

INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM SALA DE AULA E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Viviane Cristina de Mattos Battistello¹

Universidade Feevale

Rosemari Lorenz Martins²

Universidade Feevale

Elise Ribas Lisboa³

Universidade de São Paulo - USP

RESUMO

A inclusão de alunos com autismo em classes regulares ainda apresenta muitos desafios. O plano educacional individualizado (PEI) é uma ferramenta norteadora que pode ser muito útil no processo de inclusão. Considerando-se essa importância, este trabalho teve como objetivo geral refletir sobre as possibilidades do PEI diante dos processos formativos de estudantes com TEA no ensino regular e, como objetivos específicos, compreender a função do PEI e verificar como ele pode ser operacionalizado no contexto de sala de aula. Para responder esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Os estudos analisados indicam que o conceito do PEI ainda é recente no panorama brasileiro e, embora tenha amparo em políticas públicas educacionais, ainda é pouco utilizado nas escolas. E, quando é usado, além de ser denominado de formas diferentes, sua estrutura também não é padronizada. Ademais, verificou-se que, muitas vezes, faltam informações para elaborar um plano efetivo. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de ampliar os estudos sob o viés de padronizá-lo minimamente e de operacionalizá-lo, visto que há divergências em relação à efetivação e ao monitoramento dos aspectos relacionados à vida escolar dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Planejamento escolar inclusivo; Prática Pedagógica.

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN THE CLASSROOM AND THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN (PEI)

ABSTRACT

The inclusion of students with autism in regular classes still presents many challenges. The individualized educational plan (IEP) is a guiding tool that can be very useful in the inclusion process. Considering this importance, the general objective of this work was to reflect on the possibilities of the PEI in relation to

¹ Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale). Mestre em Letras (Feevale). Professora e Psicopedagoga. Integrante do grupo de Pesquisa LLETIS- Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social. email: vivimattos@feevale.br

² Doutora em Letras (PUC/RS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Coordenadora e professora permanente do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale. É líder do grupo de Pesquisa LLETIS- Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social. email: rosel@feevale.br

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Mestre em Educação- Estudos interdisciplinares pela Montana State. Psicóloga. email: eliserblisboa@gmail.com

the training processes of students with ASD in regular education and, as specific objectives, to understand the function of the PEI and verify how it can be operationalized in the context of the classroom. To answer these objectives, a bibliographical research was carried out on the topic. The studies analyzed indicate that the concept of PEI is still recent in the Brazilian panorama and, although it is supported by public educational policies, it is still little used in schools. And, when it is used, in addition to being called in different ways, its structure is also not standardized. Furthermore, it was found that there is often a lack of information to develop an effective plan. In this sense, the need to expand studies with a view to minimally standardizing and operationalizing it is evident, given that there are divergences regarding the implementation and monitoring of aspects related to the school life of students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); Inclusive school planning; Pedagogical Practice.

INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON AUTISMO EN LA EDUCACIÓN REGULAR Y EL PLAN EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO (PEI)

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con autismo en clases regulares todavía presenta muchos desafíos. El plan educativo individualizado (PEI) es una herramienta orientadora que puede resultar de gran utilidad en el proceso de inclusión. Considerando esta importancia, el objetivo general de este trabajo fue reflexionar sobre las posibilidades del PEI en relación con los procesos de formación de estudiantes con TEA en la educación regular y, como objetivos específicos, comprender la función del PEI y verificar cómo puede ser operacionalizados en el contexto del aula. Para responder a estos objetivos se realizó una investigación bibliográfica sobre el tema. Los estudios analizados indican que el concepto de PEI es aún reciente en el panorama brasileño y, aunque cuenta con el apoyo de políticas educativas públicas, aún es poco utilizado en las escuelas. Y, cuando se utiliza, además de llamarse de diferentes maneras, su estructura tampoco está estandarizada. Además, se encontró que a menudo falta información para desarrollar un plan eficaz. En este sentido, se evidencia la necesidad de ampliar los estudios con miras a su mínimamente estandarización y operacionalización, dado que existen divergencias en cuanto a la implementación y seguimiento de aspectos relacionados con la vida escolar de los estudiantes con TEA.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA); Planificación escolar inclusiva; Práctica Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente denominado de autismo, tem “[...] chamado a atenção e provocado muitas discussões [...]” (Oliveira, 2020, p. 23) no contexto escolar, pois a inclusão não ocorre apenas com a garantia da matrícula e o acesso ao ensino regular, por isso, urge que políticas públicas se efetivem realmente. Para tanto, são necessários novos caminhos para a inclusão, que contemplem uma outra forma de pensar e agir sobre os processos escolares, uma vez que o contexto atual apresenta muitas lacunas. Essas novas formas devem ser discutidas e debatidas com todos os atores da inclusão, construindo uma “rede de saberes” (Braun; Vianna, 2011, p. 26) para o sucesso do aluno. Para que isso se efetive, é preciso olhar para as especificidades do aluno,

conhecer suas potencialidades e suas dificuldades, para então propor práticas pedagógicas efetivas.

