



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

KATIANE SOARES DE LIMA

**O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO: Uma análise sobre o PEI a partir de estudos especializados**

**GUARABIRA-PB
2024**

KATIANE SOARES DE LIMA

**O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO: Uma análise sobre o PEI a partir de estudos especializados**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado à Coordenação do Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genivaldo Paulino Monteiro.

**GUARABIRA-PB
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L732p Lima, Katiane Soares de.

O Plano de Ensino Individualizado na educação de crianças com autismo [manuscrito] : uma análise sobre o PEI a partir de estudos especializados / Katiane Soares de Lima. - 2024.
44 f.

Digitado.

Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. Genivaldo Paulino Monteiro, Departamento de Educação - CH".

1. Educação inclusiva. 2. Autismo. 3. Plano de Ensino Individualizado. I. Título

21. ed. CDD 371.9

KATIANE SOARES DE LIMA

O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO: UMA ANÁLISE SOBRE O PEI A PARTIR DE ESTUDOS
ESPECIALIZADOS

Monografia apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia
da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia

Aprovada em: 22/11/2024.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Genivaldo Paulino Monteiro** (**.340.664-**), em **29/11/2024 11:53:36** com chave **b68746f2ae6111ef93f306adb0a3afce**.
- **Débora Regina Fernandes Benicio** (**.993.384-**), em **29/11/2024 11:55:20** com chave **f4860a7eae6111efbf0d1a7cc27eb1f9**.
- **Jaqueline Leandro Ferreira** (**.921.584-**), em **29/11/2024 11:59:49** com chave **94a64bccae6211ef8fb51a1c3150b54b**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Termo de Aprovação de Projeto Final

Data da Emissão: 29/11/2024

Código de Autenticação: 5b8657



À uma mãe atípica, que pela preocupação com a inclusão de seu filho autista me fez indagar como está o cumprimento das leis de inclusão nas escolas, bem como a tantas outras mães atípicas que lutam pela inclusão e pelo desenvolvimento pleno de seus filhos autistas, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao DEUS ALTÍSSIMO, autor da minha vida, a quem rendo louvor e glória, por ter me sustentado, sido meu refúgio e minha força, por me direcionar a caminhos que jamais sonhei trilhar e à uma profissão que, apesar de seus desafios, me encanta ao poder observar a evolução de um aluno e saber que fui ponte para esse acontecimento. Tudo isso é para a glória dEle, pois sem Ele eu não teria chegado até aqui.

À minha mãe, Josenilda, ao meu pai, Jeone, e, ao meu irmão, Jeanderson, por lutarem para me proporcionar boas condições de estudo. Pela compreensão, paciência e torcida, pelo encorajamento e apoio, pois mesmo em tempos de crise cuidaram de mim ao seu modo e ainda que não conhecessem muito do campo acadêmico, sempre me incentivaram na busca por trilhar o melhor caminho.

Ao meu namorado, Émerson Gustavo, que foi usado por Deus para me direcionar ao curso de Pedagogia. Por correr esse percurso comigo e ser o meu maior incentivador, por sempre me encorajar e me motivar a abraçar as boas oportunidades, mesmo às cegas e assim acompanhar e notar meu crescimento, por ter me ouvido, me acalmado e encontrado caminhos para sanar minhas dificuldades, por ter sido suporte não apenas em palavras, mas em ação.

Às minhas amigas, àquelas que Deus colocou em meu caminho na universidade, no ensino médio e fora desses espaços, por vivenciar cada alegria e aflição, por me apoiar e torcer por mim. Às que fazem parte do primeiro espaço, por ter me acolhido, pelas experiências vividas e por todo auxílio prestado; às demais, por ter compreendido a minha ausência advinda da correria diária e mesmo assim ter uma palavra amiga quando precisei.

Ao meu orientador, Genivaldo Paulino, pelo aceite da orientação, pelas reuniões, sugestões de leitura, dedicação e por me ouvir e compreender, pelos *feedbacks* e encaminhamentos. Agradeço também à minha banca avaliadora, Débora Regina e Jaqueline Leandro, pela leitura atenta e contribuições significativas para a melhoria deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Por fim, agradeço a todos aqueles que fizeram parte direta e indiretamente dessa jornada acadêmica e pelas oportunidades de crescimento que me foram proporcionadas durante esse período de curso, experiências que serão sempre lembradas. Aos professores, especialmente, por compartilharem seus conhecimentos de forma genuína e por serem agentes transformadores no campo universitário e fora dele.

RESUMO

O presente trabalho desenvolveu-se com o intuito de analisar na produção científica sobre o Plano de Ensino Individualizado no concernente a sua utilização e concepção para a educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para a sua realização, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo por base autores como: Mazzotta (2005), Valadão (2010), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, dentre outros, para a construção do referencial teórico. Para análise dos resultados, foram utilizados os estudos de: Pereira (2014); Oliveira (2020); Silva e Camargo (2021); Barbosa (2019); Costa e Schmidt (2019), dentre outros, visto a relevância destes autores nos estudos referentes ao autismo e, mais precisamente, ao Plano de Ensino Individualizado. Visando aprofundar o conhecimento sobre este tema, a análise ocorreu partindo de temas-chave (ou rubricas) que representassem os dilemas e aspectos essenciais sobre a utilização do referido documento na educação de crianças autistas. Tais temas-chave corresponderam: ao ‘conhecimento e desconhecimento’ do PEI; à ‘elaboração’ desse documento; à sua ‘aplicação e execução’. A partir da análise dos temas citados, foi possível identificar, respectivamente, que: 1. Ainda há uma acentuada falta de conhecimento acerca deste documento, advinda, em especial, da formação docente; 2. A construção do PEI deve ser realizada de maneira conjunta (entre equipes pedagógica e multidisciplinar, família, bem como o próprio aluno, quando possível), para que seja eficaz no processo de ensino e aprendizagem da criança com autismo; 3. Por fim, é de fundamental importância a participação de outros atores presentes na vida da criança autista, para que se efetive o trabalho planejado com o PEI.

Palavras-Chave: educação inclusiva; autismo; PEI.

ABSTRACT

This work was developed with the aim of analyzing the scientific production of the Individualized Teaching Plan with regard to its use and conception for the education of children with Autism Spectrum Disorder. The methodology used was bibliographical research, based on authors such as Mazzotta (2005), Valadão (2010), the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, among others, to build the theoretical framework. The following studies were used to analyze the results: Pereira (2014); Oliveira (2020); Silva and Camargo (2021); Barbosa (2019); Costa and Schmidt (2019), among others, given the relevance of these authors in studies relating to autism and, more precisely, to the Individualized Teaching Plan. In order to deepen knowledge on this topic, the analysis was based on key themes (or headings) that represented the dilemmas and essential aspects of using this document in the education of autistic children. These key themes corresponded to: 'knowledge and lack of knowledge' of the IEP; the 'preparation' of this document; and its 'application and implementation'. Based on the analysis of these themes, it was possible to identify, respectively, that: 1. there is still a marked lack of knowledge about this document, arising in particular from teacher training; 2. the construction of the IEP must be carried out jointly (between pedagogical and multidisciplinary teams, family, as well as the student himself, when possible), so that it is effective in the teaching and learning process of the child with autism; 3. finally, the participation of other actors present in the life of the autistic child is of fundamental importance, so that the work planned with the IEP is carried out.

Keywords: inclusive education; autism; IEP.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.2 Observações Metodológicas	12
2 EDUCAÇÃO E AUTISMO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	14
2.1 Breve Histórico da Educação Especial e Inclusiva	14
2.2 Autismo: marcos legais e políticos	18
2.3 Mas..., o que é o Autismo?	21
3 PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI)	27
3.1 Aspectos Legais e Normativos do PEI	27
3.2 O Papel Pedagógico do PEI na Educação de Crianças Autistas	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
4.1 Conhecimento e Desconhecimento do PEI	31
4.2 Elaboração do PEI	33
4.3 Aplicação e Execução do PEI	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

Como é possível verificar em muitos estudos (Pereira, 2014; Barbosa, 2019; Costa e Schmidt, 2019; dentre outros) que a escola, em sua configuração original, no período do Brasil Império (Mazzotta, 2005), foi frequentada apenas por alunos típicos (tidos como ‘normais’), enquanto os que possuíam deficiência eram atendidos em escolas especializadas, encarregadas de promover sua educação. Entretanto, na década de 1990, com a *Declaração de Salamanca*, inicia-se uma nova perspectiva na educação, relacionada à garantia dos direitos iguais, começando-se uma discussão mais profunda acerca da ideia de Educação Inclusiva.

A partir da *Declaração de Salamanca*, foram criadas leis, decretos e pareceres na busca por apresentar, promover e garantir uma Educação Inclusiva de qualidade. Tais documentos objetivam atender às necessidades dos alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, de modo a integrá-los na sociedade, desenvolver de forma mais significativa suas potencialidades e sanar suas dificuldades, sejam elas cognitivas e/ou sociais. O Plano de Ensino Individualizado (PEI)¹ é uma dessas importantes criações.

Vale salientar que o referido documento é coletivo, elaborado por professores, equipe de profissionais terapeutas, pais ou responsáveis e pelo referido aluno, se houver possibilidade. Ele auxilia o professor no planejamento e na condução das aulas e atividades, de modo que o aluno obtenha progresso e sucesso escolar.

Apresentado pela Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020 (promulgada pelo Congresso Nacional Brasileiro, alterando o artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 que dispõe da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), o PEI constitui-se como instrumento de suma importância para o avanço escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), visto que contém as informações necessárias para que o professor desenvolva estratégias para a promoção da aprendizagem desse aluno. Pois, com esse documento é possível conhecer o aluno, avaliá-lo; definir objetivos a serem alcançados em sua aprendizagem e como eles serão executados; delimitar os recursos que serão utilizados nessa execução; como será esse atendimento; e a realização das adaptações de atividades e de avaliações, conforme a MP nº 1.025/2020.

