

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-
PROFEI

CLEOMAR GOMES SAID

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA
ESTUDANTES COM TEA - PROJETERA, NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO
ESCOLAR: um estudo sobre práticas de formação docente e estratégias de
implementação do PEI em escolas públicas de São Luís-MA.

SÃO LUÍS/MA
2024

CLEOMAR GOMES SAID

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA
ESTUDANTES COM TEA - PROJETEA, NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO
ESCOLAR:** um estudo sobre práticas de formação docente e estratégias de
implementação do PEI em escolas públicas de São Luís-MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.
Orientadora: Prof.^a. Dra. Ivone das Dores de Jesus

SÃO LUÍS/MA
2024

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES COM TEA - PROJETEA, NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: um estudo sobre práticas de formação docente e estratégias de implementação do PEI em escolas públicas de São Luís-MA

SAID, CLEOMAR GOMES

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES COM TEA - PROJETEA, NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: um estudo sobre práticas de formação docente e estratégias de implementação do PEI em escolas públicas de São Luís-MA/ CLEOMAR GOMES SAID - 2024.

222 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Plano Educacional Individualizado. 4. Ensino Colaborativo. 5. PROJETEA. I. Título.

CDU: 376:377.8

Elaborado por Cássia Diniz – CRB 13/910

CLEOMAR GOMES SAID

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
PARA ESTUDANTES COM TEA - PROJETERA, NA EFETIVAÇÃO DA
INCLUSÃO ESCOLAR: um estudo sobre práticas de formação docente e
estratégias de implementação do PEI em escolas públicas de São Luís-MA**

Aprovada em: 30/10/2024



Documento assinado digitalmente

IVONE DAS DORES DE JESUS

Data: 09/12/2024 14:33:48-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
Orientadora



Documento assinado digitalmente

MARCIA RAIKA E SILVA LIMA

Data: 09/12/2024 21:45:14-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
1º Examinador



Documento assinado digitalmente

CLAUDEILSON PINHEIRO PESSOA

Data: 09/12/2024 16:55:16-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profº. Dr. Claudeilson Pinheiro Pessoa
Instituto Federal do Maranhão/Campus Pinheiro
2º Examinador

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho, Arthur Vinicius, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos dois anos de idade. A ele, por me fazer redescobrir o verdadeiro valor da minha profissão. Depois de 14 anos de formada, sem perceber, havia caído no 'piloto automático' e esquecido a importância das pequenas coisas que a vida oferece, desde que estejamos abertos a recebê-las.

Hoje, entendo por que sou professora, e não médica, engenheira ou advogada. Quando ele começou na escola, a coordenadora me disse: "Ele não vai aprender, você sabe, né?" Naquele momento, o chão desaparece sob meus pés. Mas hoje, Arthur lê, faz cálculos, fala inglês e domina história e geografia como qualquer estudante da sua idade.

Agora sei também por que trabalho em escolas públicas, muitas vezes desprovidas de recursos, revisitando diariamente minha postura e buscando maneiras de apoiar as famílias de crianças autistas que, assim como eu um dia, se sentem perdidas. Ressignificar aquele momento que poderia ter sido de "luto eterno", transformando-o, deliberadamente, em uma corrente de luta — por aceitação e por melhores condições de inclusão desses estudantes, tanto na escola quanto na sociedade.

Arthur me ensinou que tenho limites e muitas fragilidades, mas que está tudo bem com isso. Não há mal em falhar ou tropeçar. Não há nada de errado em ser diferente. Hoje, posso dizer que a autoaceitação é um dos maiores aprendizados que a vida me proporcionou, e essa aceitação positiva ecoa em todas as outras áreas da vida.

Ele me ensina todos os dias que eu não tenho todas as respostas, talvez não tenha nenhuma. Mas, mesmo diante das incertezas e questionamentos, meu pequeno príncipe me ensinou algo essencial: não podemos passar por esta vida sem plantar, ao menos, uma semente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar o privilégio de trilhar esta vida aprendendo com pessoas queridas e iluminadas que Ele me presenteou ao longo dessa jornada.

À minha família, meu esposo e companheiro Eudenilson e a meus filhos, Victor e Arthur, não há palavras que possam expressar o quanto são importantes para mim. Vocês são meus companheiros de luta, e sem o apoio de vocês, eu não teria chegado até aqui.

À Dra. Ivone, minha orientadora, que, com sua leveza e serenidade, nunca me pressionou em nada, mas sempre me ajudou a trilhar esse caminho até a conclusão desta dissertação.

Ao PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional/PROFEI – polo UEMA, São Luís/MA, minha gratidão pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para meu amadurecimento como educadora.

À professora Me. Máisa Pinto, coordenadora do PROJETERA, agradeço pelas valiosas contribuições ao meu trabalho, que foi imensamente enriquecido por suas palavras e ensinamentos.

Aos novos amigos que fiz ao longo desse período, sou grata por cada momento de aprendizado que me proporcionaram, seja em nossos raros encontros presenciais ou à distância. Vocês me trouxeram não só ensinamentos acadêmicos, mas também importantes lições de vida.

Agradeço também aos professores do ensino comum e do AEE da rede municipal de educação, em especial às escolas Castelo Branca de Neve e Dona Rainha, bem como às suas diretoras, vice-diretoras e coordenadoras, que gentilmente abriram as portas para a construção da minha pesquisa e a produção de novos conhecimentos.

Ao meu filho Arthur, minha maior fonte de inspiração. Você, com sua força, perseverança e capacidade de transformar desafios em conquistas, me ensinou mais do que qualquer livro ou curso poderia. É por você e por tudo que vivemos juntos que continuo a lutar por um mundo mais inclusivo, onde todos possam aprender e se desenvolver em suas próprias singularidades.

A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer. (Paulo Freire, 2002, p. 09)

RESUMO

Com o aumento das políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar, cresceu o número de estudantes do Público-Alvo da Educação Especial nas salas regulares da educação básica, demandando ações pedagógicas específicas. Diante desse cenário, o presente estudo analisou como o PROJETEA, implementado pela Superintendência da Área de Educação Especial de São Luís-MA, contribui para formação continuada dos professores e no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições do PROJETEA na formação contínua de professores da rede regular de ensino, que apresenta como base o ensino colaborativo e a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como estratégia inclusiva para alunos com TEA. Na delimitação do tema, optou-se por focar na implementação do PEI, desenvolvido no contexto do Ensino Colaborativo como estratégias para promover a inclusão escolar. A pesquisa adotou uma abordagem interpretativa, baseada nos princípios de Gadamer (2015) e utilizou-se a metodologia de métodos mistos (Creswell, 2018; Minayo, 2012), combinando análises quantitativas e qualitativas. A análise de dados foi realizada com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016). Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e encontros colaborativos com o grupo de professores das duas escolas participantes. A. O referencial teórico foi embasado em Vygotsky (1984), Freire (1996), e autores como Tannús-Valadão (2010) e Edyburn (2010), além de marcos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O produto educacional consistiu no desenvolvimento de um protótipo de PEI e de um manual com um guia explicativo para orientar seu preenchimento. Os resultados apontam que o PROJETEA já representa uma iniciativa importante no campo da educação inclusiva, mas ainda enfrenta desafios que demandam maior investimento em políticas públicas, infraestrutura e capacitação docente para a consolidação de práticas inclusivas mais eficazes. As contribuições desta pesquisa podem impactar positivamente a prática educacional, oferecendo estratégias concretas para aprimorar a inclusão de alunos com TEA e fortalecer a formação continuada de professores.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Plano Educacional Individualizado; Ensino Colaborativo; PROJETEA.

ABSTRACT

With the increase in educational policies aimed at school inclusion, the number of students in the Target Audience of Special Education in regular classrooms of basic education has grown, demanding specific pedagogical actions. In this context, the present study analyzed how PROJETEA, implemented by the Superintendence of the Special Education Area of São Luís-MA, contributes to the continuous training of teachers and the development of inclusive educational practices. The objective of the research was to analyze the contributions of PROJETEA to the continuous training of teachers in the regular education network, which is based on collaborative teaching and the use of the Individualized Educational Plan (IEP) as an inclusive strategy for students with ASD. The study focused on the implementation of the IEP, developed within the context of Collaborative Teaching as strategies to promote school inclusion. The research adopted an interpretive approach, based on Gadamer's principles (2015), and utilized a mixed methods methodology (Creswell, 2018; Minayo, 2012), combining quantitative and qualitative analyses. Data analysis was conducted using the content analysis method proposed by Bardin (2016). Data were collected through questionnaires, semi-structured interviews, and collaborative meetings with the group of teachers from the two participating schools. The theoretical framework was based on Vygotsky (1984), Freire (1996), and authors such as Tannús-Valadão (2010) and Edyburn (2010), as well as normative frameworks such as the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9.394/96), and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008). The educational product consisted of the development of an IEP prototype and a manual with an explanatory guide to assist in its completion. The results indicate that PROJETEA is already an important initiative in the field of inclusive education but still faces challenges that require greater investment in public policies, infrastructure, and teacher training to consolidate more effective inclusive practices. The contributions of this research can positively impact educational practice, providing concrete strategies to improve the inclusion of students with ASD and strengthen the continuous training of teachers.

Keywords: Special Education; School Inclusion; Individualized Educational Plan; Collaborative Teaching; PROJETEA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual	29
Figura 2 - Grupo de Ensino Colaborativo- GECOL.	30
Figura 3 – Princípios Norteadores do PEI	61
Figura 4 - Modelo do PEI/PROJETEA (PARTE 1)	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fluxo das Ações da Equipe PROJETERA	33
Quadro 2 - Fluxo das Ações nas UEBS	34
Quadro 3 - Fluxo das ações em situações específicas nas Escolas que ainda não têm previsto a implantação do PROJETERA	35
Quadro 4 - Níveis de gravidade para crianças com Transtorno do Espectro Autista	44
Quadro 5 - Principais partes que compõem o PEI	60
Quadro 6 – Trabalhos acadêmicos sobre o PEI	81
Quadro 7 – Lacunas Identificadas nas Produções Científicas sobre o PEI	88
Quadro 8 - Dificuldades no Preenchimento do PEI	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de Inclusão/Exclusão:	77
Tabela 2 - Categorias Temáticas Analisadas:	79
Tabela 3 - Perfil e Formação das Professoras da UEB Castelo Branca de Neve	107
Tabela 4 - Perfil e Formação das Professoras da UEB Dona Rainha	109
Tabela 5- Professora da sala Regular: Na sua concepção, o PROJETEA conseguiu envolver toda a equipe escolar em uma proposta de inclusão para os alunos com TEA.	119
Tabela 6 - Professoras da sala Regular: Dentro do PROJETEA, o planejamento é realizado de forma colaborativa (os professores da sala regular planejam juntos com o Professor AEE/PROJETEA). Como você avalia a frequência?	126
Tabela 7 - Percepção da colaboração entre os professores da sala regular e os do AEE/PROJETEA	144
Tabela 8 - Prof ^a . AEE/PROJETEA: Desafios Específicos na Implementação do PEI	147
Tabela 9 - Professoras da Sala Regular (PSR): Como você avalia a eficácia dessa ferramenta, PEI, na promoção da aprendizagem inclusiva?	151
Tabela 10 - Análise do PEI Vigente (UEB Castelo Branca de Neve)	161
Tabela 11 - Análise do PEI Vigente (UEB Dona Rainha)	162
Tabela 12 - Critérios para Validação do Protótipo do PEI	179
Tabela 13 - Notas individuais para Validação do Protótipo do PEI	181
Tabela 14 - Explicando o Cálculo da Média	182
Tabela 15 - Análise do Feedback Geral das Professoras	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professora da sala Regular - Como você foi inserido(a) no PROJETERA?	117
Gráfico 2 - Professoras da sala Regular: Se "SIM", na resposta anterior, responda: O PROJETERA envolveu toda a equipe escolar em uma proposta de inclusão para os alunos com TEA, através de: (Marque todas as opções que se aplicam)	120
Gráfico 3 - Professoras da sala Regular: O PROJETERA apresenta propostas colaborativas de trabalho aproximando o professor do AEE/PROJETERA com o professor da sala regular, de forma:	123
Gráfico 4 - Professoras da sala Regular: A contribuição das orientações e formações proporcionadas pelo PROJETERA, para sua docência, junto aos alunos com TEA tem sido:	128
Gráfico 5 - Professoras da sala Regular: Quais os principais pontos de mudança em sua prática e/ou metodologia oriundos do conhecimento após a implementação do PROJETERA na escola?	130
Gráfico 6 - Professora da sala Regular: As famílias dos alunos com TEA, desta escola, foram inseridas no processo de inclusão através do PROJETERA?	133
Gráfico 7- Professoras da Sala Regular (PSR):De acordo com a estrutura do PROJETERA, o PEI é uma prática comum. Você está familiarizado (a) com o termo "Plano de Ensino Individualizado (PEI)" dentro da perspectiva de trabalho do PROJETERA?	138
Gráfico 8 - Professoras da Sala Regular (PSR): Você se sente preparado para elaborar um PEI para atender às necessidades de um aluno dentro do TEA ou com outra deficiência em sua sala de aula?	140
Gráfico 9 - Professoras da Sala Regular (PSR): Na elaboração ou implementação do PEI, como ocorre a colaboração entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE?	142
Gráfico 10 - Professoras da Sala Regular (PSR): Quais desafios você percebe na elaboração de um PEI? (Marque todas as opções que se aplicam).	145
Gráfico 11 - Professoras da Sala Regular (PSR): Quais desafios específicos você enfrenta ou percebe na execução do PEI no dia a dia na sala de aula? (Marque todas as opções que se aplicam)	149

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação
APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION
CDC- Center off Deseases Controland Prevention
CONAE – Conferência Nacional da Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
OMS- Organização Mundial de Saúde
PAEE – Público alvo da Educação Especial
PEI – Plano educacional Individual
PNC - Professor do núcleo comum
PSR- Professor da sala de recursos
PROJETEA – Projeto de Intervenção Pedagógica para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista
SAEE – Superintendência da Área de Educação Especial
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SRM- Sala de Recursos Multiprofissionais
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TN - Transtornos do neurodesenvolvimento
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
U.E.B. – Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 PROJETEA: apresentação e organização	23
2.1 Do planejamento à prática: um longo percurso	23
2.2 Organização e dinâmica para implementação nas escolas	29
2.3 Procedimentos para atendimentos aos alunos dentro do PROJETEA	30
3 ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SALA REGULAR: Integração ainda presente ou já inclusão?	37
3.1 Entendendo o TEA e a importância das intervenções precoces	41
4 PROPOSTAS VIÁVEIS PARA O PROCESSO DE APRENDIZADO DOS ALUNOS PAEE: Análise das abordagens sobre o PEI, o DUA e o Ensino Colaborativo	50
4.1 Ensino Colaborativo: um modelo possível e acessível	53
4.2 O PEI: Conceitos, organização e aplicabilidade	59
4.2.1 Princípios norteadores do PEI	61
4.2.2 Funções e colaboração na elaboração do PEI	62
4.3 Perspectivas e desafios no contexto brasileiro sobre a utilização do PEI	64
4.4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): a diversidade entendida como benefício e não como obstáculo	67
5 REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA SOBRE O PEI NO CONTEXTO BRASILEIRO	74
5.1 Metodologia	75
5.2 Busca e Seleção de Estudos	76
5.3 Critérios de Inclusão e Exclusão	76
5.4 Processo de Coleta de Dados	77
5.4.1 Análise dos Dados	78
5.4.2 Categorias Temáticas Analisadas	78
5.4.3 Limitações do Estudo	79
5.5 Análise e Discussão	80
5.6 Desafios na Implementação do PEI	88
5.7 Considerações Finais	92
6 PERCURSO METODOLÓGICO	95
6.1 Enfoque teórico e metodológico	95
6.2 Campo da Pesquisa	100

6.2.1 O município de realização	101
6.2.2 Escolas participantes	102
6.2.2.1 Escola 1: Unidade de Educação Básica Castelo Branca de Neve	103
6.2.2.2 Escola 2: Unidade de Educação Básica Dona Rainha	104
6.3 Participantes da pesquisa	105
6.3.1 Professoras da UEB Castelo Branca de Neve	107
6.3.2 Professoras da UEB Dona Rainha	108
6.4 Instrumentos e Procedimento de Coleta	110
6.5 Procedimentos para a análise dos dados	113
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	116
7.1 Categoria temática 1: PROJETEA no contexto da escola	117
7.2 Categoria Temática 2: Plano Educacional Individualizado como uma ferramenta pedagógica na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência.	138
8 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	156
8.1 Processo de construção do produto educacional	156
8.1.1 Análise do modelo do PEI do PROJETEA à luz das teorias	157
8.1.2 Levantamento das percepções das professoras das UEBs	160
8.2 Desenvolvimento do Protótipo	165
8.2.1 Apresentação dos Componentes do Protótipo Colaborativo do PEI	167
8.3 Validação	178
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	204
ANEXO A - Ofício para encaminhamento do projeto	205
ANEXO B - Autorização da instituição escolar - UEB Cônego Castelo Branco	206
ANEXO C - Autorização da instituição escolar - UEB Darcy Ribeiro	207
ANEXO D - Parecer Consubstanciado_Plataforma Brasil	208
APÊNDICES	211
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	212
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (início da pesquisa)	214
APÊNDICE D – Formulário via Google Forms – Professoras do Ensino Regular	218

APRESENTAÇÃO

A escolha de estudar práticas inclusivas no contexto escolar é fruto de uma trajetória que une experiências pessoais e profissionais. Como mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e educadora, vivenciei, de maneira profunda, os desafios e as potencialidades da inclusão. A convivência com meu filho e a busca contínua por práticas que promovam seu desenvolvimento me trouxeram um entendimento singular sobre a importância de estratégias educacionais que respeitem as particularidades de cada aluno. Este trabalho, portanto, não apenas reflete uma necessidade acadêmica, mas também uma motivação pessoal de explorar e promover práticas inclusivas que garantam o direito à aprendizagem para todos, especialmente para aqueles do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Essas vivências forneceram uma perspectiva prática e sensível que orienta a análise das práticas inclusivas no PROJETERA, visando a criação de um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade.

Minha experiência profissional começou em 1994, com formação no Magistério e atuação em escolas comunitárias e particulares, onde observei as barreiras enfrentadas por alunos com deficiência. Em 1996, trabalhei com crianças com Síndrome de Down que, na época, não eram aceitas no ensino regular, sendo recebidas apenas em ambientes segregados. Esse contexto ampliou minha percepção sobre as dificuldades de inclusão e consolidou o desejo de contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo. Embora ainda sem a experiência técnica para alfabetizar esses alunos, percebi, desde então, o potencial e a importância de uma educação que ultrapassa as limitações impostas pela sociedade.

Em 2012, minha vivência pessoal com a inclusão ganhou uma dimensão ainda mais próxima com o diagnóstico de TEA de meu filho. Esse episódio intensificou minha busca por práticas pedagógicas eficazes e adaptadas, trazendo um novo entendimento sobre os desafios enfrentados por pais e educadores. Com esse diagnóstico, enfrentei o que muitos pais chamam de “período de luto”, em que emoções e dúvidas emergem junto à adaptação à nova realidade de ter um filho com deficiência. Esse processo, embora desafiador, representou o início de uma nova etapa de aprendizado. Assim como meu filho buscava crescer e desenvolver-se em um ambiente nem sempre acolhedor, eu também passei a buscar maneiras de tornar o ambiente escolar mais inclusivo e sensível às necessidades de todas as crianças.

