

Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: revisão conceitual

Individualized Educational Plan for Students with Autism: conceptual review

Plan educativo individualizado para estudiantes con autismo: revisión conceptual

Daniel da Silva Costa – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Carlo Schmidt – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento norteador da inclusão de alunos com deficiências, utilizado em diversos países. Trata-se de uma proposta pedagógica de ações compartilhadas entre gestores, professores, profissionais especializados e pais, para promover a aprendizagem do aluno. Estudantes com autismo parecem ser especialmente beneficiados pelo PEI, devido ao potencial adaptativo deste instrumento para atender à heterogeneidade dos perfis de aprendizagem da síndrome. O objetivo deste estudo é apresentar uma análise conceitual do PEI, compreendendo suas bases legais e concepções teóricas, aproximações e divergências em relação a outras formas de plano, para discutir as possibilidades de suporte que este instrumento pode oferecer à aprendizagem. Conclui-se que o PEI pode preencher uma lacuna na inclusão por se constituir como uma metodologia de trabalho que se endereça às particularidades do processo de ensino destes estudantes, por meio do trabalho colaborativo na equipe escolar.

Palavras-chave: educação especial; inclusão escolar; autismo; plano educacional individualizado.

ABSTRACT

The Individualized Educational Plan (IEP) is an instrument that guides the inclusion of students with disabilities, widely used in several countries. It is a pedagogical proposal of actions to be shared between managers, teachers, specialized professionals and parents, to promote student's learning. Students with autism seem to be especially benefited by the IEP due to the adaptive potential of this instrument to meet the heterogeneity of the learning profiles of the syndrome. The objective of this study is to present a conceptual analysis of the IEP, including the presentation of its legal bases and theoretical conceptions, approaches and divergences from other forms of planning, in order to discuss the possibilities of support that this instrument can offer for the teaching of students with autism. It is concluded that the IEP can fill a gap in the inclusion of these students because it is a working methodology that addresses the particularities of the learning processes of these students through the collaborative work among the school staff.

Keywords: special education; school inclusion; autism; individualized educational plan.

RESUMEN

El Plan Educativo Individualizado (PEI) es un instrumento que guía la inclusión de estudiantes con discapacidades, utilizado en diferentes países. Es una propuesta pedagógica de acciones compartidas entre directivos, profesores, profesionales especializados y padres, para promover el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes con autismo parecen beneficiarse especialmente con PEI debido al potencial de adaptación de este instrumento para satisfacer la heterogeneidad de los perfiles de aprendizaje del síndrome. El objetivo de este estudio es presentar un análisis conceptual del IEP, incluidas sus bases legales y concepciones teóricas, enfoques y divergencias en relación con otras formas de plan, para discutir las posibilidades de apoyo que este instrumento puede ofrecer al aprendizaje. Se concluye que el IEP puede llenar un vacío en la inclusión porque es una metodología de trabajo que aborda las particularidades del proceso de enseñanza de estos estudiantes a través del trabajo colaborativo en el equipo de la escuela.

Palabras clave: educación especial; inclusión escolar; autismo Plan educativo individualizado.

Introdução

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma forma de gestão do processo inclusivo de alunos público-alvo da educação especial. É um plano elaborado conjuntamente entre professores e pais, em que são avaliadas as potencialidades e necessidades dos estudantes e são organizadas metas anuais de aprendizagem. Esse plano deve ser monitorado e reavaliado periodicamente, pela equipe, realizando as adequações necessárias em estratégias e prazos para o alcance dos objetivos de desenvolvimento do aluno.

O PEI é considerado, pelo governo americano, como elemento fundamental na educação de alunos com alguma deficiência (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2000). Valadão (2010) investigou as propostas de PEI na Itália, na França, nos Estados Unidos e na Espanha e concluiu que este é um instrumento que, por seu caráter flexível e adaptável a diferentes demandas, pode atender necessidades educacionais distintas, viabilizando condições adequadas ao processo de inclusão, na escola comum, de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esta ferramenta tem sido mais frequentemente utilizada no exterior – principalmente nos Estados Unidos da América – do que na realidade brasileira, sendo reconhecida como uma prática efetiva há mais de 30 anos (VALADÃO, 2010; NOTBOHM, 2014). Inclusive, nesses países, o PEI é um dispositivo educacional previsto em lei e as escolas são orientadas a utilizá-lo como suporte à inclusão (VALADÃO, 2010).

Estudos internacionais que discutem a efetividade do PEI abordam pontos chave para sua otimização. Uma revisão de literatura sobre a percepção da eficácia do PEI, realizada por pessoas envolvidas em sua implementação – profissionais da escola, pais e estudantes –, concluiu que as orientações processuais nele contidas, originadas de avaliações, reuniões, tomadas de decisões, serviços etc., devem ser

seguidas, fidedignamente, pelos integrantes da equipe responsável pelo Plano, sendo a contribuição de cada membro um aspecto essencial (ROE, 2008). Outra pesquisa americana, que investigou a percepção dos pais de estudantes com autismo em relação à implementação do PEI nas escolas públicas, destaca, como pontos nodais, a comunicação efetiva entre os membros da equipe e a participação igualitária e valorizada dos pais, durante as reuniões para elaboração e atualização do PEI (FISH, 2006). Portanto, o que esses trabalhos sugerem é que a efetividade do PEI está fortemente relacionada com o cumprimento das diretrizes do Plano, o envolvimento e a comunicação entre os membros por ele responsáveis e, ainda, a valorização da presença dos pais no processo de desenvolvimento dessas diretrizes.

O conceito de PEI é bastante amplo e difuso, na literatura, pois cada autor se refere a ele de uma forma particular, embora sempre apresentando um fio condutor coerente em sua operacionalidade (VIANA; SILVA; SIQUEIRA, 2011). As diversas nomeações atribuídas ao PEI envolvem os termos instrumento, recurso, registro, mapa, estratégia, ferramenta, documento ou processo. Porém, mesmo em meio a essa pluralidade conceitual, é possível encontrarmos critérios consensuais para sua implementação. Dentre eles, é destacada a necessidade de autorização escrita dos pais para sua utilização, avaliação pedagógica inicial, participação ativa de uma equipe multidisciplinar na sua elaboração e redação de metas mensuráveis e prazos para atingi-las, sempre sujeitas à reavaliação periódica (VALADÃO, 2010; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012).

Ainda que o PEI seja um instrumento importante, há outras formas de planejamento do ensino, no contexto escolar, que parecem colaborar com a falta de clareza sobre o PEI. Dentre elas, encontram-se o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Aula. Embora se apresentem de maneira semelhante ao PEI, há diferenças significativas entre este e os outros planos, tanto em termos conceituais, como operacionais.

O contexto escolar, embora seja um ambiente naturalmente positivo para desenvolver, nos estudantes com autismo – ou Transtorno do Espectro Autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013) –, as áreas sociais e cognitivas, tem-se mostrado desafiante para inclusão destes alunos, em face de suas dificuldades intrínsecas (comunicação e interação social) e de práticas pedagógicas e educacionais desfavoráveis.