A reflexão sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência não é um tema novo, porém, atualmente, é entendido como uma possibilidade de fato e não como algo que deva ser encoberto e marginalizado por meio de práticas descontínuas e segregadas, ainda presentes em alguns contextos escolares (Mazzotta, 2005). No que tange às políticas públicas educacionais para os alunos com autismo, embora elas tenham evoluído, ainda é necessário muito trabalho para atingir a excelência. Salienta-se que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento. Ele é descrito pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª edição, em texto revisado (DSM-V-TR). O diagnóstico é realizado por meio da observação clínica dos seguintes critérios:

1. Déficit persistente na comunicação e interação social, manifestado por todas as características a seguir:
 - . Déficit na reciprocidade socioemocional;
 - . Déficit na comunicação não verbal (gestos, expressões faciais);
 - . Déficit para desenvolver e manter relacionamentos.
2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestado por pelo menos 2 dos seguintes:
 - . Movimentos, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos;
 - . Adesão inflexível à rotina, insistência nas mesmas coisas, padrões ritualizados de comportamento;
 - . Interesses fixo e altamente restritivos;
 - . Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.
3. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento.
4. Os sintomas causam prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.
5. Esses distúrbios não são mais bem explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento. Outro aspecto a ser considerado são as comorbidades associadas ao autismo (David, 2023, p. 9).

De acordo com David (2023), as pessoas com TEA têm 70% de chances de apresentarem comorbidades, como ansiedade, depressão, déficit intelectual, transtorno de conduta, TDAH, epilepsia, distúrbios do sono e transtornos alimentares. Além disso, um estudo com crianças com autismo, realizado em 2020 e divulgado pelo CDC- Centro de Controle e Prevenção de Doenças (em inglês: Centers for Disease

Control and Prevention(2023), apontou a prevalência de autismo quase quatro vezes maior em pessoas do sexo masculino (4,3%) do que do feminino (1,1%). A pesquisa contou com uma amostra de 4.984 participantes do sexo masculino, 1.255 do feminino e 6 pessoas sem informação do sexo biológico. Este é o primeiro relatório que apontou uma incidência de autismo entre o sexo feminino que excedeu a 1% (um por cento).

No campo da educação, destaca-se, entre as políticas públicas da educação, o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse plano apresenta os direitos universais à educação e orienta as instituições de ensino acerca da inserção incondicional de todos os alunos no ensino regular e da promoção de estratégias para atender às necessidades educacionais de cada estudante com deficiência. Ademais, é uma política que objetiva reforçar os direitos a uma educação inclusiva legalmente prevista e até então não consolidada (Almeida, 2008; Freitas, 2008).

Outro documento importante é a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 2015, nomeada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual reúne todos os dispositivos legais anteriores que abarcam os direitos das pessoas com deficiência, incluindo e reforçando a inclusão escolar (Brasil, 2015). Na perspectiva da inclusão, urge romper os mecanismos de exclusão e integrar de maneira a ressignificar o acesso e a permanência na escola. Atualmente, a forma tradicional de escolarização necessita de uma ampla e profunda revisão na estrutura escolar, no projeto político-pedagógico, nas metodologias utilizadas, nos recursos didáticos, nas avaliações de desempenho e, principalmente, nas crenças docentes de que todos aprendem da mesma forma (Glat; Blanco, 2013).

Apesar do amparo legal, a literatura estudada aponta para as dificuldades encontradas pelos docentes, no que diz respeito ao processo de inclusão de alunos com TEA e outras deficiências, que se “[...] subdividem em seis subcategorias, quais sejam: comportamento; comunicação; demais dificuldades; socialização; dificuldades pedagógicas e rotina” (Camargo, 2020, p. 6). Fato é que o dia a dia do docente que atende alunos com deficiência em classes regulares é bastante desafiador. Muitas vezes, sua formação não contemplou uma educação para todos ou esteve voltada aos

atendimentos de alunos com desenvolvimento considerado típico, em turmas homogêneas. Além disso, torna-se emergente um modelo pedagógico que apresenta características dos alunos, suas potencialidades e dificuldades, em especial, dos alunos com TEA. Pois, em geral, os progressos dos alunos com deficiência são pequenos e, dificilmente, são registrados, dessa forma, torna-se desafiador verificar o que esses estudantes aprenderam de verdade.

Esses registros, no entanto, são imprescindíveis, pois podem trazer dados relevantes para a construção do Plano Educativo Individualizado (PEI), que é um direito do estudante com deficiência. No Brasil, esse amparo legal provém da Resolução nº4/2009, a qual apresenta a proposta do PEI, orientada pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE (Atendimento Educacional Especializado) na Educação Básica e, portanto, garante a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades que sejam eliminadas as barreiras para uma participação plena deles, de acordo com suas especificidades (Brasil, 2009), em sala de aula.

O PEI é um documento norteador das práticas pedagógicas além de servir como base para a elaboração do parecer pedagógico descritivo, que geralmente é solicitado para os alunos com deficiência devido às suas especificidades. Esses documentos podem ser muito úteis para os profissionais que atendem o aluno, tanto no âmbito da escola quanto fora dela, pois contêm o registro das atividades realizadas com o discente, as competências e as habilidades que já desenvolveu e também as dificuldades que apresenta. O problema é que, muitas vezes, esses documentos não são elaborados e, além disso, é comum que, quando feitos, fiquem arquivados sem uma funcionalidade na vida escolar do aluno.