Essa experiência também me fez rever posições críticas que antes mantinha em relação a estudiosos que usaram suas experiências familiares para fundamentar teorias educacionais, como Jean Piaget. Piaget desenvolveu grande parte de suas ideias sobre o desenvolvimento infantil observando os próprios filhos. Inicialmente, via essa prática com desconfiança, pois acreditava que o envolvimento emocional poderia limitar a objetividade científica. Questionava se as experiências familiares poderiam ser suficientemente amplas para justificar conceitos aplicáveis a uma diversidade de realidades educacionais. No entanto, ao vivenciar a realidade do meu filho, percebi que a experiência familiar poderia oferecer uma perspectiva única e valiosa para a prática pedagógica. Passei a entender que a observação da própria vivência, aliada ao rigor acadêmico, enriquece o campo de pesquisa, conectando a teoria ao cotidiano e dando voz a aspectos que apenas a prática permite entender. Dessa forma, o que inicialmente era uma crítica foi gradualmente substituído por uma compreensão empática e integrada, onde o envolvimento pessoal é visto como uma ponte entre o conhecimento científico e a realidade prática.

A partir desse contexto pessoal e profissional, conheci o PROJETERA, um programa de formação docente focado na inclusão de alunos com TEA. Esse projeto, que surgiu no início de minha formação no mestrado, ofereceu uma estrutura concreta para a implementação de práticas inclusivas, aliando formação continuada de professores e metodologias colaborativas. Vi nesse programa uma oportunidade de contribuir para um estudo que refletisse a importância das práticas inclusivas no cotidiano escolar. A pesquisa, portanto, explora de que forma o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Coensino podem ser aplicados efetivamente nas escolas para promover o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos PAEE, ampliando as possibilidades de aprendizagem e o direito de todos à educação.

Este estudo analisa o PROJETERA no contexto de implementação nas escolas de São Luís-MA, investigando os desafios e avanços na utilização de práticas inclusivas por professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com a pesquisa, busco contribuir para que mais professores adquiram o conhecimento necessário para aplicar o Plano Educacional Individualizado (PEI) de maneira eficiente, promovendo o direito de aprender para todos os alunos, especialmente aqueles do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Durante minha formação no mestrado, aprofundei meus estudos sobre o

PEI e o ensino colaborativo nas diferentes áreas da Educação Especial, com foco no desenvolvimento de práticas inclusivas que pudessem atender às necessidades de cada aluno. Esse aprendizado, aliado a diversos cursos voltados para o PEI e o AEE, expandiu minha compreensão sobre a importância dessas práticas para a inclusão escolar. Essas formações me motivaram a desenvolver um protótipo de PEI como parte da minha pesquisa, com o intuito de facilitar sua implementação nas escolas e de fornecer orientações práticas para os professores no planejamento de adaptações pedagógicas, promovendo sua autonomia e efetividade no uso do PEI.

Ao desenvolver este protótipo, procurei integrar as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), oferecendo orientações que ajudem os professores a identificar e adaptar estratégias de ensino conforme o perfil de cada aluno. Por meio da pesquisa no PROJETEA, meu objetivo é não apenas explorar essas ferramentas inclusivas, mas também contribuir para a capacitação de professores que atuarão com o PEI de forma assertiva, ampliando o direito de aprendizagem para todos. A implementação deste protótipo nas escolas, adaptado às realidades locais, representa um passo significativo para fortalecer o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos possam se desenvolver plenamente.

1 INTRODUÇÃO

A escola, como instituição social, tem enfrentado ao longo do tempo o desafio de atender à diversidade de seus alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. A busca por uma educação inclusiva, que vá além da simples inserção dos alunos nas salas de aula, tem levado ao desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas voltadas a garantir a permanência e o sucesso educacional de todos os estudantes. Essa tarefa ganha ainda mais relevância quando se trata do público-alvo da educação especial, como os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam demandas específicas e exigem estratégias pedagógicas diferenciadas.

A inclusão de alunos com TEA no ensino regular envolve a implementação de abordagens eficazes que promovam tanto a permanência quanto o sucesso desses alunos no ambiente escolar. Para isso, é essencial que haja colaboração entre os profissionais da educação, com destaque para o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua como suporte fundamental nesse processo. A formação continuada dos professores e a elaboração de planos pedagógicos específicos, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), são ferramentas-chave para promover a inclusão e garantir que os alunos com TEA recebam uma educação adequada às suas necessidades.

Neste estudo, busca-se explorar a implementação do PEI no contexto do PROJETEA, um programa voltado à formação de professores e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas públicas de São Luís/MA. A investigação se concentra em analisar como a colaboração entre os professores do AEE e da sala regular pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às demandas dos alunos com TEA, contribuindo para uma educação inclusiva e de qualidade.

O PROJETEA (Projeto de Intervenção Pedagógica para Estudantes com TEA) é desenvolvido e implementado pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, como resposta à necessidade de uma inclusão efetiva de alunos com TEA na rede pública de ensino. O projeto visa apoiar tanto os professores da educação regular quanto os do AEE, promovendo formações continuadas e colaborativas, além de incentivar o uso de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades dos alunos com TEA, abrangendo desde a educação infantil até os

anos finais do ensino fundamental.

O interesse pelo projeto surgiu a partir da inquietação pessoal da pesquisadora, ao perceber que o projeto poderia oferecer soluções práticas para os desafios da inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar. Como profissional da educação básica, a pesquisadora observou uma lacuna significativa entre a idealização das políticas de inclusão e sua implementação prática. Muitos professores relatam dificuldades em aplicar adaptações curriculares e em elaborar os PEIs, sentindo-se inseguros para lidar com as demandas específicas dos alunos com TEA. Diante dessa realidade, a necessidade de uma formação continuada mais sólida e de um suporte pedagógico mais estruturado se torna evidente. Nesse contexto, o PROJETERA foi visto como um caminho promissor, pois suas propostas oferecem o suporte necessário para preencher essas lacunas e melhorar as práticas pedagógicas inclusivas.

Este estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: Como o PROJETERA pode, por meio da proposta de ensino colaborativo e da implementação do PEI, contribuir para a formação continuada de professores e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos com TEA? Dentro da linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", o objetivo principal deste trabalho é analisar as contribuições do PROJETERA na formação contínua de professores da rede regular de ensino em São Luís/MA, que apresenta em seus pilares o ensino colaborativo e a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como estratégia inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro do contexto escolar.

Os objetivos específicos incluem: i. Identificar os principais desafios, limitações e potencialidades do PROJETERA no processo de formação do professor para um trabalho inclusivo com o aluno com TEA, evidenciando as lacunas no uso do PEI; ii. Avaliar o modelo atual do Plano Educacional Individualizado, proposto pelo PROJETERA, verificando em que medida ele atende às expectativas dos professores e às necessidades dos alunos, destacando as áreas que precisam ser ajustadas ou reformuladas. iii. Desenvolver e validar, de forma colaborativa com os professores, um protótipo aprimorado do PEI, considerando as lacunas identificadas e as necessidades reais das escolas, para garantir que seja funcional e eficiente na promoção da inclusão.

O estudo fundamenta-se em marcos normativos, como a Constituição

Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Além disso, dialoga com produções acadêmicas relevantes que discutem a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os da sala regular, essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas. Autores como Mendes (2010) e Vilaronga e Mendes (2018) destacam a importância dessa colaboração docente no desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas para a inclusão de alunos com TEA.

Estudos sobre o PEI, como os de Tannús-Valadão (2010) e Mascaro (2017), ressaltam a personalização e a adaptação curricular como pilares fundamentais para a inclusão. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), abordado por autores como Edyburn (2010) e Domingos et al. (2014), complementa essa visão ao propor ambientes de ensino acessíveis e flexíveis. Essas referências fornecem uma base teórica sólida para a investigação e implementação das práticas discutidas ao longo deste trabalho.

A pesquisa adotou uma abordagem interpretativa como base teórica, reconhecendo a influência do pesquisador no processo de análise (Gadamer, 2015). Para proporcionar uma compreensão abrangente do fenômeno, utilizou-se uma estratégia de métodos mistos (Creswell, 2018), que combinou a coleta de dados quantitativos e qualitativos. A análise quantitativa foi realizada por meio de questionários aplicados aos professores, enquanto a análise qualitativa se baseou em entrevistas semiestruturadas e observações. De acordo com Minayo (2012), 'os dados quantitativos e qualitativos não se opõem; ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente' (p. 22). Além disso, o estudo se inspirou na metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 2022) para promover a colaboração ativa dos professores, mesmo que a implementação prática tenha sido reservada para fases futuras.

A análise de dados foi realizada com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016). Este método, amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, tem como objetivo transformar informações qualitativas em dados quantitativos para facilitar a interpretação e identificação de padrões. No contexto desta pesquisa, a análise foi estruturada em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A relevância deste estudo reside na necessidade de identificar estratégias

que promovam a inclusão efetiva de alunos com TEA, indo além da simples matrícula, assegurando sua permanência e sucesso educacional. Além disso, a pesquisa contribui para o campo da educação inclusiva ao investigar o impacto das práticas colaborativas entre professores do ensino regular e do AEE, ainda pouco conhecidas ou aplicadas no contexto educacional brasileiro.

Este trabalho está organizado em oito capítulos, cada um abordando um aspecto essencial da pesquisa. Inicia-se com a introdução, que oferece um panorama histórico da educação especial, seguido pela contextualização da pesquisa e da apresentação dos objetivos, justificativa e problematização. Ela também destaca a relevância do PROJETEA e do Plano Educacional Individualizado na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. No primeiro capítulo, intitulado "PROJETEA: Apresentação e Organização", descreve-se a estrutura, implementação e dinâmica do projeto, com a explicação de suas metas e procedimentos. O segundo capítulo enfoca a inclusão de alunos com TEA, discutindo questões sobre integração e inclusão, apresenta subseções nas quais aborda-se entendimentos sobre o TEA e a importância das intervenções precoces.

No terceiro capítulo apontamos propostas viáveis para o processo de aprendizado dos alunos PAEE com análises das abordagens sobre o PEI, o DUA e o Ensino Colaborativo. No quarto apresenta-se uma revisão integrativa dos estudos sobre o Plano Educacional Individualizado, analisando sua viabilidade como ferramenta inclusiva. Essa revisão oferece uma base teórica para a construção e aprimoramento do protótipo do PEI, adaptando-o às necessidades dos alunos PAEE.

O quinto capítulo detalha o percurso metodológico adotado, apresentando a metodologia utilizada, os participantes, locais de coleta de dados e os procedimentos de análise. O sexto capítulo é dedicado à análise dos dados coletados, com a categorização e discussão dos desafios e potencialidades do PROJETEA e do PEI nas escolas investigadas.

No sétimo capítulo, é descrito o desenvolvimento do protótipo do PEI, elaborado de forma colaborativa com as professoras envolvidas na pesquisa. Esse capítulo também aborda o processo de validação do protótipo, com sugestões e aprimoramentos baseados no feedback das docentes. O processo consolidou o PEI como uma ferramenta prática e acessível, visando facilitar a inclusão escolar de alunos com TEA, adaptando-se às necessidades das escolas. Por fim, o oitavo capítulo, "Considerações Finais", sintetiza os principais resultados da pesquisa e

apresenta sugestões para futuras investigações e melhorias na aplicação do PEI.

Os resultados deste estudo indicam contribuições significativas para a formação de professores e a implementação de políticas educacionais inclusivas, destacando-se como uma fonte de subsídios valiosos para educadores e gestores no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com TEA no ensino regular. Além de fornecer uma base teórica sólida, o estudo oferece orientações práticas que podem auxiliar na adaptação curricular e na formulação de estratégias colaborativas entre professores do ensino regular e do AEE, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e eficaz para atender às necessidades específicas desses estudantes.

2 PROJETEA: Apresentação e organização

Neste capítulo, apresenta-se o PROJETEA (Projeto de Intervenção Pedagógica para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA), um projeto desenvolvido e implementado pela Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE), vinculada à Secretaria da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA. As informações aqui apresentadas foram fornecidas pela atual coordenadora do projeto, Maisa Cunha Pinto, mestre em Educação Especial, psicopedagoga e gestora pública municipal, com graduação em Letras e Pedagogia. Atualmente, atua como técnica de apoio pedagógico na SEMED/SAEE, onde coordena o projeto.

A inclusão deste capítulo tem o objetivo de fornecer uma explicação detalhada sobre a natureza e o funcionamento do PROJETEA na rede municipal de São Luís. Essa abordagem é essencial, considerando que o objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições do programa para a formação continuada de professores da rede regular de ensino em São Luís/MA, com foco no ensino colaborativo e na utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como estratégia inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Compreender a estrutura e organização do PROJETEA é fundamental para melhorar as práticas inclusivas desenvolvidas e sua efetividade nas escolas do município.

2.1 Do planejamento à prática: um longo percurso

O projeto em estudo teve sua primeira versão em 2018 quando a rede municipal de educação de São Luís, com base no censo 2015 do INEP, contava com o quantitativo de 187 estudantes diagnosticados com TEA. Esses alunos estavam matriculados em salas de aula regulares e nas salas de recursos multifuncionais, onde recebiam atendimento especializado. A ideia inicial do PROJETEA era, portanto, a complementação dos atendimentos já oferecidos pela rede, visando fortalecer as atividades e garantir a permanência desses estudantes. O projeto apresentou como objetivo geral:

Viabilizar um ensino estruturado **aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo**, que apresentam graves prejuízos na comunicação, interação e comportamento social, matriculados na rede municipal de ensino de São Luís, de forma a promover sua aprendizagem. (Pinto, 2021. Grifo nosso).

Os participantes desta primeira etapa seriam estudantes com TEA em nível grave de conduta e comunicação, professores especialistas que atuam nas respectivas escolas nas salas de recurso multifuncionais, professores de sala de aula comum, além de psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, pedagogos, assistentes sociais e fisioterapeutas. A equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, composta por profissionais da área da Educação Especial, também atuaria como orientadora desse processo.

Segundo a estrutura do projeto, a proposta era que os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, que apresentavam prejuízos significativos na comunicação, interação e comportamento social, fossem inicialmente recebidos na sala de recurso multifuncional estruturada, no mesmo turno de sua matrícula. Nessa sala, seria realizado um levantamento do nível básico de aptidão cognitiva dos estudantes, e, após essa identificação, seria elaborado um PEI. Feito o PEI, os professores, juntamente com os estudantes, seguiriam o programa, respeitando as limitações e necessidades de cada indivíduo.

Infelizmente, o projeto não chegou a ser aplicado, mesmo estando parcialmente estruturado, devido à aposentadoria de uma das coordenadoras e ao fato de a idealizadora e coordenadora, Dra. Dalvina Amorim Ayres, já estar sobrecarregada com outras atribuições administrativas, o que a impediu de se dedicar ao projeto que idealizou.

Em 2019, sob a direção de Maisa Cunha Pinto, o PROJETERA foi reescrito, ganhou nova abordagem e referenciais teóricos atualizados. Além disso, houve a implementação da proposta do Ensino Colaborativo como carro-chefe para a formação e atualização para os docentes, com foco na inclusão de alunos com TEA, em todos os níveis, dentro do contexto das salas regulares. O PROJETERA justificou-se por propor a construção de estratégias de apoio à educação inclusiva complementando os atendimentos já oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Luís-MA aos estudantes com TEA. Sua relevância residia, principalmente, no direito que as pessoas com TEA têm à inclusão escolar, consolidada por uma escolarização de qualidade e acesso a todos os espaços e atividades escolares.

De acordo com dados do setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na rede pública municipal de São Luís foi constatado que entre os anos de 2019 a 2023, houve aumento significativo no número de matrículas de

indivíduos com TEA. Em março de 2023, foram computadas 1.594 matrículas, conforme informações levantadas pela Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE, distribuídas da seguinte forma: “245 em nível de suporte 1; 245 em nível de suporte 2; 159 em nível de suporte 3; e 945 em fase de identificação do nível” (Pinto, 2023). Além desses, estima-se que haja mais de 2000 crianças e estudantes com hipótese de TEA, alguns já sendo avaliados pela equipe multidisciplinar, outros em processo de obtenção de laudo na rede de saúde e, ainda outros aguardando diálogos e apoio às famílias.

Segundo a coordenadora, em seu livro PROJETERA (2023), ocorreram avanços significativos realizados pelo projeto, especialmente no contexto de uma transformação educacional ampla em São Luís - MA, marcada pela iniciativa "Programa Escola Nova". Essa iniciativa representou a maior reestruturação qualitativa das escolas municipais e coincidiu com a retomada do ensino presencial. Durante este período, o PROJETERA adaptou-se às circunstâncias atuais, mantendo-se ativo através de formações que ocorreram tanto online quanto presencialmente. Além disso, destacou-se pela implantação e implementação dos Grupos de Ensino Colaborativos (GECOL), que marcaram uma abordagem inédita na rede de ensino.

Para a coordenadora, o progresso do PROJETERA em 2023 foi significativamente influenciado pelo apoio de figuras-chave na administração educacional local, o que garantiu que o programa ganhasse visibilidade e apoio adicional da secretária de educação, mobilizando recursos necessários para a expansão do projeto. Essa mobilização incluiu a apresentação do projeto ao prefeito em exercício, que, em março de 2023, alocou 46 professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), agora conhecidos como professores do AEE/PROJETERA. Esses professores passaram a trabalhar no mesmo turno que os professores da sala regular (SR) e os da Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Além disso, foram providenciados os recursos financeiros e materiais necessários para a execução do projeto.

Segundo a coordenadora do projeto, durante a entrevista, o compromisso da SEMED com a expansão do PROJETERA foi reafirmado em um evento público que contou com a presença de mães e autoridades defensoras dos direitos dos indivíduos com TEA, no qual foi garantido que os esforços continuariam até que o programa estivesse implementado em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

Esta fala evidencia não apenas a evolução de uma política educacional inovadora voltada para a inclusão efetiva de alunos com TEA, mas também destaca o papel essencial de lideranças comprometidas e engajadas em todas as esferas administrativas para garantir que tais iniciativas ganhem o suporte necessário e sejam sustentáveis a longo prazo.

O PROJETEA defende que o processo educativo de alunos com TEA deve ser meticulosamente enriquecido com uma combinação de mediação pedagógica, vivências diárias e formação de conceitos, englobando também “elementos de afeto, valor e uma conscientização mais profunda” (Orrú, 2012). Além disso, é crucial intensificar a interação entre os educadores, especialmente no que tange ao fortalecimento das relações entre as famílias e as escolas, assim como entre os professores do AEE e do Suporte Regular (SR), com o objetivo de promover a educação de alunos com TEA.

Segundo Pinto (2013), as barreiras na comunicação são vistas como um obstáculo significativo para a inclusão escolar e tais desafios incluem a frágil interação entre famílias e instituições educacionais, e entre professores do ensino comum e de suporte especializado.

Nesse contexto, o PROJETEA utiliza o Ensino Colaborativo como uma ferramenta essencial para a inclusão escolar, pois facilita a aproximação e cooperação entre professores do ensino comum e do suporte especializado. Esse modelo colaborativo permite que ambos os grupos de professores planejem juntos de forma sincronizada, integrando conteúdos cognitivos com habilidades comportamentais e comunicativas necessárias para que o aluno se desenvolva adequadamente no ambiente escolar e na sociedade.

