d606f34959e8a_pdf. Acesso em 10\12\2021

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, T. G.: **A relação entre o professor da educação especial e da educação comum.** Journal of Research in Special Educational Needs, pg. 98 – 105, 2016 <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/toc/14713802/2016/16/S1> (acesso em 16/09/21)

MUNSTER, M. A.; LIBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. **Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português.** Revista da Sobama, Marília, 15 (1), 43-54, 2014.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial, Santa Maria, RS, 2013. Acesso em 01 de maio de 22: disponível <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>

ONU: **Relatório Mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos; São Paulo: SEDPcD, 2012. 334p.

ORSATI, F.T; **Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva;** Nova York, EUA, 2013.

PEREIRA, D. M.: **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado do desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 152 p., 2014

PIMENTA, G.S.; FRANCO, A. S.F; **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação.** Ed. São Paulo; edições Loyola, 2014

PLETSCH, M. D.; GLAT R. **Atualidades em Educação: pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** Informativo Técnico-Científico Espaço, INES - Rio de Janeiro, n.º 33, p.50, Jan-Jun 2010.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.** In: Revista Poiesis Pedagógica, v. 12, nº 1, 2014b

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA; S. C. D. **Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio.** Ensaio: v. 16, n. 60, p. 469-488, jul./set. 2008 acesso em 28 abril 2022. <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399537958009.pdf>

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S.: **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial. Disponível

<file:///C:/Users/claud/Downloads/labeditorial,+7328-Texto+do+artigo-23479-1-10-20170920.pdf>. Acesso em 21/03/2023.

REGO; T. C.: Vygotsky: **Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Ed. Vozes; Petrópolis, RJ. 1995.

ROSA, T. M. M. , & Silva, L. F. da. (2007). **Planejar considerando a diversidade: uma proposta possível**. *Revista Práxis*, 2, 59–66. <https://doi.org/10.25112/rp.v2i0.612> acesso em 08/12/21

SANTOS, L. **Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar**. *Noesis*, out.-dez. 2009, n. 79, pp. 52-57.

SILVA, M.; MULICK, J. A. **Diagnóstico e transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abril; 2022.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª ed. rev. atual. Florianópolis, Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppqcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em 15/04/2022.

SIQUEIRA, C. F. O. ; MASCARO, C. A. A. C.; REDIG, A. G; SILVA, S.E.; CARLOU, A. **O percurso na elaboração de um plano educacional individualizado em uma turma de uma escola especializada**. VIII encontro de associação brasileira de pesquisadores em educação especial, Londrina-PR, 2013

THIOLLENT, M; Coleção **Temas básicos de... Metodologia da Pesquisa-Ação**. Cortez: Autores Associados, 1986. 2ª ed. São Paulo, 1986. Disponível em https://www.academia.edu/32028417/Metodologia_Da_Pesquisa_Acao_Michel_Thiolent

TURRA; C. M.G.: **Planejamento do ensino e avaliação**, ed. Emma; 1975

VALADÃO, G. T.; MENDES E. G.: **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas em diferentes países**. Universidade Federal de São Carlos, SP.2018.

VALADÃO, G. T.; **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa e formação continuada para educadores**. Universidade Federal de São Carlos, 245 f. SP; 2013.

VASCONCELLOS, C. S.: **Planejamento - Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: 7ed. Libertad, 2000.

VIANNA, M. M.; SILVA, S. E. & Siqueira, C. F. O. (2011). **Plano Educacional Individualizado – Que ferramenta é esta?** Trabalho apresentado no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, UEL, Londrina.

VILARONGA, C. A. R: **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** São. Carlos: UFSCar, 2014

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar; práticas colaborativas entre os professores.** Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília v. 95 n.239. p.139 – 151, jan/abr. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>

VYGOTSKY L.S.; **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VYGOTSKY L.S: **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E.G.: **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Universidade de São Carlos, SP.2018.

APÊNDICE

Roteiro da entrevista estruturada com os professores do 4º ano do ensino fundamental.