O objetivo deste estudo é apresentar uma revisão conceitual do PEI e propor sua utilização na inclusão escolar de estudantes com autismo. Ele se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, sendo utilizadas dissertações e artigos, armazenados na base de dados CAPES, sendo as informações e a legislação

encontradas por meio dos sistemas de busca da *internet*. Os descritores empregados apresentam característica ampla, isto é, foram utilizados os termos “autismo” e “PEI”, devido à pouca disponibilidade de material de consulta sobre este tipo de planejamento, no cenário brasileiro. A metodologia de análise conceitual de Walker e Avant, segundo Wilson (1963, apud FERNANDES et al, 2011, p. 1155) é utilizada como apoio para o desenvolvimento desta pesquisa, procurando relacionar o conceito do PEI com os achados sobre sua colaboração para a inclusão dos estudantes com autismo. São apresentados os atributos críticos ou essenciais do PEI, exigidos por esta metodologia, os quais são necessários para explicitar a essência desse conceito e fornecer uma análise diferencial em relação a outras metodologias para o planejamento educacional. Para esses autores, a revisão conceitual é útil para o refinamento de um conceito quando ele aparenta ter múltiplos significados, o que parece ser o caso do PEI.

Nesse sentido, verifica-se a premência de pesquisas de aprofundamento conceitual sobre o PEI, para formar uma base comum e coerente em torno de sua identidade e função.

O suporte da Legislação

O artigo 205 da constituição brasileira (BRASIL, 1988, p. 160) prescreve que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Entre os princípios que conduzem a educação, está a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e a garantia de padrão de qualidade no ensino. A educação, como um direito de todos, inclui os alunos com deficiências. Portanto, há a necessidade de ações (por exemplo, a utilização de planos de desenvolvimento individual) para que estes alunos tenham oportunidades de desenvolvimento pleno, atendendo aos princípios da igualdade e qualidade, para a efetivação de seu processo educativo.

A mudança de perspectiva na educação, para o paradigma da inclusão, cria novos desafios, às instituições e a seus currículos, para atender aos alunos com deficiências. Existem vias de acesso possíveis na legislação, para auxiliar nesse atendimento. A resolução nº2/2001 (BRASIL, 2001), por exemplo, fornece o fundamento legal para a elaboração e execução de planejamentos pedagógicos diversificados, visando o desenvolvimento do aluno com deficiência em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Essa mesma resolução determina, no inciso III,

do Art. 8º, na página 2, que as escolas devem ofertar “flexibilizações e adaptações curriculares [...] metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos adequados ao desenvolvimento do aluno [...]”. Embora tenham ocorrido mudanças significativas posteriores na educação, com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), observa-se que permanecem as exigências às escolas quanto à necessidade de organização de pessoal, da logística e de ensino para receber os alunos com deficiências, estabelecidas na resolução nº 2/2001; associadas, atualmente, a uma ênfase no Atendimento Educacional Especializado, descrevendo-o como o núcleo para organizar e orientar as atividades de Educação Especial na escola. Neste contexto de avanços e aprimoramento do processo inclusivo brasileiro, os planejamentos individuais também podem contribuir para atender as demandas dos alunos com deficiência. O PEI, por exemplo, é uma metodologia de avaliação ampla, contando com a participação direta e articulada de todos os envolvidos com o aluno, e pode propiciar uma análise pormenorizada da situação de aprendizagem do estudante, para atender às diretrizes legais de acessibilidade ao currículo.

Diferentemente do que ocorre em outros países, o PEI, e algumas outras formas de planejamento educacional – como o Plano de Aula e o Plano de Desenvolvimento Individual –, estão presentes na legislação brasileira apenas de forma implícita. Há um amparo legal para essas alternativas metodológicas, mas de forma generalista, sem nomeações e especificações. A exceção está no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que aparece especificado no Art. 9º, da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), do Ministério da Educação, com a seguinte afirmativa: “A elaboração e a execução do plano de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE [...]”, ou seja, é endereçado um plano específico para a realização do trabalho desses professores no AEE.

A legislação posterior à resolução nº 4/2009 trata de ações mais amplas e menos específicas em relação às práticas educacionais relativas aos alunos com deficiências. O decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), por exemplo, contempla diretrizes como: assegurar adaptações razoáveis, ofertar apoio necessário, adotar medidas de apoio individualizado e efetivo, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos e a prover formação continuada de professores e de gestores para a educação inclusiva. Do mesmo modo, a Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013), descreve as orientações aos sistemas de ensino para a implementação da Lei n 12.764 (BRASIL, 2012), que trata da Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nela, estão orientações de cunho geral sobre adoção de parâmetros

individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, porém sem fazer menção a uma metodologia específica.

Conclui-se, a partir desses documentos legais, que há uma determinação sobre a necessidade de planejamento das ações pedagógicas na inclusão, porém, observa-se uma lacuna quanto à normatização do emprego de metodologias específicas. Tal lacuna pode manter a precariedade dos recursos técnicos, implementados pelas escolas, para a minimização das barreiras à participação e aprendizagem de todos os alunos. É justamente neste espaço que o PEI ganha relevo, enquanto metodologia específica.

Planejamento educacional: outras possibilidades

Na realidade nacional, existem outras formas de planejar o ensino de alunos com autismo na escola, além do PEI, como referido anteriormente. A legislação prevê, por exemplo, recursos de acessibilidade para remover barreiras à participação e ao aprendizado do aluno (BRASIL, 2001).

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) do Ministério da Educação institui diretrizes operacionais para o AEE com orientações específicas para utilização do PAEE. Basicamente, as funções desse Plano são a identificação das necessidades do aluno e eleição de recursos e atividades para o seu desenvolvimento. O PAEE ganha relevo ao constituir-se como um recurso de avaliação disponível aos educadores, porém é possível identificarmos sua limitação na escola, sendo indicado seu uso como parte do AEE. Nesse sentido, as características do AEE, definidas pelo Ministério da Educação, inter-relacionam-se, necessariamente, com as do PAEE e sua funcionalidade. Por exemplo, de acordo com a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009; BRASIL, 2008), o atendimento deve ser prestado, prioritariamente, em local físico específico do espaço escolar: a SRM, devendo ser ofertado aos alunos em turno inverso ao da aula regular (CASARIN; TREVISAN, 2017, p. 22). Ainda, quanto ao aspecto funcional, as normas do Ministério da Educação preveem que o AEE tenha um caráter apenas complementar ou suplementar à formação do aluno (BRASIL, 2008).

As diretrizes em relação ao AEE, conseqüentemente, podem conferir uma identidade segregacionista ao PAEE, por este ser influenciado, diretamente, pelas condições específicas de espaço e tempo do atendimento. As características do AEE também podem constituir barreiras para que o PAEE atue de forma mais próxima e concomitante com o processo de ensino-aprendizagem do aluno em sala de aula, inclusive no processo de avaliação dessa aprendizagem. Em adição, as normativas do

AEE definem ao PAEE uma aplicação periférica em relação à formação do aluno, entendendo-a como complementar ou suplementar e não nuclear.