Com base em pesquisas de Fontes (2013), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Braun e Marin (2016), entre outras, destaca-se a importância da articulação entre o trabalho desenvolvido pelos professores do AEE e do Ensino Comum. Como fundamentos legais, o PROJETEA se apoia em documentos como a Declaração de Salamanca; Constituição Federal (Art. 205); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90, Art. 53 e 54); o Estatuto da Pessoa com Deficiência; CNE/CEB 04/2009; Lei Berenice Piana (Lei 12.764/12) e a Nota Técnica nº 24/13 - MEC/SECADI/DPEE.

A proposta pedagógica nas escolas da rede municipal tem sido orientada pelo PROJETEA, nos moldes do ensino colaborativo (articulação e colaboração entre o(a) professor(a) de AEE e o(a) professor(a) do ensino regular). Autoras como

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) entendem que o um apoio baseado apenas no AEE, dentro da Sala de Recursos, amplia a distância entre os professores da SR e os da sala regular. Além disso, reforça a ideia de que cabe ao professor de AEE a responsabilidade da escolarização do estudante público-alvo da educação especial, reduzindo, assim, a disposição dos demais para acolher as diferenças de seus alunos.

As autoras entendem que “uma política efetiva [de inclusão escolar] requer uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio, porque as necessidades das crianças e jovens da população-alvo da Educação Especial são variadas em natureza e intensidade.” [...] E que “o modelo de Ensino Colaborativo tem como foco o trabalho colaborativo entre os/as professores/as do EC e AEE e tem se revelado como um dos mais promissores apoios à inclusão. (Mendes, Vilaronga; Zerbato, 2018).

Com relação aos tipos de serviços de apoio, oferece-se: Sala de Recurso Multifuncional; Serviço Itinerante/técnicos de acompanhamento e Consultoria/equipe multidisciplinar e a prática do Ensino Colaborativo. A seguir, observa-se os objetivos do PROJETERA:

Objetivo Geral:

- ✓ Desenvolver estratégias pedagógicas para a inclusão escolar, permanência na escola e aprendizagem significativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA.

Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar estudantes com TEA matriculados na rede municipal de ensino em São Luís – Maranhão, pontuando o grau de autismo: Nível I, II ou III;
- ✓ Encaminhar os/as estudantes com TEA, identificados/as, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recurso multifuncional (SRM) – em articulação colaborativa com o ensino comum – e, sempre que necessário, ao atendimento de equipe multiprofissional: psicólogo/a, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, pedagogo/a, psicopedagogo/a, assistente social e profissionais da área médica;
- ✓ Flexibilizar o currículo a partir de diagnóstico das Necessidades Educacionais Especiais (NEE), conhecimentos prévios e áreas de interesse do/a estudante inserido no projeto, adotando procedimentos nos moldes do ensino estruturado, corroborando com o Projeto Pedagógico da escola;
- ✓ Fomentar a colaboração e responsabilização mútua dos professores de ensino comum e de sala de recursos multiprofissionais e demais profissionais da escola, da equipe PROJETERA e dos familiares, relativamente à inclusão, aprendizagem e autonomia da criança com TEA;
- ✓ Organizar (coordenar e acompanhar) grupos de ensino colaborativo (GECOL) com professores/as (de EC e AEE), coordenadores/as pedagógicos, gestores/as, profissionais de apoio/cuidadores/as e equipe PROJETERA, para formação baseada em problemas, fortalecimento das interações e atenção às subjetividades docentes;

- ✓ Participar das formações de professores/as de sala de recursos com vistas à atualização sobre os planejamentos e ações desenvolvidos para esses espaços e para maior integração com esses/as professores/as;
- ✓ Promover formação continuada e rodas de conversa para/com os/as profissionais que atuam de forma direta com os/as estudantes inseridos/as no PROJETERA e para/com as famílias desses/as estudantes;
- ✓ Promover momentos de escuta, orientações e formação aos/as professores/as dos/as estudantes inseridos/as no projeto.
- ✓ Orientar professores do EC e do AEE a desenvolverem o Plano educacional Individualizado - PEI. (Pinto, 2023).

Conforme pode-se perceber nos objetivos mencionados, o PROJETERA foi concebido, não apenas como um espaço de troca de saberes sobre o autismo, mas também como um espaço que proporcionasse um diálogo entre familiares, profissionais da educação e demais especialistas, para que juntos construíssem saberes e vivências pertinentes para o grupo.

A coordenadora informou que, no âmbito das ações do PROJETERA, são realizadas diversas atividades, como: identificação das necessidades específicas; entrevistas de anamnese com as famílias; observação do comportamento de crianças e estudantes nos ambientes escolares; orientação às famílias e à equipe escolar; capacitação de professores do AEE e da EC para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI); monitoramento da implementação e avaliação dos resultados do PEI; oferta de formações continuadas para os docentes; e realização de rodas de diálogo com a equipe escolar e com as famílias. Nessas rodas de conversa, são discutidos temas como autismo, escolarização, desenvolvimento de pessoas com TEA, subjetividades dos professores, afetividade, ensino colaborativo, entre outros, conforme as necessidades das escolas.

Vale destacar que as formações continuadas de professores são adaptadas ao contexto de cada UEB, considerando que cada escola tem suas particularidades, e que os indivíduos com TEA apresentam espectros autísticos distintos e variados (Pinto, 2023).

A coordenadora ressalta a importância de personalizar a formação de professores para atender às necessidades específicas tanto das instituições quanto dos alunos. Essa perspectiva é amplamente abordada em teorias sobre educação inclusiva, especialmente no campo da formação docente e do ensino adaptativo.

Segundo Vigotsky e sua teoria da mediação pedagógica, é fundamental considerar o contexto sociocultural e individual do aluno. Vigotsky (2001) defende que

a aprendizagem é influenciada pelas interações sociais e que o professor desempenha o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. Assim, a formação continuada precisa preparar os docentes para lidar com as variações dos espectros autísticos, permitindo que ajustem suas práticas pedagógicas com base nas necessidades individuais dos alunos com TEA.

2.2 Organização e dinâmica para implementação nas escolas

O mapa conceitual abaixo demonstra a dinâmica de organização da Equipe do PROJETEIA para a implantação do projeto nas escolas, detalha as etapas de todo esse processo.

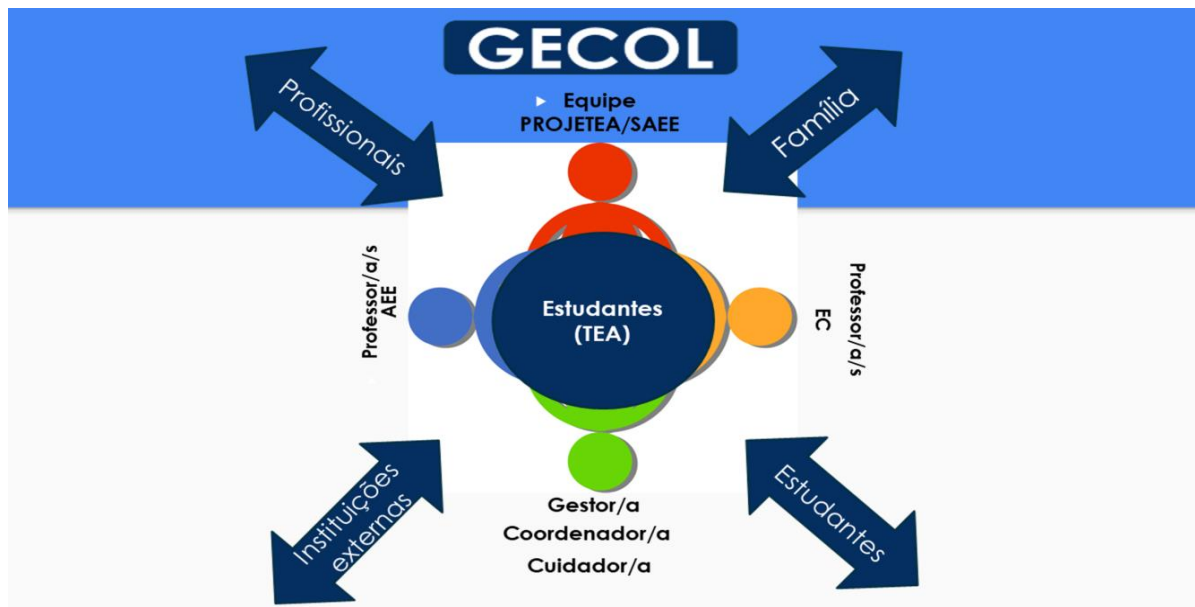
Figura 1 – Mapa conceitual



Fonte: Pinto (2023)

Para iniciar o processo de implantação a equipe é convidada pela gestão escolar através de um ofício direcionado à SEMED. Em seguida, há anamnese das crianças com laudos, dos professores do Núcleo Comum e da sala de Recurso Multiprofissional. São marcadas reuniões com toda equipe escolar para apresentação do Projeto e, depois, reuniões com as famílias dos estudantes com TEA. Para articular a comunicação é criado o Grupo de Ensino Colaborativo- GECOL.

Figura 2 - Grupo de Ensino Colaborativo- GECOL.



Fonte: Pinto, (2023)

Atualmente existem 10 grupos em funcionamento do GECOL. Os consistem em grupos de estudos montados nas escolas onde são implantados o projeto, funciona através do aplicativo do WhatsApp, não há líder ou hierarquia, é formulado em uma linha horizontal de pensamento para aproximar os profissionais devido à distância geográfica de todas as escolas a serem atendidas servindo, ainda, para fortalecer a comunicação e as trocas de experiências e de conhecimentos.

São participantes dos GECOL:

- ✓ Equipe Escolar (Gestor, Coordenador, Professores do Ensino Regular que possuem alunos com TEA e Professor do AEE).
- ✓ Coordenadoras do PROJETEA: Maisa Cunha Pinto e Daniele Machado.
- ✓ Técnicas de Acompanhamento da SAEE da escola a qual ela atua, tanto do turno matutino e vespertino.

2.3 Procedimentos para atendimentos aos alunos dentro do PROJETEA

A proposta apresentada pelo PROJETEA, segundo a coordenadora Maisa

Pinto (2023), é que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que apresentam prejuízos significativos na comunicação, interação e comportamento social, sejam recebidos no ambiente escolar primeiramente na sala de recurso multifuncional estruturada, no mesmo turno de sua matrícula. Nesta sala será inicialmente feito um levantamento do nível básico de aptidão cognitiva dos estudantes e após essa identificação, será elaborado um PEI. Feito o PEI, os professores, juntamente com os estudantes irão seguir o programa respeitando as limitações e necessidades de cada indivíduo.

Embora, a proposta seja apontada para a realização das atividades na SRM estruturada no mesmo turno da matrícula, esta não será limitada a esse espaço, pois a elaboração do PEI deverá em alguns momentos, definidos pelo professor de SRM, juntamente com o professor regente da sala comum, ser realizado em sala comum ou nos demais ambientes escolares. É importante enfatizar, que a permanência dos estudantes nesta sala é transitória e que todas as atividades desenvolvidas na mesma terão como fim a permanência definitiva dos estudantes na sala de aula comum. Concomitante a estas atividades, serão ofertados palestras, formações e grupos de estudos para os profissionais que atuam de forma direta ou indireta com esses estudantes. Este projeto foi realizado por etapas, que foram progressivas ou concomitantes, como demonstra as etapas abaixo.

Etapas dos atendimentos aos estudantes com TEA

- A indicação para o atendimento será através do técnico de acompanhamento;
- O aluno será encaminhado pelo profissional itinerante, mediante relatório com histórico de apresentação do aluno. Contendo também as estratégias utilizada pelo professor para o atendimento desse estudante;
- Em seguida será agendada via técnico a visita a escola;
- O estudante será avaliado pela equipe técnica (pedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, pedagogo.) acompanhado pelos técnicos itinerantes do núcleo;
- Cada profissional utilizará o seu próprio instrumento de avaliação;
- Após estudo de caso e discussão será elaborada a estratégia de atendimento que será apresentada ao coordenador pedagógico, através do coordenador do projeto, ao professor do ensino comum e da sala de recursos que juntos farão o plano de ensino. Iar fará o planejamento com apoio do professor;
- O professor da sala regular fará o planejamento com apoio do professor de sala de recursos para que trabalhem em paralelo;
- Após essa etapa o coordenador do projeto ficará acompanhando o trabalho a ser desenvolvido a cada quinzena, momentos em que o professor de sala de recursos e sala regular detalharam os avanços e retrocessos dos alunos ora por escrito, ou verbalmente;
- Mediante a condição de cada estudante, este será encaminhado para atendimento hora em sala de recursos multifuncional, hora em sala regular de ensino ou provisoriamente somente em sala de recursos estratégias a

serem definidas junto aos professores envolvidos no processo e coordenador da escola.

- A professora da sala regular será encaminhada para participar do curso de TEA promovido pela SEMED;
- O professor passará por atendimento com o psicólogo (escuta), mensalmente.
- A família será atendida pelo assistente social e pedagogo para receber orientações quanto aos estímulos que fará em casa. (tudo será registrado);
- Se o estudante apresentar evolução atingindo os objetivos propostos será desligado do projeto. (Pinto, 2023).

O PROJETERA dá prioridade a formações continuadas, com uma preferência por sessões presenciais, além de aproveitar formatos de ensino remoto e híbrido, tirando proveito dos benefícios que a comunicação virtual oferece à rede pública municipal. Isso se baseia na premissa de que professores bem capacitados têm maiores chances de implementar práticas inclusivas que são mais qualificadas, democráticas e eficazes.

Além disso, o PROJETERA realiza um trabalho de apoio pedagógico nas Unidades de Educação Básica (UBES), tanto de maneira presencial quanto remota, com o objetivo de desenvolver pesquisas/ações em algumas unidades selecionadas devido à necessidade de compartilhar experiências bem-sucedidas de inclusão escolar de crianças e estudantes com TEA. A pesquisa/ação, neste contexto, não só divulga experiências como também permite mapear, intervir, acompanhar e enriquecer a formação com base no Ensino Colaborativo, facilitando também a análise dos resultados.

É importante destacar ainda que a expansão do PROJETERA de 12 para 35 escolas, e a incorporação de professores de AEE nas salas de ensino comum, representou um grande avanço. “Estes professores fortalecem significativamente o trabalho colaborativo nas escolas, promovendo a inclusão efetiva das crianças e estudantes com TEA” (Pinto, 2023, p. 33).

Analisa-se, ao observar as etapas, a organização de todo um passo a passo, compreendendo que a inclusão e permanência de estudantes com TEA, apresentam para as escolas um grande desafio, e como tal, necessita de um maior investimento arquitetônico, conceitual e funcional. As diretrizes para a construção de escolas inclusivas, orientadas pelo MEC, delineiam que “As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.” (Brasil, 2006, p. 21).

Em relação à implementação do atendimento nas escolas, Pinto (2023),

destaca as etapas necessárias que variam conforme o contexto e as demandas específicas e, um sequenciamento de ações descrito a seguir:

Quadro 1 - Fluxo das Ações da Equipe PROJETERA

Fase I:

- Formação Continuada de professores e técnicos do PROJETEA;
- Formação inicial, 20h – INCLUSÃO ESCOLAR DO INDIVÍDUO COM TEA.
- Formações mensais sobre temáticas pertinentes à inclusão escolar e ao exercício de suas funções.

Fase II:

- Levantamento dos perfis e especificidades das crianças e estudantes com TEA;
- Análise dos documentos de matrícula, dossiês, entrevista com famílias, anamneses, entrevista com os profissionais da escola, observação da criança e/ou estudante no ambiente escolar.

Fase III:

- Avaliação das habilidades básicas do aprendiz e construção do PEI;
- Trabalho realizado colaborativamente com o professor de AEE-PROJETEA, professores de EC e SRM e esclarecimento aos pais/responsáveis acerca dos objetivos e estratégias adotadas.

Fase IV:

- Aplicação do PEI, avaliação e Replanejamento;
- Trabalho volante do professor de AEE- PROJETEA nas salas de EC.
- Apoio e supervisão das técnicas – PROJETEA
- Orientações da coordenação – PROJETEA

Fase V:

- Acompanhamento permanente e avaliação dos resultados;
- O Planejamento de Ensino Individualizado – PEI é o principal instrumento nesta fase.
- Relatórios mensais são elaborados para visibilidades do processo.

Quadro 2 - Fluxo das Ações nas UEBS

Fase 1:

- Identificação das escolas com maior número de matrículas de alunos com TEA e seus respectivos níveis de suporte
- Ação que pode ser realizada, prioritariamente, pelos técnicos de acompanhamento da SAEE, mas também os da SAEI e da SAEF.

Fase 2:

- Início das ações do PROJETERA.
- Palestras de sensibilização quanto ao autismo e à inclusão das crianças e/ou estudantes com TEA para a equipe escolar e famílias.
- Apresentação do PROJETERA. Implantação do GECOL.

Fase 3:

- Formações com a equipe escolar;
- Formação Continuada de Professores, carga horária de 20h – INCLUSÃO ESCOLAR DO INDIVÍDUO COM TEA

Fase 4:

- Implantação de Grupo GECOL
- Grupo virtual que permite estudos de caso, orientações, ajuda mútua, sugestões, resolução das problemáticas que se apresentem.

Fase V:

- Acompanhamento Permanente e avaliação dos resultados,
- O Planejamento de Ensino Individualizado – PEI é o principal instrumento nesta fase.

Fonte: Pinto, 2023, p. 34.

Quadro 3 - Fluxo das ações em situações específicas nas Escolas que ainda não têm previsto a implantação do PROJETEA

Fase I:

- Identificação das crianças e/ou estudantes e respectiva escola que requer atendimento;
- Agendamento de reuniões: com gestores e/ou equipe escolar; com famílias.
- Anamnese, avaliação e observação da criança e/ou estudante no espaço escolar, com a colaboração da equipe multidisciplinar.

Fase II:

- Identificação das crianças e/ou estudantes e respectiva escola que requer atendimento.
- Palestras de sensibilização quanto ao autismo e à inclusão das crianças e/ou estudantes com TEA para a equipe escolar e famílias.
- Apresentação do PROJETEA. Implantação do GECOL.

Fase III:

- Formações com a equipe escolar.
- Formação Continuada de Professores, carga horária de 20h – INCLUSÃO ESCOLAR DO INDIVÍDUO COM TEA

Fase IV:

- Implantação de Grupo GECOL
- Grupo virtual que permite estudos de caso, orientações, ajuda mútua, sugestões, resolução das problemáticas que se apresentem.

Fase V:

- Acompanhamento Permanente e avaliação dos resultados;
- O Planejamento de Ensino Individualizado – PEI é o principal instrumento nesta fase.

Fonte: Pinto, 2023, p. 34.

A análise desse cenário aponta para um esforço contínuo de inclusão escolar, abrangendo não apenas as Unidades de Educação Básica (UEBs) que já

contam com o PROJETERA, mas também outros contextos dentro da rede de ensino, onde o suporte para alunos com TEA se faz necessário. A abordagem do programa reforça a necessidade de uma rede de ensino que seja responsiva e adaptável às necessidades de todos os estudantes, com ênfase especial naqueles com TEA.