Identificação:

- 1) Há quantos anos você trabalha como professor (a) do ensino regular?
- 2) Qual a sua formação?
- 3) Você possui algum curso na área de educação especial? Qual?
- 4) Possui experiência de trabalho relacionado a alunos público-alvo da educação especial?
- 5) Em sua sala de aula há alunos com deficiência? Você sabe me especificar quantos são e qual o tipo de deficiência?
- 6) Na sua opinião, como as escolas estão preparadas para receber alunos com deficiência?
- 7) Você já ouviu falar sobre plano educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência?
- 8) Há alguma forma de adequação de atividades ou conteúdo para os alunos PAEE em sua escola? (planejamento e avaliação)
- 9) Há tempo de planejamento em conjunto entre o professor do ensino regular (você) e o professor do atendimento especializado? Se há, qual é tempo disponível para esta atividade? É suficiente?
- 10) Você considera necessário um planejamento específico para os alunos público-alvo da educação especial inseridos nas classes regulares? Por quê?

ANEXO 1

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROGRAMA EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

ESCOLA MUNICIPAL XXXXXXXXXXXXX

LÍDER DA EQUIPE PEI:

OUTROS MEMBROS DA EQUIPE:

1. Identificação do aluno

Nome:

Ano: Turma: Turno:

Data de nascimento:

Pai:

Mãe:

2. Diagnóstico e a data do último laudo:

3. Nome e especialidade do profissional responsável pelo diagnóstico:

4. Dados obtidos, através da família e da equipe que acompanha o caso:

5. Realiza algum tipo de atendimento clínico, terapêutico ou atividades extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato

A Escola poderá fazer contato com os profissionais que atendem o aluno, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? () Sim () Não

5. Diagnóstico Pedagógico:

Aspectos cognitivos	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados
Aspectos sociais e psicoafetivos	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados
Aspectos Comunicacionais	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados
Aspectos motoras/psicomotores	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados
Aspectos do Cotidiano	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados

6. Objetivos do programa:



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

7. Metas:

Matemática

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos

Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educ. Física)

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos

Ciências da Natureza

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos

Ciências Humanas (História e Geografia)

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos

Ensino Religioso

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos

Atividades vida diária

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos



*SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*

8. Proposta de intervenção:

- Mediação individual nas atividades e avaliações.
- Trabalhar os conceitos/conteúdos no concreto.
- Proporcionar tempo estendido para realização de atividades e avaliações.
- Reduzir textos e enunciados para melhor compreensão.
- Questões objetivas.
- Correção diferenciada nas avaliações.
- Adaptação curricular.
- Outro:

9. Objetivo das adaptações curriculares:

10. Ações adaptativas por cada área de conhecimento.

11. Recursos de tecnologia assistiva:

12. Recursos avaliativos:

13. Observações que considerar necessária:

14. Parecer Semestral:

ANEXO 2

Material de apoio ao professor para preenchimento do PEI em relação às habilidades

Desenvolvimento do(a) aluno(a) considerando as habilidades

Habilidades Cognitivas	Habilidades Metacognitivas
<p>Atenção em sala de aula Manter interesse no ambiente escolar Possuir concentração nas atividades propostas Possuir memória auditiva-visual-sequencial Possuir raciocínio lógico-matemático Realizar sequência lógica dos fatos Possuir interesse por objetos Elaborar a exploração adequada dos objetos Realizar a comparação/Associação/Classificação Realizar abstração (conduta simbólica) Possuir discriminação visual-auditiva-táctil Possuir organização Apresentar noções de autopreservação</p>	<p>Conhecer o próprio conhecimento, conhecimento da falta de conhecimento, dos próprios processos cognitivos e controle executivo. Utilizar estratégias para adquirir, organizar e utilizar o conhecimento. Planejar as próprias ações Estabelecer estratégias Avaliar Executar correções Julgar adequadamente as situações</p>
Habilidades Socioemocionais	Habilidades Comunicacionais
<p>Relacionar-se socialmente Possuir autoestima – Resistência e frustração Possuir cooperação – Humor – Agressividade Apresentar autoagressão Apresentar timidez – Iniciativa – Respeito Apresentar colaboração – motivação – Isolamento Respeitar regras e rotina Apresentar iniciativa social Manter comportamento adequado em público Conseguir permanecer em sala (tempo) Ter foco nas atividades</p>	<p>Atender quando solicitado Compreender o que é falado Apropriar-se das diferentes formas de comunicação; olhar, gestos, expressão facial, movimentos de cabeça, sons guturais, LIBRAS Tecnologia Assistiva utilizada; Comunicação Assistiva Falar palavras inteligíveis Adequar-se às situações de comunicação Realizar muito esforço para comunicar-se Apresentar correspondência entre pensamento/fala Relatar experiências pessoais Transmitir recados Controlar salivação</p>
Habilidades Motoras/Psicomotoras	Habilidades do Cotidiano
<p>Permanecer sentado com/sem apoio Rolar, engatinhar, arrastar-se Andar com/sem apoio Correr, pular, cair com frequência Possuir equilíbrio estático/dinâmico Possuir dominância manual - esquema corporal Possuir discriminação de direita/esquerda Apresentar coordenação grossa/fina</p>	<p>Alimentar-se – leva alimento com a mão à boca, usa a colher, come sólidos, derrama alimentos, bebe em mamadeira/copo/engasga, tem disfagia, reflexo de mordida. Possuir controle esfinteriano – Demonstra</p>