Entretanto, apesar de sua importância, diversas pesquisas e estudos vêm apontando dificuldades e limitações acerca da implementação e execução do PEI nos espaços escolares. A partir da leitura de autores como Pereira (2014), Costa (2016), Oliveira (2020), Moreira

¹ De agora em diante, sempre que necessário, utilizaremos a sigla PEI para nos referir ao Plano de Ensino Individualizado.

(2020) e Almeida (2023), percebem-se críticas voltadas à elaboração deste documento, relacionadas ao seu desconhecimento; às dificuldades para reunir a equipe para o planejamento, em horário adequado a todos; à distorção na responsabilidade da construção do documento; à ausência de formação continuada dos professores atuantes nas salas regulares para lidar com os alunos com NEE; e, à falta de comprometimento com a educação inclusiva.

Tais dilemas e questões tornaram-se preocupações desta pesquisa a partir de nossa vivência como Atendente Terapeuta (AT) numa clínica do município de Guarabira/PB. Pois, foi nesta instituição que passamos a refletir sobre as implicações educacionais na aprendizagem das crianças autistas. Mais especificamente, foi diante dos relatos de uma mãe de uma criança autista que nos envolvemos com a relação autismo e educação. Segundo a mãe mencionada, ao realizar uma visita surpresa na escola do seu filho, encontrou-o sozinho, sentado numa cadeira, brincando de ‘massinha’, enquanto os demais alunos (típicos) estavam assistindo aula normal com as professoras.

Diante do seu desabafo, passamos a elaborar o rascunho desta pesquisa, cujo objetivo inicial era analisar e discutir a elaboração, aplicação e resultados do Plano de Ensino Individualizado (PEI) nas escolas, a partir de uma pesquisa empírica e bibliográfica. Porém, diante das dificuldades e curto tempo disponível para sua realização como Trabalho de Conclusão de Curso, optamos por desenvolver um estudo bibliográfico que aborasse o debate científico e acadêmico sobre a aplicação do PEI nas escolas.

Das observações apresentadas anteriormente, na busca por obter conhecimento da prática desencadeada pelo PEI, visando o avanço educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), levantamos os seguintes questionamentos: Quais as dificuldades e facilidades presentes na construção do PEI? O que diz a literatura e a produção científica sobre tais questões?

Partindo dessas questões, o propósito principal desta pesquisa reside na tentativa de apresentar e analisar as principais ideias e argumentos do debate contemporâneo sobre os avanços e limites do uso do Plano de Ensino Individualizado no âmbito da educação de crianças autistas, considerando a contribuição e ponto de vista de alguns dos principais estudos sobre o assunto.

Logo, o objetivo geral desta monografia é analisar na produção científica sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI) a sua utilização e concepção para a educação de crianças autistas. Para tanto, elenca-se os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar a produção científica sobre o PEI; 2. Identificar os aspectos e temas centrais, apontados na literatura sobre o PEI; 3. Apontar e discutir as análises da literatura sobre o PEI considerando

os seguintes aspectos: elaboração, execução e regulamentação desse instrumento; 4. Debater sobre as contribuições e dificuldades da aplicação do PEI na Educação Básica a partir da produção científica sobre o assunto.

Esse trabalho, justifica-se pela crescente quantidade de crianças diagnosticadas com TEA, sendo imprescindível que a lei que institui o PEI se faça cumprir dentro dos estabelecimentos escolares regulares, para que os alunos com essa deficiência possam alcançar um bom desenvolvimento de suas potencialidades e auxílio em suas dificuldades. O não cumprimento da lei pode fazer com que essas crianças apresentem baixo rendimento escolar, além de graves dificuldades cognitivas e sociais, prejudicando assim a sua vida presente e gerando consequências futuras irreversíveis, dado a importância da aprendizagem no tempo adequado do desenvolvimento infantil.

Feita a exposição do problema, do objetivo e da justificativa, este estudo está organizado da seguinte forma: logo após a introdução, encontram-se as observações metodológicas. Posteriormente, o primeiro capítulo, intitulado *Educação e Autismo: aspectos históricos e legais* (2.0), apresentará um breve histórico da educação especial e inclusiva, para que se compreenda quando surgem as discussões sobre o autismo; a legislação na qual se garantem os direitos desse público; bem como o conhecimento do que é o autismo. Já o segundo capítulo, denominado *Plano de Ensino Individualizado (PEI)* (3.0), concentrar-se-á no tema do Plano de Ensino Individualizado (PEI), na tentativa de abordar seus aspectos legais e apresentar seu papel pedagógico na educação de crianças autistas. O terceiro e último capítulo será composto basicamente da análise e resultados da pesquisa, seguido pelas considerações finais.

1.2 Observações Metodológicas

No intuito de realizar o levantamento de informações acerca do Plano de Ensino Individualizado e sua aplicação para crianças com autismo, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio de leituras de livros (impressos e digitais); artigos científicos; monografias (TCCs, teses e dissertações) e legislação (documentos oficiais). Dessa maneira, realizou-se, quanto aos objetivos deste trabalho, uma pesquisa exploratória, visto que “Este tipo de pesquisa objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos” (Oliveira, 2007, p. 65).

Frente a isso, com a finalidade de coletar dados acerca do objeto de estudo, utilizou-se, como procedimento técnico, a pesquisa bibliográfica, que ocorre por meio de fontes

bibliográficas como livros, jornais, revistas, artigos científicos, monografias e materiais impressos (Gil, 2008). Dessa maneira, entende-se que:

A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidas do domínio científico (Oliveira, 2007, p. 69).

Sendo assim, evidencia-se que a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador consultar fontes reconhecidas no meio científico para que os dados contidos em seu trabalho possuam veracidade e credibilidade no âmbito acadêmico. Em vista disso, foram utilizadas como referências para a fundamentação teórica deste trabalho autores como Mazzotta (2005) e Martins (2015), para delinear a história da Educação Especial e Inclusiva; Valadão (2010), Pereira (2014), Costa e Schmidt (2019), para discutir sobre o PEI; Rivière (2004), além do DSM-V, com vistas a conceituar o autismo; bem como as políticas públicas voltadas para assistir os direitos das pessoas com TEA, na educação. A abordagem empregada nesta pesquisa foi a qualitativa, tendo em vista que:

[...] pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (Oliveira, 2007, p. 60).

Nesse sentido, essa pesquisa busca apresentar os aspectos que estão relacionados ao PEI, de modo que o leitor compreenda o que ele é; como se desenvolve; quais fatores estão envolvidos no processo de construção e as dificuldades e facilidades quanto a sua execução, a partir da análise dos dados dispostos nos materiais consultados.

A sistemática de análise se deu a partir da seleção de temas-chave (ou rubricas) que possibilitassem representar os dilemas e aspectos essenciais sobre o uso do PEI na educação de crianças autistas. Tal opção de análise se deu pela presença simultânea desses “temas” (rubricas) nas fontes pesquisadas, tais como: a elaboração do PEI, sua execução e aplicação; seus limites e contribuições na aprendizagem desses sujeitos, seu conhecimento ou desconhecimento pelos/as professores/as e demais profissionais da educação.

Das fontes investigadas, priorizamos os estudos desenvolvidos por autores tais como: Pereira (2014); Oliveira (2020); Silva e Camargo (2021); Pereira e Nunes (2024); Valadão (2010); Barbosa (2019); Mascaro (2018); Silva et al. (2020); Costa e Schmidt (2019), tendo em vista sua enorme relevância nos estudos sobre autismo e, em particular, sobre o Plano de Ensino Individualizado. Por fim, vale ressaltar que, diante da escassa quantidade de estudos

sobre o PEI na educação de pessoas autistas, optamos por selecionar aqueles trabalhos que abordam, mais especificamente, os temas tomados como relevantes neste estudo. Isto porque, por ser um campo de estudo recente, as pesquisas sobre o Plano de Ensino Individualizado ainda não ocupam lugar de destaque nas pesquisas sobre autismo.

2 EDUCAÇÃO E AUTISMO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

O presente capítulo se constitui de três principais tópicos: o *primeiro*, intitulado *Breve Histórico da Educação Especial e Inclusiva* (2.1), tem como objetivo apresentar um breve panorama legal e político do desenvolvimento da educação para as pessoas com alguma deficiência, enfatizando os principais mecanismos normativos, documentos oficiais e ações governamentais voltadas à questão da inclusão. Seu propósito é apresentar o cenário no qual se inserirá o debate sobre o autismo. O *segundo*, denominado de *Autismo: marcos legais e políticos* (2.2), procura situar o autismo no universo da Educação Inclusiva, apontando suas principais diretrizes legais e políticas públicas. O *terceiro*, nomeado de *Mas..., o que é o autismo?* (2.3), pretende conceituar o autismo a partir de diferentes fontes e perspectivas, com o intuito de apresentar ao leitor as principais definições acerca desse transtorno.

2.1 Breve Histórico da Educação Especial e Inclusiva

Para que possamos iniciar uma exposição sobre a relação entre educação e TEA é de suma importância retomar um pouco o caminho percorrido pela Educação Especial e Inclusiva a fim de compreender em quais fatores ela se fundamenta e conhecer as bases que formam o alicerce dessa parte que compõe o sistema educacional de ensino; o qual, hoje, comporta uma crescente quantidade de crianças com autismo. De modo a identificar em qual momento da história se iniciou a discussão sobre a criança autista, a educação voltada para esta e a importância do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na sua formação.

Segundo Mazzotta (2005), o Atendimento Educacional Especializado que é conhecido atualmente teve seu início na segunda metade do século XIX, ainda no período imperial. Porém, por meio de instituições específicas destinadas a cada tipo de deficiência, esse autor divide os momentos de atenção, voltadas ao público alvo da educação especial, em dois períodos: o primeiro, no intervalo que se compreende entre 1854 e 1956, marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas; o segundo, entre 1957 e 1993, no qual foram vivenciadas iniciativas oficiais a nível nacional, como citadas no texto.