Segundo a proposta oficial do projeto, por meio da ampliação do programa e da aplicação de práticas colaborativas, o projeto oferece suporte individualizado em áreas específicas, ao mesmo tempo em que serve como um modelo para a inclusão em toda a rede. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais inclusivo e preparado para lidar com a diversidade de seus alunos, promovendo a equidade e assegurando o acesso a uma educação de qualidade para todos.

3 ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SALA REGULAR:

Integração ainda presente ou já inclusão?

A sistematização de leis não garantiu e ainda não garante, necessariamente, a conquista de ampliação dos direitos sociais e humanos, por si só, não assegura o cumprimento de ações necessárias à existência de uma sociedade humanizada. Durante décadas, a escola se consolidou e, de certa forma, ainda não deixou de consolidar mecanismos de seletividade e de exclusão, pois foi criada para ser instrumento funcional de formação de uma ordem social.

Desde 1970, aqui no Brasil, uma das principais tendências ou um dos princípios filosóficos que orientaram a prática educacional da educação especial foi a integração. Segundo Borges, Ornellas e Fernández (2012) o termo nasceu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, e que teve ampla aceitação nos Estados Unidos, posteriormente acompanhado pelo Canadá, cuja finalidade era atender aos objetivos da corrente integracionista, em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem.

Oliveira e Vieira (2018), explicam que o termo integrar, simplesmente alcança o mero aceitar, permitir a matrícula e que os alunos fiquem na escola regular somente se acompanharem os ritmos da turma. Trata-se de uma inserção parcial, na qual a escola não muda totalmente e que permite somente alguns alunos ditos “especiais” ficarem na sala de aula regular, se forem considerados aptos. Verifica-se que a integração insere o aluno em um grupo do qual foi excluído anteriormente, Mantoan (2003) define a integração com um exemplo comparativo:

[...] Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. (Mantoan, 2003, p. 8, *apud* Borges; Ornellas; Fernández, 2012).

Observa-se, de acordo com Mantoan (2003), uma pseudo-aceitação na abordagem integracionista, pois passa a falsa ideia de que todos os alunos, inclusive com deficiência, tenham acesso à educação, entretanto, o que existe de fato é uma segregação, onde esse grupo de alunos ficam separados em turmas especiais que os segregam, nas quais a forma de inserção depende da capacidade do aluno de se

adaptar ao sistema.

Diante desse contexto, ocorre a aceitação da segregação para os teóricos, integracionistas, que não percebem ou não aceitam que as diferenças são comuns a todos os seres humanos e não apenas entre as pessoas com deficiência, tratando-se de uma visão contraditória. Para Borges, Ornellas e Fernández (2012), existem uma série de contradições, já que os mesmos defendem a igualdade de direitos e a democratização do ensino, ao mesmo tempo em que defende o envio de alunos a escolas especiais, tendo em vista o despreparo das escolas regulares para o atendimento.

Infelizmente, por falta de informações, os termos integrar e incluir, muitas vezes, são usados como sinônimos e causam frequentes polêmicas entre os profissionais que trabalham no atendimento de crianças com deficiências. Esclarece-se, porém, que a inclusão escolar envolve diferentes aspectos da realidade, compreendendo pessoas e atitudes para alcançá-la, porque uma escola inclusiva atende a todo o aluno, independente da deficiência. Carmo, 1998 *apud* Borges; Ornellas; Fernández (2012), ressalta que

O ideal de inclusão é dirigido a todos, independentemente das diferenças e desigualdades que possuam. Porque são diferentes, todos podem permanecer juntos, no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Nessa linha de raciocínio, trata-se de mais uma maneira de tentar igualar a todos pela diferença e pela desigualdade. (Carmo, 1998 *apud* Borges; Ornellas; Fernández, 2012, p. 06).

Dentro do contexto da citação, entende-se que antes a integração defendia o discurso da igualdade idealizada entre os sujeitos, afirmando que “todos eram iguais”, agora, o princípio da inclusão afirma que “todos nós somos diferentes”, e por isso, devemos permanecer juntos. Dessa forma, somos igualados agora, pela diferença. Assim, somos agora igualados pela diferença e pela desigualdade, pois, o que temos de comum ou de igual é a evidente constatação de que todos nós somos diferentes.

Em uma concepção de inclusão, entende-se que não é o aluno que deve se adaptar/ajustar à escola, mas ao contrário, ela deve adaptar-se ao aluno. O paradigma da escola inclusiva, concordando com Borges, Ornellas e Fernández (2012), trata-se da nova e atual proposta de se atender aos educandos PAEE, com qualidade, sem estigmatização ou discriminação.

Sampaio e Sampaio (2009) afirmam que ao longo dos anos 90 e até os dias de hoje, a “educação inclusiva vem firmando-se no plano internacional e na legislação brasileira como uma conquista dos direitos humanos”. Trata-se de uma concepção político pedagógica que, ainda segundo as autoras,

Desloca a centralidade do processo para a escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos, produzindo uma inversão de perspectivas no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais. (Sampaio; Sampaio, 2009, p. 23).

A ampliação do acesso à educação resultou no aumento da quantidade de estudantes nas escolas e, conseqüentemente, de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Atualmente, o contexto escolar brasileiro ainda é caracterizado por altos índices de insucesso e evasão escolar, o que impacta diretamente a qualidade geral da educação. Além disso, como aponta Mantoan (2003), persiste a exclusão daqueles alunos que o sistema educacional não consegue atender adequadamente. Embora tenha havido avanços no acesso à escola, o desafio de garantir a efetiva aprendizagem para todos os estudantes ainda permanece.

Mantoan (2003), acrescenta que

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2003, p. 19).

Infelizmente, as palavras de autoras tão conceituadas ainda refletem uma realidade distante no Brasil. O sistema público de ensino enfrenta significativas limitações no que diz respeito à inclusão, especialmente de crianças com TEA.

Embora esses estudantes tenham seus direitos legitimados, muitos docentes se sentem despreparados ao lidar com os diferentes comportamentos apresentados por crianças com autismo. Apesar de compartilharem dificuldades no desenvolvimento, cada caso é único. Por isso, compreender como funciona o cérebro das pessoas com autismo, conhecer suas peculiaridades e valorizar seu potencial são passos essenciais para garantir um atendimento educacional inclusivo, onde as diferenças sejam respeitadas e as crianças possam ser plenamente incluídas socialmente.

Nessa perspectiva, para saber as possibilidades de atuação com crianças

com autismo e ter um ensino de qualidade, é necessário conhecer aspectos importantes dos Transtornos Globais do Desenvolvimento para educação escolar, com o propósito de aprimoramento e ampliação de possibilidades.

No Brasil, a partir da edição da Lei 12.764/2012, que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista", a pessoa com autismo passou a ser definida também como pessoa com deficiência e em decorrência da novel legislação foi possível estender às pessoas com autismo os mesmos direitos já garantidos às demais pessoas com deficiência.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2022, cerca de 18,9 milhões de pessoas, ou 8,9% da população brasileira, possuem algum tipo de deficiência. O Nordeste é a região com maior prevalência, com 10,3% da população apresentando alguma deficiência, enquanto o Sudeste tem a menor prevalência, com 8,2% (Brasil, 2023a).

Em termos de educação, os dados do Censo Escolar de 2023 indicam que o número de alunos matriculados na educação especial chegou a 1.771.430, um aumento de 41,6% em comparação com os cinco anos anteriores. Desse total, 62,9% das matrículas estão concentradas no ensino fundamental, e 95% dos alunos com deficiência estão incluídos em classes comuns (Brasil, 2023b).

Atualmente, o Brasil não possui dados oficiais amplamente atualizados sobre a prevalência de autismo em sua população. No entanto, o Censo 2022 do IBGE incluiu, pela primeira vez, uma pergunta sobre diagnóstico de autismo, o que deverá fornecer dados mais precisos em um futuro próximo. Esse resultado está previsto para 2025. Enquanto isso, especialistas estimam que o país tenha em torno de 2 milhões a 6 milhões de pessoas no espectro autista. Esse número é baseado em dados globais, especialmente do CDC (Centers for Disease Control and Prevention) dos Estados Unidos, que indicam que 1 em cada 36 crianças está no espectro do autismo (Apolinário, 2023).

No contexto mundial, o autismo tem sido identificado em cerca de 2,8% da população infantil nos Estados Unidos, e esses dados servem como referência para outros países, inclusive o Brasil, já que não há evidências de que a prevalência seja significativamente diferente entre as nações (Apolinário, 2023). Esses números sugerem que a presença de pessoas autistas na sociedade está aumentando, o que gera a necessidade de um maior preparo por parte de instituições públicas e privadas para atender a essa demanda de maneira eficaz e inclusiva.

Nas instituições educacionais, para efetivação desses alunos na escola regular, pesquisadores como Rodrigues (2008), Cunha (2010) e Garcia (2013) enfatizam a formação dos professores e dos demais profissionais da educação como elemento essencial para efetivação da educação inclusiva, entendendo que as turmas são heterogêneas.

Ao longo dos últimos anos, os avanços na inclusão escolar de crianças com TEA e outras deficiências têm sido expressivos, mas ainda há desafios significativos a serem superados. A legislação e as políticas públicas, como a Lei 12.764/2012 e os dados do Censo Escolar de 2023, mostram que o Brasil tem feito esforços para promover a inclusão educacional, mas a prática ainda encontra barreiras, especialmente no que diz respeito à capacitação docente e à infraestrutura adequada.

O caminho para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva passa por mudanças profundas na formação dos professores, como defendem diversos estudiosos, e pela criação de ambientes educacionais colaborativos, onde professores da educação regular e especialistas em educação especial atuem em conjunto. Conforme discutido por Rodrigues (2008) e Fontes (2013), essa cooperação é essencial para que o aprendizado e o desenvolvimento social de estudantes com TEA e outras deficiências possam ocorrer de maneira plena, garantindo que cada aluno, com suas especificidades, tenha as mesmas oportunidades de inclusão e progresso no ambiente escolar.

3.1 Entendendo o TEA e a importância das intervenções precoces

O TEA é um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais prevalentes na infância e tem comprometimento de dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades (Cordioli; Kieling; Silva; Passos; Barcellos, 2014).

A investigação sobre este transtorno, TEA, evoluiu significativamente ao longo dos séculos XX e XXI, marcando um período de intensos estudos no campo da psiquiatria focados nas dinâmicas psicossociais do desenvolvimento infantil. Os primeiros estudos notáveis nesta área incluem o trabalho de Plouller em 1906, que observou crianças diagnosticadas com demência infantil exibindo comportamentos

de retraimento social, o que ele associou a uma forma de TEA. Mais tarde, em 1911, Bleuler expandiu a compreensão do TEA ao descrevê-lo como uma desconexão com a realidade motivada por barreiras significativas na comunicação interpessoal.

Um marco importante na história do TEA veio com os estudos de Leo Kanner, um psiquiatra austríaco radicado nos EUA, que, em 1943, analisou onze crianças que mostravam severas dificuldades de interação desde o nascimento. Kanner identificou comportamentos como a resistência a mudanças, movimentos repetitivos, e dificuldades na comunicação, incluindo ecolalia e o uso peculiar de pronomes. Essas observações foram detalhadas em seu influente trabalho "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo".

Simultaneamente, e sem conhecimento dos estudos de Kanner, Hans Asperger na Áustria descreveu em 1944 crianças com condições similares, que exibiam isolamento social, mas demonstravam habilidades intelectuais notáveis. Asperger propôs o conceito de "psicopatia autística", delineando um perfil de personalidade estável caracterizado pelo retraimento social acompanhado de talentos específicos.

Estes estudos fundamentais abriram caminho para uma compreensão mais profunda e matizada do TEA, influenciando decisivamente as práticas diagnósticas e terapêuticas até os dias de hoje. A evolução contínua das pesquisas destaca tanto os desafios quanto os avanços na abordagem desse complexo espectro de condições.

Os primeiros relatos sobre TEA, de acordo Mattos e Nuernberg (2011), tiveram como base a pesquisa de caso de onze crianças acompanhadas pelo Dr. Leo Kanner, em 1943, pesquisa a qual constatou a inabilidade dessas crianças em estabelecer relações com outras pessoas e dificuldades com a fala (Mattos; Nuernberg, 2011), publicando, em uma revista de Neuropediatria, um artigo intitulado "Os distúrbios Autísticos do contato afetivo". Seguindo o exemplo do colega, em 1944, o psiquiatra e pesquisador Hans Asperger também fez publicação sobre o tema, em um artigo intitulado "A psicopatia autista na infância" (Dias, 2015).

Durante a década de 1970, diversos estudos começaram a explorar mais detalhadamente as características que haviam sido inicialmente observadas por Kanner e Asperger nos anos 1940. Um dos principais avanços foi feito por Michael Rutter, cujas pesquisas resultaram na identificação mais clara dos descritores utilizados para diagnosticar crianças com TEA, consolidando quatro características

principais e classificando-as sob o termo Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

Esses critérios foram incorporados ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria, após um processo de mais de uma década de estudos e revisões. O manual foi elaborado por equipes de profissionais de diferentes áreas, com o objetivo de oferecer uma classificação confiável e científica para a prática clínica e a pesquisa.

No DSM-IV, o diagnóstico de TEA era baseado em uma tríade de sintomas, que incluía dificuldades em três áreas principais: interação social, comunicação, e a presença de comportamentos repetitivos. Esses sintomas costumam se manifestar na infância, e o DSM-IV classificava esses casos sob o título de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), incluindo subcategorias como Transtorno Autista, Síndrome de Rett, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (*American Psychiatric Association, 2002*).

A partir de então, a nomenclatura do transtorno foi se alterando e, atualmente, a partir da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V) em 2013, o rótulo diagnóstico TEA, na versão deste último manual o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) foi modificado e a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância foram excluídos. Sendo assim, Autismo, Transtorno de Asperger e Transtorno sem Outra Especificação fundiram-se em um único diagnóstico, chamado Transtornos do Espectro Autista - TEA. (*American Psychiatric Association [APA], 2014*).

Na 5ª edição do DSM-V, as características centrais do TEA incluem déficits persistentes na comunicação social recíproca e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Esses sintomas estão presentes desde os primeiros anos de vida e afetam o funcionamento diário do indivíduo. A gravidade desses sintomas pode variar dependendo das características individuais e ambientais, e o momento em que essas dificuldades se tornam evidentes também varia de acordo com essas variáveis. Abaixo, segue o quadro com os Níveis de gravidade para crianças com Transtorno do Espectro Autista,

Quadro 4 - Níveis de gravidade para crianças com Transtorno do Espectro Autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3: Exigindo apoio muito substancial	A pessoa com TEA apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal que causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Comportamento inflexível, com muita dificuldade em lidar com a mudança ou com outros comportamentos restritos e repetitivos que interferem no funcionamento de forma acentuada em todas as esferas. Grande sofrimento e dificuldade para mudar esses comportamentos.
Nível 2: "Exigindo apoio substancial"	Nesse nível, o sujeito apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Comportamento inflexível, com muita dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos / repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1: "Exigindo apoio"	Devido à ausência de apoio, à pessoa com esse transtorno, apresenta déficits na comunicação social que causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação.	Comportamento inflexível que causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte:DSM-5 (APA, 2014, p. 52).

Além disso, o termo "espectro" reflete a ampla variação nas manifestações do transtorno, levando em consideração o nível de desenvolvimento, idade e a gravidade do quadro autista. Com a nova edição, o TEA passou a englobar diagnósticos anteriormente conhecidos como autismo infantil, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, e outros transtornos globais do desenvolvimento sem especificação (APA, 2013). Esse novo enquadramento do DSM-V reflete uma visão mais abrangente e integrada do autismo, considerando

diferentes níveis de funcionalidade e a individualidade de cada caso dentro do espectro.

Segundo Mori (2014 *apud* Mori, 2016), as modificações enumeradas no DSM-5 (2014) refletem os esforços de estudiosos em estabelecer uma unidade na definição de autismo e distanciá-lo dos conceitos anteriores de esquizofrenia e psicose. Isso vem sendo alcançado por meio da ênfase nos aspectos cognitivos e no papel da educação (Mori, 2014 *apud* Mori, 2016, p. 53). Observa-se, assim, uma evolução nas pesquisas sobre o TEA e os potenciais benefícios para seu tratamento.

A versão do CID-10 ainda em vigor em 2024 classifica o TEA sob o código F.84, denominado "Transtornos Globais do Desenvolvimento". Esta categoria inclui características como dificuldades significativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, além de um repertório restrito e repetitivo de comportamentos e interesses (Organização Mundial da Saúde, 2008). Atualmente, o Ministério da Saúde, em colaboração com a Câmara Técnica Assessora e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), está supervisionando a tradução da CID-11 para o português.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que o processo de transição para a CID-11 ocorrerá ao longo de dois a três anos, e a previsão é de que a CID-11 seja oficialmente implementada nos sistemas de informação de vigilância a partir de 1º de janeiro de 2025.

Nesta perspectiva, o DSM-5 (APA, 2014) afirma que as características diagnósticas (manifestações de prejuízos sociais e de comunicação e comportamentos restritos/repetitivos que definem TEA) são claras no período do desenvolvimento. E posteriormente, intervenções adequadas, além dos apoios atuais, podem amenizar essas dificuldades, pelo menos em alguns contextos (Apa, 2014).

Pensar em intervenção adequadas exige-se no “pensar” maneiras de qualificar cada vez melhor os profissionais, já que segundo dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, afirma que se encontra, hoje, um caso de autismo a cada 110 pessoas. E, aqui no Brasil, dados do Censo Escolar 2022 revelam expressivo aumento nas últimas décadas, no número de matrículas, na escola comum, de alunos diagnosticados público alvo da Educação especial. (Brasil, 2018):

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. Considerando apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o

percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022. (Brasil, 2022 c).

A respeito dos dados mais recentes sobre autismo no Brasil, as estimativas apontam que entre 2 milhões e 6 milhões de pessoas podem estar no espectro autista no país, embora os números precisos ainda estejam sendo oficializados através do censo populacional de 2022.

Os dados do Censo Escolar de 2023, divulgados pelo INEP, fornecem informações sobre as matrículas de estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, conforme definido no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 a saber:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 1996)

É importante ressaltar que, a partir do DSM-V, o termo "Transtorno Global do Desenvolvimento" foi substituído por "Transtorno do Espectro Autista" (APA, 2013, p. 51). Contudo, a LDB (Lei nº 9.394/1996) ainda utiliza o conceito de "Transtorno Global do Desenvolvimento" no seu Artigo 58, que define o público-alvo da Educação Especial. O Censo Escolar da Educação Básica de 2022 reflete essa divergência ao empregar, em diferentes momentos, tanto o termo "Transtornos Globais do Desenvolvimento" quanto "Transtorno do Espectro Autista", o que pode resultar em discrepâncias na coleta de dados devido à falta de uniformidade nas terminologias.

Dada essa incongruência, seria vantajoso que as políticas públicas adotassem uma terminologia padronizada para melhorar a coleta de dados e a formulação de políticas educacionais para esse público específico. Para este estudo técnico, será usada a nomenclatura "Transtorno do Espectro Autista", em conformidade com a Lei nº 12.764/2012, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e suas diretrizes.