Já o PEI não apresenta restrições de espaço e tempo, pelo contrário, não necessita da determinação de local específico para sua utilização, além de precisar ser construído por uma equipe multidisciplinar em que o professor regente é figura principal (COSTA, 2016). A implementação do PEI prevê sua utilização em todos os espaços da escola que se façam necessários, com maior ênfase na sala de aula. Além disso, suas atribuições não se limitam a ações complementares ou suplementares, como as do PAEE, mas interferem em todas as instâncias e níveis do processo de ensino-aprendizagem do aluno, desde a avaliação pedagógica inicial, geração de metas/prazos, até a reavaliação de forma processual, contínua e coletiva (GLAT; PLETSCHE, 2013).

A legislação vigente (BRASIL, 2008; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2009) possibilita pelo menos duas formas de interpretar o significado do PAEE: ou como um plano fechado, com protocolo bem definido; ou como um plano aberto, apenas com informações gerais sobre o aluno e as ações do AEE, podendo o PAEE ser ainda identificado (rotulado) de outras maneiras. Por essas razões, o presente trabalho procura tornar inequívoco o conceito do PAEE, no sentido de “plano fechado”, contendo informações bem definidas a respeito do aluno e das ações do professor, o que é uma forma justificável de interpretação textual. Outras pesquisas também entendem o PAEE a partir desta perspectiva, quando descrevem esse plano com os seguintes tópicos: identificação do aluno, estabelecimento de objetivos, organização do serviço, definição de metodologias/estratégias/matérias, realização das adequações necessárias, orientação a profissionais, avaliação dos resultados, reavaliação do plano de forma constante e uso do título “Plano de Atendimento Educacional Especializado” (SILVA, 2017; PALMA, 2017). Essas características traduzem o formato de um plano fechado, assim como o PEI. Conclui-se, assim, que é razoável que esta pesquisa submeta o PAEE a uma comparação com o PEI, em um mesmo nível semântico, a fim de que haja uma compreensão mais esclarecida a respeito do último.

Em alguns casos, o PAEE é nomeado como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e, segundo Poker et al (2013), deve nortear as ações do profissional do AEE na escola. Esse plano apresenta também um caráter documental, com a finalidade de registrar as avaliações e práticas do profissional que atua nas SRM. De acordo com a pesquisa sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual, Mendonça (2014, p. 8) declara que o PDI “[...] é um instrumento utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades dos alunos de inclusão escolar”. No

estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento (SD) no. 01 (BRASIL, 2005, p.5), conceitua o PDI como um “importante instrumento”, o qual é utilizado com fins regulatórios da aprendizagem desses alunos. O PDI é um plano de caráter longitudinal, ou seja, deve “nascer” quando a criança ingressa na escola e acompanhá-la até a terminalidade escolar (BRASIL, 2005).

O PDI pode ser apresentado por alguma orientação normativa (como a da SD nº 01, 2005) como tendo as mesmas características do PEI: participação coletiva na elaboração, caráter processual, avaliação de perspectiva formativa e escopo amplo de atuação. Já Poker et al (2013) o diferencia do PEI e delimita espacialmente o PDI, conferindo-lhe um caráter mais sintético, com qualidades especializadas e específicas de um setor e de um profissional da escola. O que se pode depurar dessas informações, que ora se cruzam, ora se afastam, é que o PDI pode ser similar ao PEI, para alguns autores, mesmo com uso de nomenclatura diferenciada. E que, de acordo com outros autores, o PDI não é o PEI, devido às características muito restritivas do primeiro. Tais posicionamentos podem, ainda, levar à seguinte possibilidade analítica: todo o PEI pode ser um PDI, mas nem todo PDI pode ser um PEI. Não obstante, o PDI pode ser considerado, sem equívoco, como sendo igual ao PAEE, devido às suas particularidades e ao seu nível de atuação, similares aos do PAEE. Nesse sentido, o PDI demonstra as mesmas diferenças e limitações em relação ao PEI. Talvez a diferença mais aguda entre PDI e PAEE seja apenas que este é explicitamente previsto em legislação, enquanto aquele se apresenta de maneira implícita.

O Plano de Aula, ainda que não seja um plano específico para atendimento na educação inclusiva, também constitui uma forma de planejar o aprendizado de alunos com NEE. Sendo a inclusão uma das principais diretrizes do Ministério da Educação e, por sua vez, com presença cada vez mais contundente desse grupo de alunos na escola, o plano de aula de um professor, necessariamente, deve contemplar esses alunos, em suas elaborações. De acordo com Maia e Scheibel (2009), o plano de aula é uma forma que o professor encontra de executar, ou colocar em operação, o conteúdo previamente definido para os alunos em sala de aula. Segundo os autores, o plano de aula caracteriza-se por uma proposta de trabalho, organizada pelo professor, a ser desenvolvida em uma aula ou grupo de aulas. É um plano em que devem constar objetivos, conteúdo, procedimentos, recursos, metodologias, planejamento de horário para eleger prioridades para os problemas educacionais, atividades e avaliação dos e para os alunos.

A observação em relação ao Plano de Aula, um plano mais informal e menos sistemático em relação ao PAEE, PDI e PEI, é que as competências desenvolvidas pelo professor, mediante o delineamento de procedimentos, a utilização de recursos e o emprego de metodologias, não estão conceitualmente à disposição dos outros profissionais. Portanto, o Plano de Aula não tem, em sua função primária, a preocupação de democratizar a informação a respeito da compreensão do aluno, adquirida pelo professor em um determinado processo de ensino e aprendizagem. Mesmo havendo bom desenvolvimento de algum aluno incluído, o conhecimento do trabalho com ele implementado pode ficar restrito ao Plano, reduzindo a oportunidade de socialização com outros profissionais. Tal procedimento limitado pode ser eliminado com a utilização do PEI, pois este instrumento visa compartilhar a informação de forma colaborativa. Tanto os progressos como as dificuldades do aluno são compartilhados entre os professores, para que, conjuntamente, ele seja apoiado mediante a soma das diferentes experiências dos profissionais.

Observa-se que o PEI se mostra mais amplo que o Plano de Aula, ao oportunizar o trabalho colaborativo pela prática de exposição dos procedimentos adotados pelos profissionais no caminho de aprendizagem do aluno.

Plano Educacional Individualizado: uma análise conceitual

Para um trabalho compreensivo acerca do PEI, é fundamental entender seu conceito, o que implica refinar a definição deste instrumento, para torná-la mais plausível e concisa, por meio do método da análise conceitual. Para esse intento, há necessidade de uma revisão de estudos que se debruçam sobre a temática, entendendo como o PEI é apresentado e permitindo identificar os possíveis usos do conceito em voga (FERNANDES et al, 2011).

Essa análise deve ser empreendida quando um conceito, já introduzido, definido e clarificado na literatura de uma disciplina específica, necessita de estudo adicional para movê-lo ao próximo nível de desenvolvimento, de modo a torná-lo aplicável eficazmente na pesquisa e na prática dessa disciplina, ampliando seu entendimento entre aqueles que o utilizam (FERNANDES et al., 2011, p.1151).