Inicialmente, nos períodos indicados acima, houve a criação de diversas instituições para o atendimento às necessidades de crianças com deficiência auditiva, visual, física e mental. Esses ambientes tinham por objetivo cuidar, educar e até mesmo profissionalizar os indivíduos assistidos por esses serviços.

De acordo com Mazzotta (2005), dentre essas instituições se encontram: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, no Rio de Janeiro, o qual desde 1891 é denominado Instituto Benjamin Constant (IBC); o Instituto dos Surdos-Mudos, que surgiu no

Rio de Janeiro, em 1856, vindo a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) apenas em 1957; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), criada em São Paulo, no ano de 1950; e atendendo especificamente a deficientes mentais, o Instituto Pestalozzi, fundado em Porto Alegre, em 1926, sendo transferido para Canoas, no ano seguinte. Este instituto foi instalado também em outros Estados como Minas Gerais (1935), Rio de Janeiro (1948) e São Paulo (1952).

Após o surgimento desses institutos criou-se, primeiramente no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que foi essencial para a causa da educação especial, tendo em vista que “O desenrolar e a manifestação do movimento apaeano induziram autoridades do Executivo e do Legislativo a tratarem do problema do excepcional” (Mazzotta, 2005, p. 46-47), ou seja, a APAE exerceu uma influência significativa, tornando-se um grupo fundamental na luta em prol da conquista de direitos para os alunos da educação especial.

Após a fundação da primeira APAE, citada acima, foram criadas diversas outras, como em “Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul (1957), Natal (1959), Muriaé (1960), São Paulo (1961)” (Mazzotta, 2005, p. 47).

Apesar de Mazzotta (2005) não ampliar a discussão acerca das APAEs nas cidades citadas anteriormente, as informações disponibilizadas, sobre a APAE de São Paulo, deixam claro que ela organiza suas ações voltadas para os deficientes mentais. A partir das APAEs, surgiram o Centro Ocupacional Helena Antipoff (1964); a Clínica de Diagnóstico e Terapêutica dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental e o Centro de Treinamento Itaim (1967); o Centro de Habilitação de Excepcionais (1971); e, os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (1972).

Essas instituições buscavam promover atendimentos assistenciais e desenvolver as habilidades profissionais dos adolescentes com deficiência intelectual para que estes se tornassem aptos ao trabalho. Enquanto algumas instituições se destinavam ao público exclusivamente feminino, outras estavam voltadas à preparação de ambos os sexos (Mazzotta, 2005).

O trabalho das APAES, gradativamente, no decorrer dos anos, foi se fortalecendo e se expandindo para as diversas unidades da Federação, sendo esta organizada em Federação Nacional, em 1963. Atualmente, conta com uma ampla rede de instituições filiadas em todo Brasil. A APAE atende a educandos com deficiência mental desde os primeiros anos de vida até a idade adulta e, por muito tempo, contribuiu com a preparação e atualização de técnicos e docentes para o ensino especial (Martins, 2015, p. 98).

No segundo período, referido anteriormente, “O atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim” (Mazzotta, 2005, p. 49). Tais quais: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958, passando, em 1960, a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais² (CADEME), em 1960.

Conforme Mazzotta (2005), a primeira campanha estava voltada ao atendimento de crianças com deficiência auditiva; a segunda, tinha por objetivo capacitar profissionais para atuar com deficientes visuais e fornecer os materiais necessários e adequados ao atendimento deste público; já a terceira, buscava promover não só educação e assistência para as crianças com deficiência intelectual, como também formar professores e técnicos, estimular a realização de eventos que trabalhassem esta causa, promover a socialização destes indivíduos, dentre outros.

De acordo com Martins (2015), essas campanhas foram finalizadas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Ao qual passaram a ser vinculados o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esse órgão

[...] pode ser percebido como um marco efetivo para a estruturação de uma política nacional na área da Educação Especial. A partir da sua criação, começaram a se organizar, na maioria das Secretarias de Educação das Unidades Federadas, os Serviços Estaduais de Educação Especial, bem como a serem criados ou a se ampliar o quantitativo de modalidades educacionais especializados em escolas regulares, como é o caso das classes especiais, que [...] sem dúvidas representaram os primeiros passos para o que, hoje, se busca alcançar: a abertura da escola regular para todos os alunos, sem distinção (Martins, 2015, p. 103).

Dessa forma, a partir da criação do CENESP, iniciou-se a implementação de salas de aula especiais, sendo consideradas como iniciativa para o estabelecimento das escolas inclusivas. Tendo em vista proporcionar a compreensão das ações realizadas pelo CENESP, apresenta-se abaixo o Artigo 2º de seu Regimento Interno, o qual determina que:

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973, p. 1).

² Termo utilizado à época, utiliza-se, atualmente, o termo “deficiência intelectual”, para esse público da Educação Especial.

Apesar do CENESP abrir espaço para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais serem atendidos em escolas regulares, Martins (2015) afirma que no momento em que fossem introduzidas as modalidades de educação especializadas, como já mencionado, seria necessário um trabalho não só na estrutura física dessas instituições de ensino, como também no corpo docente. Tendo em vista que havia um preconceito em seu íntimo que o impedia de enxergar esses alunos sendo educados junto aos chamados “normais”.

No ano de 1994, ocorreu, em Salamanca, situada na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem à conhecida *Declaração de Salamanca*. Este documento foi formulado para instruir governos, organizações, poderes públicos, comunidade escolar e família sobre as medidas que deveriam ser tomadas para que se estabelecessem escolas inclusivas; bem como apresentar os direitos das crianças para que os referidos grupos os fizessem cumprir (UNESCO, 1994).

No decorrer da história, é possível perceber que existem conjuntos de ações elaborados para proporcionar uma melhor qualidade de vida e incluir na educação as pessoas com deficiências física, auditiva, visual e mental. Entretanto, não são apresentados, até esse momento da história, para pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

As ações relacionadas ao grupo citado acima só começam a ganhar maior visibilidade a partir do século XXI, mais especificamente, na segunda década deste século. Entretanto, apenas nos últimos quatro anos houve aumento significativo nas matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista, como demonstram os registros dos censos escolares. Pois, em 2020, matricularam-se 246.769 alunos autistas; em 2021, subiu para 294.394; no ano seguinte, essa estatística cresceu para 429.521; no último ano, ocorreu mais um aumento, passando a educação especial a contar com 636.202 crianças com autismo (Brasil, 2020, 2021, 2022, 2023).

Diante do crescimento desse segmento dos sujeitos na Educação Especial e Inclusiva, faz-se necessário tratar de forma específica das pessoas autistas no tópico seguinte, no qual serão destacados os conjuntos de ações, programas e leis que foram elaborados e aplicados, para que se tornasse possível não só a entrada, como também a permanência desses alunos na escola.

2.2 Autismo: marcos legais e políticos

Como mencionado anteriormente, as ações relacionadas à inclusão de crianças com autismo (TEA)³ na educação se intensificaram na segunda década do século XX. Entretanto, é importante ressaltar que, ainda no final do século passado, a *Constituição Federal de 1988*, já havia instituído o atendimento educacional especializado, na rede regular de educação, em seu artigo 208, inciso III.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, de 1996, já dispunha de referências ao atendimento especializado às crianças com necessidades especiais. Contudo, é a partir da *Declaração de Salamanca*, em 1994, como disposto no tópico anterior, que as questões de inclusão educacional começam a ganhar notoriedade, tendo em vista seu Enquadramento da Ação que afirma:

[...] que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva (UNESCO, 1994, p. 6).

Nesse sentido, percebe-se que a escola inclusiva, como disposto no documento citado, está para além da garantia de educação às crianças com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Ela estende-se ao âmbito socioeconômico e cultural. No entanto, nesta monografia, ao tratar-se de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), far-se-á referência aos alunos público alvo da educação especial. Como citado anteriormente, a *Declaração de Salamanca* aborda os direitos dos alunos com NEE, visto a determinação de que:

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 11-12).

³ De agora em diante, sempre que necessário, referir-nos-emos ao autismo (Transtorno do Espectro Autista) a partir da sigla TEA.

Dessa maneira, esse documento orienta como as escolas devem proceder para promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, em vista de garantir educação adequada e de qualidade a estes. Partindo para o que está direcionado ao governo, uma das instruções é a de que:

As autoridades do país têm a incumbência de encaminhar financiamentos externos para a educação de alunos com necessidades especiais e, em colaboração com os seus parceiros internacionais, garantir que esta corresponda às prioridades do país e às políticas que apontam para a educação para todos. As agências bilaterais e multilaterais, pela sua parte, devem considerar cuidadosamente as políticas nacionais em relação ao planeamento e à implementação de programas no sector da educação e em sectores afins (UNESCO, 1994, p. 19).

A partir desses recortes, nota-se que esse documento deu início a uma nova perspectiva sobre a escola regular, bem como afirma a responsabilidade do Estado com a Educação Especial e Inclusiva. Tendo em vista que até o momento havia mais investimento nas instituições particulares de atendimento especializado, em prejuízo das instituições públicas, pois, como afirma Martins (2015) acerca do Plano Nacional elaborado pelo CENESP, para o espaço-tempo de 1977 a 1979:

[...] podemos observar facilmente que 58,70% dos recursos financeiros programados para o financiamento desse Plano foram destinados para as instituições privadas e apenas 14,48% para os Sistemas Estaduais de Ensino, evidenciando um reforço governamental à continuidade do atendimento em instituições especializadas e o amplo apoio à iniciativa privada, em detrimento do setor público (Mazzotta; Martins *apud* Martins, 2015, p. 109).