Fato é que poucos registros são feitos, alguns se perdem, outros apresentam dados incompletos. Isso precisa mudar, é relevante que os registros sejam feitos de forma detalhada e minimamente padronizada. Eles são necessários para acompanhar o desenvolvimento do aluno e de suas aprendizagens, visando conduzir quais instrumentos facilitam o processo de desenvolvimento de aprendizagens (Pinto, 2018; Andrade et al., 2020). Todavia, o que se vê, na realidade de muitas escolas, é que a

documentação pedagógica, que poderia ser uma relevante prática discursiva acerca do processo educativo, tem sido reduzida ao “[...] registro de problemas, encaminhamentos e medicamentos vinculados a esse modo de agir dos professores frente às doenças do não aprender” (Giroto; Araújo; Vita, 2019, p. 821).

Foi nesse contexto que se desenvolveu este trabalho, com o objetivo geral de refletir sobre as possibilidades do PEI diante dos processos formativos de estudantes com TEA no ensino regular e, com os objetivos específicos de compreender a função do PEI e de verificar como ele pode ser operacionalizado no contexto de sala de aula. Para atender a esses objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho narrativo, a partir de literatura acadêmica já existente sobre o tema na base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e na BDTD (Biblioteca de teses e dissertações), visto que trabalhos desse tipo permitem ao autor e ao leitor adquirir e renovar o conhecimento sobre o assunto abordado em um curto espaço de tempo, sem um profundo rigor metodológico, mas de uma forma que permite a reprodução dos dados (Rother, 2007).

Os resultados encontrados foram compilados e discutidos em 3 seções, uma contemplando a inclusão escolar de alunos com autismo e o desenvolvimento integral; outra abordando a caracterização do PEI e, a última, discutindo a operacionalização do PEI.

Inclusão escolar de alunos com autismo e o desenvolvimento integral

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, de modo que dados brasileiros apontam que o número de alunos com TEA matriculados, desde a educação infantil até o ensino médio, em instituições de ensino vem aumentando significativamente. De 1.217.052 estudantes atendidos, 294.394 têm o diagnóstico de autismo, conforme o Censo Escolar (Brasil, 2021). Esses números, todavia, podem ser diferentes na realidade, já que a nota técnica 04/2014 publicada pelo MEC retira a exigência de diagnóstico clínico (laudo médico) dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e alta

habilidades/superdotação para garantir o atendimento de suas especificidades educacionais.

Os dados internacionais apresentam índices semelhantes. Em relatório publicado pelo CDC em 2004, uma a cada 166 crianças tinha TEA; em 2012, era de uma para 88; em 2018, uma para cada 59; em 2020, uma para cada 54; em 2021, uma para cada 44. Em em 2022, uma em cada 36 crianças com 8 anos de idade era diagnosticada com TEA nos Estados Unidos. Apesar do alto índice de incidência, contudo, o diagnóstico nem sempre é precoce, tampouco se apresenta como um percurso tranquilo. Embora já existam muitas campanhas nacionais e internacionais que abordam a conscientização sobre o TEA, o diagnóstico é complexo, multidisciplinar e, na maioria das vezes, tardio, comprometendo o período de intervenção precoce.

O diagnóstico do TEA é realizado, em média, até os três anos de idade, com base na observação comportamental, sendo os critérios relacionados com prejuízos significativos na interação social, na comunicação verbal e não verbal e em aspectos comportamentais (Rapin; Tuchman, 2009; Schwartzman, 2014). Sabe-se que, quanto mais cedo o transtorno for identificado, maiores as perspectivas de evolução, assim, a intervenção precoce e o desenvolvimento das competências e habilidades comunicacionais são de suma importância para o desenvolvimento de estratégias de interação do indivíduo.

A inclusão escolar, conforme Lima e Laplane (2016), é uma das políticas públicas educacionais, que tem promovido a escolarização de todos os alunos, difundindo o conceito e a normalização das práticas inclusivas que envolvem o ensino regular, a educação especial⁴ e as instâncias públicas e privadas, em âmbito nacional e internacional.

⁴ De acordo com Mantoan, define-se:

- Educação especial é um conjunto de recursos, serviços e práticas pedagógicas destinadas a atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Educação inclusiva como um modelo educacional que visa garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, em um ambiente escolar acolhedor e diversificado;
- Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de ensino que complementa o ensino regular, oferecendo apoio pedagógico especializado e adaptado às necessidades individuais de cada aluno com deficiência, promovendo sua inclusão e desenvolvimento educacional.

Não podemos perder de vista que a escola é agente educativo, mas também, de socialização, convivência, cultura no âmbito da diversidade e das diferenças. A educação inclusiva põe em discussão os fundamentos da escola tradicional, seletiva, de métodos padronizados. Voltada para todos, não se confunde com a educação especial que tem público alvo claramente definido (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação). (Azevedo, 2023, p. 291)

Entre a diversidade legislativa das diretrizes inclusivas, está o Plano Nacional de Educação (PNE), que, em sua versão 2014-2024, prevê a universalização do acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado (AEE) para crianças e adolescentes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, com idade entre 4 e 17 anos.

