

INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DO PLANEJAMENTO: ALUNO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO

INDIVIDUALIZATION TITLE OF TEACHING THROUGH PLANNING: AUTISTIC STUDENT IN THE REGULAR SCHOOL SYSTEM

Fernanda Correia de Lima Almeida ¹

Denise de Barros Capuzzo ²

Resumo: Este artigo tem o objetivo demonstrar a importância do Plano Educacional Individualizado – PEI, para alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA, matriculados no ensino regular. É parte da pesquisa de mestrado profissional em educação, que aborda sobre o planejamento educacional individualizado como base fundamental do trabalho pedagógico na educação inclusiva. Compreende-se o PEI como um instrumento educacional com potencial de aplicação no processo de inclusão escolar configurando-se um mecanismo de planejamento e avaliação para alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que são Público-Alvo da Educação Especial – PAEE. De cunho bibliográfico, a pesquisa tem metodologia centrada na revisão de literatura em livros, artigos e trabalhos acadêmicos, com suporte na legislação sobre a inclusão e transtorno do espectro autista. Diante da discussão sobre a forma de inclusão de alunos TEA, o PEI corrobora de forma consistente para essa nova dinâmica educacional, sendo promissora para o desenvolvimento integral desse público-alvo.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado. Autismo. Ensino Colaborativo. Inclusão Escolar.

Abstract: This article aims to demonstrate the importance of the Individualized Educational Plan - PEI, for students with Autism Spectrum Disorder - ASD, enrolled in regular education. It is part of the professional master's research in education, which addresses individualized educational planning as a fundamental basis of pedagogical work in inclusive education. The PEI is understood as an educational instrument with potential application in the process of school inclusion, configuring a mechanism of planning and evaluation for students with disabilities, global developmental disorder and high abilities/giftedness who are the Target Audience of Special Education - PAEE. Of a bibliographic nature, the research has methodology centered on the literature review in books, articles and academic works, with support in the legislation on the inclusion and disorder of the autistic spectrum. Given the discussion on the form of inclusion of ASD students, the PEI consistently corroborates this new educational dynamic, being promising for the integral development of this target audience.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins. Professora de Atendimento Educacional Especializado em Balsas - MA. E-mail: - lima.fernanda@mail.uft.edu.br. ID Lattes: 8079646507413774. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2054-2467>.

2 Doutora em Educação (2012) e mestrado em Psicologia (2002) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: capuzzo-capuzzo@mail.uft.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/0190504092767695>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7348-2299>

Keywords: Individualized Educational Plan. Autism. Collaborative Teaching. School Inclusion.

Introdução

Os últimos anos tem apresentado nas escolas de ensino regular, um aumento significativo de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno do desenvolvimento. Com isso, um importante processo começou a se disseminar pelos corredores escolares, que hoje conhecemos como inclusão escolar. As escolas, por meio das instalações de salas de recursos multifuncionais - SRMs onde os alunos teriam o suporte necessário para superar barreiras de acesso ao currículo educacional. No entanto, embora observado tais avanços, a inclusão ainda é uma utopia em muitas realidades (BRASIL, 2010).

Os debates acerca da educação inclusiva no Brasil tiveram um grande impacto na discussão de políticas educacionais para crianças e adolescentes com deficiência, uma vez que a grande maioria desta população havia sido historicamente excluída do sistema educacional público brasileiro.

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Brasil estabeleceu metas básicas visando melhorar o seu sistema educacional. Os objetivos traçados nessa conferência eram de: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer alianças” (UNESCO, 1990).

Diante desse contexto, outro importante documento foi assinado na Conferência Mundial sobre Educação Especial realizado na Espanha em 1994, a Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos.

[...] Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo Governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada. Teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil (MENDES; ALMEIDA; TOYODA; 2011 p.82).

Com esse avanço na inclusão escolar, pesquisas apontam que em todo o Brasil a matrícula de alunos com algum tipo de deficiência tem aumentado. E, exemplificando esses dados, no Maranhão o número de matrículas da educação especial chegou a 44.146 em 2020, um aumento de 39,6% em relação a 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% (CENSO ESCOLAR, 2020).