No que se refere ao conjunto de ações direcionadas às crianças com TEA, há um avanço apenas na segunda década do presente século. Pois, em 2011, por meio do Decreto nº 7.611, retoma-se o tema da educação especial e aborda-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de maneira mais detalhada. Neste decreto, está posto qual o público atendido; de que maneira e onde esse atendimento deve ser realizado; quem é responsável pelo financiamento, bem como da formação dos profissionais aptos a assistir essas crianças.

Já em 2012 foi instituída a Lei nº 12.764, conhecida por *Lei Berenice Piana*. Trata-se de uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A presente lei é de suma importância para as crianças com TEA, visto que elas passam a ser consideradas, no parágrafo 2º, do artigo 1º, como Pessoa com Deficiência, podendo dessa forma desfrutar de mais benefícios, que anteriormente não possuíam. No artigo 3º, inciso IV, dentre outras garantias de acesso, assegura-se o direito à educação e seu parágrafo único prevê o direito a acompanhante especializado, mediante comprovação da necessidade. Além disso, foi estabelecido, no artigo 7º da referida lei, a matrícula de alunos com TEA no sistema regular de ensino, com consequência de multa, caso ocorra negação.

Já a Lei nº 12.796, criada no ano de 2013, surge para alterar a Lei nº 9.394/96, que dispõe da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentre outras mudanças, ressalta-se a da Educação Especial e Inclusiva, principalmente a descrição do público alvo do AEE, ao qual antes se referia como “educandos com necessidades especiais” e passou a ser especificado como “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 1996, p. 2).

Posteriormente, foi criado o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, por meio da Lei nº 13.146, no ano de 2015. Como o autismo passou a ser considerado uma deficiência, na Lei nº 12.764/2012, esse Estatuto garante mais alguns benefícios para as crianças com TEA, dentre eles, nos direitos relativos à educação, os quais destacam-se, do artigo 28º:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...] VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...] XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; [...] XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015, p. 12-13).

Já a Lei nº 13.977/2020, conhecida como *Lei Romeo Mion*, refere-se à Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). A referida lei estabelece em seu artigo 3º que a CIPTEA foi criada “[...] com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Brasil, 2020, p. 1).

É válido ressaltar que, na Paraíba, em março de 2022, foi instituída a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que corresponde à Lei nº 12.248 e possui a essência da referida lei, sendo alterados alguns artigos e parágrafos.

De modo complementar à lei citada acima, foi criado o Estatuto da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, denominada Lei Alexandre Dardenne, que diz respeito à Lei nº 12.378, de agosto de 2022. Esta lei reúne:

[...] direitos, normas e critérios básicos para assegurar, promover, proteger e resguardar o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com transtorno do espectro

autista; visando sua inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva (Paraíba, 2022, p. 1).

Dentre as políticas públicas na educação direcionadas às crianças com TEA, há uma de importante destaque para a presente monografia, resultante da Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020, que aborda sobre o *Plano de Ensino Individualizado* (PEI), para que ele seja desenvolvido e utilizado para os alunos da Educação Inclusiva. O conhecimento acerca do referido documento será aprofundado no capítulo posterior, visto que é sobre ele que trata, especificamente, este trabalho. No entanto, para que possamos compreender a sua relevância pedagógica para as crianças com TEA, será preciso dizer algumas palavras sobre o significado do autismo no tópico seguinte.

2.3 Mas..., o que é o Autismo?

As discussões sobre autismo começam a surgir a partir das definições de Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944. Diante delas, Rivière (2004), discorrendo acerca das relações de pessoas típicas com pessoas atípicas que se encontram no Transtorno do Espectro Autista, destaca:

Se consideramos seriamente essa ideia, chegamos a uma primeira definição do autismo, muito mais profunda e justificada pela pesquisa do que parece à primeira vista: *é autista aquela pessoa para a qual as outras pessoas são opacas e imprevisíveis, aquela pessoa que vive como ausentes - mentalmente ausentes - as pessoas presentes, e que, por tudo isso, se sente incompetente para regular e controlar sua conduta por meio da comunicação* (Rivière 2004, p. 234).

Nesse sentido, o autor afirma que são autistas aquelas pessoas que possuem dificuldades em demonstrar reciprocidade comunicativa e que não é possível compreender de modo espontâneo, como outros indivíduos que não estão no espectro. Como por exemplo, a verbalização com relação ao incômodo sonoro, visual ou tátil, que podem não ser expressados dessa maneira, mas sim com desregulação, choro, automutilação e agressões, ocasionados pela dificuldade na comunicação. Comunicar verbalmente o que está sentindo é algo que precisa ser ensinado à criança autista, ela não o faz de modo intuitivo, como aparenta ser a outros.

As características do autismo, para Kanner, de maneira específica, concentram-se em três principais: as relações sociais; a comunicação e a linguagem; e a rigidez na variação de ambientes.

A primeira, está relacionada à maneira que se interfere no ambiente da criança autista, seja com abraços, luzes fortes ou mesmo sons, estímulos diversos que muitas vezes podem chegar a ela sem grandes efeitos ou de modo doloroso, a depender de suas particularidades. A

segunda característica, refere-se ao fato de algumas crianças apresentarem apenas repetições de palavras ou frases que elas ouvem, conhecida como ecolalia. Tal condição pode ser confundida com o fato de que: não desenvolveram bem a fala; passarem a sensação de que possuem algum grau de surdez, devido à demora em responder algumas tentativas de comunicação ou mesmo ao seu nome; não conseguirem utilizar corretamente os pronomes pessoais, por vezes trocando-os. Por fim, a falta de variação de ambiente, que está ligado à rigidez quanto a mudanças de rotina, pois muitas crianças autistas possuem dificuldades em, por exemplo, mudar o trajeto para ir a algum lugar, causando nelas desconforto e desregulação (Riviére, 2004).

Em 1944, Asperger também publica um artigo referente ao autismo, como se estivesse abordando o tema pela primeira vez, possivelmente desconhecendo a publicação feita por Kanner no ano anterior. Asperger retratou características do transtorno que também foram destacadas por Kanner, como a dificuldade de socialização; o uso da linguagem e da comunicação, de um modo geral, inadequado; e a inflexibilidade e necessidade de seguir seus impulsos internos. No entanto, para além dessas características, Asperger também se deteve às questões dos autistas no que se refere à educação, aspecto que não foi abordado por Kanner (Riviére, 2004).

Riviére (2004) divide os estudos sobre autismo em três momentos. O primeiro, encontra-se no intervalo entre 1943 e 1963, no qual acreditava-se que o autismo estava relacionado a uma falta de afetividade dos pais ou responsáveis para com suas crianças, tomando isso como fonte do transtorno. Nesse sentido, realizava-se o seu tratamento com terapias que trabalhassem o emocional dessas crianças, propondo-se a conectá-las aos seus responsáveis. Esse pensamento gerou atraso nas ações educativas voltadas para os autistas.

No segundo momento, compreendido entre 1963 e 1983, o pensamento acima é extinguido, à medida que observações realizadas daquelas terapias, que eram vistas como “solucionadoras” do autismo, confirmavam que elas não estavam produzindo resultado algum e “ [...] se encontravam os primeiros indícios claros de associação do autismo com transtornos neurobiológicos” (Riviére, 2004, p. 236).

O último momento, refere-se ao período após 1985, no qual mais estudiosos se mobilizaram para descobrir a origem do autismo. Este período também foi marcado por evoluções na tentativa de encaixar o autismo em alguma definição, como por exemplo, transtorno do desenvolvimento ou transtorno global do desenvolvimento; bem como foi marcado pela educação estar mais acessível às crianças com autismo e pelo desenvolvimento

de alguns medicamentos para auxiliar na estabilidade de algumas alterações causadas pelo autismo (Riviére, 2004).

Segundo Pereira (2014), pessoas com autismo: possuem déficits nas habilidades sociais e comunicativas; apresentam modos de agir e preferências incomuns; parte desses indivíduos possui problemas na fala, alguns não a desenvolvem e outros têm estereotípias vocais, bem como apresentam prejuízos “[...] nos aspectos não verbais de comunicação, a saber, expressões faciais pobres, dificuldades em manter contato ocular, carência no uso de gestos convencionais (dar tchau, apontar) e uso de pessoas como ferramentas para alcançar objetos” (Pereira, 2014, p. 23).

De acordo com Costa (2016), pessoas com autismo apresentam dificuldades nas áreas social, comunicativa, no reconhecimento do contexto situacional e na flexibilidade. Sendo assim, há problemas na interação com outras pessoas, gerando conseqüente perda na aprendizagem por meio da troca social. Por essa razão, torna-se complexo para eles definir o que outra pessoa possa estar pensando, para estabelecer de qual modo ela vai agir, bem como estabelecer um diálogo e conversar de maneira fluida, sem pausas, ecolalias ou trocas no momento de se referir a si e/ou ao outro. Esses indivíduos enxergam o mundo de maneira fragmentada, sem analisar o todo, causando desentendimentos no contexto social ocorrido; e além disso demonstram apego à rotinas, pois, as mudanças em sua vida diária podem causar-lhes desorganização.

No livro organizado por Bordini e Bruni (2014), o autismo é definido como “[...] uma condição que reflete alterações no neurodesenvolvimento de uma pessoa, determinando quadros muito distintos, que têm em comum um grande prejuízo na sociabilidade” (Bordini; Bruni, 2014, p. 220). Além disso, os organizadores descrevem que o espectro autista não se dá apenas de uma maneira, mas que está:

[...] relacionado a uma linha de dificuldades e competências, compreendendo desde quadros mais graves, com maior dependência de outras pessoas (autismo de baixo funcionamento), até quadros mais leves, com alterações mais sutis, muitas vezes nem identificadas ao longo da vida da pessoa (autismo de alto funcionamento) (Bordini; Bruni, 2014, p. 220-221).

Dessa forma, compreende-se que o TEA não se apresenta de uma única maneira, mas exibe características que se diferenciam conforme o nível de suporte, antes identificados do leve ao grave, exigido para realização de atividades diárias, como será possível identificar mais abaixo.

A partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - IV (DSM-IV), o autismo passou a ser subdividido em três grupos: transtorno autista, síndrome de Asperger e

Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Contudo, por meio de pesquisas e estudos, verificou-se que não haviam tratamentos diferentes para esses grupos, mas que todos apresentavam características relacionadas ao autismo. Diante disso, no DSM-V, publicado em 2013, essa deficiência passa a ser identificada como Transtorno do Espectro Autista que inclui:

[...] essas antigas subcategorias, além de variação na severidade e no perfil dos sintomas. Os cientistas acreditam que o autismo ocorre ao longo de um espectro porque as características centrais assumem diversas formas, e temos agora evidências de que os déficits principais no transtorno se desenvolvem por muitos caminhos causais distintos, envolvendo diferentes sistemas biológicos e diferentes contribuições genéticas e ambientais (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 7).

Sendo assim, observa-se que o TEA possui características que são similares, porém podem se apresentar de maneiras e níveis de comprometimento diferentes, bem como suas causas podem se relacionar com a biologia, a genética ou o meio em que a criança vive.

Seguindo a discussão acerca do DSM-V, ele aborda que é autista aquele que possui deficiências na comunicação e interação social, sendo encontradas barreiras: no estabelecimento de diálogos, na correspondência afetiva, na conversação, na sustentação do contato visual, na expressão facial e compreensão desta, no desenvolvimento do imaginário, na flexibilidade diante de mudanças e na relação entre pares, além das restrições e repetições comportamentais (APA, 2014).

Nesse documento, além do conceito e de características referentes às crianças com TEA, apresentam-se os níveis de gravidade no comprometimento do desenvolvimento delas. Sendo eles: nível 1, no qual a criança precisa de suporte na realização de suas atividades diárias; nível 2, onde ela requer um pouco mais de ajuda em suas tarefas; e o nível 3, que exige muito apoio para que a criança desempenhe seus afazeres.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), em sua 10ª edição, diferenciava o autismo conforme algumas características. Diante disso, sabendo-se que as crianças com autismo, apesar de possuírem, em sua essência, aspectos semelhantes, podem ter algumas comorbidades e deficiências a mais que outras, além dos diferentes níveis de suporte. Diante disso, essa deficiência passou a se chamar, em sua 11ª edição, publicada em 2022, de Transtorno do Espectro Autista.

No CID-11, é estabelecido que a criança com TEA se caracteriza por possuir: déficits tanto nas interações, quanto nas comunicações sociais; restrições e repetições em seus comportamentos; e rigidez cognitiva (OMS, 2022). Dessa forma, essas edições propõem

abordagens diferenciadas sobre os autistas. Enquanto no CID-10 eles podem ser encontrados por meio do código F84, no CID-11 seu código corresponde a 6A02.

É importante citar a versão mais recente do DSM-V-TR, lançada em 2022. Essa versão é a revisão do texto publicado em 2013, com alterações significativas para o diagnóstico do TEA. Apesar de não ter acesso ao referido documento, Soares e Brito (2024) realizam uma análise dessas versões e apontam as alterações ocorridas. Dentre as mudanças, podem-se citar:

1. a utilização do termo “por todos os seguintes aspectos” substituindo o termo “pelo que se segue”, deixando claro que para se diagnosticar uma criança com TEA é necessário atender a todos os critérios estabelecidos, sem exceção;
2. A referência a outras comorbidades que podem acometer essas crianças, deixou-se de utilizar “Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental” e adotou-se “Associado a uma alteração do neurodesenvolvimento”, possibilitando a inclusão de características pertencentes à criança, que não necessitam estar codificadas pelo CID;
3. A adição de comentários sobre “Transtorno obsessivo-compulsivo”, “Transtorno da personalidade” e “Sintomas associados a transtorno de ansiedade” na descrição de “Diagnóstico Diferencial”;
4. Inclusão de um parágrafo abordando sobre mortalidade e suicídio referentes a pessoas com TEA, na seção de “Consequências Funcionais do Transtorno do Espectro Autista”;
5. Incremento na seção de “Questões diagnósticas relativas ao Gênero”, passando a intitular-se “Questões Diagnósticas Relativas ao Sexo e ao Gênero”. Nesta seção são incluídas mais informações acerca das características do transtorno que são apresentadas em pessoas do sexo feminino e diferem do sexo masculino.

Observa-se, portanto, que esses fatores são significativos para uma melhor compreensão do que é o TEA e das variadas características que estão relacionadas com este. De modo a identificar e diagnosticar de maneira adequada e tomar direcionamento de qual tratamento será mais efetivo para cada pessoa que se encontra no espectro autista (Soares; Brito, 2024).

Frente a isto, compreende-se a importância de obter o diagnóstico de maneira correta, de modo que, a partir dele, tome-se conhecimento acerca das necessidades educacionais dessas crianças e seja possível construir um PEI condizente com as condições do aluno com TEA, sejam elas físicas, sociais, de aprendizagem ou psicológicas. Portanto,

compreender-se-á, no capítulo seguinte, a relevância do PEI no processo de ensino e aprendizagem dos referidos alunos, visto que a ferramenta citada é a chave para o desenvolvimento dessas crianças.

3 PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI)

Este capítulo se organiza em dois tópicos centrais: o *primeiro*, denominado *Aspectos Legais e Normativos do PEI* (3.1), apresenta a legislação que regulamenta o PEI e sua utilização, com o intuito de torná-lo visível e situá-lo dentro das normas legais. O *segundo*, nomeado *O Papel Pedagógico do PEI na Educação de Crianças Autistas* (3.2), discorre brevemente acerca do conceito de PEI, qual sua função e importância, bem como seus efeitos no desenvolvimento do aluno com TEA.

3.1 Aspectos Legais e Normativos do PEI

De modo geral, as leis que regem o país foram criadas para proteger e assegurar os indivíduos dos direitos e deveres. No âmbito educacional não se faz diferente, elas direcionam como a escola deve agir para proporcionar um ensino igualitário e de qualidade para aqueles que são assistidos por esse serviço.

Nesse sentido, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) começa a surgir, de maneira implícita, na Legislação brasileira a partir da Resolução CNE/CEB nº 2, de setembro de 2001, na qual em seu artigo 8º, inciso III, dispõe da obrigatoriedade nas “[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos” (Brasil, 2001, p. 2). Portanto, compreende-se a necessidade de um planejamento específico, para que ocorra evolução na aprendizagem do aluno com necessidades educacionais. (Costa, 2016; Costa; Schmidt, 2019).

No entanto, nessa e nas demais políticas públicas que foram instituídas para garantia de direitos aos alunos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva, como na Lei nº 13.146/2015, que garante em seu inciso VII, do artigo 28, “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, p. 7), não se encontra referência direta ao uso do PEI, causando assim dificuldades quanto à sua elaboração e sua aplicabilidade.

O PEI é um instrumento utilizado para realizar um planejamento individualizado; é específico de cada aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, segundo a MP nº 1.025/2020, citada anteriormente. Logo, não pode ser realizado para grupos, porque dentro dos conjuntos de pessoas citados, há manifestações diferentes da deficiência ou do transtorno e cada indivíduo possui necessidades

particulares. De acordo com a MP 1.025/2020, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, o PEI precisa conter:

I - a identificação do estudante; II - a avaliação do estudante; III - os objetivos mensuráveis de ensino, em termos de habilidades-alvo a serem desenvolvidas; IV – os programas de ensino aplicáveis para cada objetivo estabelecido; V – os recursos de acessibilidade utilizados para a execução dos programas; VI – o protocolo de conduta individualizado; VII – as diretrizes para adaptação de atividades e de avaliações (Brasil, 2020, p. 1).

Sendo assim, observa-se que o PEI foi criado com o intuito de reunir informações específicas sobre os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), com vistas a ser um suporte para o professor durante o ano letivo. Uma vez que é através desse documento que o docente se torna capaz de conhecer seu aluno; identificar suas dificuldades e potencialidades; definir as metas a serem alcançadas; realizar uma avaliação de acordo com o desenvolvimento do aluno; entre outros, como discorrido na MP citada acima.

Frente ao estabelecido nesta política pública, compreendem-se os procedimentos que devem ser adotados, por aqueles que são responsáveis pela construção do PEI, para uma elaboração eficaz, de modo que o aluno obtenha êxito acadêmico. Diante disto, a questão central que nos assalta é: se o PEI emerge como política pública e instrumento fundamental para a inclusão dos/as alunos/as autistas, quais os princípios e relevância pedagógica que orientam a sua concepção e execução? Partindo dessa questão, o tópico a seguir buscará apontar a relevância educativa do PEI para as crianças autistas.

3.2 O Papel Pedagógico do PEI na Educação de Crianças Autistas

Segundo Pereira (2014), o “[...] PEI é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do aluno” (Pereira, 2014, p. 51). Sendo assim, ele se constitui como ferramenta essencial para acompanhar a evolução do educando, mediante aplicação do disposto no referido documento.

A autora citada acima, reúne definições de autores como Smith (2008) e Perrenoud (1995), os quais determinam, de modo geral, o foco do PEI como sendo o aluno; a definição dos objetivos a serem alcançados, de acordo com a necessidade evolutiva do educando; a sua importância para que seja possível articular ações didáticas que sejam capazes de promover aprendizagem ao aluno de maneira adequada, obtendo diferentes meios para que a aquisição de conhecimento ocorra de modo efetivo. Já Costa e Schmidt (2019), baseados em definições

de Pereira (2014); Lima (2010); Cunha (2012); Glat, Vianna e Redig (2012); Glat e Pletsch (2013), definem que

O PEI é descrito como 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 (Costa; Schmidt, 2019, p. 111).