O PNE (2014-2024), em sua meta 4, prevê 3 indicadores sobre o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que a) frequenta a escola; b) está matriculada em classes comuns da educação básica; e c) recebe atendimento educacional especializado. Entretanto, o monitoramento desses dados tem se mostrado incipiente, conforme o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação-PNE (2022).

No Rio Grande do Sul, uma das pesquisas que traz o número de pessoas com TEA é a base de dados do CipTEA/RS (Carteira de Identificação de Pessoas com TEA), a qual apontam que, desde 18 de junho de 2022, dia do lançamento da Ciptea no Estado, foram feitas 4.358 solicitações. No que tange à frequência na escola, os inscritos responderam que,

na faixa etária de 0 a 05 anos (total de 1.455), idade que compreende a educação infantil, 69,48% estão frequentando a escola; de 06 a 15 anos (total de 2.021), idade que corresponde ao ensino fundamental, 96,34% frequentam a escola; de 16 a 18 anos (total de 196), idade equivalente ao ensino médio, 90,31% frequentam a escola; na faixa etária de 19 a 25 anos (total de 186) 47,85% estão frequentando a escola; a partir dos 26 anos (total de 216), apenas 26,39% estão frequentando a escola. Considerando a faixa etária de 06 a 18 anos, 4,19% das pessoas com TEA não estavam frequentando a escola (CIPTEA/RS, 2022, p.37).

Fato é que, de um lado, ainda há dificuldade para saber o número exato de pessoas com TEA que frequentam a escola regular, por outro lado, também se observam dificuldades para a inclusão escolar, não havendo parâmetros de monitoramento a médio e longo prazo ou métodos difundidos no ambiente escolar

para o processo de aprendizagem proposto pelo PEI, por exemplo. Essas questões foram discutidas por Almeida (2021), que apontou a necessidade da produção de dados para acompanhar as políticas públicas no Brasil.

Outro fator que merece destaque é a matrícula de um novo aluno, pois há poucas informações sobre suas dificuldades e sobre seu processo de aprendizagem. Conhecimentos sobre o comportamento, a sociabilidade, aspectos cognitivos e funções comunicativas de estudantes com autismo, por exemplo, poderiam trazer benefícios ao atendimento deles, considerando a variabilidade de sintomas que inclui a interação, a comunicação e os movimentos repetitivos (APA, 2014). Esses conhecimentos são ainda mais importantes se levarmos em consideração que esses alunos necessitam de uma avaliação diferenciada das aplicadas nas avaliações em larga escala (Almeida, 2021).

Além disso, há muitos preconceitos no que diz respeito aos transtornos invisíveis, como o TEA, e muitas barreiras a serem enfrentadas. No contexto escolar, isso é perceptível logo nos primeiros anos de ensino, quando os alunos se deparam com experiências de leitura e escrita formalizadas. Talvez, por causa disso, no Brasil, “[...] entre 30% e 40% dos alunos nas primeiras séries do Ensino Fundamental evidenciam dificuldades na aprendizagem da leitura” (Andrade et al., 2014).

O que se observa é que, embora a educação inclusiva tenha amparo legal das políticas públicas educacionais e que a escola seja pensada para todos, o trabalho que vem sendo realizado, em geral, não é suficiente para que os alunos sejam atendidos com equidade, independentemente de apresentarem ou não diagnóstico de autismo ou de outras deficiências. Para que um atendimento equitativo seja possível, é necessário entender as características dos transtornos ou das deficiências e compreender como ocorre a aprendizagem dos alunos acometidos por eles, identificar as habilidades e competências que apresentam e, também, suas potencialidades e as dificuldades que estão atrapalhando o percurso da aprendizagem, tanto no ambiente escolar quanto no âmbito familiar ou social.

Para conhecer seu aluno com TEA, o professor pode basear-se, em um primeiro momento, no que ele apresenta em sala de aula e no laudo médico. Contudo, tendo

em vista as especificidades do trabalho pedagógico, é importante que o docente consiga entender seu aluno em seu contexto de interação e, com base nisso, traçar as melhores estratégias pedagógicas para ele e para a turma, pensando que a educação inclusiva coloca o sujeito em contextos de interação em turmas, com colegas, com e sem deficiência. Isso requer um trabalho multiprofissional dentro da escola, envolvendo não só o professor, mas também a orientação escolar, a supervisão pedagógica e o AEE. Só assim, será possível levar em conta elementos como o perfil cognitivo, social, comunicativo e comportamental do aluno e, ainda, fazer um diagnóstico pedagógico relativo aos conhecimentos escolares específicos. Esses elementos auxiliarão a verificar as potencialidades e as dificuldades do aluno, o que é primordial para pensar no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, é relevante que o professor tenha registros específicos das atividades desenvolvidas, com as dificuldades e os avanços do aluno, visto que esses dados darão parâmetros a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do estudante, possibilitando indicadores para um momento de estudos de caso, que discutam a acessibilidade curricular e o PEI.

O QUE É O PEI?

O PEI recebe diferentes denominações, conforme a região do país, podendo ser chamado de plano de desenvolvimento individual do aluno (PDI), de qualquer forma, ele é fundamental para adaptar o currículo escolar às necessidades dos discentes. O PEI é amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) e visa orientar o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Ele é uma ferramenta que contribui para garantir a equidade, com condições especiais para a promoção e o desenvolvimento da formação escolar dos estudantes com autismo e outras deficiências.