Durante a quadragésima primeira sessão do Grupo de Trabalho sobre a Revisão Periódica Universal, realizada de 7 a 18 de novembro de 2022, conforme a resolução 5/1 do Conselho de Direitos Humanos, várias recomendações foram feitas ao Brasil. Entre elas, destacam-se a criação de uma estratégia federal para

educação inclusiva de crianças com deficiência em todos os níveis de ensino e o fortalecimento de políticas e programas voltados para assegurar os direitos dessas crianças, especialmente nas áreas de educação, treinamento e saúde. (Onu, 2022).

No âmbito das políticas públicas, o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2023) inclui entre suas diretrizes a "Expansão do Acesso", com foco na educação infantil. Isso envolve a criação de novas turmas e a priorização da atenção precoce, recomendando que essa abordagem seja adotada prioritariamente pelos sistemas de ensino. A busca ativa por estudantes com TEA na primeira infância pode ser realizada em colaboração com sistemas de registro, como o CadÚnico, Receita Federal, e a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), criada pela Lei nº 13.977/2020.

O interesse pelo diagnóstico precoce, para autores como Losapio e Ponde (2008) defendem a formulação de políticas públicas baseadas em evidências, sugerindo quatro diretrizes:

1. Implementação de programas de identificação e prevenção precoce;
2. Ampliação do acesso ao público-alvo da Educação Especial;
3. Criação de redes de apoio diversificadas para escolarização de estudantes da Educação Especial;
4. Desenvolvimento de políticas eficazes de formação inicial e continuada para professores e profissionais que atendem esses alunos.

Evidencia-se pelo fato de que as intervenções precoces poderiam abrandar dificuldades futuras nessas crianças, sendo que normalmente essas manifestações são sutis e difíceis de serem percebidas pelos pais e pediatras no início do desenvolvimento da criança, antes dos dois anos.

Para Young *et al* (*apud* Grillo; Silva, 2004) algumas manifestações poderiam ser observadas nessa fase do desenvolvimento, pelo fato dessas crianças apresentarem pouco interesse por objetos e pessoas, terem dificuldade em seguir objetos e olhar para o rosto humano, falta de brincadeiras imitativas, posturas e medos inusitados, problemas alimentares, necessidades de rotinas e rituais, pobre contato visual, movimentos e comportamentos estereotipados e dificuldade com contato físico, além de atraso na linguagem verbal ou a deficiência na gestão do apontar.

De acordo com o pesquisador Schwartzman (2015, p.142), “apesar de

não haver cura para os TEAs, pacientes que tenham bom potencial e que sejam expostos precocemente ao tratamento podem ter seus prejuízos bastante reduzidos”. E para o diagnóstico precoce do autismo é necessária uma avaliação composta por uma equipe multiprofissional (neuropediatra, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, fonoaudiólogos), para que se inicie uma intervenção educacional especializada.

Dessa forma, poderá ser elaborado um plano de intervenção com evidência científica de eficácia e aplicabilidade, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (Schwartzman, 2015). Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p.119) afirmam que os profissionais devem utilizar “estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem”, destacando que a escola é um dos ambientes que favorecem o desenvolvimento infantil por conta da oportunidade de convivência com outras crianças e, também, pelas importantes mediações realizadas pelo professor, as quais favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças.

Outro fator a se observar é sobre a ausência de respostas das crianças diagnosticadas com TEA, Bosa (2002) e Camargo e Bosa (2009), explicam que muitas vezes, está mais relacionada à falta de compreensão do que está sendo exigido dela do que a uma atitude de isolamento proposital. Logo, ter essa consciência é importante, pois julgar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor faz com que se restrinja a motivação para investir na sua potencialidade para interagir.

Os estudos sobre o TEA existem em uma proporção significativa, porém não existe consenso sobre a técnica de trabalho mais eficaz com os alunos autistas. Nesta perspectiva, o modelo dos atendimentos multidisciplinares - ou interdisciplinares – têm como foco contribuir para a melhoria de uma das principais características do transtorno: a dificuldade de generalização. Esses modelos requerem a ampliação do tempo de investimento na criação dos vínculos com cada profissional, já que a criança com autismo possui graves problemas de interação (Kwee, Sampaio, Atherino, 2009). E as bases do tratamento envolvem técnicas de mudança de comportamento, programas de trabalho e terapias de linguagem/comunicação (Gadia, Tchman, Rotta, 2004).

4 PROPOSTAS VIÁVEIS PARA O PROCESSO DE APRENDIZADO DOS ALUNOS

PAEE: Análise das abordagens sobre o PEI, o DUA e o Ensino Colaborativo

Este tópico discute três estratégias fundamentais para o processo de aprendizado para alunos que são público-alvo da educação especial (PAEE): o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Ensino Colaborativo. A seguir, são apresentadas e analisadas as características e contribuições de cada uma dessas abordagens, destacando como podem ser implementadas de maneira eficaz para promover a inclusão escolar.

A dimensão do processo de aprendizado refere-se a todas as variáveis envolvidas no desenvolvimento cognitivo e na assimilação de conhecimento por parte dos alunos, incluindo aqueles com TEA. Esse processo está interligado a fatores externos, como o ambiente escolar, estratégias pedagógicas adaptadas e o suporte oferecido pelos educadores, além de fatores internos, como as habilidades individuais, as peculiaridades do desenvolvimento e as necessidades específicas de cada estudante, incluindo os com TEA. O aprendizado, portanto, abrange não apenas a absorção de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a comunicação e a interação social, fundamentais para o crescimento integral do indivíduo.

Apostar em abordagens inovadoras no ensino tem sido um dos principais pontos de interesse entre aqueles que se dedicam a novas formas de aprendizagem. Discutir o papel da aprendizagem para o público-alvo da Educação Especial – definido pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), que inclui alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação – proporciona uma nova perspectiva sobre as práticas educacionais adotadas nas escolas.

Os estudantes desse grupo, com seus modos particulares de aprendizagem, impulsionam uma reflexão sobre diversos aspectos do ambiente escolar, como a reformulação dos currículos, o planejamento de atividades, a disposição dos espaços físicos e a escolha das metodologias e dos métodos de avaliação. Embora o direito à educação seja inalienável, ainda existe uma desigualdade na oferta educacional para os alunos com diferentes condições biopsicossociais e ambientais. No entanto, o progresso em torno do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem tem sido o fator-chave para derrubar barreiras e criar ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos.

Um recurso fundamental no processo de inclusão escolar é o AEE, que desempenha um papel essencial na promoção da igualdade de oportunidades entre os estudantes. Previsto pela Lei nº 9.394/1996 (LDB) e regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, o AEE consiste em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que são organizados institucionalmente para atender às necessidades dos alunos da Educação Especial. Esse serviço pode ser ofertado tanto em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no ambiente escolar quanto em centros de AEE de instituições públicas ou comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos.

O AEE, obrigatório tanto em escolas públicas quanto privadas, tem como principal objetivo a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam a plena participação dos estudantes, levando em consideração suas necessidades específicas. Além disso, há a possibilidade de firmar convênios com Centros de AEE, tanto públicos quanto privados, cuja regulamentação pode ser feita pelos conselhos estaduais e municipais, como exemplificado pela Resolução nº 234/2021 do Conselho Estadual de Educação do Pará.

A organização e execução do AEE envolvem uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais da escola (gestão, coordenação pedagógica, professores e especialistas), a família do aluno, além de agentes terapêuticos, como psiquiatras, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos. No entanto, desafios como a falta de planejamento colaborativo, a escassez de profissionais qualificados e o desconhecimento sobre a função do AEE ainda são obstáculos a serem superados, apesar das normativas vigentes, como a Resolução nº 4/2009, que estabelece diretrizes para o AEE na Educação Básica.

O papel do AEE é indispensável no contexto de uma educação inclusiva. Para Carneiro, (2023), a escola que busca ser inclusiva deve garantir que o AEE esteja devidamente implementado e em pleno funcionamento. A relevância desse serviço é reconhecida pela Constituição Federal, que, no artigo 208, inciso II, estabelece o dever do Estado de oferecer o AEE como parte das atividades escolares, devidamente previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP). (Brasil, 1988)

Para garantir a oferta e a qualidade do AEE, documentos como o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) trazem orientações claras. Eles abordam dois aspectos fundamentais: 1) as atribuições do AEE e 2) os instrumentos utilizados para sua efetividade. Em relação

às atribuições, o professor deve possuir formação inicial em docência e especialização em Educação Especial, permitindo-lhe atender às necessidades dos alunos e articular-se com as famílias e demais profissionais da escola. Já no que diz respeito aos instrumentos, o PEI e o PAEE são ferramentas essenciais para adaptar o ensino às especificidades de cada aluno.

Tanto no PEI quanto no PAEE, o processo de elaboração deve ser conduzido de maneira colaborativa, envolvendo a participação de uma equipe multiprofissional, composta pelo professor da sala comum, o acompanhante especializado, a coordenação pedagógica e o professor do AEE. Este último, devido à sua especialização, desempenha um papel central na coordenação e articulação desse processo. Essa abordagem colaborativa está alinhada com a proposta do Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI, que defende a integração de diferentes profissionais no desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas.

A dimensão do processo de aprendizado para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) envolve uma análise ampla que considera tanto os fatores cognitivos quanto os socioemocionais e comunicacionais que impactam o desenvolvimento educacional. Ao longo deste capítulo, verificou-se que, para que o aprendizado de alunos com TEA e outras deficiências ocorra de maneira eficaz, é imprescindível o uso de estratégias adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, bem como o suporte adequado dos educadores e a articulação entre a equipe pedagógica.

A importância do AEE foi destacada como um recurso essencial para garantir a igualdade de oportunidades. O AEE, juntamente com instrumentos como o PEI, auxilia na personalização do ensino, permitindo que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas mais direcionadas, especialmente no contexto de escolas inclusivas. Além disso, o envolvimento de uma equipe multidisciplinar, composta por educadores, terapeutas e familiares, mostrou-se fundamental para a implementação eficaz de práticas inclusivas.

4.1 Ensino Colaborativo: um modelo possível e acessível

Assim, o capítulo reforça que o processo de aprendizagem no contexto da Educação Especial é dinâmico e complexo, exigindo uma abordagem colaborativa que contemple o desenvolvimento integral dos estudantes, com atenção às suas particularidades. O sucesso desse processo depende da flexibilidade e da constante

revisão dos métodos utilizados, conforme orientam as políticas públicas e os referenciais teóricos que fundamentam a inclusão escolar.

A inclusão escolar, entendida como a participação plena e efetiva de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e características, é um desafio que requer abordagens inovadoras e colaborativas. Após décadas de direitos garantidos em lei, ainda existe um grande desafio proporcionar aprendizado a todos os alunos, destacando aqueles identificados como PAEE.

Assim, quando o assunto é processo de escolarização desse grupo específico de alunos, PAEE, existe o desafio de organizar oportunidades de aprendizagem e ampliar respostas às demandas educativas desses estudantes, com o intuito de equilibrar homogeneidade e heterogeneidade. Desvencilhar-se do modelo clínico terapêutico da deficiência é fundamental, visto que esse modelo tende a reforçar a exclusão ao atribuir unicamente ao aluno a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar (López, 2012).

A concepção clínica, embora ultrapassada, ainda persiste em algumas práticas de AEE, quando este é oferecido de forma isolada do contexto da sala comum, o que retira da instituição de ensino a responsabilidade pelo ensino do estudante PAEE (Mendes; Maturana, 2016). Conforme López (2012), a inclusão escolar, implica em garantir a participação plena dos estudantes PAEE nas atividades da sala de aula no ensino regular, promovendo sua efetiva integração e participação no currículo comum, com objetivos diferenciados, quando necessário.

Conforme destacado por Capellini e Zerbato (2019),

[...] as propostas da Educação Inclusiva preveem modificações substanciais na arquitetura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, na reorganização do currículo e na elaboração de um planejamento que atenda às demandas da diversidade. (Capellini; Zerbato, 2019, p. 20)

Sendo assim, injusto atribuir unicamente ao professor da classe regular a responsabilidade por essas mudanças, visto que isso pode resultar na mera socialização dos estudantes PAEE na escola, sem efetiva aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018). Ainda para Zerbato e Mendes (2018), uma escola inclusiva requer a construção de uma cultura colaborativa entre professores de Educação Especial e profissionais especializados, visando elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas. A parceria entre o professor da classe comum e o professor de Educação Especial é essencial para garantir o acesso dos estudantes PAEE ao currículo

comum, por meio do Coensino ou ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

O documento oficial da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008 deixa claro ao declarar que os sistemas de ensino devem responsabilizar-se pela educação de todos os alunos (Brasil, 2008):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 2008, p.17/18).

Diante a citação, percebe-se o enorme desafio da escola em proporcionar a todos, que ali frequentam, a aquisição de bases de cultura que lhes possibilitem viver com maior igualdade de condições e, ao mesmo tempo, conciliar as diferenças individuais mediante o acesso à aprendizagem básica, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais. Quando recebem um aluno que demanda um atendimento especial, em geral esse professor do ensino comum “não encontra o suporte/apoio, segurança, e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos.”(Rabelo, 2012, p.46).

Pensar em Educação Inclusiva significa pensar em uma escola que seja possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Pletsch; Fontes, 2006; Glat; Blanco, 2007).

Complementando essa ideia, Oliveira (2007, p. 512), destaca que a Educação Inclusiva deve ser pensada como um espaço capaz de acolher todos os alunos, sem distinção, incorporando as diferenças no cotidiano escolar. Para que isso ocorra, é necessário transformar a organização diária da escola, o que inclui a adoção de novas formas de estruturação e práticas pedagógicas adequadas às necessidades individuais dos estudantes. E, acrescentando Ainscow (2004), onde o mesmo sugere que

A inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados, a saber: a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de ‘estímulos’ de colegas

e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão. (Ainscow, 2004 *apud* Glat, 2018, p. 345).

Essa abordagem permite entender que a educação inclusiva é um processo dinâmico que exige transformações tanto estruturais quanto pedagógicas no ambiente escolar. Observa-se que na realidade as propostas apresentadas pelos estudiosos citados estão muito distantes do ideal, a solução apontada pelas políticas públicas tem-se mostrado ineficiente, pois são no mínimo simplista de acordo com Pereira (2017), já que preveem como única forma de efetivação da perspectiva inclusiva fazer atendimento complementar nas salas de recursos multifuncionais (SRM). Isto porque,

Pressupor que o professor da SRM seja especializado em todos os tipos de especificidades e níveis de ensino, que todos os alunos podem se beneficiar igualmente do mesmo tipo de apoio e que poucas horas de atendimento na SRM serão suficientes para garantir educação de qualidade ao aluno PAEE (Pereira, 2017, p. 31).

Na realidade, o especialista do AEE não tem todas essas habilidades esperadas e sugeridas pela própria legislação. Assim como Pereira (2017), Vilaronga (2014) também aponta uma outra dificuldade para se manter apenas o atendimento complementar nas salas de recursos multifuncionais (SRM), a comunicação entre os professores da SRM e da sala de ensino comum, pois, no geral estes profissionais trabalham em períodos opostos de maneira individual e não conseguem planejar juntos, trocar experiências e até mesmo articular estratégias conjuntas de trabalho para a aprendizagem dos estudantes inclusos.

Nesse sentido, a proposta do Ensino Colaborativo se apresenta como um modelo possível e acessível para resolver sistematicamente alguns dos problemas que permeiam a inclusão escolar no Brasil, que envolvem tanto o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes inclusos, quanto a prática dos docentes. Pesquisadores como Rodrigues, (2008), Vitaliano (2010) e Garcia (2013) enfatizam que a formação dos professores e dos demais profissionais da Educação é o elemento principal para efetivação da educação inclusiva, entendendo que as turmas são heterogêneas, e que, segundo afirmam os estudiosos:

Já não se trata de formar professores para alunos que são educados num modelo segregado, mas, sim, professores que são capazes de trabalhar com eficiência com turmas assumidamente heterogêneas. Para isso é

necessário um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas (Rodrigues, 2008, p. 7).

Assim como Rodrigues (2008), muitos pesquisadores aprovam que ao invés da segregação, busque-se para os alunos PAEE um pleno desenvolvimento afetivo-cognitivo e social dentro das salas regulares e para tal sucesso veem no trabalho colaborativo como parte desse processo. Visto que o foco deste modelo de atuação, trabalho colaborativo, ocorre na articulação entre o professor da classe comum e o especialista em Educação Especial, onde eles dividem segundo Fontes (2009) a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

Marin e Moretti (2014), explicam que o trabalho colaborativo se constitui em uma ação pedagógica que atende as demandas apresentadas por esse público específico e por seus professores também, afirmam que

Apostar na formação continuada e na parceria com o professor do AEE é um caminho promissor, pois só assim o educador consegue se atualizar, conhecer e aprender a manejar novos recursos com os quais não teve contato anteriormente, pois não foram contemplados em sua formação inicial. (Marin; Moretti, 2014, p.4. Grifo nosso).

O termo Ensino Colaborativo, não é novo, sendo encontrado na literatura a partir de termos como Coensino e Bidocência, existindo pequenas diferenças nas definições, porém de maneira geral, pode-se afirmar que se trata da colaboração entre um ou mais professores, sendo um professor regente da classe comum e um professor de apoio da Educação Especial.

Nesse sentido, nos aproximamos da conceituação de Ensino Colaborativo enquanto

[...] uma fusão pragmática entre professores da Educação Comum e Especial para ensinar de forma colaborativa, ou seja, uma estratégia inclusiva desenvolvida com reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores (Capellini, 2004, p. 88).

Compreende-se diante dessa perspectiva, que deve existir uma interrelação de conhecimentos entre os docentes envolvidos no processo educativo para a inclusão, estes devem juntos fazer articulações no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades propostas para a aprendizagem e

desenvolvimento dos estudantes inclusos e de todos os demais da sala de aula regular na qual encontram-se juntos. Assim, no Ensino colaborativo deve existir:

[...] uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (Ferreira; Mendes; Almeida; Del Prette, 2007, p. 01).

Muitos autores compreendem o Ensino Colaborativo como uma estratégia inclusiva desenvolvida com uma reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a alunos PAEE em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Neste modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, para ensinar grupos heterogêneos tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, em cenários inclusivos.

E, acerca do processo de colaboração, Gately e Gately (2001) definem oito elementos que proporcionam o desenvolvimento de um ambiente de Ensino Colaborativo e identificaram três estágios pelos quais os profissionais da sala de aula passam durante o processo de desenvolvimento da parceria colaborativa, pois “em cada estágio de desenvolvimento no processo de coensino, os professores demonstram vários graus de interação e colaboração” (Gately; Gately, 2001, p. 42).

Assim, essa colaboração citada não se dá necessariamente por acaso, apenas juntando dois professores numa mesma sala, pois se trata de um relacionamento que precisa ser construído. Também não acontece de maneira homogênea em todas as experiências, em todas as escolas. Gately e Gately (2001 *apud* Viralonga, 2014) definem em três estágios, com variações entre eles no quesito interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial, que ocorrem após a implementação da proposta de coensino, os estágios são

- Estágio 1- inicial: há uma comunicação superficial entre os dois professores, ocorrendo um estabelecimento de regras a seguir por ambos os profissionais, há um relacionamento extremamente profissional, com uso de comunicação formal e limitada;
- Estágio 2- comprometimento: a comunicação mais intensa, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da

Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

- Estágio 3- Colaborativo: comunicação mais aberta e consistente, há conforto e entrosamento entre os profissionais, e, como resultado, um complementa o outro.