Sendo assim, observa-se que a partir do PEI o professor é capaz não só de formular estratégias de ensino, como também verificar se estão sendo apropriadas, podendo modificar de acordo com a necessidade do aluno. Em sua revisão, Costa e Schmidt (2019), afirmam ter encontrado “[...] 13 unidades de sentido para o conceito de PEI: instrumento, recurso, proposta, registro, mapa, forma, estratégia, alternativa, ferramenta, documento, elemento, declaração e processo” (Costa; Schmidt, 2019, p. 114). Os autores agruparam os sentidos em três categorias, sendo elas: Instrumental, operacional e documental.

A primeira categoria trata o PEI como objeto, instrumento, recurso, registro, mapa ou ferramenta. Ela está relacionada com a formulação dos procedimentos que serão utilizados no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educacionais, correspondendo aos meios a serem aplicados. A segunda, refere-se a ele como proposta, forma, estratégia, elementos e alternativa, relacionando-se com a maneira de atuar e os caminhos a serem percorridos para obter êxito. Enquanto a terceira categoria diz respeito ao uso dele (PEI) como documento, declaração e processo. Dessa forma, essa abordagem envolve a legislação, os responsáveis pela construção e pela aplicação do PEI (Pereira, 2014).

Segundo Pereira e Nunes (2018), o PEI é um mapa educacional, no qual está descrito como o aluno tem respondido às adaptações curriculares e se as metas a serem alcançadas em longos e curtos períodos estão sendo efetivadas, de modo que ele acompanhe o currículo da sala de aula regular.

Costa, Schmidt e Camargo (2023), por meio das abordagens atribuídas ao PEI desenvolvidas por Yell et al. (2016), Bray e Russel (2018), Tran, Patton e Brohammer (2018), determinam que o PEI “pode ser compreendido como uma ferramenta de instrução que fornece orientação para o ensino, que atende às necessidades individuais do aluno com deficiência, de forma documentada” (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 3-4). Dessa forma, entende-se que o PEI é uma fonte que direciona o professor, para que ele identifique se as estratégias formuladas inicialmente estão gerando os resultados esperados.

Tal como se vê, as conceituações e definições sobre o PEI incluem diversas questões e perspectivas cujo trato não cabem neste tópico. Tais aspectos e perspectivas necessitam de

uma seção específica para sua melhor explanação e discussão. Por essa razão, dedicamos aos resultados e análises dessa pesquisa as avaliações e considerações de autores relevantes sobre o tema no capítulo seguinte. Em seguida, informaremos as opções teóricas e metodológicas que propiciaram a realização da parte essencial deste estudo: seus resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tal como mencionamos no tópico anterior, o propósito deste capítulo é apresentar as análises e resultados deste estudo. Para tanto, foi dividido em três planos fundamentais do debate em torno do Plano de Ensino Individualizado, no âmbito das crianças autistas. Essa divisão pretendeu priorizar na sua análise, aqueles aspectos mais enfatizados e problemáticos, segundo as observações dos autores estudados. Sendo assim, a discussão que se segue corresponderá: o conhecimento e desconhecimento do PEI, questões relativas à sua elaboração; finalizando com a sua aplicação e execução.

4.1 Conhecimento e Desconhecimento do PEI

Baseando-se no fato de que o PEI é um instrumento fundamental no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista, como vem sendo discutido nesta monografia, faz-se necessário conhecê-lo e se apropriar dele, com vistas a colocá-lo em prática. No entanto, durante nossa pesquisa, observamos as críticas de muitos autores sobre o ‘desconhecimento’ deste instrumento por parte dos profissionais envolvidos na formação desses sujeitos (autistas).

Na leitura da monografia de Pereira (2014), há a afirmação de que existe um desconhecimento sobre o autismo, que advém da formação docente, a qual não prepara adequadamente o professor para atuar com esses estudantes. Frente a isso, apresenta-se, conseqüentemente, falta de conhecimento sobre o PEI.

Nesse sentido, Oliveira (2020), realizou, em sua dissertação de mestrado, uma pesquisa com os professores de uma determinada escola e constatou que havia desconhecimento parcial e/ou total sobre o PEI, demonstrando que não há um conhecimento pleno deste documento, por parte dos que participaram da pesquisa. Além disso, a autora cita que há uma confusão entre o PEI e o plano de aula, porém, citando Costa e Schmidt (2019), ela os difere declarando que:

[...] o Plano de Aula é menos formal e sistemático do que o PEI e embora seja uma forma de planejar a aprendizagem, não se mostra um plano tão democrático, porque fica restrito no âmbito da atuação do professor regente e seu aluno. De tal modo, reduz a possibilidade de socializações de informações com outros envolvidos com a criança autista, diferentemente do PEI que busca reforço nas articulações das diferentes experiências profissionais. Os autores ainda avaliam que dado ao fato de o PEI detalhar as especificidades de aprendizagem do aluno, mostra-se eficaz na inclusão das crianças autistas (Oliveira, 2020, p. 103).

Sendo assim, a autora discorre que a principal diferença entre o PEI e o plano de aula é que, enquanto este tem relação direta entre professor e aluno, voltando-se para o

direcionamento de como a aula deve ser ministrada, qual a melhor metodologia a ser utilizada, partindo exclusivamente do professor para os seus alunos; aquele necessita do estabelecimento de um diálogo com outros profissionais, além dos responsáveis pelo aluno, para uma melhor articulação do ensino e da aprendizagem e adaptação dos conteúdos. Desta forma, pode-se afirmar que o PEI é compartilhado e o plano de aula é individual, no que se refere à atuação profissional.

Do mesmo modo, Silva e Camargo (2021) apontam, em seu artigo, que os professores desconhecem o PEI, o que ele é, o quanto ele é fundamental para que os alunos público alvo da educação especial sejam de fato incluídos no ambiente escolar e como ele deve ser elaborado e aplicado.

Ambos os trabalhos citados, afirmam que esse desconhecimento, a respeito do PEI, ocorre devido a falta de orientação e direcionamento no decorrer da formação acadêmica. Pois, dentre outros questionamentos, durante a entrevista, Oliveira (2020) perguntou se os professores haviam sido direcionados na construção de um PEI para crianças com TEA, no percurso acadêmico, e o entrevistado afirmou que não. Nesta mesma direção, Silva e Camargo (2021) declaram que “[...] a falta de formação continuada que instrumente os professores, principalmente os titulares, a respeito dessa metodologia de trabalho e as falhas na organização do apoio especializado” (Silva; Camargo, 2021, p. 15) geram não apenas a falta de conhecimento sobre o PEI, como também dificuldades em sua construção e implementação.

Entretanto, é importante destacar que, tendo em vista a regulamentação do PEI ter surgido de maneira explícita apenas recentemente, no mesmo ano da dissertação da autora citada acima, torna-se inviável a cobrança do conhecimento sobre o PEI durante a formação dos entrevistados, uma vez que a Medida Provisória 1.025/2020 é posterior à formação dos participantes da pesquisa. Apesar da referida ferramenta já estar prevista implicitamente em alguns documentos legais, como citado anteriormente, no tópico 3.1.

Além desses estudos, o artigo de Pereira e Nunes (2024), discute sobre a temática do PEI com base em estudos que já apontavam o desconhecimento sobre o referido documento. Tendo isso em vista, consoante às pesquisas anteriores, as autoras confirmam que há falta de conhecimento sobre o PEI, pois constatam que os docentes não conhecem ou sabem superficialmente sobre esta ferramenta.

De modo geral, todos os autores citados, ao discutirem acerca do conhecimento dos professores no que se refere ao PEI e detectarem o desconhecimento sobre este, dissertaram

em torno da importância em realizar formações continuadas que capacitem os profissionais da educação.

Tais formações são necessárias para que os docentes se apropriem da ferramenta citada e a utilizem em suas práticas pedagógicas com os alunos autistas, de modo que se tornem contribuintes no desenvolvimento da aprendizagem dos referidos alunos, tendo em vista que o conhecimento pleno do PEI concede confiança ao docente para que a elaboração do PEI, da qual se trata o tópico a seguir, seja feita de maneira eficaz.

4.2 Elaboração do PEI

No que se refere à elaboração do Plano de Ensino Individualizado, percebeu-se, no decorrer dos estudos, que esta deve ocorrer de maneira compartilhada, como citado no tópico anterior. Essa é uma característica essencial, que tem base na obtenção do máximo de informações necessárias sobre o aluno com TEA e suas particularidades, no intuito de construir um PEI que resulte na evolução da criança para o qual se destina.

Em vista disso, conforme Valadão (2010), a elaboração do PEI deve contar com a participação de docentes, da sala regular de ensino e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); equipe multidisciplinar que acompanha o aluno; família; gestor; e o próprio aluno, caso seja necessário e possível. A colaboração de cada parte é imprescindível para que ocorra a construção de um PEI que contenha o máximo de informações fundamentais para viabilizar o melhor caminho para o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, é válido ressaltar que a elaboração do PEI não é responsabilidade apenas do professor da sala de aula regular, ou mesmo da sala de AEE, ao qual geralmente é atribuída, mas sim, de diversos indivíduos, citados inicialmente, que participam da vida do educando.

De modo complementar ao que foi apresentado no parágrafo anterior, Barbosa (2019), citando Valadão (2017), declara que “É muito importante que o PEI não seja elaborado de forma isolada, já que o documento requer o compartilhamento de vários saberes, um complementando o outro. O trabalho colaborativo é uma das estratégias que pode favorecer a inclusão” (Barbosa, 2019, p. 28).

A autora acima também afirma que no PEI deve-se identificar o estudante; relatar circunstancialmente; apontar as necessidades educacionais especiais; descrever as habilidades, as afinidades, os interesses e as dificuldades; indicar os objetivos e as metas; conter as metodologias e os materiais de apoio que podem ser utilizados; especificar os critérios e métodos de avaliação; bem como estarem previstas a revisão e reformulação do PEI, que são essenciais para identificar se o aluno com TEA está ou não evoluindo.