Devido essa crescente demanda, uma nova abordagem educacional denominada de Ensino Colaborativo, surgiu como ferramenta de apoio aos professores do ensino regular em relação aos alunos

chamados de Público-Alvo da Educação Especial - PAEE, que são os alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas escolas. O Ensino Colaborativo, caracteriza-se como uma forma de trabalho em parceria entre os professores do ensino regular e o professor especialista da educação especial. Se constituiu uma nova abordagem para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, e vem demonstrando eficácia com resultados considerados positivos devido a troca de saberes.

Estudos realizados pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, pelo grupo de pesquisa liderado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, desde 2004, deram abertura ao Ensino Colaborativo como uma prática importante entre professores de classe comum e o professor da educação especial, no processo de inclusão escolar como apontam (CAPELLINI & MENDES, 2007, RABELO, 2012; VILARONGA 2014).

Desse modo, o modelo de Ensino Colaborativo pressupõe mudanças na concepção da forma de atendimento aos alunos PAEE, pois atualmente as políticas direcionadas à educação especial são voltadas para a Sala de Recurso Multifuncional SRM, (MENDES E VALADÃO, 2018), sendo um ambiente separado da sala regular e no contraturno à escolarização do aluno, considerada uma forma segregada de atendimento educacional.

O “ensino colaborativo” é definido como [...] “uma parceria entre os professores do ensino regular e especial”, desde que estes se responsabilizem, “compartilhem o planejamento, a execução e avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes” que possuam “necessidades educacionais especiais [...]” (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2018, p.46).

Poucos trabalhos acadêmicos brasileiros, demonstram a eficiência no Ensino Colaborativo, como das pesquisadoras Patrícia Braun e Marcia Marim (2016) que demonstraram o trabalho colaborativo entre professores com alunos autistas matriculados no 8º ano do ensino fundamental em uma escola pesquisada no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, quando esta estratégia é colocada em prática de forma efetiva, possibilita a troca de conhecimentos entre profissionais, estimulando os saberes voltados à construção do conhecimento em alunos PAEE. Essa troca por meio do ensino colaborativo oferece ganho para todos os envolvidos no processo, como afirma Capellini & Mendes (2007; Rabelo (2012); Vilaronga (2014).

O referencial teórico da pesquisa se fundamenta em Vygotsky, psicólogo bielorusso, que por meio da perspectiva histórico-cultural permitiu um olhar diferenciado não somente sobre o método de pesquisa, como também sobre as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento humano e principalmente das pessoas 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 Defectologia” (VYGOTSKY, 1997), demonstrando a necessidade de estudos nessa área e reafirmando sua postura em defesa da não segregação da criança com deficiência (MELLO E HOSTINS, 2018).

Vygotsky evidencia que a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada do desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 2003) e exige assim, “[...] conhecimentos sobre quem é o indivíduo que se educa e a finalidade da educação” (MARTINS; 2010, p. 49). Nesse sentido, podemos afirmar que planejamento e avaliação são instrumentos pedagógicos elementares e indissociáveis, e o PEI pode ser considerado um instrumento organizador na vida do aluno com deficiência na rede de ensino.

Dentre os poucos estudos relacionados ao planejamento individualizado, as pesquisadoras Mello e Hostins desenvolveram em 2018 um protocolo de construção do Plano Educacional Individualizado como instrumento potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino regular. Mas do que ser elaborado coletivamente, o protocolo de PEI concerne em 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

Fonte: (MELLO; HOSTINS, 2018, p. 239)

A vantagem de um protocolo de elaboração do PEI é que este pode ser adaptado à realidade de cada escola, se constituindo um instrumento de fácil elaboração, visto que os professores têm pouco tempo disponível para que esse trabalho colaborativo seja realizado.

Metodologia

A pesquisa se constitui de caráter qualitativo, pois preza pela qualidade das informações, ou seja, requer um aprofundamento maior a melhores técnicas de interpretação. Na metodologia qualitativa, como afirmam Silva e Menezes (2001, 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”.

A metodologia adotada para esta pesquisa foi a bibliográfica centrada na revisão de literatura de produções sobre o tema. Desse modo, foram elencados textos em livros, sites de divulgação científica e artigos impressos e digitais com as palavras-chave: inclusão, plano educacional individualizado, práticas educativas e autismo. Foram utilizadas informações do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, por meio do Censo Escolar 2020, que demonstra o crescente número de matrícula de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, seja da rede municipal, estadual ou privada.