<p>Apresentar coordenação gráfica/visomotora Apresentar conceitos básicos (cores/posição no espaço, etc.) Ser capaz de empurrar/aprender/manipular/ Mantém objetos Ser capaz de realizar atividades bimanuais – Tipo de preensão do lápis Ser capaz de usar borracha/tesoura – Presença de estereotipias Possuir agitação psicomotora Possuir adequação postural – Desenvolvimento Motor Possuir coordenação Motora – Equilíbrio</p>	<p>Necessidade de ir ao banheiro, vai ao banheiro sozinho, demonstra desconforto com relação às necessidades fisiológicas, usa fralda. Possuir manejo do Vestuário – Veste e despe Roupas, utiliza os complementos do vestuário (botões, zíper, laço), calça, descalça tênis, Sandália.</p>
---	--

ANEXO 3

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

ESCOLA MUNICIPAL xxxxxxxxxxxxxx

ANO LETIVO: 2022

LÍDER DA EQUIPE PEI: Professora Sala de Recurso (PA)

OUTROS MEMBROS DA EQUIPE: P1, P2, P3, P4, P5 (professores do ensino regular)

1. Identificação do aluno

Nome: xxxxxxxxxxxxxx

Ano: 4^o **Turma:** A **Turno:** matutino

Data de nascimento: 2012

Pai: xxx

Mãe: xxx

2. Diagnóstico e a data do último laudo:

CID 10 F 84.0 (Autismo Infantil)

Data: 13/07/2021

3. Nome e especialidade do profissional responsável pelo diagnóstico:

XXXXXXXXXXXXXX

4. Dados obtidos, através da família e da equipe que acompanha o caso:

De acordo com relatos da mãe, é o quarto filho, nasceu no dia xxxx de dois mil e doze, no Hospital São José em Balsas –MA, de parto cesariano, dentro do período já esperado conforme indicava o acompanhamento médico. G. nasceu com aproximadamente 3,5kg, 53cm, com a cor natural, sem nenhuma má formação, para a família foi um momento de muita alegria. Recebeu sua primeira alimentação ao nascer, recebeu alimentação natural, o seio, até 2 anos de idade, e até os 3 anos recebeu a mamadeira, iniciando sua alimentação sólida aos 9 meses. Sempre teve um sono tranquilo, dormindo mais ou menos 9hs por noite. Ele engatinhou por volta dos 9 meses de idade e caminhou com 1 ano e 3 meses.

G. sente um pouco de dificuldade motora para pegar no lápis, no garfo e na colher. Quanto a evolução da linguagem G. iniciou os balbucios com 1 ano, e falou as primeiras palavras com 1 ano e 6 meses, ele as vezes utiliza gestos para se comunicar, na fala comete troca de letras do **p** pelo **b**, raramente cumpre



*SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*

as ordens simples, necessitando insistir no comando, ainda não consegue transmitir recados, nem repetir histórias que ouviu. G. tem dificuldade para fazer amigos, prefere brincar sozinho, se dar muito bem com os pais, diante de situações novas reage bem, faz o que necessita, depois perde o interesse.