Isto é, de acordo com a legislação vigente no Brasil, cada criança com autismo precisa de um plano individualizado de intervenção, considerando-se sua funcionalidade, sua dinâmica familiar e os recursos que a comunidade oferece. Para

isso, é necessário realizar uma avaliação pedagógica personalizada, a fim de estabelecer o melhor plano de intervenção possível, que deve ser pensado com enfoque interprofissional e ser desenvolvido por profissionais especializados e com experiência em suas respectivas áreas, de forma conectada. Dessa maneira, contribuir-se-á para o desenvolvimento integral do aluno com autismo, tornando a prática pedagógica e o acompanhamento do estudante mais eficaz.

No entanto, no que se refere à interação entre profissionais de educação e saúde, há muitas lacunas, o que compromete o desenvolvimento e o processo de inclusão escolar da criança com TEA, pois as dificuldades relacionadas ao transtorno são vivenciadas pelos pais e professores, quase que isoladamente (Brite; Brites, 2019; SBP, 2019; Mori, 2016).

Destaca-se, aqui, que educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências que perpassam a formação do estudante. Assim, é necessária, na educação, a participação de todos os atores responsáveis pela formação do educando. Além disso, o PEI deve estar centralizado no aluno, isso favorece o trabalho colaborativo, que é relevante para o desenvolvimento de crianças e jovens com TEA (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Essa proposta, todavia, leva em consideração uma organização de trabalho em um cenário de bem-estar social, em que não há falta de profissionais nas unidades escolares ou de saúde para o desenvolvimento do acompanhamento da criança com autismo.

As mesmas autoras acrescentam que a prática do PEI ainda é uma realidade fragmentada, na nomenclatura ou na prática pedagógica, visto que, diferentemente do que ocorre em países como França, Itália e Estados Unidos, onde há apoio de políticas públicas (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Nesses países, há diferentes tipos de PEI, os quais são usados conforme os profissionais envolvidos e os objetivos estabelecidos. O Quadro 1, organizado por Tannús-Valadão e Mendes (2018), mostra algumas dessas categorias.

Quadro 1 - Tipos de PEI

	ITÁLIA	FRANÇA	ESTADOS UNIDOS	BRASIL
Tipo de PEI	Escolar	Educacional (abrange todo o ciclo da vida e todos os contextos)	Escolar	Restrito ao AEE-SEM; Centro de AEE
Profissionais envolvidos	Equipe escolar, profissionais da saúde e representante legal do estudante e o estudante.	Equipe escolar, equipe da saúde, representante legal do estudante e a pessoa público-alvo da educação especial.	Equipe escolar, profissionais da saúde, representante legal do estudante e estudante.	Professores de AEE.
Objetivos do PEI	Didático e Formativo.	Objetivos do processo de escolarização e as ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas	Objetivos mensuráveis, a curto e longo prazo, no tocante a habilidades acadêmicas para atender às necessidades sociais ou comportamentais, físicas ou outras necessidades educacionais especiais.	Competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados (Exemplo: Minas Gerais, 2003).

Fonte: Tannús-Valadão e Mendes (2018, p.13)

Esse quadro mostra que o modelo segregador ainda está presente, tanto nacional quanto internacionalmente. As autoras questionam a forma como o processo de inclusão é realizado no contexto brasileiro, pois são enfatizadas as salas de recursos multifuncionais (SRM) e os centros de AEE. O PEI não deve ficar restrito às salas de recursos e ao AEE, deve ser aplicado também nas salas regulares e sua elaboração

deve contemplar a participação de professores das salas regulares, pedagogos e demais profissionais da educação (Pletsch; Glat, 2012), pois, internacionalmente, é considerado uma metodologia de trabalho colaborativa (Costa; Schmidt, 2019).

Cabe ressaltar que a intervenção escolar para o aluno com autismo é de extrema importância, além disso, é necessário promover equidade ao ensino conforme às necessidades do aluno. Assim, uma vez que existem vários perfis de neurodesenvolvimento intelectual das crianças com diagnóstico de TEA, será importante ter em conta as indicações dadas pela avaliação clínica feita por médicos, psicólogos e outros técnicos especialistas. E, para além dessas avaliações clínicas, cabe também à escola e aos professores fazer uma avaliação mais ampla da criança (Lima, 2009).

De acordo com o mesmo autor, em Portugal, é de praxe que, após o diagnóstico clínico e da avaliação das competências cognitivas da aprendizagem escolar, seja realizado o levantamento das capacidades e das limitações do aluno. Com base nisso, é imprescindível estabelecer um programa de intervenção escolar que atenda às demandas de cada sujeito, no caso, o PEI. Essa é uma ferramenta elaborada

[...] como recurso à elaboração da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que é composta por três grandes áreas: funções mentais, atividade e participação e fatores ambientais. O preenchimento desta CIF deverá ser feito em contexto de equipe multidisciplinar e com a participação da família. O PEI, para além de ter os objetivos a serem trabalhados e atingidos no final do ano letivo, tem também a definição das estratégias educacionais apropriadas às dificuldades da criança (Lima, 2009, p. 47).