No que diz respeito à avaliação, Barbosa (2019), garante que esta deve ser realizada ao final de uma data previamente definida, porém, devem ocorrer revisões ao longo desse espaço de tempo para acompanhar o desempenho do aluno com TEA. Pois, elas determinarão se os objetivos estabelecidos inicialmente foram atingidos ou não, bem como a necessidade de atualização desses objetivos propostos inicialmente. Essas revisões podem ocorrer de modo bimestral, trimestral ou semestral, conforme preestabelecido pela equipe que elaborou o PEI.

A autora afirma que, se ocorrer do aluno não conseguir atingir os objetivos propostos, não se deve olhar apenas para estes resultados, mas também para as possíveis causas do não cumprimento. Como por exemplo, se o aluno dispõe de tempo para estudar; se o PEI condiz com a realidade estudantil e escolar; se de fato foi aplicado o que foi construído, dentre outros (Barbosa, 2019).

Dito isso, é preciso observar, no caso do aluno com TEA, se houve mudanças na rotina, na alimentação, visto a rigidez que eles apresentam para essas circunstâncias; se dormiu bem; se há harmonia no lar; se há engajamento no momento das atividades; e se os objetivos estavam de acordo com as capacidades do aluno.

Segundo Mascaro (2018), é válido ressaltar que o PEI não está alheio ao currículo escolar, mas sim, alinhado com ele, tendo em vista que “[...] a elaboração do PEI permite ajustes e flexibilização curricular sem o empobrecimento de conteúdos e objetivos a serem atingidos, quando vinculados ao trabalho geral da turma” (Mascaro, 2018, p. 18). Ou seja, o currículo escolar deve estar contido no PEI do aluno com TEA, com as devidas adaptações, para que ele possa progredir não só nos aspectos sociais, como também nos cognitivos, proporcionando aprendizagem a este.

No entanto, no artigo de Silva et al. (2020), as autoras alertam para o fato de que o PEI não pode ser construído de uma maneira geral, apenas partindo de um modelo, sem se pautar nas especificidades do aluno para o qual está direcionado. Elas declaram que:

Há questões que vão além dos déficits acadêmicos do estudante, que influenciam em seu desempenho escolar, como questões comportamentais, sociais e emocionais. O mesmo documento indica áreas que devem ser contempladas no PEI, como: Status Social, comportamental e emocional (que incluem aspectos da comunicação, sensoriais e de autorregulação), performance acadêmica, questões relacionadas à saúde (como visão, audição e motricidade) e questões cognitivas. Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, apresentam mais frequentemente déficits nestas áreas (Silva et al., 2020, p. 140).

Nesse sentido, entende-se que o PEI, para alunos com TEA, deve ser elaborado de modo que contemple cada um dos quesitos relatados pelas autoras acima, seja ele relacionado à sociabilidade, ao comportamento, ao emocional, ao meio acadêmico, à saúde e/ou à

cognição. Consoante a isto, faz-se necessário lembrar que cada criança que se encontra no espectro autista possui particularidades distintas, que se apresentam em maior ou menor intensidade, a depender do nível de suporte da criança. Portanto, torna-se reconhecida a importância de conhecer o aluno com o qual se está trabalhando.

As autoras fazem alguns destaques acerca dessas áreas que precisam estar contidas no PEI do TEA, definindo que cada um desses aspectos afetam tanto as relações com os pares da criança, quanto a aprendizagem. Logo, devem constar o olhar de todos os profissionais e responsáveis pelo aluno, “[...] principalmente sobre os aspectos comportamentais, que são desafiadores no contexto escolar e podem limitar o estudante no acesso ao conhecimento e ao ambiente interativo” (Silva et al., 2020, p. 151).

Abordando de maneira mais específica como deve ser feita a elaboração do PEI, Silva e Camargo (2021) vão destacar que é preciso:

1. Observar e registrar aspectos referentes à vida acadêmica do aluno com TEA, não apenas na sala de aula regular, mas também na sala de AEE;
2. Elaborar objetivos de aprendizagem junto aos demais profissionais que fazem parte da vida escolar do aluno, bem como junto à família e ao aluno, se possível;
3. Sempre partir do que a criança já sabe, ao apresentar novidades a serem trabalhadas com ela, aumentando o nível gradativamente;
4. Acompanhar a evolução do estudante, comparando resultados iniciais e atuais;
5. Estabelecer estratégias e práticas pedagógicas que serão utilizadas;
6. Descrever como está o progresso, quais dificuldades e se há interesse nas atividades;
7. Realizar mudanças no plano, caso precise;
8. Verificar o desenvolvimento e a aprendizagem, de modo que se possa medir;
9. Realizar feedback quanto ao progresso do aluno, indicando possíveis melhorias interventivas para o próximo PEI a ser elaborado.

Dito isso, nota-se que a elaboração de um PEI consistente é fundamental para que o aluno, aqui em destaque os que se encontram no espectro autista, tenham a possibilidade de desenvolver a aprendizagem, bem como os aspectos sociais de modo efetivo. Esse trabalho só é possível com o alinhamento entre os profissionais que atendem aos alunos, tanto educadores, quanto equipe multidisciplinar e família. Após tomar conhecimento sobre a elaboração do PEI, é importante entender o que a produção científica diz a respeito da aplicação da referida ferramenta.

4.3 Aplicação e Execução do PEI

Após discutir acerca do que os autores destacam sobre as fases abordadas acima, com relação ao PEI, parte-se para o principal momento deste: sua aplicação. Tal etapa deve estar alinhada com tudo que foi discutido anteriormente. Ou seja, para aplicar o PEI, o professor deve: conhecer o aluno com o qual irá se trabalhar, suas especificidades e necessidades de aprendizagem; ter domínio sobre esse instrumento; e tê-lo elaborado de modo adequado, como foi observado no tópico anterior.

Com vistas a obter êxito na aplicação do PEI, Silva et al. (2020) enfatizam que não só a elaboração deste documento, como também a aplicação, deve ocorrer de maneira colaborativa, na qual os responsáveis pelo aluno, que está no espectro autista, possam estar alinhados com os profissionais envolvidos no processo de sua aprendizagem, para desenvolver, principalmente, as questões sociais que não são adquiridas por eles de modo natural, mas precisam ser ensinadas e generalizadas. Ou seja, para que as respostas que o aluno emite em sala de aula, quanto aos estímulos sociais, sejam as mesmas em qualquer ambiente e com quaisquer pessoas, indicando, assim, que a aprendizagem daquela habilidade social tenha sido adquirida.

Outra forma importante de incentivar a generalização dos alunos com TEA, citada pelas autoras, é incluir os demais alunos da sala regular nos momentos de aplicação do PEI, com o intuito de estimular a interação social entre eles e assim integrar o aluno com os demais. De igual modo, é ressaltado pelas autoras que “[...] tanto a mediação por pares como a mediação pelos pais devem fazer parte do PEI, visto que o PEI é elaborado e aplicado por toda a equipe colaborativa, que inclui a família da criança” (Silva et al., 2020, p. 144).

Apesar de não estarem nesta parte de sua pesquisa, abordando sobre o PEI, Costa e Schmidt (2019), já destacavam que a interação com os pares é essencial para o desenvolvimento social de alunos com TEA, visto afirmarem que:

[...] 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 (Costa; Schmidt, 2019, p. 117).

Nesse sentido, sob a ótica dos autores mencionados, é necessário, além da socialização entre as crianças, típicas e atípicas, que o professor esteja devidamente preparado para realizar essa mediação, de modo que ocorram ganhos significativos, bem como experiências positivas para o aluno com TEA.

Em seu artigo, Silva e Camargo (2021), discutindo acerca dos resultados da implementação do PEI para crianças com NEE, afirmam que há “[...] um indicativo de que para os principais atores da inclusão (professores e alunos), implementar um plano educacional individualizado, tem grande potencial de auxiliar na qualidade e sucesso da inclusão escolar [...]” (Silva; Camargo, 2021, p. 13-14), desses alunos.

Diante disso, ao acompanhar o desenvolvimento do aluno com TEA, frente aos objetivos traçados durante a elaboração do PEI, é possível comprovar a eficácia deste, em sua contribuição no processo de ensino e de aprendizagem do referido aluno, a partir do documento citado. Visto que, por meio dele, consegue-se obter dados do progresso cognitivo do aluno, verificar quais metas ele tem obtido êxito, assim como nortear a prática docente (Pereira, 2014).

Além disso, Pereira (2014) aborda, em suas considerações finais, os avanços que foram alcançados com a aplicação do PEI, sendo eles: a ampliação na comunicação; no momento do lanche; na realização de atividades; e, foi observado também, avanço na socialização, visto que relatou-se maior interação do estudante acompanhado com a sua respectiva turma.

Em consonância à autora acima, Pereira e Nunes (2018), afirmam eficácia na utilização do PEI, após sua implementação. Tendo em vista que o aluno passou a realizar as atividades da forma adequada, conseguindo permanecer engajado; houve melhora na interação com seus pares, utilizando a ferramenta necessária para se comunicar; ocorreu mudança de comportamento, assemelhando-se aos demais alunos da classe.

No entanto, Silva e Camargo (2021), apontam para o fato da pesquisa das autoras citadas anteriormente ter sido realizada apenas com uma criança com TEA, limitando, assim, o resultado obtido. Dessa forma, por não ter um público amplo pesquisado, deixa de constar como uma pesquisa que apresenta comprovação da eficácia na utilização do PEI.

Outra pesquisa, realizada por Pereira e Nunes (2024), tratando-se da implementação e validação do uso do PEI numa escola, situada no Rio Grande do Norte, dispõe de informações da avaliação dos professores acerca do uso do PEI. Na referida pesquisa, as autoras destacam o reconhecimento do PEI como “[...] uma proposta de organização do currículo discente, capaz de melhorar a qualidade de aprendizagem” (Pereira; Nunes, 2024, p. 19).