Com mais ou menos dois anos de idade ele gostava de ficar sentado, parado e observando o nada por alguns minutos, a mãe começou a estranhar aquela atitude, já falava algumas palavrinhas e regrediu, então a mãe procurou um neuropediatra em Teresina-PI onde teve o diagnóstico de déficit de atenção, depois com o acompanhamento veio o diagnóstico de autismo.

Ele não gosta de brincar com brinquedos, não gosta de pintar, e tem preferência por letras, formar o nome PIXAR, TV Kids, também pronuncia falas em inglês, imitando os desenhos, filmes. Ele possui dificuldade em manter um contato visual e apresenta algumas estereotípias com mãos e barulhos com a boca. É interessante citar que na família de G. tem primos com Autismo, com T21, Dislexia e com TDAH.

5. Realiza algum tipo de atendimento clínico, terapêutico ou atividades extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato
Fonoaudióloga	APAE		2ª feira	Manhã	
Psicopedagoga	APAE		2ª feira	Manhã	
Terapeuta Ocupacional	APAE		2ª feira	Manhã	

A Escola poderá fazer contato com os profissionais que atendem o aluno, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? (x) Sim () Não



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

6. Expectativas/Contribuição da família

A mãe nos relatou sua preocupação sobre o crescimento de G., em casa ainda não consegue escovar os dentes, tomar banho e usar o banheiro sozinho e na hora de se alimentar come de boca aberta. Também falou que ele está participando na igreja, faz apresentação e desenvolve bem quando é o primeiro ou o último a apresentar. Espera melhoras na leitura - Ler com fluência; interação com os colegas, brinque; focar no que lhe é proposto.

7. Diagnóstico Pedagógico:

Aspectos cognitivos	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade social • Atenção no atendimento individual, mesmo por poucos minutos • Possui interesse por objetos, pelo concreto 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em duplas ou grupo • Melhorar as habilidades de atenção, concentração, memória, percepção visual • Realizar sequência lógica em historinhas, livros, brincadeiras • Desenvolver a imaginação e criatividade •
Aspectos sociais e psicoafetivos	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação (cumprimenta ao chegar, ao sair, mas de forma mecânica) • Respeita as regras e rotinas • Respeita as pessoas • Amável 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir interagir, fazer amizades • Compreender e realizar as atividades propostas a ele pelo professor, pois as vezes quer impor a sua vontade (Ex. o que fazer no computador) • Compreender a lógica dos jogos e atividades coletivas •

Aspectos Comunicacionais	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades comunicativas não verbais Compreende os comandos 	<ul style="list-style-type: none"> Gestos Utilizar a linguagem verbal, falar para expressar seus desejos (Eu quero.....) Correspondência entre pensamento/fala
Aspectos motoras/psicomotores	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados
<ul style="list-style-type: none"> Escreve com letras grandes e somente em bastão Anda e se movimenta normalmente sem auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades com uso de tesoura, jogos e atividades físicas para melhorar a coordenação motora. Correr, pular, segurar a bola, objetos durante as brincadeiras
Aspectos do Cotidiano	
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados
<ul style="list-style-type: none"> Cuidadoso com seu material Entende sequência lógica dos horários/atividades do dia a dia escolar Sinaliza a necessidade de ir ao banheiro Consegue se alimentar sozinho Aceita o lanche da escola (exceto quando é algo pastoso) 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar verbalmente quando quer ir ao banheiro, lanche etc. Utilizar mais a colher do que a mão ao se alimentar. Organizar seu material (tirar da mochila, colocar novamente mesmo que com a ajuda de sua cuidadora)

8. Objetivos do programa:

- Conhecer o aluno através de informações de sua família e dos profissionais que lhe atendem;
- Pesquisar as probabilidades no relativo às aprendizagens escolares e sociais;
- Descobrir os temas e elementos de seu interesse;
- Planejar atividades que lhe proporcione aprendizagem, interesse e prazer ao executá-la;
- Utilizar formas alternativas de comunicação.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