Nesse sentido, as demandas de adaptação de currículo para os estudantes com alguma deficiência tem sido um grande desafio para professores de alunos com TEA, por questões multifatoriais. Portanto, o PEI apresenta, de maneira estruturada, possibilidades que permitem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, pois visa aprimorar as potencialidades do sujeito. Outrossim, é de praxe que o aluno com TEA seja atendido por uma rede interprofissional, composta por professor regente, professor auxiliar, professor de AEE, terapeutas, médicos e pela própria família, a qual também tem um papel terapêutico. Essa rede interprofissional torna-se essencial pois,

são diferentes olhares que trazem informações relevantes, porém, não são, comumente integradas, no caso brasileiro.

Conforme Silva (2012, p. 172),

[...] o PEI deve ser desenvolvido por uma equipe composta por membros que revisem as informações úteis sobre o aluno obtidas por meio da avaliação e desenvolvam um programa educacional para atender as necessidades educacionais únicas desse aluno. A referida equipe pode ser composta pelos familiares do aluno, pelos professores do aluno, por um professor de educação especial, por profissionais que trabalham na escola, os quais farão parte da equipe conforme as características do aluno e as necessidades que o mesmo apresentar, e também pelo aluno, quando for apropriado.

Em consonância com tais demandas, Redig, Mascaro e Dutra (2017) sugerem que o progresso escolar do aluno com TEA depende da individualização do ensino, no que se refere ao ato de planejar o ensino para todos, mas levando em consideração o que o estudante já conhece, como suas especificidades, suas potencialidades e suas formas de se relacionar com o processo de aprendizagem. As autoras, no entanto, destacam que fazer um planejamento individualizado do ensino não pode significar um currículo ou plano de aula paralelo ou “empobrecer” dos conteúdos, mas adaptá-los ao aluno para o qual está sendo elaborado, como preconiza a elaboração do PEI.

Outro item que precisa estar contemplado no PEI é a avaliação. E, se, a partir do pressuposto de que “[...] o objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados [...]” (Brasil, 2012, p.14), cabe ao professor elencar também, no PEI, os instrumentos que utilizará no processo avaliativo, considerando que “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, no qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento [...]” (Hoffmann, 2012, p. 13). Desse modo, o propósito do PEI é traçar metas específicas de aprendizagem e apresentar os avanços e as dificuldades vivenciadas no contexto inclusivo.

Nessa perspectiva, a avaliação possui um papel preponderante. Ela engloba, além de instrumentos específicos de verificação da aprendizagem, o que o aluno realizou, o material (recursos) que o professor utilizou e os critérios que aplicou. Sendo assim, analisando-se o PEI, será possível identificar as dificuldades do aluno e as

possibilidades ofertadas no fazer docente. Salienta-se que, na educação inclusiva, há instrumentos eficazes para realizar a avaliação, ela pode compreender desde os apontamentos da família ao responderem uma entrevista ou uma anamnese (história de vida), até mesmo os recursos pedagógicos que o professor utiliza em sala de aula. Dessa forma, “[...] mediante os registros feitos na observação, o professor estimula e exercita o aluno para descobrir suas maiores qualidades e suas maiores carências [...]” (Cunha, 2011, p. 79), na busca da aprendizagem significativa.

OPERACIONALIZAÇÃO DO PEI

A literatura mostra que, apesar de tantas dificuldades, há também avanços sobre a operacionalidade do PEI em alguns estados e municípios. Como exemplo, podem-se citar (Mascaro, 2014, p. 50):

- Minas Gerais (Resolução nº 451; Parecer nº 424/03, Orientação SD nº 01/2005) (MINAS GERAIS, 2003; MINAS GERAIS, 2005);
- Goiás (Resolução CEE nº 07/2006) (GOIÁS, 2006);
- Santa Catarina (Parecer nº 06/2008) (SANTA CATARINA, 2008);
- São Paulo (Projeto de Lei 214/2007) (SÃO PAULO, 2007);
- Rondônia (Resolução nº 138/1999-CEE/RO) (RONDÔNIA, 1999);
- Uberlândia (MG) (MINAS GERAIS, 2003, MINAS GERAIS, 2005);
- Ribeirão Preto (SP) (Lei nº 9809/2003) (RIBEIRÃO PRETO, 2003);
- Santa Cruz (SC) (Parecer nº 06/2008) (SANTA CATARINA, 2008) (adaptado de MASCARO, 2014, p. 50).

Embora estejam sendo usadas diferentes nomenclaturas, como, planejamento educacional individualizado ou plano de ensino individualizado, plano de desenvolvimento individual (PDI) ou adaptação curricular individualizada (ACI), são propostas que se assemelham ao PEI. Essa diversidade de nomenclaturas e, conseqüentemente, de padronização pode acarretar a falta de adaptações curriculares efetivas e a precariedade na formação docente, prejudicando o conhecimento acadêmico bem como o repertório de competências e habilidades funcionais no contexto escolar (Pereira; Nunes, 2018), preconizadas por indicadores da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018).

Ademais, no que tange à aprendizagem de alunos com TEA no ensino regular, estudos apontam que, em geral, os alunos com TEA estão apresentando grandes

defasagens, fato que pode estar atrelado à falta de práticas de ensino diferenciadas. Assim, considera-se baixo o investimento no estudante com TEA, em muitos casos, com amparo na premissa de que ele não vai aprender, fica privado de práticas de ensino aplicadas à turma, reduzindo, dessa forma, a inclusão a uma oportunidade de socialização (Costa; Oliveira, 2019).