Transtorno do Espectro Autista e Plano Educacional Individualizado (PEI)

É sabido que crianças com necessidades educacionais especiais precisam ter seu direito a educação assegurado, que lhes garanta uma equidade, mesmo diante de sua deficiência. Para isso, só assegurar a presença delas na escola não é o suficiente, pois, “se o direito à educação continuar sendo mascarado pelo assistencialismo e pela tutela”. Logo, no momento em que o sistema educacional conseguir assegurar o acesso e a permanência sem obstáculos, destes alunos com autismo, nas classes denominadas de comuns, no ensino regulares, os passos seguintes deveriam ser de ofertar e prover à estas escolas, condições reais para que desenvolvam ao máximo o potencial desses alunos (GOMES; MENDES, 2010).

O Transtorno do Espectro Autista conhecido como TEA, é um distúrbio do neurodesenvolvi-

mento caracterizado por um desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e pode apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Os alertas 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, sendo predominante no sexo masculino.

A Lei 12.764/12, recebeu o nome de Lei 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 vários anos o assunto e sugeriu ideias para a implantação de políticas públicas existentes que ajudassem as famílias de pessoas com TEA.

Dentre os direitos da pessoa com autismo explicitas nesta Lei temos o:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- I - à vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - à proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso à ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) à nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso à educação e ao ensino profissionalizante à moradia, inclusive à residência protegida; ao mercado de trabalho; à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Vale ressaltar que de acordo com a lei, a criança autista terá direito ao acompanhamento especializado ou de um professor de apoio, sem ônus para a família, mesmo em escolas particulares. “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. 20, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

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; MENDES, 2010 p.392).

Dados de um estudo publicado este ano, na Jama Pediatrics, realizado com 12.554 pessoas e conforme dados de 2019 e 2020, revelaram o número de prevalência de autismo nos Estados Unidos, sendo de 1 autista para cada 30 crianças, em 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 Centro de Controle e Prevenção de Doenças - CDC - do governo dos EUA, com dados referentes a 2018 (CANAL AUTISMO; 2022).

Segundo essas pesquisas, nos Estados Unidos, a maioria dos diagnósticos ainda são de meninos 3,5 para 1, já em relação ao sexo oposto temos 4 para 1 (quatro meninos para cada menina), o que demonstra uma certa diminuição. Neste estudo foram avaliados 410 diagnósticos, sendo 320 homens para 90 mulheres. Estimativas apontam que no mundo existam cerca de 70 milhões de pessoas com TEA, sendo 2 milhões apenas no Brasil (USP, 2022).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) alterou no ano de 2022, o CID do autismo para o CID 11, então o Transtorno do Espectro do Autismo 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 2013 na nova versão o do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o DSM-5, o documento reuniu todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo num só diagnóstico: 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), Autismo atípico, Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hiperinesia 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.

Para entendermos um pouco mais sobre o autismo, vejamos o que diz o Manual DSM-V sobre as características do TEA:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Déficit na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (DSM-V; 2014, p. 50).

Assim, 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. Contudo, diante das mudanças de perspectivas na educação, novos desafios chegam às instituições de ensino para atender aos seus educandos com TEA ou outra deficiência e o planejamento pedagógico é um requisito de mudança. Isso foi fundamentado pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2001), assegurando a elaboração e execução de um planejamento diverso, visando alcançar com competência e habilidade, os alunos público-alvo da educação especial. O documento assegura que as escolas devem ofertar flexibilizações e adaptações pedagógicas, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, subentendendo a criação de um planejamento diferenciado como o PEI.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, 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).

O Plano Educacional Individual não está diretamente previsto em lei, no entanto, documentos formativos voltados 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 em que o PEI é um direito explícito em lei, no Brasil ainda se encontra nas entrelinhas.

Nesse sentido, 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 é um plano de atendimento na sala de recurso multifuncional, realizado parcialmente pelo professor especialista.

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

Entretanto, para que um planejamento individualizado seja efetivo para o aluno PAEE, é necessário um trabalho articulado, ou seja colaborativo entre professores do ensino regular e educação especial. E isso já está previsto na Resolução 2/2001, a qual define as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, que estabelece no Artigo 13, inciso VIII sobre a articular entre os professores do AEE com professores de uma sala de aula denominada comum, “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)

Assim, ao longo desses anos, o plano educacional individualizado vem se configurando como um instrumento tanto de planejamento quanto de avaliação dos alunos PAEE. Glat, Vianna e Redig (2012) consideram 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. Corroboram ainda Glat e Pletsch (2013) ao afirmar que o PEI como um documento de interação entre professor-aluno, conferindo-lhe assim, um aspecto mediador das relações de aprendizagem. Consideram-no também como um “registro escrito avaliativo” para os estudantes que necessitam de ensino individualizado

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

Cruz, Mascaro e Nascimento (2011) ressaltam 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).