Complementando, de acordo com Vilaronga (2014) além dos componentes e das características indispensáveis no processo de desenvolvimento da parceria colaborativa, a estratégia de organização e trabalho de Ensino Colaborativo pode se estruturar de diferentes formas, que variam a depender do conteúdo que será trabalhado, da idade e maturidade dos discentes ou da necessidade dos professores.

Ao examinar os esquemas descritos por Vilaronga (2014) e relacioná-los com os estágios de desenvolvimento da colaboração conforme proposto por Gately e Gately (2001), nota-se que a estruturação da sala de aula e do currículo é influenciada pelo nível de confiança e comunicação existente entre os professores no cotidiano escolar. A colaboração entre os educadores não precisa seguir um modelo rígido ou único; deve ser guiada por uma abordagem prática que respeite a individualidade de alunos e professores, promovendo uma cultura de colaboração. Essa abordagem é essencial para o desenvolvimento integral das crianças com TEA em ambientes educacionais regulares, embora ainda exista desafios significativos para que essa estratégia seja plenamente eficaz em contextos de educação inclusiva.

Pesquisas apontam deficiências na qualidade do ensino oferecido e no desempenho acadêmico dos estudantes com TEA (Capellini, 2014; Nunes; Schmidt; Azevedo, 2013; Oliveira; Paula, 2012). Entre os principais fatores que contribuem para essas deficiências, estão a formação insuficiente dos docentes e a falta de adaptações curriculares adequadas nas escolas. Essas limitações afetam gravemente a capacidade desses alunos de acessar conhecimentos acadêmicos e adquirir um conjunto de competências e habilidades funcionais essenciais para seu desenvolvimento no ambiente escolar (Nunes *et al.*, 2013; Nozi; Vitaliano, 2012; Oliveira; Paula, 2012; Schmidt *et al.*, 2016).

Neste contexto, destaca-se a importância do PEI como um meio para promover a acessibilidade curricular. Este recurso pedagógico é centrado no aluno e define metas acadêmicas e funcionais para estudantes com deficiência (Smith, 2008).

O PEI funciona como um guia educacional, detalhando o desempenho atual do aluno e estabelecendo objetivos educacionais a curto e longo prazo, alinhados com o currículo regular. A realização desses objetivos é facilitada pelo emprego de métodos de ensino e avaliação alternativos e personalizados, que respeitam as particularidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do aluno. É importante salientar que esse documento também aborda a provisão de serviços educacionais específicos e descreve como o progresso do aluno será avaliado.

Quanto ao PEI, este se torna necessário em situações em que as estratégias adotadas na sala de aula comum não são suficientes para atender às necessidades específicas do aluno. Tannús-Valadão e Mendes (2018) destacam a importância do PEI ao ressaltar que ele é essencial para a escolarização de alunos que não estão totalmente aptos a seguir o currículo padrão.

Portanto, quando os recursos disponíveis na classe comum não são adequados para garantir a qualidade do ensino, um PEI centrado nas necessidades individuais do aluno se faz imprescindível. Essas abordagens evidenciam a importância de estratégias diferenciadas e personalizadas para promover a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo que cada aluno tenha acesso a oportunidades de aprendizagem significativas e equitativas.

4.2 O PEI: Conceitos, organização e aplicabilidade

O PEI é uma estratégia pedagógica fundamental para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo que o ensino seja adaptado às suas particularidades. Possibilita o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos ao alinhar as práticas pedagógicas com suas necessidades, proporcionando-lhes um ambiente escolar que reconheça e valorize suas capacidades.

De acordo com Mascaro (2017), o PEI é um documento que deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo professores, especialistas em educação especial, familiares e, sempre que possível, o próprio aluno. Seu objetivo é adaptar o currículo escolar às habilidades, dificuldades e potencialidades do estudante, permitindo uma abordagem individualizada que favoreça o desenvolvimento acadêmico. A individualização do ensino é vista como uma estratégia que permite a

criação de metas personalizadas, com acompanhamento contínuo do progresso de cada aluno, de forma que ele tenha condições de alcançar seus objetivos.

A estrutura do PEI é composta por diversas partes interligadas, que juntas formam uma abordagem personalizada de ensino. Mascaro (2020) enfatiza que a personalização é o ponto central do PEI, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades específicas do aluno. Abaixo, destacamos as principais partes que compõem o PEI:

Quadro 5 - Principais partes que compõem o PEI

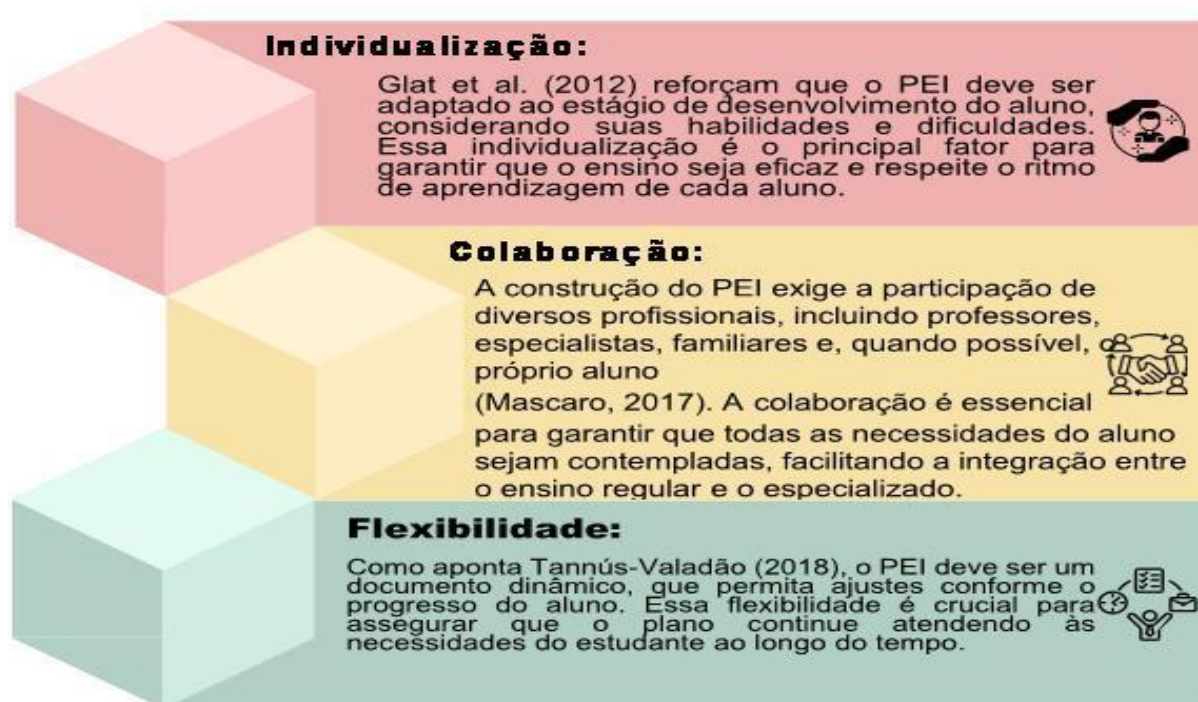
a. Avaliação Diagnóstica: é o ponto de partida para a elaboração do PEI. Nessa etapa, realiza-se uma investigação detalhada sobre as habilidades, dificuldades e características específicas do aluno. Essa avaliação inclui observações feitas pelos professores, relatórios médicos, além de entrevistas com a família (Capellini & Rodrigues, 2012). De acordo com Mascaro (2020), essa fase é crucial para garantir que o planejamento educacional reflita as necessidades reais do estudante.
b. Definição de Metas: Após a avaliação diagnóstica, são estabelecidas metas claras para o desenvolvimento do aluno. Essas metas são definidas a curto, médio e longo prazos, abrangendo aspectos acadêmicos, sociais e comportamentais. Capellini e Rodrigues (2012) ressaltam que essas metas devem ser mensuráveis e revisadas periodicamente para garantir que o progresso do aluno esteja de acordo com as expectativas do plano.
c. Planejamento de Intervenções: O PEI inclui um planejamento detalhado das intervenções pedagógicas que serão aplicadas para alcançar as metas estabelecidas. Isso pode envolver a adaptação do currículo, o uso de tecnologia assistiva e estratégias de ensino diferenciadas. De acordo com Mascaro (2020), o professor de educação especial desempenha um papel fundamental na escolha dos métodos e recursos que serão utilizados para atender às necessidades do aluno.
d. Monitoramento e Avaliação Contínuos: A implementação do PEI requer um monitoramento constante do progresso do aluno. O feedback regular, obtido por meio de avaliações formais e informais, permite ajustes no plano, garantindo que ele continue a atender às necessidades do aluno. Para Mascaro (2020), o professor de educação especial deve ser o responsável por esse monitoramento, registrando o desempenho do aluno em um diário de campo e revisando o plano conforme necessário.

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.1 Princípios norteadores do PEI

Os princípios que norteiam o PEI são fundamentais para sua eficácia. A individualização do ensino, o trabalho colaborativo e a flexibilidade são essenciais para garantir que o plano atenda às necessidades do aluno.

Figura 3 – Princípios Norteadores do PEI



Fonte: Dados da pesquisa

4.2.2 Funções e colaboração na elaboração do PEI

A elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) são processos colaborativos que envolvem uma equipe multidisciplinar, composta por professores, especialistas e a família do aluno. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, é essencial que essa articulação seja realizada de maneira integrada ao currículo escolar, assegurando que as adaptações propostas atendam às necessidades específicas de cada aluno (Brasil, 2009).

O sucesso do PEI depende do envolvimento ativo de todos os profissionais envolvidos, bem como da colaboração entre a escola e a família, como destacado por Mascaro (2020). A seguir, detalham-se as principais funções dos profissionais que

atuam no desenvolvimento e na implementação do PEI, destacando a importância da troca de informações e da integração entre o AEE e o ensino regular.

1. **Professor de Educação Especial:** O professor de educação especial é o principal responsável pela elaboração e implementação do PEI. Sua função envolve a realização da avaliação diagnóstica inicial, a definição das metas e o planejamento das intervenções. Além disso, esse profissional é responsável por articular as atividades de AEE com o ensino regular, conforme as necessidades do aluno. Mascaro (2020) destaca que o professor de educação especial deve promover a individualização do ensino, garantindo que as estratégias pedagógicas sejam personalizadas para cada aluno.
2. **Professor da Classe Regular:** O professor da classe regular tem um papel fundamental na implementação do PEI, uma vez que as adaptações curriculares e as estratégias de ensino devem ser integradas ao contexto da sala de aula. Segundo Mascaro (2020), é essencial que o professor da classe regular trabalhe em colaboração com o professor de educação especial para garantir que o PEI seja eficaz. Essa colaboração envolve a troca de informações sobre o progresso do aluno e a implementação das adaptações planejadas.
3. **Família:** A participação da família no processo de elaboração do PEI é crucial para o sucesso do plano. A família oferece informações valiosas sobre o contexto social e comportamental do aluno, ajudando na definição de metas e na escolha das intervenções mais adequadas. Segundo Tannús Valadão (2014), o envolvimento dos pais também garante uma continuidade entre o ambiente escolar e o ambiente familiar, promovendo o desenvolvimento integral do aluno.
4. **Outros Profissionais:** Dependendo das necessidades do aluno, outros profissionais podem ser envolvidos na elaboração e implementação do PEI, como fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas. Esses profissionais oferecem suporte especializado, auxiliando no desenvolvimento de habilidades motoras, de linguagem e de comunicação, conforme necessário (Mascaro, 2020).

A colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos no PEI é fundamental para o sucesso do plano. Segundo Mascaro (2020), a falta de articulação entre os professores de educação especial e os da classe regular pode comprometer

a eficácia do PEI, gerando fragmentação nas estratégias de ensino e dificultando o desenvolvimento do aluno. A colaboração contínua e estruturada entre todos os envolvidos garante que o PEI seja um documento dinâmico, capaz de ser ajustado conforme o progresso do aluno.

Capellini e Rodrigues (2012) ressaltam que a organização do PEI e a clareza na definição das funções de cada profissional são fundamentais para garantir a integração das práticas pedagógicas. O trabalho em equipe, conforme defendido por Mascaro (2020), potencializa o processo de inclusão escolar, permitindo que o aluno receba o suporte necessário em todos os aspectos de seu desenvolvimento. Segundo Mascaro (2017), a falta de regulamentação específica para o PEI no Brasil é um dos principais desafios para sua efetiva implementação, resultando em práticas fragmentadas e com pouca integração entre o ensino regular e o especializado.

Conclui-se que o Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta indispensável para a inclusão de alunos com deficiência. Sua estrutura organizada, associada à colaboração entre professores, especialistas e familiares, promove intervenções pedagógicas eficazes e personalizadas e, para consolidar essa prática nas escolas brasileiras, a regulamentação e a formação contínua de professores são essenciais.

4.3 Perspectivas e desafios no contexto brasileiro sobre a utilização do PEI

No Brasil, a exigência do PEI ainda não é institucionalizada por um dispositivo legal específico, diferentemente de outros países que possuem maior histórico em práticas inclusivas. No entanto, os marcos legais brasileiros destacam a importância do planejamento no AEE para estudantes do PAEE, especialmente para aqueles que frequentam serviços complementares ou suplementares à sala de aula regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.324/96 aborda a garantia de currículos específicos para atender às necessidades dos educandos com deficiência. Entretanto, não oferece detalhamentos claros sobre como esse planejamento deve ser realizado. Por outro lado, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 institui a construção do plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), limitado ao trabalho entre o professor de AEE e o estudante PAEE, geralmente circunscrito à sala de recursos multifuncionais (SRM) ou centros de AEE (Brasil, 2009).

Tannús-Valadão (2010) ressalta que projetos educacionais individualizados são fundamentais para garantir o sucesso escolar dos estudantes. Embora a terminologia varie entre os países, a essência desses programas é a mesma: proporcionar aos alunos não apenas o acesso à escola, mas também o progresso em seu percurso educacional, promovendo inclusão e desenvolvimento eficazes. O PEI visa não apenas a inclusão física nas instituições de ensino, mas também o progresso acadêmico e social dos alunos com deficiência, com base em práticas pedagógicas personalizadas. No entanto, a falta de uma regulamentação clara no Brasil dificulta a aplicação dessa estratégia de maneira sistemática e equitativa (Pletsch; Glat, 2012).

A necessidade de um planejamento educacional individualizado no Brasil tem sido assegurada por normativas e resoluções emitidas pelo Ministério da Educação, mas ainda sem uma abordagem coletiva centrada no aluno. O Decreto nº 7.611/2011 reforça a necessidade de apoio individualizado, mas, assim como a LDB, não apresenta um modelo detalhado para esse planejamento educacional. Tal ausência de clareza gera interpretações diversas sobre como o apoio deve ser prestado, levando a práticas inconsistentes entre as escolas (Cunha; Carneiro, 2019). Dessa forma, a construção de um PEI consistente ainda depende de iniciativas locais, muitas vezes amparadas em projetos piloto ou práticas isoladas que carecem de articulação entre o ensino regular e o especializado (Baptista, 2021).

A Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sancionada em 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O Artigo 28 desta lei destaca a necessidade de projetos pedagógicos que promovam o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes PAEE nas instituições de ensino. A lei estabelece que incumbe ao poder público:

Assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) 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." (Brasil, 2015, online).

Essa citação reforça a responsabilidade do poder público em garantir uma educação inclusiva por meio da criação e implementação de projetos pedagógicos que institucionalizam o AEE e outras adaptações necessárias. Medidas

individualizadas e coletivas são essenciais para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Ressalta-se que a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que as escolas devem assegurar adaptações curriculares para promover o pleno acesso ao currículo, contudo, muitas escolas brasileiras ainda carecem de orientação prática para implementar essas adaptações de forma eficaz, o que prejudica a aplicabilidade do PEI (Mantoan, 2020). Conforme argumenta Pereira *et al.* (2018), a falta de regulamentação específica para o PEI acaba por gerar fragmentações nas práticas pedagógicas inclusivas, comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

Com a recente introdução do Parecer CNE/CP nº 50/2023, surgem diretrizes importantes para a elaboração e implementação do PEI, especialmente no atendimento a estudantes com TEA e outras deficiências. O parecer propõe práticas pedagógicas baseadas em evidências e ressalta a importância da colaboração entre professores, famílias e especialistas para garantir a eficácia do PEI (Brasil, 2023). Embora ainda não homologado, o documento é visto como um potencial regulador para uniformizar a prática do PEI nas escolas, promovendo uma inclusão escolar mais sistemática e eficaz (Dantas; Silva, 2023).

O principal objetivo do Parecer CNE/CP nº 50/2023 é fornecer um conjunto de diretrizes que possam ser utilizadas por escolas e profissionais da educação para adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos com deficiência, promovendo equidade e inclusão escolar (Parecer CNE/CP nº 50/2023, p. 4).

Segundo Vygotsky, a aprendizagem é um processo social que ocorre através da interação entre indivíduos e seu ambiente cultural, o que reforça a importância de um plano individualizado que considere as especificidades de cada aluno (Vygotsky, 1991). Ao considerar essas especificidades, o PEI abre um novo leque de possibilidades, fundamentadas e legais, para uma educação inclusiva eficaz.

Em comparação com outros países, como os Estados Unidos, França, Itália e Espanha, que possuem programas de planejamento educacional individualizados instituídos por lei, o Brasil ainda enfrenta desafios na regulamentação desse tipo de planejamento (Tannús-Valadão, 2011). Nos Estados Unidos, por exemplo, o Individualized Education Program (IEP) está institucionalizado pelo Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), que estabelece princípios de inclusão e avaliações

não discriminatórias. Esse programa garante que os alunos com deficiência tenham um plano específico que atenda às suas necessidades, promovendo a inclusão educacional em ambientes menos restritivos (Tannús-Valadão, 2011).

Enquanto isso, a abordagem brasileira ainda apresenta lacunas na coordenação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. O PEI propõe uma abordagem integrada, levando em consideração tanto o currículo formal quanto as necessidades complementares de aprendizado dos estudantes PAEE. É necessário enfrentar a fragmentação entre o AEE e o currículo regular.

Muitas vezes, as práticas adotadas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) não se articulam com o trabalho desenvolvido nas salas de aula regulares, o que compromete a eficácia do PEI (Pletsch; Glat, 2012). Para resolver essa questão, seria ideal promover uma maior integração entre os professores de AEE e os da sala regular, assegurando que o PEI seja um documento dinâmico e colaborativo, capaz de guiar todo o processo educativo do aluno (Cunha; Carneiro, 2019).

O Individualized Education Program (IEP), nos Estados Unidos, assegura a participação ativa das famílias no processo de elaboração e implementação do plano. No Brasil, embora o envolvimento das famílias seja previsto, ele ainda é limitado por falhas de comunicação e falta de clareza nas diretrizes para garantir sua participação efetiva (Dantas; Silva, 2023). Com a homologação do Parecer CNE/CP nº 50/2023, espera-se que haja avanços no sentido de formalizar o papel das famílias na implementação do PEI, promovendo uma abordagem mais colaborativa (Brasil, 2023).