Dentre as diversas formas de análise conceitual, este estudo seguirá o método de Walker e Avant, segundo Wilson (1963, apud FERNANDES et al, 2011). Sendo o PEI tomado como o conceito alvo da revisão, é apresentado, abaixo, um *corpus* de análise composto por produções que utilizam o conceito de PEI, no campo da educação, visando a contrastar ou aproximar seu uso em busca de um

esclarecimento e de uma maior precisão. Essa análise resulta na definição de referências empíricas – o que sinaliza a ocorrência do conceito - para os atributos essenciais. As referências consistem em categorias ou classes do fenômeno que permitem a definição operacional do conceito (WILSON, 1963).

Pereira (2014) traz o conceito do PEI como um instrumento de individualização, intrincado com os conceitos de diferenciação e contextualização, a fim de favorecer o aprendizado do aluno. Ao longo do texto, também o define como um instrumento otimizador e norteador do processo de ensino-aprendizagem e um “instrumento de avaliação do desenvolvimento educacional do estudante” (PEREIRA, 2014, p. 67). Lima (2010) também declara que o PEI é instrumento fundamental para o aprendizado do educando. Nesse sentido, é fato que o PEI está centrado nos processos de aprendizagem, porém sua utilização extrapola a esfera do conteúdo formal, abarcando uma avaliação do ambiente, das interações, da socialização e do desenvolvimento educacional amplo.

Em concordância com os autores acima, Cunha (2012) conceitua o PEI como um instrumento avaliativo que fornece subsídios para o professor conhecer melhor o aluno. Lima (2010) delinea o PEI como um instrumento de trabalho que respalda o aluno com respostas educativas específicas e adequadas. Já Glat, Vianna e Redig (2012, p. 83) apresentam o PEI como um instrumento de “organização e reestruturação curricular”, evidenciando a relação direta entre ele e o currículo, bem como seu escopo de atuação. Em Glat e Pletsch (2013), o PEI aparece como um instrumento que auxilia na interação entre aluno e professor, conferindo relevo ao seu aspecto mediador, ou seja, o das relações interpessoais de aprendizagem. Lima (2010) complementa as ideias de Glat e Pletsch, descrevendo o PEI como dinâmico, sujeito a atualizações constantes. Estas são estimuladas pelas avaliações frequentes, devido às alterações continuadas do aluno. Em suma, O PEI é descrito com um instrumento que objetiva apoiar diretamente as necessidades do aluno para o avanço de seu processo de ensino-aprendizagem. Seu caráter avaliativo oferece recursos ao professor para respaldar as demandas do alunado, permite adequações curriculares e desempenha papel fundamental de mediação no aprendizado.

Pereira (2014) define o PEI como recurso pedagógico que se estrutura a partir das demandas do aluno e cuja construção deve ser orquestrada coletivamente, apontando metas para ele. A mesma autora também qualifica o PEI como recurso facilitador que possibilita o acesso ao currículo formal da escola. Portanto, estes autores definem o PEI como um recurso necessário para o professor, que auxilia na acessibilidade ao currículo formal, mas que emerge das necessidades do próprio aluno.

Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) descrevem o PEI como um “registro escrito avaliativo” para os estudantes que necessitam de um ensino adequado para o seu modo de aprendizado. Valadão (2010) também ressalta o papel do PEI como registro, e afirma que este desempenha dupla função: promover e garantir o aprendizado do aluno “em situação de deficiência” (VALADÃO, 2010, p. 20). Para Pereira (2014), o PEI é o registro daquilo que foi conquistado e o que ainda deverá sê-lo, por parte do aluno, constituindo, dessa forma, um parâmetro para reflexões dos educadores. Portanto, os autores caracterizam e valorizam o PEI como um relato do desenvolvimento do aluno de forma escrita. Essa ação gera um repositório de informações que facilita o conhecimento do estudante, apoia na avaliação e nas tomadas de decisão para um aprendizado adequado.

O PEI é descrito como um mapa que planifica e orienta a educação do aluno, contendo informações, metas e estratégias pertinentes e realísticas; um mapeamento dos avanços e desafios dos estudantes (PEREIRA, 2014); um mapa valioso para o professor, como é representado por Glat e Pletsch (2013). Nessa intenção, as autoras tratam da importância desse mapa para percorrer, explicitamente, o caminho do amadurecimento cognitivo do aluno. Por essas descrições, os autores afirmam que o PEI facilita a visualização das condições do aluno e orienta o professor, de forma objetiva, na condução do desenvolvimento do estudante.

O PEI pode ser entendido como uma ferramenta para “melhorar a educação do estudante” (VALADÃO, 2010, p. 9). De acordo com Goepel (2009), o PEI constitui-se como uma ferramenta de monitoramento, em oposição à percepção do PEI como um simples conjunto de metas a serem alcançadas. Esse autor também define o PEI como ferramenta formativa para aqueles alunos que apresentam as condições mínimas de participar das decisões e do processo de elaboração de suas próprias metas. Frankl (2005) define o PEI como uma ferramenta para gerenciar a educação de crianças e jovens com NEE na escola. Neste contexto, o PEI é visto como uma forma de melhorar a gestão do processo de ensino do aluno.

Pereira (2014) e Glat e Pletsch (2013) trazem o PEI como uma proposta para a organização do currículo, a fim de facilitar tanto o trabalho do professor como o aprendizado do estudante. Nesse sentido, é apresentado não apenas como apoio para o aluno alcançar as exigências do currículo da escola, mas também como proposição para adequar o currículo às necessidades do aluno.

Pereira (2014, p. 19) evoca o PEI como uma forma de “operacionalizar a individualização do ensino”. Glat e Pletsch (2013) entendem o PEI na forma de um projeto pedagógico, necessário para a inclusão de alunos com autismo. Finalmente,

Valadão (2010) conceitua o PEI como uma forma de produção de documento, com a finalidade de promover e garantir o aprendizado dos alunos com NEE.

Braun e Vianna (2011) definem o PEI como uma estratégia para favorecer o AEE e a inclusão de alunos com NEE. Cruz, Mascaro e Nascimento (2011) declaram que se trata de uma estratégia que colabora diretamente nas adaptações curriculares necessárias para os alunos com NEE, bem como orienta as ações pedagógicas para esse grupo de estudantes. Glat, Vianna e Redig (2012) argumentam que o PEI é uma estratégia diferente para a organização do currículo e também para individualização do ensino. Glat e Pletsch (2013) conceituam o PEI como uma estratégia que descreve o caminho a ser percorrido para o aluno avançar no seu desenvolvimento cognitivo. Neste contexto, o PEI se destaca como um apoio estratégico que pode auxiliar os setores da escola que estão envolvidos diretamente com o aluno, colaborando com a inclusão, a adaptação curricular e o desenvolvimento do estudante.

Siqueira et al (2012, p. 11675) define o PEI como sendo uma “alternativa de trabalho”, que personaliza e individualiza o processo de ensino do aluno. Glat e Pletsch (2013, p. 22) o consideram uma “alternativa promissora”, pois os objetivos a serem alcançados para o aluno são claros, sem descuidar das propostas curriculares formais. Estes autores destacam o potencial do PEI para a otimização do ensino dos alunos, porém reiteram a importância de preservar o conteúdo formal exigido para o seu ano escolar.