Outro aspecto que diverge na aplicação de um plano individual para estudantes com TEA, indiferentemente do município, diz respeito à elaboração e estruturação do PEI, o qual deve apresentar a identificação do aluno (nome, idade, tempo na escola), aprendizagens consolidadas, dificuldades a serem superadas, objetivos, metas e prazos de execução das atividades, recursos ou adaptações curriculares que serão empregadas e os profissionais que estarão envolvidos na elaboração e execução do PEI (Glat; Vianna; Redig, 2012). Entende-se que por ser centrado no aluno, na elaboração do PEI, devem também ser estabelecidas metas acadêmicas, funcionais e sociais que partam do nível atual de desempenho do aluno em questão e, portanto, nenhum aluno terá um PEI igual ao de outro (Tran; Patton; Brohammer, 2018).

Em outras palavras, o planejamento deve estar focado no aluno, conforme as características dele e as especificidades de sua deficiência, contemplando grau de desenvolvimento, estado atual de habilidades e conhecimentos prévios, pensando em objetivos a curto, médio e longo prazos e avaliações de progresso do aluno (Glat; Vianna; Redig, 2012). Nesse instrumento, é relevante que sejam anotados também dados de monitoramento das estratégias de ensino utilizadas. Isso pode vir a facilitar e estimular a aprendizagem do aluno. Esse estudante e também as estratégias usadas devem ser avaliadas frequentemente. Os resultados dessas avaliações devem constar no PEI, assim, como os níveis de desempenho do aluno (Pereira; Nunes, 2018). Essa “[...] articulação deve ser pensada, estruturada e efetivada com a união dos diferentes saberes dos envolvidos, que juntos devem traçar o percurso da inclusão considerando as necessidades e capacidades de aprendizagem individuais de cada criança” (Oliveira, 2020, p.113).

Todavia, segundo Oliveira (2020, p. 113), “[...] o contato com os profissionais que realizam os atendimentos fora do contexto escolar se mostra inexistente [...]”.

Estudos apontam para uma “[...] carência de suporte e apoio aos docentes [...]”. Tais “[...] questões aparecem como uma barreira para a construção do PEI e contribuem para considerações de desamparo, falta de apoio, insegurança e medo [...]” quanto ao como realizar as adequações curriculares (Oliveira, 2020, p. 113).

A dificuldade de elaboração e implementação do PEI identificada por Glat, Vianna e Redig (2012) aparece também em Bernardes e Kelman (2020). Esses pesquisadores relatam, em seus estudos, que a elaboração e implementação do PEI constitui um grande desafio, muitas vezes, por causa de informações insuficientes para seu desenvolvimento em sala de aula. Queixa semelhante foi apresentada por Hudson e Borges (2020), as quais identificaram uma falta de simetria entre o PEI e o disposto no PPP (projeto político pedagógico), especialmente quanto a aspectos como “[...] a avaliação diagnóstica inicial do aluno, o planejamento pedagógico, a avaliação processual e a correção de rumos. Tais componentes, quando mal elaborados, acarretam uma série de dificuldades nos outros itens avaliados” (Hudson; Borges, 2020, p.17).

Isso tudo mostra que, para poder implementar o PEI, é imperativo que os professores tenham conhecimento das características pedagógicas e dos marcos do desenvolvimento do aluno bem como que compreendam a elaboração e operacionalização desse documento. Dessa forma, poderão atender as demandas dos alunos com TEA, proporcionando equidade em sala de aula e a promoção de uma educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado mostra que a inclusão de estudantes com TEA em escolas regulares ainda é frágil, se analisada sob o ponto de vista do desenvolvimento de aprendizagens. Uma forma de minimizar as dificuldades encontradas pelos professores e qualificar o ensino ofertado é a elaboração do PEI, visto que se mostra uma ferramenta importante no contexto da educação inclusiva de alunos com TEA. A literatura analisada, entretanto, apontou que, para que esse plano seja efetivo, ele precisa resultar de um trabalho colaborativo de todos os envolvidos com o aluno.

A análise do material estudado apontou também que a articulação entre os atores deve ser estruturada e efetivada, compondo uma rede de saberes, pois só dessa forma será possível traçar o percurso da inclusão, de acordo com as especificidades de cada aluno, e não apenas para cumprir um ato burocrático, preenchendo um formulário e elaborando planos pedagógicos que podem ficar esquecidos em gavetas. Para tanto, é emergente a necessidade de ampliar o entendimento sobre o PEI, de maneira que o aluno possa realmente explorar suas potencialidades, alcançando as aprendizagens de maneira significativa.

Por fim, salienta-se que o PEI apresenta amparo na legislação brasileira e que, a partir desta importante ferramenta, é possível acompanhar as evoluções das habilidades e das competências desenvolvidas ou não pelo estudante com autismo, porque o documento traz informações importantes, tanto para o professor realizar uma prática pedagógica mais assertiva como para aproximar os pais com a escola, uma vez que os familiares também exercem importantes contribuições no processo de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **A alfabetização e as políticas educacionais: diálogos a partir das avaliações de larga escala entre 2009 e 2019.** 2021. 113 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade La Salle. Canoas, 2021. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_b0136d459a526be143f86a08ffe3ca9. Acesso em: 05 jul. 2022.