Dentre os trabalhos consultados, que também abordaram sobre a eficácia da implementação do PEI, alguns (Rambo; Almeida; Martins, 2023; Costa, 2016) ressaltaram que ele é um documento a partir do qual é notada a evolução do aluno, especialmente com autismo; enquanto outros (Moreira, 2020) defenderam que algumas atividades desenvolvidas

por meio do PEI não tinham sido tão eficazes. Entretanto, em nenhuma das leituras foram encontradas falas acerca da ineficácia desse documento, mas, sim, incentivos à realização de estudos aprofundados a respeito do documento citado, para obtenção de mais conhecimento sobre ele e sua aplicabilidade.

O artigo de Silva e Camargo (2021), que reúne conceitos e discussões referentes ao PEI, aborda algumas dificuldades apontadas por outros autores na elaboração e implementação do PEI, dentre elas citam-se: ser um documento desafiador; a disponibilização insuficiente de informações, por parte das professoras, para a execução devida; os docentes estarem alheios ao PEI, à sua essencialidade à inclusão educacional e à sua importante participação na construção e implementação, resultados da carência de instrução que deveria ter sido adquirida em uma formação continuada; e, a falta de alinhamento entre a professora da sala regular e a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse contexto, entende-se que a falta de implementação do PEI gera negligência no atendimento educacional desse aluno com TEA, visto que sem ele não há o norteamento para a execução de uma prática pedagógica eficaz. Não é possível também acompanhar a evolução dessa criança ou até mesmo medir se houve aprendizagem por parte dela, impedindo uma construção de conhecimento mais sólido do aluno, afetando e limitando sua capacidade de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa discutiu acerca da utilização do Plano de Ensino Individualizado na educação de crianças autistas. Diante desse tema, foram levantados questionamentos acerca das dificuldades e facilidades no que tange à construção do PEI e o que está posto na literatura científica sobre este assunto. Com vistas a responder essa problemática, buscou-se analisar na produção científica sobre o documento mencionado a sua utilização e concepção para a educação dessas crianças. Para isso, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que foram consultadas fontes reconhecidas no meio científico como livros (impressos e digitais); artigos científicos; monografias (TCCs, teses e dissertações) e legislação (documentos oficiais).

No segundo capítulo deste trabalho, foi abordado brevemente a respeito da história da Educação Especial e Inclusiva, de modo a trazer à compreensão do leitor o quanto a inclusão de alunos com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em salas regulares é bastante recente. De mesmo modo, apresentou-se sobre os aspectos normativos e legais referentes ao autismo, tratando-se das leis que garantem os direitos fundamentais desses indivíduos e sua inclusão. No último tópico deste capítulo, são expostos os conceitos e as características sobre autismo, do momento em que começou a ser discutido ao conhecimento que se têm mais recente do transtorno mencionado.

Já no terceiro capítulo, discorreu-se a respeito do Plano de Ensino Individualizado, apresentando sobre seus aspectos legais e normativos, no que se refere às leis que orientam e garantem que ele seja aplicado. Bem como, abordou-se sobre o papel pedagógico do PEI na educação das crianças com TEA, descrevendo-se quais os conceitos que são levantados acerca dele, as características relacionadas e o que deve conter. Ao final deste capítulo, tratou-se da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, a qual já foi mencionada.

Os resultados e discussões desta pesquisa tiveram como foco central o Plano de Ensino Individualizado. Com vistas a explicar o entendimento sobre o referido documento, subdividiu-se este capítulo em três tópicos: conhecimento e desconhecimento do PEI, elaboração do PEI e aplicação e execução do PEI.

Sobre os pontos mencionados, considera-se, respectivamente, que: ainda há acentuada falta de conhecimento acerca deste documento, advinda da formação docente; a construção do PEI deve ser realizada de maneira compartilhada, alinhando-se: os pensamentos, as metas, os objetivos de aprendizagem, as perspectivas futuras, entre as equipes pedagógica, multidisciplinar, a família e, se possível, o aluno, para que o PEI seja eficaz no processo de

ensino e aprendizagem da criança com autismo; e, por fim, é ressaltada a importância da participação de outros atores, como pais e colegas de turma, para que se efetive o trabalho planejado com o PEI.

É válido ressaltar que, em sua maioria, os autores consultados discutem sobre o PEI como uma ferramenta eficaz no desenvolvimento social e cognitivo de crianças com TEA, como apresentado ao longo deste trabalho. Assim como orientam que mais estudos sejam realizados acerca dele, para que se venha a ampliar, conhecer e difundir mais sobre essa ferramenta essencial no processo de aprendizagem das crianças mencionadas.

A presente pesquisa contribui para a disseminação do conhecimento sobre o PEI e da sua função na educação de crianças com autismo. Tendo em vista que apresenta as leis que são a sua base, conceitua e caracteriza; descreve sua construção, ressaltando os aspectos que precisam estar contidos nele, e também a importância do PEI estar em consonância com o currículo escolar, proporcionando oportunidade de aprendizagem com as adaptações necessárias; tal como a prática efetiva do que foi preestabelecido no documento, direcionando a forma que deve ser realizada.

Diante do exposto, sugere-se que nos cursos de formação docente haja mais ênfase não só no trabalho com crianças público-alvo da Educação Inclusiva ou mesmo com alunos que se encontram no espectro autista, do qual trata esta monografia, mas também no conhecimento, elaboração e aplicação do PEI. Pois, dessa forma, capacitar-se-á os professores para a atuação com esses alunos, assim como essa ferramenta será implementada de modo mais efetivo nas escolas que esses docentes com a formação adequada estarão trabalhando.

Por fim, sugere-se que nas próximas pesquisas a serem realizadas sobre a utilização do PEI, os autores ampliem a quantidade de crianças com TEA para as quais serão elaborados e aplicados o referido documento, de modo que tenham resultados mais concretos e dessa forma possam, ou não, comprovar a eficácia da utilização do PEI como ferramenta necessária à educação de crianças com autismo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. C. L. **Plano educacional individualizado**: aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/6107/1/Fernanda%20Correira%20Almeida%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em:
<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.
- BARBOSA, V. B. **Plano Educacional Individualizado - PEI**. Rio Pomba: Profept, 2019. 23 p. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educativo.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.
- BERNIER, R. A.; DAWSON, G.; NIGG, J. T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista**: fazendo as escolhas certas para o seu filho. São Paulo: Artmed, 2021. 320 p. Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?id=xpg3EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 12 set. 2024.
- BORDINI, D.; BRUNI, A. R. Transtornos do espectro autista. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. [S.L.]: Artmed, 2014. Cap. 16. p. 219-230.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mai 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. **Decreto Nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jun. 2024.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Apresentação da Coletiva de Imprensa: Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação 2021. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Apresentação da Coletiva de Imprensa: Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf.

Acesso em: 24 ago. 2024

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).**

Apresentação da Coletiva de Imprensa: Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação 2023.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf.

Acesso em: 24 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 2782.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado - PEI, no âmbito do sistema educacional inclusivo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8921974&ts=1618945764007&disposition=inline#:~:text=DEZEMBRO%20DE%202020-.Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Plano%20de%20Ensino%20Individualizado%20%E2%80%93%20PEI%2C%20no.%C3%A2mbito%20do%20sistema%20educacional%20inclusivo.&text=Adicione%2Dse%20o%20art..da%20seguinte%20altera%C3%A7%C3%A3o%20do%20art.> Acesso em: 15 abr 2024.

COSTA, D. S. **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo.** 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7287/COSTA%2c%20DANIEL%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2024.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H.. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação, [S.L.], v. 28, p. 1-25, out. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782023280098>.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: uma análise conceitual. Cadernos de Educação, n. 61, 24 set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/12616>. Acesso em: 17 set. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP_DISSERT.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.
- PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 31, n. 63, p. 939–960, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33048. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048>. Acesso em: 11 out. 2024.
- PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. *Revista Educação em Questão, [S. l.]*, v. 62, n. 71, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n71ID33958. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33958>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- MARTINS, L. A. R. Educação de pessoas com deficiência no Brasil. In: MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século xxi**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 73-128.
- MASCARO, C. A. A. C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 18, n. 205, p. 12-22, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318>. Acesso em: 13 out. 2024.
- MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.
- MOREIRA, L. A. **Plano De Desenvolvimento Educacional Individualizado: as contribuições para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/d6c7baca-faca-41d3-b3d7-357c1f6d255a/content>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, M. A. **Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5297/5/Marines_Andreazza_de_Oliveira_2020.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **CID-11 para Estatísticas de Mortalidade e de Morbidade**. 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt#437815624>. Acesso em: 17 set. 2024.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Versão ICD-10:2016**. 2022. Disponível em: https://icd.who.int/browse10/2016/en#. Acesso em: 17 set. 2024.

PARAÍBA. **Lei Estadual nº 12.378, de 26 de agosto de 2022.** Institui o Estatuto da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Lei Alexandre Dardenne, que busca complementar a Lei nº 12.248, de 15 de março de 2022, que estabeleceu a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 27 ago. 2022.

RAMBO, R. W.; ALMEIDA, L. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–17, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20342>. Acesso em: 15 nov. 2024.

RIVIÈRE, Á. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 12. p. 234-254.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. 1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66509. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, G. L. da *et al.* A importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Humanitaris**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 136-155, 2020. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n71id33958>. Disponível em: <https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/428/237>. Acesso em: 23 out. 2024

SOARES, V. L. G.; BRITO, L. L. **Autismo no DSM-5-TR, o que mudou?**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 13, n. 9, p. 11, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i9.46866. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/46866>. Acesso em: 11 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção:** Na área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. 49 p. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 14 abr. 2024.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial:** propostas oficiais da Itália, França. Estados Unidos e Espanha. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3070/3397.pdf?isAllowed=y&sequence=1>. Acesso em: 27 abr. 2024.