De forma geral, a implementação do PEI no Brasil enfrenta barreiras significativas, entre as quais se destaca a falta de formação continuada dos professores. Estudos indicam que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com as demandas de elaboração e aplicação do PEI, o que resulta em práticas pedagógicas inadequadas (Almeida; Silva, 2020). Para enfrentar esse desafio, é essencial que sejam oferecidos programas de formação continuada que capacitem os professores para realizar adaptações curriculares e implementar estratégias personalizadas de ensino (Mantoan, 2020).

Os estudos destacam a importância do PEI para garantir que as necessidades individuais dos estudantes com deficiência sejam adequadamente atendidas, promovendo sua inclusão e autonomia no ambiente educacional. O reconhecimento legal desse documento no Brasil será um passo essencial para a

consolidação de práticas inclusivas de qualidade.

Comparado a países como os Estados Unidos, onde o PEI já é uma prática bem estabelecida, o Brasil precisa avançar na coordenação entre o AEE e o ensino regular, uma maior articulação entre as escolas e as famílias, bem como a adoção de políticas públicas que garantam recursos adequados e suporte pedagógico constante para os educadores. Somente com uma abordagem colaborativa e contínua será possível promover o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência, assegurando que o PEI cumpra seu papel na promoção da equidade educacional.

4.4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): a diversidade entendida como benefício e não como obstáculo

Frequentemente comete-se o erro de focar exclusivamente no trabalho com a criança que possui uma deficiência dentro de uma turma, com a elaboração de um PEI altamente centrado nesse aluno. No entanto, o ideal seria o oposto: usar as necessidades e habilidades desse aluno como ponto de partida para desenvolver um planejamento que beneficie todo o grupo. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) defende essa abordagem, promovendo atividades diversificadas e utilizando múltiplos recursos e linguagens. Assim, além de atender ao aluno com deficiência, essa metodologia também favorece o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes de forma mais abrangente e significativa.

O Plano Educacional Individualizado deve ser entendido como uma orientação, mas não como a única estratégia ou recurso no processo de inclusão. Quando se foca exclusivamente no PEI, a inclusão não ocorre de maneira completa, pois o aluno pode acabar realizando suas atividades de forma isolada, limitando o processo de inclusão, experimentação e vivências compartilhadas com os outros alunos.

A importância do trabalho colaborativo entre os profissionais que atendem a criança e a corresponsabilidade no processo de escolarização dos alunos é inegável. O Coensino entre professores se mostra uma estratégia eficaz para promover a inclusão, sendo amplamente utilizado em diversos países, embora ainda seja pouco aplicado na realidade educacional brasileira, como apontam Vilaronga e Mendes (2014). A presença de uma cultura individualista nas escolas, que coloca

sobre o professor a responsabilidade exclusiva pelo processo de escolarização, ainda limita a adoção de práticas colaborativas.

Dessa forma, o PEI se revela uma ferramenta que incentiva o ensino colaborativo, uma vez que sua elaboração e revisão exigem a parceria e colaboração de todos os profissionais envolvidos. Enquanto o PEI é criado com foco nas especificidades de um único aluno, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), conforme definido pelo Cast (2023), caracteriza-se por um conjunto de princípios que visa eliminar barreiras no currículo, tornando-o flexível e acessível para todos os estudantes.

A inclusão, entendida como a participação total de todos os alunos, exige abordagens inovadoras e colaborativas. Nesse contexto, o DUA promove práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis, com o objetivo de remover barreiras ao aprendizado e garantir um ambiente escolar inclusivo desde o planejamento curricular. O DUA considera a diversidade um benefício, e não um obstáculo, no desenvolvimento curricular, como apontado por Domings *et al.* (2014 *apud* Nunes; Madureira, 2015).

Assim, quando o PEI é compreendido como uma ferramenta pedagógica essencial para garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência e é desenvolvido com base nos princípios do DUA, ele busca atender às necessidades de todos os alunos, promovendo sua participação plena e efetiva, independentemente de suas habilidades e características.

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem é atribuído a David Rose, Anne Mayer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), conforme destacado por Edyburn (2010) e Alves, Ribeiro e Simões (2013). O DUA representa um conjunto de princípios e estratégias pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento curricular, visando a redução das barreiras no processo de ensino e aprendizagem (Cast, 2014). Como ressaltado por Domings, Crevecoeur e Ralabate (2014) e Rapp (2014), o DUA tem como objetivo criar ambientes educacionais inclusivos, que atendam à diversidade de alunos.

O DUA fundamenta-se, entre outros, nos enfoques de insights neurocientíficos, destacando os sistemas envolvidos na aprendizagem, conforme vários autores (cf. Cast, 2011; Corey *et al.*, 2012; Rose; Meyer, 2002). Esses conhecimentos fornecem uma base sólida para compreender como o cérebro aprende, ressaltando a multifacetada natureza da aprendizagem, que engloba as

redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas, cada uma correspondendo a uma região específica no cérebro e desempenhando funções específicas (Meyer; Rose; Gordon, 2014). As redes afetivas relacionam-se à motivação para a aprendizagem, as de reconhecimento referem-se ao conteúdo aprendido, e as estratégias estão ligadas aos métodos de aprendizagem e à execução de tarefas (Corey *et al.*, 2012; Meyer; Rose; Gordon, 2014).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) promove flexibilidade na apresentação de informações, nas formas como os alunos demonstram conhecimentos e habilidades, e nas estratégias motivacionais e de engajamento no aprendizado. Além disso, reduz as barreiras no processo de ensino ao oferecer adaptações, apoios e desafios apropriados, mantendo expectativas elevadas de sucesso para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que enfrentam limitações em competência linguística ou no idioma da aprendizagem.

Segundo Nelson (2014), citado por Zerbato (2018), a proposta de ensino baseada na Abordagem de Aprendizagem Diferenciada (DUA), procura proporcionar aprendizado a todos os alunos, incluindo aqueles identificados como público-alvo da educação especial (PAEE). A característica distintiva dessa abordagem é sua busca pelas especificidades de cada aluno, reconhecendo que cada indivíduo tem suas próprias necessidades e maneiras de aprender. Sendo assim, ele se organiza através de sete princípios fundamentados em pesquisas científicas sobre aprendizagem. Esses princípios destacam:

1. Relação com Aspectos Emocionais e Biológicos - reconhecimento de que a aprendizagem está interligada aos aspectos emocionais e biológicos dos indivíduos.
2. Experiências Significativas - importância de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que tenham significado para eles.
3. Importância das Emoções - reconhecimento do papel fundamental das emoções no processo de aprendizagem.
4. Aplicação do Conhecimento em Diferentes Contextos – o conhecimento não deve ser restrito à sala de aula, mas aplicado em diversos lugares e ambientes.
5. Sentido e Relevância na Aprendizagem - a aprendizagem deve ter significado e estar relacionada à vida e experiências do aprendiz.
6. Valorização da Individualidade - reconhecimento de que cada aluno é

único, com ritmos de aprendizagem diferentes, destacando a importância de respeitar e ajustar a abordagem de ensino de acordo com as necessidades individuais.

7. Aprimoramento com Desafios e Inibição com Ameaças – a aprendizagem é aprimorada quando os alunos enfrentam desafios, enquanto ameaças podem inibir o processo de aprendizagem. (Nelson, 2014 *apud* Zerbato, 2018).

Baseando-se nessas características, os autores que elaboraram o DUA apresentaram três diretrizes para facilitar a aprendizagem, diretrizes essas que se baseiam em estimular três áreas do cérebro (Cast, 2018). A primeira dessas áreas é conhecida como "affective networks" ou redes afetivas, que está associada ao princípio do engajamento. Aqui, destaca-se a importância de envolver emocionalmente os alunos no processo de aprendizado, reconhecendo que a conexão emocional pode ser crucial para promover uma participação mais ativa e significativa na aprendizagem.

A segunda área, chamada "recognition networks" ou redes de reconhecimento, está relacionada ao princípio da representação. Isso sugere que a compreensão e o reconhecimento são aspectos fundamentais para a aprendizagem eficaz. Quando os alunos conseguem identificar e compreender o conteúdo, têm maior probabilidade de assimilar e internalizar o conhecimento. E, a terceira, denominada "strategic networks" ou redes estratégicas, refere-se ao princípio da ação e expressão. Aqui, destaca-se a importância de estimular as áreas cerebrais relacionadas à estratégia, permitindo que os alunos ajam e expressem seu conhecimento de maneiras diversas. Isso implica uma abordagem mais flexível, na qual os alunos podem demonstrar o que aprenderam de maneiras adaptativas e personalizadas.

O objetivo principal do DUA é desenvolver práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o pleno desenvolvimento do potencial de todos os estudantes, sem exceção. Ele se baseia em um conjunto de princípios que fomenta a elaboração de um planejamento pedagógico que contemple estratégias diversas:

- Apresentar as informações, de modo que todos compreendam;
- Envolver os estudantes, suscitando seu interesse e motivando-os a participar das atividades;

- Avaliar cada um dos discentes, por meio de múltiplas formas de expressar o que aprenderam.

Entretanto, o DUA não implica em um currículo personalizado para cada estudante. Dado que um dos princípios do DUA é estabelecer expectativas elevadas para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais, restringir o acesso ao conhecimento apenas para alguns seria contraditório com essa abordagem. Portanto, a perspectiva inclusiva do DUA busca garantir que todos os alunos possam se beneficiar do currículo, independentemente de suas características individuais.

A abordagem do DUA proporciona o desenvolvimento de planos de trabalho que levam em consideração a diversidade dos alunos, abrangendo o que aprendem, como aprendem e por que aprendem (Rapp, 2014). Essa abordagem não apenas preconiza a flexibilização do acesso à escola, à sala de aula e ao currículo, mas também busca garantir o acesso aos recursos necessários para a aprendizagem por meio de abordagens flexíveis, personalizadas e adaptadas às necessidades individuais. Para (Cast, 2018; Rapp, 2014), isso permite a definição de objetivos educacionais e o desenvolvimento de estratégias, materiais e métodos de avaliação pertinentes para todos os alunos, não apenas para alguns.

Para estabelecer a relação entre o PEI e os princípios do DUA, podemos destacar que ambos têm como objetivo a criação de ambientes e estratégias de ensino que sejam acessíveis e inclusivos para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Aqui estão algumas maneiras que comprovam os princípios do DUA no PEI:

❖ **Flexibilidade no Planejamento**

O DUA defende que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e ofereçam diferentes formas de apresentação, expressão e engajamento. Isso se alinha diretamente com o PEI, que deve ser um documento dinâmico, capaz de se adaptar às necessidades específicas de cada aluno, conforme seu progresso e desafios. No desenvolvimento do PEI, os educadores podem incorporar diversas formas de representação de conteúdo, como materiais visuais, auditivos e interativos, para atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos .

❖ **Individualização do Ensino**

Um dos princípios fundamentais do DUA é reconhecer que cada aluno tem

uma maneira única de aprender. O PEI adota esse princípio ao individualizar o currículo e as estratégias pedagógicas para cada aluno. O PEI permite que o professor adapte o conteúdo às necessidades cognitivas, físicas e emocionais dos alunos, usando as diretrizes do DUA para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem . Segundo Tannús-Valadão (2010), projetos educacionais individualizados, como o PEI, são essenciais para garantir que os alunos tenham progresso acadêmico, promovendo tanto a inclusão física quanto o desenvolvimento cognitivo e social.

❖ **Múltiplos Meios de Representação**

No PEI, os princípios do DUA podem ser aplicados para oferecer múltiplos meios de apresentação do conteúdo, como sugerido pelo DUA. Isso pode incluir materiais em formatos de texto, áudio e imagem, garantindo que o conteúdo seja acessível a todos os alunos, mesmo àqueles com deficiência visual, auditiva ou cognitiva. O PEI pode detalhar essas adaptações, assegurando que a informação seja acessível de acordo com as habilidades de cada aluno. De acordo com Mascaro (2017), a personalização no PEI permite que o currículo escolar seja adaptado às habilidades e dificuldades do aluno, criando metas personalizadas que levam em consideração as potencialidades e necessidades específicas de cada estudante .

❖ **Múltiplos Meios de Ação e Expressão**

O PEI deve prever diferentes formas de os alunos expressarem o que aprenderam, respeitando suas particularidades. O DUA incentiva que as escolas permitam que os alunos utilizem diversos meios para demonstrar seu conhecimento — seja por meio de respostas orais, escritas, apresentações visuais, ou mesmo através de atividades práticas. O PEI pode estruturar essas possibilidades, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de se expressar da maneira mais adequada para ele .

❖ **Múltiplos Meios de Engajamento**

Para garantir que o aluno esteja motivado e engajado, o PEI, baseado nos princípios do DUA, deve considerar os interesses e preferências do aluno, oferecendo atividades que sejam desafiadoras, mas também alcançáveis. Isso pode ajudar a criar um ambiente de aprendizado positivo, no qual o aluno se sinta encorajado a participar ativamente, o que é um dos objetivos centrais do PEI . A integração dos princípios do

DUA no desenvolvimento do PEI permite que o plano seja mais inclusivo e acessível, beneficiando todos os alunos.

5 REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA SOBRE O PEI NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo, apresentamos uma revisão integrativa da literatura sobre o PEI, focando na sua aplicação e nos desafios enfrentados no contexto educacional brasileiro. A revisão integrativa é um método de pesquisa que busca sintetizar os conhecimentos disponíveis sobre um tema, analisando criticamente estudos teóricos e empíricos. Segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008), "a revisão integrativa é um método amplo que permite a inclusão de diferentes abordagens metodológicas, oferecendo uma visão completa sobre o tema investigado". Essa abordagem é especialmente relevante para identificar lacunas no conhecimento, sugerir melhorias na prática e fornece também uma base sólida para futuras pesquisas.

A escolha de realizar uma revisão integrativa se justifica pela necessidade de compreender como o PEI tem sido implementado nas escolas brasileiras e quais são as principais dificuldades encontradas. Como o PEI é um componente essencial da inclusão escolar, é fundamental analisar as evidências disponíveis para propor soluções práticas e embasadas. Além disso, o método de revisão integrativa nos permite considerar diversas perspectivas e enriquecer nossa compreensão sobre a eficácia e os desafios do PEI.

Optamos por posicionar a revisão integrativa no quarto capítulo desta dissertação, e não no início, por uma razão importante: era necessário apresentar, primeiramente, um embasamento teórico robusto. No início do trabalho, discutimos o PROJETEA, que é o foco central da nossa pesquisa, e analisamos estratégias pedagógicas como o PEI, O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Ensino Colaborativo. Essa sequência garante que os leitores compreendam o contexto e as práticas educacionais discutidas antes de aprofundarmos no PEI.

A organização do conteúdo dessa forma permite uma análise mais rica e contextualizada. Este trabalho busca responder à seguinte questão: Como o PEI tem sido implementado nas escolas brasileiras, e quais são os principais desafios enfrentados em sua elaboração e aplicação? Essa pergunta norteia a investigação sobre a viabilidade do PEI no contexto educacional brasileiro, explorando também seu impacto no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência.

Estudos identificaram que em diversos países, como os Estados Unidos, o PEI já está estabelecido por lei, desempenhando um papel crucial na adaptação do

currículo e das práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos com deficiência. No Brasil, apesar dos avanços com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), ainda não existe uma regulamentação clara que institucionalize o PEI de forma a garantir sua aplicação de maneira sistemática nas escolas. A falta de uma legislação específica e de recursos adequados coloca desafios na implementação efetiva desse plano .

A implementação do PEI é fundamental para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, permitindo que os alunos com deficiência tenham suas necessidades atendidas de forma individualizada. Embora o Brasil tenha avançado na promoção de uma educação inclusiva, ainda há lacunas na aplicação prática do PEI, principalmente em termos de regulamentação e capacitação dos professores. Estudos demonstram que a falta de formação continuada e a ausência de uma regulamentação específica comprometem o potencial do PEI para transformar o cenário da inclusão escolar .

O principal objetivo geral deste estudo é analisar a aplicação do PEI nas escolas brasileiras, identificando os desafios enfrentados e as barreiras na sua implementação. Os objetivos específicos são:

- Identificar os principais obstáculos na elaboração e aplicação do PEI.
- Avaliar o impacto do PEI no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência.
- Propor soluções para aprimorar a implementação do PEI, com base em práticas bem-sucedidas de outros países .

5.1 Metodologia

Neste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia de revisão integrativa da literatura, que permite a análise e síntese de resultados obtidos em pesquisas anteriores, proporcionando uma visão abrangente sobre o tema (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa possibilita a incorporação de evidências em diferentes áreas, favorecendo a compreensão de temas complexos a partir da consolidação de conhecimentos previamente fragmentados. Este método é amplamente utilizado em estudos educacionais, pois permite a identificação de

lacunas na literatura e a síntese de diversos achados sobre determinado fenômeno (Whittemore; Knafl, 2005).

A abordagem qualitativa foi escolhida por seu foco na interpretação dos dados e na compreensão de fenômenos sociais complexos (Creswell, 2014). Segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa busca explorar a profundidade dos temas estudados, permitindo que se obtenha um entendimento mais detalhado e contextualizado. Assim, as evidências científicas disponíveis sobre o PEI e sua contribuição para a inclusão escolar de alunos com deficiência foram reunidas, sintetizadas e interpretadas com base nos princípios da revisão integrativa. Esse processo seguiu as recomendações de Mendes, Silveira e Galvão (2008), garantindo que o procedimento fosse realizado de maneira sistemática e abrangente.

5.2 Busca e Seleção de Estudos

A seleção dos artigos foi realizada por meio de uma busca sistemática em bases de dados nacionais, incluindo SciELO, Google Scholar e o portal de periódicos da CAPES, utilizando descritores específicos como "PEI", "inclusão escolar", "educação especial" e "deficiências". No total, foram encontrados 36 artigos relacionados ao PEI. Após leitura criteriosa, 15 artigos foram selecionados, pois atendiam aos critérios de inclusão definidos para o estudo. O período de busca abrangeu os anos de 2018 a 2023, buscando incluir os estudos mais recentes e relevantes sobre o tema. Para ampliar o alcance da análise, foram considerados artigos publicados em português, inglês e espanhol.

5.3 Critérios de Inclusão e Exclusão

Para garantir a relevância e a qualidade das evidências analisadas, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão dos estudos selecionados. Esses critérios visam a delimitar a abrangência da revisão, focando em trabalhos que abordam de maneira direta o PEI como uma ferramenta de inclusão escolar, com foco na educação especial.

Tabela 1 - Critérios de Inclusão/Exclusão:

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Estudos que tratavam diretamente do PEI como ferramenta educacional para a inclusão de alunos com deficiência	Estudos que não abordavam diretamente o PEI
Artigos que abordavam a aplicação do PEI em contextos escolares	Artigos que tratavam de abordagens pedagógicas sem relação com a inclusão
Pesquisas com metodologia bem definida e resultados aplicáveis ao campo da educação especial	Estudos sem relevância prática para a aplicação do PEI
Publicações datadas entre 2018 e 2023, para garantir que os estudos incluam as práticas e diretrizes mais recentes.	Pesquisas publicadas antes de 2018, por não refletirem as discussões mais atuais sobre o PEI e suas implicações na inclusão escolar.

Fonte: Dados da pesquisa

A escolha dos estudos foi orientada pela clareza metodológica e pela aplicabilidade dos resultados ao contexto educacional. A seguir, os critérios específicos utilizados para a seleção dos artigos são apresentados de forma organizada, destacando os fatores que levaram à inclusão ou exclusão de determinadas pesquisas.