ALMEIDA, M. A. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**. Brasília, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

APA (American Psychiatric Association). **Manual de Diagnóstico e Estatística de transtornos mentais (DSM-5)**. Porto Alegre, RS, 2014.

AZEVEDO, C. B. Diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, p. 273-299, 2023.

BERNARDES, A.O; KELMAN, C.A. A percepção de professores do PEI (Planejamento Educacional Individualizado) em um curso a distância. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 12, p. 96699-96710, dez. 2020. Disponível em: https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/21361/17050?__cf_chl_t

k=OtzkFWkvZeJwctfWZomRb1Kuol3Ulr4wcv5NBr2uCaY-1674688282-0-gaNycGzNCSU.
Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, DF, 2020. 5 p. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Piana; Lei de Proteção aos Autistas.** Brasília, DF, 2012. 4 p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Brasília, DF, 2021. 51 p. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/01/integra-censo-2021.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2019. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 3 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4° Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional da Educação.** Brasília, DF, 2022. 576 p. Disponível em: [*relatório_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_d_e_educacao.pdf](http://www.inep.gov.br/relatorio-do-quarto-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-da-educacao.pdf) (inep.gov.br). Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. NOTA TÉCNICA N° 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192 . Acesso em: 25 fev. 2024.

BRAUN; VIANNA. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. In:

BRITES, L; BRITES, C.. **Mentes Únicas**. São Paulo: Gente, 2019.

CAMARGO, S.P.H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, 2020.

CDC-Centers for Disease Control and Prevention. Atlanta, GA, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>. Acesso em: 06 abril. 2023.

CUNHA, E.. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CUNHA, E.. **Autismo na Escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

DAVID, T.M.. **Transtorno do Espectro Autista**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Hospital de Clínicas de Porto Alegre, Pediatria, Porto Alegre, RS, 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/256030> . Acesso em: 20 abril. 2023.

FREITAS, S. N. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

GIROTO, CR.M; ARAUJO, L.A.; VITTA, F.. **Discursivização sobre “doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de educação infantil?** 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana>. Acesso em: 8 dez. 2020.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R.. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2013. p. 15-35.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G.. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/plano-educacional-individualizado>. Acesso em: 3 fev. 2020.
HOFFMANN, J.. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HUDSON, B.C.S.; BORGES, A.A.P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 33, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LIMA, S.M.; LAPLANE, A.L.F. **Escolarização de alunos com autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 269-284, 2016.

LIMA, S.R.. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

MAENNER, M. J. et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — **Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, 11 Sites, United States, 2018.

MANTOAN, M.T.E.. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MAZZOTTA, M.J.S.. **Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MORI, N.N.R.. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.26236>. Acesso em: 25 jan. 2020.

NUNES, D.R.P.; WALTER, E.C.. **Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão**. v. 22, n. 4, p. 619-632, 2016.

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**. Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158928011/313158928011.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PINTO, A.. **Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche**. Curitiba: Positivo, 2018.

PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: Seropédica, 2011.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R.. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 8, n. 35, p. 193-208, abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847/3518>. Acesso em: 3 fev. 2020.

RAPIN, I; TUCHMAN, R. F. **What is new in autism?** Current Opinion in Neurology, v. 21, n. 2, p. 143-149, 2008.

REDIG, A.G; MASCARO, C.A.A.C; DUTRA, F. B. da S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v. 4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial. Disponível em:
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Igualdade, Cidadania, Direitos Humanos e Assistência Social. FADERS - Acessibilidade e Inclusão. **Características da população com Carteira de Identificação do Transtorno do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul - CIPTEA**. Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em:
<https://fadrs.rs.gov.br/upload/arquivos/202207/15095644-pesquisa-ciptea-2021-2022.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

ROTHER, E. T.. **Revisão Sistemática x Revisão Narrativa**. São Paulo: Acta Paulista de Enfermagem, v. 20, n. 2, 2007.

SBP-SOCIEDADE Brasileira de Pediatria. **Manual de Orientação**: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Transtorno Espectro do Autismo. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:
https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

SCHWARTZMAN, J.J.S. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014. Livro Eletrônico.

SMITH, D.D.. **Introdução à Educação Especial**: Ensinar em tempos de inclusão. Tradução M.A. Almeida. São Paulo: Artmed, 2008.

SOUZA, R.A. et al. Uma reflexão sobre as políticas de atendimento para as pessoas com transtorno do espectro autista. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, v. 14, n. 40, p. 95-105, 2019. Disponível em:
<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2811/pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E.G.. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, v. 23, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230076.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

TRAN, Le M.; PATTON, J. R.; BROHAMMER, Margene. Preparing educators for developing culturally and linguistically responsive IEPs. **Teacher Education and Special Education**, v. 41, n. 3, p. 229-242, 2018.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 002, e do CNPq.

HISTÓRICO

Submetido: 25 de Mai. de 2023.

Aprovado: 26 de Mar. de 2024.

Publicado: 04 de Mai. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

BATTISTELLO, V.C.M.; MARTINS, R. L ; LISBOA, E. R. Inclusão de Alunos com Autismo em Sala de Aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.