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, e, que, envolva 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, sendo resultado de uma ação conjunta e articulada. Corroborando neste sentido, Valadão (2010) ao afirmar que o PEI é uma ferramenta que pode prover melhorias na educação do estudante,

bem como, tem a finalidade de garantir e promover o aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial.

O PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico pensado para o aluno. Podemos conceber dessa forma, que os objetivos a serem trabalhados podem ser os mesmos do grupo escolar; o que muda, a partir da aplicação do PEI, são as metas a serem atingidas pelo aluno. O objetivo é o que o aluno deve 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 serão estabelecidas metas relativas a esse objetivo, a partir de uma avaliação individual.

É válido ressaltar que, o Plano Educacional Individualizado, não significa particularizar a ação docente a ponto de segregar o aluno do restante do grupo; ao contrário disso, o objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem em que os demais alunos estejam vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja 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).

Considerações Finais

A atual organização escolar requer uma forma de trabalho articulado entre os professores da Educação Especial e da classe comum nas escolas. O modelo de atendimento aos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino regular, por meio do atendimento exclusivo na sala de recurso multifuncional, vem apresentando resultado pouco satisfatório na escolarização desses alunos (GLAT e ESTEF; 2021). Contudo, entendemos que se faz necessário mais estudos sobre a forma de trabalho colaborativo para que se confirme a efetividade deste modelo de ensino, formando assim, uma bibliografia mais sólida.

Outro fator é quanto à mudança na forma de atuação da equipe pedagógica que se faz necessário frente aos desafios que a inclusão escolar requer. Existe a urgência de políticas públicas que fomentem o ensino colaborativo, os quais são imprescindíveis para a formação inicial e continuada de professores.

Levando em consideração que o ambiente educacional deve ter como meta a aprendizagem de todos os alunos, práticas utilizadas para tal finalidade talvez não se constitua de fácil execução para o professor, mas vale lembrar que o foco principal nesse processo sempre será o aluno, e assim o ensino colaborativo corrobora para esta finalidade.

Ressignificar a atuação pedagógica por meio da educação inclusiva é uma meta alcançável, desde que haja engajamento de toda escola e principalmente aproximação da família, peça fundamental no processo educacional de qualquer aluno, independentemente de ter uma deficiência ou não. O que se espera é que a prática do ensino colaborativo na elaboração do Plano Educacional Individualizado, a escola tenha de fato uma prática inclusiva, que se garante apenas na matrícula do aluno deficiente, mas em todo o processo de ensino e da aprendizagem.

Por certo, para que as chances de sucesso sejam na inclusão escolar dos alunos com transtorno do espectro autista ou outras deficiências, é necessário compromisso multissetorial e principalmente incentivo por meio das políticas públicas voltadas para a capacitação dos profissionais atuantes na educação e também a contratação de mais profissionais especializados em educação especial, a fim de beneficiar um maior número de alunos, visto que há um número crescente de matrícula para alunos PAEE, no ensino regular.

Por fim, diante de toda discussão em relação ao planejamento individualizado e TEA, entendemos que o Plano Educacional Individualizado colabora de forma concisa para uma nova dinâmica escolar, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados em escolas comuns.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial**, MEC; SEESP. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996 atualizada; Presidência da República; Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 1º/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº11/2010, **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**; MEC, Brasília, 2010.

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

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

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.

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.

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

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

GLAT R.; ESTEF S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual; **Revista Brasileira em Educação Especial**: Bauru, v.27, e0184, p.157-170, Jan.-Dez., 2021. Acesso em 30/11/2021 em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9V XV PKRdmHjf4LScht/>

GLAT, R. , PLETSCH, 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

MARIN, M.; MARETTI, M.: **Estratégia de Ensino para a Inclusão Escolar, I seminário internacional de inclusão escolar**; UERJ; out. 2014. Acesso em http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf.

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

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. : Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**: Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

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.

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.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

VALADÃO, G. T., G.: **Planejamento educacional individualizado**: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. (Dissertação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

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. Obras completas. **Tomo cinco**: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

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

Recebido em 16 de outubro de 2022

Aceito em 21 de abril de 2023