O PEI é considerado pela política educacional americana como um documento necessariamente individualizado e “[...] o elemento principal de uma educação de qualidade para uma criança com NEE” (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2000, p. 1, tradução nossa). Também é caracterizado como “[...] uma declaração escrita para uma criança com deficiência, a qual é desenvolvida, revisada e revista em reunião [...]” (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2000, p. 27, tradução nossa). Um documento de trabalho (GOEPEL, 2009), responsável por encaminhar as estratégias e os atendimentos, necessários para capacitar o aluno a avançar em suas metas. Goepel (2009) ainda descreve o PEI como um documento colaborativo. É conceituado pela Organização Não Governamental (ONG) *Autism Speaks* como “[...] o processo estabelecido [...] para determinar os programas e serviços que devem ser prestados a fim de atender às necessidades educacionais de uma criança deficiente.” (AUTISM SPEAKS, 2011, p.21, apud AUTISMO E REALIDADE, 2019). De acordo com Lima (2010), o PEI é o documento formal de maior importância na educação de alunos com NEE, pois visa à garantia da igualdade na educação e responsabiliza a escola no provimento de práticas educativas que venham a desenvolver esses alunos. Em suma, é um documento fundamental, realizado de

forma coletiva e colaborativa, que busca beneficiar o aluno com NEE, pela promoção de condições iguais na educação e de responsabilidade institucional para com o aprendizado do estudante.

A partir dos possíveis usos do PEI, apresentados neste trabalho, provenientes de obras de autores nacionais e internacionais, podemos esboçar algumas análises em busca de uma compreensão mais concisa desse conceito. Essas revisões do uso do PEI são importantes, pois vão ao encontro da necessidade da determinação dos atributos críticos ou essenciais (palavras ou expressões que mostram a essência da definição de algo) do PEI, os quais consolidam o seu conceito como um diagnóstico diferencial, que discrimina entre os termos que pertencem e não pertencem ao conceito, exigido pela análise conceitual (FERNANDES et al, 2011). Primeiramente, verificamos que os conceitos se apresentam de forma diversificada em relação à atribuição de rótulos. Provavelmente, isso ocorre pelos conceitos terem sido construídos pelo prisma de cada um dos autores, com diferentes perspectivas, uns dos outros. A presente revisão constatou 13 unidades de sentido para o conceito de PEI: instrumento, recurso, proposta, registro, mapa, forma, estratégia, alternativa, ferramenta, documento, elemento, declaração e processo. Essas unidades podem ser agrupadas em três categorias, obedecendo a critérios de aproximação semântica, de acordo com seu significado: 1) Instrumental; 2) Operacional; e 3) Documental.

A primeira categoria sintetiza a ideia do PEI como objeto, instrumento, recurso, registro, mapa ou ferramenta. Os estudos a utilizam no sentido da existência ou construção de mecanismos para potencializar a inclusão e o aprendizado dos alunos com deficiências, assim como a orientação dos professores (CUNHA, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2013; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; LIMA, 2010; PEREIRA, 2014). As ideias associadas semanticamente à palavra instrumento (individualização, otimização, norteamento, avaliação, trabalho, currículo, interação e dinamismo) sugerem o uso deste objeto especificamente na escolarização de alunos, com foco na qualidade educacional a eles ofertada, e que compreende uma esfera de atuação ampla e pontual, de natureza volátil. Em síntese, descrevem um tipo de instrumento maleável, preciso e que deve estar “ligado” a outros de maneira contextual.

Já a categoria Operacional abarca unidades como: proposta, forma, estratégia, elemento e alternativa (BRAUN; VIANNA, 2011; CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2013; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2013; PEREIRA, 2014; SIQUEIRA et al, 2012). Seu sentido está relacionado mais diretamente a ações inclusivas a serem realizadas pela equipe multidisciplinar e comunidade escolar. Este significado implica o nível pragmático da inclusão escolar desempenhado pelos profissionais e gestores da educação.

Por fim, a categoria Documental compreende aspectos legais, como documento, declaração e processo (AUTISM SPEAKS, 2011 apud AUTISMO E REALIDADE, 2019; GOEPEL, 2009; UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2000; VALADÃO, 2010). É referida a partir de uma perspectiva legal/histórica, orientada para os direitos a uma inclusão com qualidade dos alunos com deficiências. Neste contexto estão referidas também as responsabilidades da escola, dos agentes de educação, dos pais e alunos no sentido de garantir que a qualidade da educação esteja registrada de forma documentada. Essa ênfase legal é muito clara e contundente, especialmente nas pesquisas americanas, possivelmente pelo fato do PEI estar integralmente fundamentado na legislação do país, de forma detalhada. Essa categoria destaca que o PEI não se encontra apenas associado ao sentido ético para uma educação de qualidade, mas também uma questão legal, de cumprimento da lei.

As categorias geradas pela análise conceitual do PEI mostram-se úteis para refinar a compreensão deste conceito, tão plural em suas nomeações, e captar a essência de seu significado. Disponibilizados desta maneira, torna-se possível delinear novas observações a partir deste plano de análise, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Categorias e subcategorias do Plano Educacional Individualizado (PEI)

Categorias	Unidades
1. Instrumental	Instrumento
	Recurso
	Registro
	Mapa
2. Operacional	Ferramenta
	Proposta
	Forma
	Estratégia
3. Documental	Elemento
	Alternativa
	Documento
	Declaração
	Processo

Fonte: Dados dos autores constantes neste estudo.

Importante destacar que, enquanto as duas primeiras categorias (Instrumental e Operacional) estão mais conectadas às questões pedagógicas, a terceira relaciona-se com a legalidade, a responsabilização e a gestão da inclusão. Não obstante, todos os seus sentidos apontam para a promoção de uma educação

inclusiva de qualidade, tanto no que diz respeito ao acesso físico, quanto à aprendizagem escolar. Essas reflexões sugerem que o PEI se constitui como um modelo que opera em três níveis: Instrumental, Operacional e Documental. Ao se tratar de uma estrutura que envolve elementos que operam conjuntamente e, dessa forma, se constituem como uma unidade, conclui-se que o PEI pode ser considerado uma metodologia de trabalho, em termos conceituais.

Metodologia, na língua portuguesa, refere-se à “[a]rte de guiar o espírito na investigação da verdade” (MICHAELIS, 1998, p.1368). Além de estar associada à idéia de orientação de um processo, uma metodologia necessariamente abarca as ideias de organização do trabalho e exposição das ações, sendo entendida como uma construção do conhecimento gerada por instrumentos, medidas e técnicas que levam a interpretações de um fenômeno (GATTI, 2002).

De fato, a utilização de instrumentos, técnicas e outros elementos estão presentes no PEI, confirmados claramente nesta análise conceitual. Mas, além disso, ele é um guia das ações pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante, podendo ser definido como uma metodologia a ser implementada no planejamento escolar de todos os alunos, mas especialmente daqueles com deficiência. Portanto, o PEI avança ao considerar detalhadamente as especificidades de aprendizagem do aluno, o que pode ser útil na inclusão, especialmente de alunos com autismo.