9. Metas: Matemática

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos
Desenvolver habilidade de resolução de problemas	Segundo semestre	<ul style="list-style-type: none"> Conta de 0 a 50 Resolve continhas simples de adição e subtração 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver sua capacidade de interação com as outras crianças; Usar material concreto para compreender o que deve ser feito; Conversar sobre o enunciado para melhor compreensão; 	Tablet, jogos didáticos, material dourado, lápis de cor e atividades adaptadas;

Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Ed. Física)

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos
Desenvolver a habilidade de ler e escrever com letra cursiva	Segundo semestre	Ler palavras, frases e pequenos textos na letra bastão	<ul style="list-style-type: none"> Atendimento individual Produção oral e escrita; Colagem, pintura; Material adaptado; 	Textos diversos, Livros infantis, vídeos, músicas relacionadas ao assunto trabalhado
Participar dos jogos e brincadeiras		Demonstra pouco interesse e habilidades nas atividades propostas	<ul style="list-style-type: none"> atividades esportivas e brincadeiras direcionadas durante a aula prática na quadra Utilizar material concreto Propor brincadeiras que movimentem o corpo melhorando a coordenação motora 	vídeos, bola, corda, cabo de vassoura, raquete do tênis, amarelinha, cartões com sílabas e palavras.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ciências da Natureza

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos
Adquirir noções fundamentais sobre a higiene e adquirir o hábito de cuidar de si.	Segundo semestre	Ler livros e gibi sobre o tema	Confecção de cartazes sobre práticas e hábitos saudáveis (escovar os dentes, higiene corporal, cuidados com os alimentos; Cruzadinha da higiene;	Cartazes e Vídeos

Ciências Humanas (História e Geografia)

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos
Reconhecer as formas de relevo através de figuras ampliadas	Segundo semestre	Diferencia paisagem natural de paisagem cultural	Confecção de cartazes sobre o relevo	Computador, cartazes

Ensino Religioso

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos
Melhorar a participação nas aulas	Segundo semestre	Realiza as atividades escritas elaboradas pela professora	<ul style="list-style-type: none"> • Confecção de cartazes; • Assistir filminhos de acordo com a assunto a ser trabalhado • Atividades adaptadas; • Utilizar gravuras, trechos de livros e revistas, quadrinhos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartazes • TV • Lápis de cor, gravuras, pintura a dedo, tinta guache, tesoura.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Atividades vida diária

Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Pedir para ir (falar) ao banheiro; Interagir socialmente com os colegas 	Até o final do ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> As vezes responde algo quando algum colega lhe dirige a palavra; 	<ul style="list-style-type: none"> De vez em quando perguntar se o aluno deseja ir ao banheiro 	

10. Proposta de intervenção:

- (x) Mediação individual nas atividades e avaliações.
- (x) Trabalhar os conceitos/conteúdos no concreto.
- (x) Proporcionar tempo estendido para realização de atividades e avaliações.
- (x) Reduzir textos e enunciados para melhor compreensão.
- (x) Questões objetivas.
- (x) Correção diferenciada nas avaliações.
- (x) Adaptação curricular.
- () Outro:

11. Objetivo das adaptações curriculares:

Possibilitar a aprendizagem, a compreensão e apreensão dos conteúdos, a socialização e inclusão de G., partindo de seu conhecimento prévio.

12. Recursos de tecnologia assistiva:

Computadores, tablets, jogos e brincadeiras lúdicas;

13. Recursos avaliativos:

Portfólio, Registros, trabalhos individuais e coletivos, Provas, Desempenho nas atividades propostas

14. Observações que considerar necessária:

15. Parecer semestral:



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CIÊNCIA

É imprescindível a família acompanhar e promover o desenvolvimento do (a) aluno (a) em suas áreas cognitivas, emocionais e sociais, firmando assim parceria com a escola.

Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, turma _____, recebi as informações e orientações a respeito do Plano Educacional Individualizado (PEI) para melhor atender as necessidades do (a) aluno (a) e assim promover o seu aprendizado. Como família comprometo-me a atualizar as informações médicas do (a) aluno (a), como dos especialistas que o (a) acompanham, e informar ao colégio as necessidades específicas deste (desta).

Cientes, assinam nesta data: ____/____/____.

Responsável

Professor de AEE

Coordenadora Pedagógica