Os desafios na inclusão de alunos com autismo e as possibilidades do PEI

O autismo passou a ser recentemente identificado como Transtorno do Espectro Autista – (TEA) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Essa nova forma de entendimento considera a perspectiva dimensional do transtorno, compreendendo que o autismo se pode manifestar em uma escala que vai desde formas sutis até formas mais evidentes. Com isso, fica mais patente a heterogeneidade do fenótipo dentro de um amplo espectro de variação de características que a pessoa pode apresentar (SCHMIDT, 2012).

Dentre as principais áreas acometidas pelo autismo, a social constitui-se como a mais importante e central da síndrome (SCHMIDT, 2013). Isso porque, desde o início da vida, pode ser observado o pouco interesse, por parte do autista, em relação aos aspectos sociais do ambiente, como o contato visual, os sons humanos ou os movimentos biológicos (KLIN, 2009; JONES; KLIN, 2013). Essas alterações precoces é que levam a um descarrilamento do desenvolvimento social

subsequente, por comprometer a formação basal do desenvolvimento da criança. Contudo, a interação com pares na infância, quando mediada por um adulto socialmente competente, pode oportunizar ganhos importantes, modificando o curso das dificuldades sociais do autista. A inclusão escolar, enquanto contexto natural do desenvolvimento social e cognitivo de uma criança, é propícia para esse fim.

Trabalhos sobre a inclusão de alunos com autismo, no Brasil, mostram que as matrículas destes alunos, na escola comum, aumentaram consideravelmente nos últimos anos (GOMES; MENDES, 2010; SCHMIDT et al., 2016). No entanto, pesquisas têm apresentado um contexto de dificuldades em relação ao avanço dos estudantes na escolarização. Um estudo que analisou dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação nacionais, entre 2008 e 2013, mostrou que a maior parte desses alunos não está acompanhando o conteúdo pedagógico esperado à sua etapa escolar, sendo essa situação uma possível consequência da falta de formação docente relativa à aprendizagem formal deste público (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Mesmo assim, visando à não retenção nos anos iniciais, esses alunos acabam avançando para o 3º, 4º e 5º anos, com aprendizado equivalente à pré-escola ou ao 1º ano (RAMOS, 2014).

De forma complementar, o estudo de Kubaski (2015) investigou a inclusão de alunos com autismo a partir de quatro eixos de análise: participação, presença, aceitação e aprendizagem. Os resultados mostraram que a participação e aprendizagem estavam especialmente fragilizadas, com relatos sobre atividades dos alunos autistas predominantemente solitárias, com pouca participação junto ao grupo de colegas (participação) e, principalmente, o não acompanhamento das aprendizagens previstas para sua etapa escolar (aprendizagem).

As possíveis causas desse fenômeno – a falta de aderência pedagógica dos autistas, com seu consequente lapso curricular – podem ser encontradas em alguns autores que destacam: característica da síndrome (tendência ao isolamento e ao empobrecimento nas habilidades comunicativas), falta de conhecimento dos professores sobre o aluno e desqualificação destes profissionais frente aos desafios do autismo, ocasionando-lhes sensação de medo e insegurança (GOMES; MENDES, 2010; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Gomes e Mendes (2010) mostram que o ensino de grande parte dos alunos com TEA não considerava o seu jeito peculiar de aprender, levando os professores a utilizarem metodologias generalistas. Talvez, por essa razão, algumas pesquisas apontam a carência de estratégias pedagógicas relevantes como uma das causas para as dificuldades de aprendizagem dos educandos. Dentre as práticas docentes,

também há relatos sobre a utilização de atividades diferenciadas, mas fora do contexto da sala de aula, possivelmente, por não conseguirem a adesão do aluno autista nas atividades previstas para a turma, o que, conseqüentemente, ocasiona nele uma desmotivação acentuada (RAMOS, 2014). Parte deste cenário pode ser explicada pelo fato dos professores utilizarem poucas práticas validadas cientificamente para promover a aprendizagem de alunos com autismo (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Alguns dos professores de um estudo nacional recente, que investigou práticas pedagógicas para alunos com autismo, corroboram essa ideia ao relatar “não existir recursos e sim o bom senso do professor em ir atrás, em estudar e tentar entender o aluno com autismo para fazê-lo aprender” (BARBERINI, 2016, p.52). Portanto, são fartas as evidências sobre a carência, na formação de professores, de conhecimentos para lidar com as demandas educacionais desses alunos (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; RAMOS, 2014).

Em adição a isso, podemos entender também que aspectos subjetivos, como as concepções docentes sobre os alunos com autismo, exercem influência sobre a eficácia dessas práticas. A percepção do aluno com autismo como isolado ou “vivendo em outro mundo” pode enfraquecer ainda mais o emprego de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da interação social, tendo em vista que esse aluno, compreendido dessa maneira, teria pouca probabilidade de responder positivamente à intervenção (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Por fim, Ramos (2014) complementa que o pouco conhecimento da legislação vigente sobre a inclusão, por parte da gestão e dos professores das escolas, também pode contribuir para essa realidade, ao dificultar a consolidação do processo inclusivo de alunos com autismo.

A heterogeneidade e as especificidades dos indivíduos com autismo, com níveis de acometimento diferentes, que poderão exigir maior ou menor apoio durante seu aprendizado, somados aos desafios inerentes ao processo inclusivo, leva a concluir que nenhum estudante com autismo pode ser tratado da mesma forma, mesmo com diagnóstico similar, fato esse que impossibilita a aplicação de uma única abordagem terapêutica ou pedagógica para seu atendimento. Para a educação, isso significa que são importantes as flexibilizações no ensino e um currículo, para os alunos que apresentam perfil de aprendizagem, bem diferenciado daquele que se dirige aos ditos normais.

O trabalho cooperativo entre os agentes da escola comum e os da especial e a elaboração do plano de ensino – um recurso importante na escolarização de estudantes com autismo – são sugeridos como ações importantes para uma inclusão efetiva dos estudantes com autismo. Os professores, que refletem sobre um plano de

ensino e constroem estratégias pedagógicas considerando as particularidades do autismo, são capazes de alcançar objetivos mais claros, relacionados com as necessidades educacionais dos alunos com autismo, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa e motivadora aos estudantes (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é descrito como relevante na escolarização dos alunos autistas. É um instrumento que se propõe, entre outros objetivos, a coordenar todas as ações pedagógicas com a rede de apoio necessária, para que o estudante consiga ter acesso à grade curricular da escola.

Os atributos essenciais do PEI e sua metodologia de trabalho colaborativo, que opera nos níveis Instrumental, Operacional e Documental, para a individualização do ensino, vão ao encontro das necessidades do aluno com autismo. Isso por que o PEI é um instrumento de avaliação/intervenção (Instrumental) que identifica e norteia as ações pedagógicas a serem desenvolvidas (Operacional) em forma de um registro legal (Documental). Diversos autores já destacaram como os elementos de estruturação e operacionais do PEI colaboram para uma avaliação pedagógica detalhada do aluno, norteada pela prática colaborativa. Esses elementos podem auxiliar sobremaneira na eliminação de barreiras que se constituem como desafios à aprendizagem de estudantes com autismo (CRUZ, MASCARO e NASCIMENTO, 2011; GLAT, VIANA e REDIG, 2012; GLAT e PLETSCHE, 2013; PLETSCHE e GLAT, 2012; PEREIRA, 2014; VALADÃO, 2010).

Em diretrizes gerais, a equipe multidisciplinar, composta por professores, profissionais e pais, utilizam instrumentos como observações diretas e laudos de especialistas para compor, coletivamente, o parecer pedagógico sobre o desenvolvimento atual do aluno (em diversas áreas, incluindo a pedagógica). Essas informações nortearão a equipe para a elaboração do plano, o qual será composto por metas anuais, estratégias, prazos e formas de avaliação do desempenho do aluno, em cada meta. O PEI necessita ser reavaliado com frequência e ser monitorado de forma processual, por toda a equipe.

Por sua natureza integradora, o PEI tende a favorecer o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, externos (terapeutas) e pais, formando uma rede transdisciplinar. Ramos (2014) mostra como o PEI pode contribuir com a perspectiva de trabalho colaborativo, ao aproximar os professores da gestão, dos pais e dos profissionais externos, resultando em uma descentralização AEE e transportando-o para o espaço mais amplo da escola, estendendo-se, inclusive, a ambientes como a residência e os atendimentos clínicos que o aluno recebe. A circulação de informações, viabilizada pela ação integrada do PEI, entre os diversos profissionais

e ambientes em que o aluno transita, é essencial para o compartilhamento de metas das ações, como corroboram Belizário Filho e Lowenthal (2013).

O acesso de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) à rede regular pode promover grandes avanços em seu desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem, socialização e inserção ao meio social, principalmente quando contamos com profissionais capacitados nas escolas e o auxílio de uma *equipe multidisciplinar* (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2013, p. 134, grifo nosso).

O trabalho colaborativo, fomentado pelo PEI, pode ainda “prover sentimento positivo interdependente” entre os professores, desenvolvendo “habilidades criativas de solução de problemas”, assim “como apoio mútuo e responsabilidade compartilhada”, o que é essencial para professores em situação de inclusão escolar (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 84). De fato, alguns autores defendem que os modelos de colaboração entre professores, pais e demais profissionais das escolas são reconhecidos como estratégias poderosas e bem-sucedidas para atender à diversidade (FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999; WOOD, 1998).

A individualização do ensino, enquanto premissa para implementação do PEI, implica responsabilidade do educador em desenvolver, conjuntamente com os demais professores que atuam com o aluno, estratégias para o processo de ensino-aprendizagem coerentes com as necessidades do aluno (PEREIRA, 2014). Especificamente no caso do aluno com autismo, suas idiosincrasias peculiares e alguns de seus interesses restritos precisam ser identificados com precisão para serem incluídos no PEI. Esse escrutínio exige troca de informações entre todos os envolvidos na educação desse aluno, formando o que Riesgo (2013, p. 58) chama de “customização do aprendizado”.

[...] é necessário que haja uma customização do aprendizado. Cada criança com autismo deve ser ensinada de um modo diferente. É importante identificar que é o foco de interesse de cada criança em particular, pois ele pode ser o único canal entre o educador e o educando, em se tratando de autismos (RIESGO, 2013, p. 58).

A carência na formação de professores para atuar junto a estudantes com autismo pode ser minimizada pelo viés individualizado do PEI. Por ser um plano específico do aluno, endereça melhor eixos para a observação de aspectos do autismo, como interação social ou comunicação, alinhando o resultado da observação (avaliação) com as práticas pedagógicas que serão utilizadas para atendê-las. Portanto, supre a carência de recursos de avaliação, preenchendo lacunas que o PAEE ou o PDI não preenchem.

Em relação à prática dos professores, o PEI pode estimular concepções docentes positivas ao aprendizado destes estudantes. Fato que vai de encontro àqueles resultados pouco animadores das práticas pedagógicas, os quais formam, em parte, uma perspectiva centrada nos déficits do aluno (SCHMIDT et al, 2016). Nesse sentido, o PEI, ao contemplar um objetivo e monitorar o progresso em relação àquele objetivo, ao longo do tempo, pode mostrar, ao professor, pequenos avanços, não facilmente percebidos no cotidiano escolar. A percepção de avanços em metas como, por exemplo, permanecer sentado na classe mais tempo ou interagir mais com os colegas, podem tornar-se mais clara quando essas metas são olhadas e mensuradas amiúde. Esta maior consciência dos avanços do aluno, pelo professor, pode exercer influência positiva sobre o senso de autoeficácia docente, reforçando a ideia de competência profissional para lidar com as demandas pedagógicas do autismo e minimizando a autopercepção sobre “falta de formação”, resultante da ineficácia de práticas pedagógicas implementadas (SANINI; BOSA, 2015). Desvelar habilidades discentes, até então não percebidas, tende a favorecer a compreensão do aluno com autismo como um sujeito da aprendizagem, com suas possibilidades e potencialidades próprias, que poderá responder positivamente às suas intervenções.

Conclusão

Alguns dos desafios da inclusão de alunos com autismo vêm sendo relatados na literatura como barreiras importantes para a plena participação e aprendizagem destes educandos. O PEI é uma metodologia de trabalho que pode auxiliar a minimização destas barreiras. Uma breve revisão sobre a avaliação educacional mostra que o PEI se diferencia de outros instrumentos, como o PAEE ou o PDI, e que a ausência de determinações legais indicando seu uso pode dever-se à falta de uma definição mais clara sobre essa metodologia. Com isso, percebe-se a necessidade de refinar o conceito de PEI para identificar como ele pode auxiliar na inclusão de alunos com autismo.

Por meio da metodologia de análise conceitual, foram coletadas e aproximadas diferentes conceituações e definições do PEI, presentes na literatura, concluindo-se que o PEI pode ser entendido, sinteticamente, a partir de três categorias: Instrumental (objeto, instrumento, recurso, registro, mapa ou ferramenta), Operacional (proposta, forma, estratégia, elemento e alternativa), e Documental (documento, declaração e processo), além de ser fundamentado pelos princípios de trabalho colaborativo e individualização do ensino.

No contexto da educação de alunos com autismo, conclui-se que o PEI pode auxiliar na coordenação entre todas as ações pedagógicas e a rede de apoio necessária, mediante a promoção do trabalho colaborativo. Os atributos essenciais do PEI, que operam nos níveis Instrumental, Operacional e Documental, podem contribuir para a individualização das práticas docentes, customizando o ensino ao atender as necessidades específicas do aluno com autismo. Isso porque esse Plano é um instrumento de avaliação/intervenção (Instrumental) que identifica e norteia as ações pedagógicas a serem desenvolvidas (Operacional) em forma de um registro legal (Documental).

Outro ponto importante é o potencial do PEI, devido à sua abrangência para facilitar a identificação de peculiaridades do autismo que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Estas informações detalhadas do aluno podem influenciar positivamente tanto a autoeficácia docente, por meio da percepção não somente das dificuldades, mas das habilidades do aluno, como tornar mais claros os objetivos pedagógicos do professor.

Em conclusão, verifica-se a necessidade da expansão de pesquisas nacionais sobre este tema, explorando mais a perspectiva empírica sobre o PEI. O agrupamento de evidências sobre as contribuições que a implementação dessa metodologia agrega à inclusão de alunos com autismo pode ajudar a elucidar melhor como os aspectos específicos do PEI podem subsidiar uma efetiva inclusão no cenário educacional brasileiro.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5 Ed. (DSM-V). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.

AUTISMO E REALIDADE. *Programa de Educação Individualizada (PEI)*. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/programa-de-educacao-individualizada-pei/>. Acesso em: 07 ago. 2019.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v.16, n.1, pp.46-55, jun., 2016.

BELIZÁRIO FILHO, José; LOWENTHAL, Rosane. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Série educação especial. Campinas, SP: Papyrus, 2013. pp.125-143.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 11 de fevereiro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0201.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Orientação SD n.º 01, de 08 de abril de 2005. *Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Publicado no Diário Oficial de Minas Gerais em 09 de abril de 2005. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019

BRASIL. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 2008. *Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Lei Nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Nota Técnica Nº. 24, de 21 de março de 2013. *Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Orgs.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. pp.23-34.

CASARIN, Melânia de Melo; TREVISAN, Patrícia Farias Fantinel. O atendimento educacional especializado (AEE): ações para incluir. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira, PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). *Atendimento educacional especializado: estado da arte*. Santa Maria, RS: UFSM, PRE, 2017. pp.15-33.

COSTA, Daniel da Silva. *Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo*. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CUNHA, Elisângela Frois. Plano de ensino individualizado. *Diário online (weblog) "blog da professora Elis"*, 28 jun. 2012. Disponível em: <http://aesaladerecursos.blogspot.com/2012/06/plano-de-ensino-individualizado-pei.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; NASCIMENTO, Hérica Aguiar do. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado: percurso inicial para a elaboração e aplicação. In: *VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL – As redes educativas e as tecnologias*, 2011, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FE/UERJ, 2011. pp.1-17.

FERNANDES, Maria das Graças Melo. et al. Análise conceitual: considerações metodológicas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v.64, n.6, pp.1150-1156, nov./dez., 2011.

FISH, Wade W. Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: a case study of one family support group chapter. *Education Fall*, Texas, v.127, n.1, pp.56-68, sept./nov., 2006.

FRANKL, Carol. Managing Individual Education Plans: reducing the load of the special educational needs coordinator. *Support for Learning*, v.20, n.2, pp.77-82, apr., 2005.

FEDERICO, Michael A.; HERROLD, William G. Jr.; VENN, John. Helpful tips for successful inclusion. *Teaching Exceptional Children*, v.32 (1), pp.76-82, sept., 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Série Pesquisa em Educação, v.1. Brasília: Plano Editora, 2002. 87p.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v.34, n.12, pp.79-100, jul., 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: Glat, Rosana Pletsch, Márcia Denise (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013. pp.17-32.

GOPEL, Janet. Constructing the individual education plan: Confusion or collaboration? *Support for learning*, v.24, n.3, pp.126-132, aug., 2009.

GOMES, Camila Graciella Santos.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, n.3, pp.375-396, set./dez., 2010.

JONES, Warren; KLIN, Ami. Attention to eyes is present but in decline in 2-6-month-old infants later diagnosed with autism. *Nature*, v.504, n.7480, pp.427-431, dec., 2013.

KLIN, Ami. et al. Two-year-olds with autism fail to orient towards human biological motion but attend instead to non-social, physical contingencies. *Nature*, v.459, n.7244, pp.257-261, may, 2009.

KUBASCHI, Cristiane; POZZOBON; Fabiana Medianeira, RODRIGUES, Tatiane Pinto. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. In: 37º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2015. pp.1-18.

LIMA, Lane. Programa educativo individual. *Diário online (weblog) "respeitando limites e valores"*, 2010. Disponível em: <http://gigi-amancio.blogspot.com.br/2010/02/programa-educativo-individual-pei.html>. Acesso em: 14 out. 2017.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009. 196p.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n.41, pp.81-93, jul./set., 2011.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: ação de diretores e/ou gestores educacionais. In: *VI SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - V ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR*, 2014, Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2014 pp.1-11.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia melhoramentos, 1998. 2267p.

NOTBOHM, Ellen. *Dez coisas que toda a criança com autismo gostaria que você soubesse*. Tradução de Mirtez Pinheiro. Edição atualizada e ampliada. Florianópolis, SC: Inspirados pelo autismo, 2014. 184p.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v.26, n.47, pp.557-572, set./dez., 2013.

PALMA, Silvio Retamoso. Possibilidades inclusivas: um estudo de caso. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira, PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs). *Atendimento educacional especializado: estado da arte*. Santa Maria, RS: UFSM, PRE, 2017. pp.239-249.

PEREIRA, Débora Mara. *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo*. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, v.18, n.35, pp.193-208, jan./abr., 2012.

POKER, Rosimar Bortolini. et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184p.

RAMOS, Fabiane dos Santos. *A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas*. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

- RIESGO, Rudimar. Neuropediatria, autismo e educação. In: SCHMIDT, Carlo. (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Série educação especial. Campinas, SP: Papirus, 2013. pp.43-60.
- ROE, Kristi K. Perceived efficacy of individual education plans: a literature review. *University of Wisconsin-Stout, Menomonie-WI*, 2008. Disponível em: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2008/2008roek.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.20, n.3, pp.173-183, jul./set., 2015.
- SCHMIDT, Carlo. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.2, pp.179-194, abr./jun., 2012.
- SCHMIDT, Carlo. (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Série educação especial. Campinas, SP: Papirus, 2013. 240p.
- SCHMIDT, Carlo. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo/SP, v.18, n.1, pp.222-235, jan./abr., 2016.
- VIANA, Márcia Marin; SILVA, Suzanli Estef da; SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de. Plano educacional individualizado – que ferramenta é esta? In: *VI CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2011, Londrina. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. pp.2824-2835.
- SILVA, Sandra Suzana Maximowitz. Plano de atendimento educacional especializado: perspectiva para a inclusão no ensino médio. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira, PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs). *Atendimento educacional especializado: estado da arte*. Santa Maria, RS: UFSM, PRE, 2017. pp.207-219.
- SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira. et al. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: *VII ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2012, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. pp.11671-11686.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. *A guide to the Individualized Education Program*. Washington, DC: Editorial Publication Center, 2000.
- VALADÃO, Gabriela Tannús. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

WILSON, John. *Thinking with concepts*. New York, NY: Cambridge University Press; 1963. 171p.

WOOD, Michelle. Whose Job is it Anyway? Educational roles In Inclusion. *Exceptional children*, v.64, n.2, pp.181-195, jan., 1998.

Recebido em: 01/09/2018.

Aceito em: 06/03/2019.

Daniel da Silva Costa

Graduado em Educação Especial (2014, UFSM), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2016, UFSM), Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2019, UFPEL), Linha de Pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Inclusão (GEPAI), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Áreas de interesse em Educação e Educação Especial.

Contato: daniel-c-silva@bol.com.br

Carlo Schmidt

Doutor em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS), Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Educação Especial (UFSM/EdE) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial. Líder do grupo de pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA), certificado pelo CNPq.

Contato: carlo.schmidt@ufsm.br