5.4 Processo de Coleta de Dados

O processo de coleta de dados foi conduzido em três etapas principais, garantindo a organização e o rigor necessários para uma análise adequada. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico utilizando descritores predefinidos, conforme recomendações de metodologias sistemáticas (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Em seguida, os títulos e resumos mais relevantes foram selecionados, com foco em estudos que abordassem o PEI e sua implementação no contexto da inclusão escolar. Por fim, a leitura analítica dos artigos selecionados permitiu a extração das informações mais pertinentes, que foram sistematizadas em uma tabela comparativa para facilitar a interpretação dos dados e a elaboração de

conclusões fundamentadas.

5.4.1 Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, que é amplamente utilizada para examinar e interpretar informações qualitativas de forma sistemática e objetiva. Conforme Bardin (2016),

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 42).

Segundo Vygotsky, a análise de conteúdo, fundamentada nas categorias temáticas, segue a lógica da mediação vygotskiana, onde o conhecimento se constrói a partir da interação entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos (Vygotsky, 1984).

A análise de conteúdo foi estruturada em torno de categorias temáticas, definidas com base nas questões centrais relacionadas à implementação, eficácia e desafios do PEI. Essas categorias facilitaram a organização e comparação dos estudos, permitindo uma compreensão mais aprofundada das abordagens adotadas nos diferentes contextos educacionais.

5.4.2 Categorias Temáticas Analisadas

A análise dos dados foi organizada em torno de três categorias temáticas principais, que permitiram uma avaliação detalhada da aplicação e dos resultados do PEI nos contextos estudados. Essas categorias foram desenvolvidas com base em literatura especializada, conforme recomendado por Minayo (2023), para garantir uma análise criteriosa e coerente. Para Vygotsky (1978), a aprendizagem acontece por meio de interações sociais e é mediada pelas ferramentas culturais e pela linguagem, sendo essencial considerar esses elementos na construção de práticas pedagógicas inclusivas como o PEI.

Tabela 2 - Categorias Temáticas Analisadas:

Categoria	Descrição
Operacionalização do PEI	Investigação sobre como o PEI foi implementado nos contextos educacionais analisados
Colaboração Interdisciplinar	Análise do envolvimento de diferentes profissionais e familiares na construção do PEI
Impacto do PEI na Inclusão Escolar do aluno do PAEE	Observação dos resultados em termos de inclusão e desenvolvimento dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa

A educação libertadora, conforme defendida por Freire (1996), só se concretiza plenamente quando envolve a colaboração entre todos os atores educacionais – professores, alunos e a comunidade escolar –, pois é nessa interação dialógica que se constroem soluções pedagógicas inclusivas e significativas.

Os estudos foram comparados também em termos de seus contextos educacionais e do envolvimento de profissionais especializados no processo de inclusão. A ênfase foi dada à análise crítica da aplicabilidade do PEI em diferentes realidades escolares e à maneira como o PEI foi instrumentalizado para promover a inclusão efetiva dos alunos.

5.4.3 Limitações do Estudo

Uma das principais limitações deste estudo foi a ausência de dados quantitativos em grande parte dos artigos revisados, dificultando a avaliação precisa dos impactos do PEI em termos de desenvolvimento acadêmico. Além disso, a maioria dos estudos concentrou-se em escolas de ensino fundamental, limitando a generalização dos resultados para outros níveis de ensino, como o médio e superior. Outra limitação foi a escassez de pesquisas que explorem a implementação do PEI em contextos educacionais distintos, como áreas rurais ou instituições privadas.

A prática pedagógica deve ser constantemente revisitada e analisada criticamente, pois, como Freire (1996) nos ensina, a educação é um processo contínuo de aprendizado e reflexão, e as limitações de um estudo devem servir como ponto de partida para novas pesquisas e avanços.

5.5 Análise e Discussão

Os artigos selecionados para este estudo estão organizados cronologicamente na Tabela 1. Esses artigos foram categorizados conforme as questões orientadoras delineadas nos objetivos do trabalho. Em particular, analisou-se como o PEI é estruturado e detalhado, verificando se as etapas específicas necessárias para o desenvolvimento de ações educativas voltadas ao público-alvo da educação especial são descritas de forma clara e objetiva. Além disso, investigou-se a contribuição do PEI para o desempenho escolar de estudantes com deficiência, utilizando dados para mensurar o progresso acadêmico e o impacto das intervenções no aprendizado. Foram também identificadas as deficiências abordadas nos estudos relacionados ao PEI, buscando compreender como essas deficiências são tratadas no planejamento e execução das estratégias educacionais específicas.

Referências teóricas foram empregadas para embasar a análise e garantir uma visão abrangente sobre o tema. Autores como Glat, Vianna e Redig (2012), Mascaro, (2018, 2020); Magalhães, Corrêa e Campos, (2018); Bernardes e Kelman, (2020) e Mascaro; Dutra, (2017), além de documentos normativos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e o Parecer 50/2023, outras serão utilizados para complementar a discussão e fornecer um embasamento teórico sólido sobre a implementação e os desafios do PEI no Brasil.

A análise dos artigos revisados revelou que, embora o PEI seja amplamente reconhecido como uma ferramenta essencial para a inclusão de alunos com deficiência, muitos estudos falham em descrever de maneira clara e prática as etapas necessárias para sua elaboração e implementação. O quadro abaixo resume as contribuições e deficiências observadas nos trabalhos analisados.

Quadro 6 – Trabalhos acadêmicos sobre o PEI

Referência do Estudo	Descrevem a estrutura do PEI	Contribuições para a Inclusão Escolar	Deficiências Abordadas
Santos, J. R. (2023). Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI	Protocolo para contribuir com a inclusão escolar dos estudantes que necessitam do PEI	Deficiência intelectual, transtorno do espectro autismo, altas habilidades/superdotação
Barbosa, P. S. (2023). O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de São Luís do Maranhão: o Plano Educativo Individual (PEI) para efetivação da inclusão escolar.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI	Promoveu boas práticas para o atendimento educacional especializado dos estudantes	Deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (autismo), altas habilidades/superdotação
Almeida, F. C. L. (2023). Plano Educacional Individualizado: Aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI.	Contribuiu para práticas colaborativas entre professores do ensino regular e especial para a inclusão de alunos autistas	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Aragão, A. H. J.; Assis, J. M. B. (2023). Educação Especial e Inclusiva: Uma Proposta de PEI (Planejamento Educacional Individualizado) com a Perspectiva do DUA (Desenho Universal de Aprendizagem).	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI.	Promove a inclusão e interação de todos os alunos utilizando o PEI e DUA	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Azevedo, L. B. (2023). Os Desafios da Implementação do PEI para a Aprendizagem dos Estudantes com TEA no Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de São Luís/Maranhão.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI	Destaca a necessidade de Apoio da gestão escolar; Envolvimento da família; Formação continuada dos professores e Recursos adequados	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Francisco, P. R. C. (2023). Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI): proposta de um recurso educacional digital.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI.	O AppPEI auxilia na elaboração do PEI e promove reflexões sobre o processo	Deficiências Intelectual, Física, Visual e TEA
Rambo, R. W.; Almeida, L. R.; Martins, R. L. (2023). Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI	Evidencia a necessidade de adaptações curriculares para inclusão efetiva	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Costa, S. R. F. (2022). O Plano de Ensino Individualizado (PEI) e suas contribuições para a alfabetização de estudantes com autismo.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI	PEI é um instrumento importante para a intervenção pedagógica, visando estruturar atividades específicas.	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Lopes, A. M. (2021). Práticas pedagógicas em classe comum de uma escola regular da cidade de Açailândia-MA na perspectiva da Educação Inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI	Contribuiu para ressignificação das práticas pedagógicas inclusivas	Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Silva, G. L. (2021). A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI.	Proporciona uma visão dos desafios e possibilidades na inclusão de alunos com TEA	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
Ribeiro, A. S.; Tavares, C. P.; Januário, F. S.; Martinhuk, K. C. (2021). Plano Educacional Individualizado (PEI): proposta de um método de pesquisa para a promoção da inclusão escolar da rede pública estadual de ensino.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI	PEI é um eficaz aliado no processo de escolarização de estudantes com deficiência	Deficiência, TEA, Altas Habilidade Superdotação
Alves, P. S.; Ferreira, M. J. (2020). A construção de Planos de Ensino Individualizados (PEIs) em um colégio de aplicação.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI.	Realização de adaptações pedagógicas e curriculares específicas.	Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Bassi, T. M. S. (2019). O Plano Educacional Individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso.	Não descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI.	Contribuiu para ressignificação das práticas pedagógicas inclusivas	Deficiência Intelectual (DI)
Barbosa, V. B.; Carvalho, M. P. (2019). Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI).	SIM, descreve de forma clara e objetiva as etapas específicas necessárias para elaboração do PEI.	Oferece subsídios teóricos e práticos para a elaboração do PEI, promovendo reflexões sobre a inclusão escolar	Deficiência Intelectual, Transtorno TDAH, Dislexia, Discalculia

Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos dados foi organizada em torno de três categorias temáticas principais, que permitiram uma avaliação detalhada da aplicação e dos resultados do PEI nos contextos estudados. Essas categorias - Operacionalização do PEI, Colaboração Interdisciplinar e Impacto do PEI na Inclusão Escolar dos Alunos PAEE - foram desenvolvidas com base na literatura especializada, conforme recomendado por Minayo (2023), para garantir uma análise criteriosa e coerente.

a) Operacionalização do PEI

A operacionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) é um aspecto crucial para garantir sua efetividade no contexto escolar. Entretanto, a literatura revisada revela que a implementação do PEI muitas vezes carece de detalhes práticos e orientações claras sobre as etapas necessárias para sua elaboração.

Os estudos analisados apresentam definições gerais do que constitui o PEI, listando componentes essenciais como informações sobre o aluno, suas necessidades, prioridades, metas, estratégias pedagógicas, e a avaliação contínua (Glat, Vianna; Redig, 2012; Pereira; Nunes, 2018; Redig, Mascaro; Dutra, 2017) e, os profissionais responsáveis pela criação e implementação do plano (Pletsch e Glat, 2012; Silva *et al.*, 2020), mas não oferecem explicações ou detalhes sobre esses componentes. Observa-se, ainda, uma lacuna significativa no que diz respeito à explicação detalhada de como essas etapas podem ser postas em prática.

Em contraste com a maioria dos estudos, Barbosa e Carvalho (2019) se destacam ao fornecer uma explicação minuciosa das etapas envolvidas na elaboração do PEI. Segundo as autoras,

A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) requer a definição de etapas claras, que guiem a personalização do ensino conforme as necessidades específicas de cada aluno. A formação continuada dos profissionais e o trabalho colaborativo entre professores, especialistas e familiares são fundamentais para garantir a eficácia desse processo" (Barbosa; Carvalho, 2019, p. 45).

Essas autoras enfatizam a importância de um processo estruturado e objetivo, que contemple desde a avaliação inicial do aluno até a colaboração contínua entre os diferentes profissionais envolvidos. A formação continuada dos educadores

e a participação de todos os membros da equipe escolar são aspectos centrais destacados no estudo, fortalecendo a eficácia do PEI como ferramenta pedagógica.

Ainda que estudos como os de Pereira e Nunes (2018) e Glat *et al.* (2012) mencionam os componentes que devem estar presentes no PEI, eles falham em fornecer exemplos práticos de como esses elementos podem ser implementados no cotidiano escolar. Essa ausência de diretrizes claras pode ser um obstáculo significativo para educadores que buscam aplicar o PEI de maneira eficaz, o que reforça a necessidade de materiais que ofereçam orientações práticas e adaptáveis.

A elaboração do PEI, como indicam diversos estudos, deve seguir etapas interligadas, abrangendo o nível atual de desempenho do aluno, metas a serem alcançadas, modificações e acomodações necessárias, estratégias pedagógicas, recursos e avaliação (Yell, Collins, *et al.*, 2020). Essas etapas precisam ser interdependentes, orientando-se mutuamente para que o PEI seja funcional e personalizado.

Mascaro e Nascimento (2011, p. 123) afirmam que "a avaliação inicial é crucial para definir as metas e estratégias do PEI". Bassi *et al.* (2020, p. 134) destacam que "a identificação e avaliação são passos fundamentais para a elaboração de um PEI eficaz". Lima *et al.* (2018, p. 178) afirmam que "a implementação do PEI deve ser baseada em uma avaliação compreensiva e contínua". No entanto, não detalham como o docente deve proceder para elaborar essas etapas.

No trabalho de Carvalho (2017), as etapas mencionadas são mais intensificadas, contendo: Identificação, Avaliação, Estruturação do PEI, Aplicação do PEI e Avaliação do PEI e Replanejamento. Porém, as etapas são somente citadas, relata-se sobre a importância de cada uma, mas não trilham como elaborar. Carvalho (2017, p. 156) ressalta ainda que "a estruturação detalhada do PEI é essencial para a sua eficácia", mas não explica os detalhes dessas etapas.

Ainda assim, mesmo nesses estudos que reconhecem a importância de uma abordagem estruturada, há uma escassez de orientações detalhadas sobre como os educadores devem proceder para elaborar e aplicar essas etapas de forma eficaz. Outra falha recorrente identificada nos estudos revisados é a falta de exemplos concretos sobre como essas etapas são aplicadas na prática, sendo que a maioria dos artigos se limita a listar os componentes do PEI, sem detalhar como eles devem ser operacionalizados no ambiente escolar, o que demonstra a necessidade de mais investigações focadas em práticas efetivas de implementação.

b. Colaboração Interdisciplinar

A colaboração interdisciplinar desempenha um papel central na eficácia do PEI, já que envolve a participação ativa de diferentes profissionais e familiares no processo de elaboração e implementação do plano. Esse trabalho em conjunto é essencial para garantir que o PEI não seja apenas um documento formal, mas um instrumento vivo, capaz de se adaptar constantemente às necessidades do aluno em contextos tanto escolares quanto familiares. Dessa forma, o envolvimento de múltiplos agentes educacionais fortalece a capacidade de promover práticas inclusivas e eficazes.

No estudo de Almeida (2023), essa colaboração se expande com o uso de tecnologia, onde o desenvolvimento de um aplicativo digital voltado à elaboração do PEI facilitou a interação entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE. A ferramenta digital se mostrou um recurso útil para aumentar a eficiência da prática colaborativa, promovendo uma troca de informações mais fluida e contínua entre os diferentes membros da equipe escolar. Embora o aplicativo tenha sido bem recebido, o estudo ressalta que a falta de formação dos professores sobre o uso da ferramenta digital ainda é uma barreira para sua implementação ampla.

Além disso, estudos como os de Mascaro e Nascimento (2011) e Carvalho (2017) reforçam o caráter colaborativo do PEI, ressaltando que o sucesso desse plano depende diretamente da interação entre professores, especialistas, familiares e a comunidade escolar. Essa rede de apoio se torna fundamental para criar um ambiente mais inclusivo, onde todos os envolvidos podem contribuir para o desenvolvimento do aluno, respeitando suas particularidades e necessidades específicas.

Outro aspecto destacado por Lima e Assis (2023) é o impacto positivo que a colaboração entre todos os envolvidos no PEI tem sobre o processo de aprendizagem. Lima e Assis (2023, p. 45) mencionam que "a colaboração entre todos os envolvidos no PEI é essencial para sua implementação eficaz, promovendo interação e aprendizagem significativa".

Nos estudos de Mascaro, (2018, 2020); Magalhães, Corrêa e Campos, (2018); Bernardes; Kelman, (2020), mostram que a colaboração promove práticas educativas mais inclusivas e eficazes. Segundo os autores, esse trabalho em conjunto é essencial para promover interações significativas e aprendizagens mais eficazes, o que realça a importância de se criar espaços de diálogo e cooperação contínua entre os profissionais. No entanto, não especificam a função de cada membro da equipe

multidisciplinar tanto na elaboração, quanto na implementação.

E, de acordo com Patti (2016), cada integrante da equipe desempenha um papel específico na elaboração do PEI, sendo crucial que esses profissionais compreendam suas responsabilidades e ações no contexto desse trabalho colaborativo. Mendes (2010), afirma que a colaboração entre profissionais da educação e outros especialistas é crucial para a efetividade do PEI, pois permite uma abordagem multidisciplinar que considera todas as necessidades do aluno.

A participação dos pais no processo de elaboração do PEI também é de extrema relevância. Barbosa e Carvalho (2019) e Francisco (2023) destacam que os familiares fornecem informações valiosas sobre as necessidades educacionais de seus filhos, o que pode enriquecer a personalização do PEI. "A colaboração dos pais é fundamental para a eficácia do PEI" (Barbosa; Carvalho, 2019, p. 23). Azevedo (2023), menciona também, a importância do apoio da gestão escolar e da família na implementação do PEI para alunos com TEA. Esse envolvimento direto dos pais não apenas fortalece o vínculo entre escola e família, mas também assegura que o plano seja mais adaptado à realidade do aluno, dentro e fora do ambiente escolar.

Ademais, sobre essa temática, destaca-se, aqui, o Parecer 50/2023 que reforça a necessidade de criar um checklist de responsabilidades e de envolver todas as partes interessadas no processo de construção e execução do PEI. A colaboração é vista como um elemento essencial para garantir a efetividade do plano, tornando o processo mais dinâmico e participativo, ao mesmo tempo em que promove o alinhamento de expectativas entre todos os envolvidos.

c. Impacto do PEI na Inclusão Escolar dos alunos PAEE

O PEI é uma ferramenta poderosa que, quando corretamente implementada, tem o potencial de promover uma inclusão escolar mais efetiva para alunos com diferentes tipos de deficiência. Os estudos revisados destacam que o PEI é especialmente eficiente em contextos onde há uma colaboração efetiva entre os profissionais envolvidos no processo educacional. No entanto, o impacto do PEI varia de acordo com o tipo de deficiência do aluno e com os recursos disponíveis nas escolas, o que revela a necessidade de uma adaptação adequada às particularidades de cada contexto.

Constatou-se que a maioria (oito trabalhos) discorre a respeito do PEI para alunos com Transtorno do Espectro Autista (Pereira, 2022; Barbosa, 2023; Santos, 2021; Lopes, 2021; Almeida, 2023; Francisco, 2023; Rambo *et al.*, 2023; Costa, 2022).

Cinco artigos tratam do PEI para alunos com deficiência intelectual (Pereira, 2022; Santos, 2023; Barbosa, 2023; Francisco, 2023; Lopes, 2021). Cinco trabalhos apresentam mais de uma deficiência, deficiência múltipla (Pereira, 2022; Barbosa, 2023; Santos, 2023; Lopes, 2021; Tavares, Januário e Martinhuk, 2021). Por fim, dois estudos discutem o PEI para alunos com Altas Habilidades e Superdotação (Pereira, 2022; Barbosa, 2023).

Vygotsky (1983) destaca que "a educação deve focar nas potencialidades dos alunos com deficiência, proporcionando um ambiente de aprendizagem rico em interações sociais" deficiências (Vygotsky, 1978 *apud* Oliveira, 2010, p. 45). Isso reforça a importância do PEI na criação de um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Vygotsky pode ser citado, ainda, para reforçar o conceito de adaptação pedagógica individualizada, que é central no PEI. Segundo Vygotsky (2001), o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem operar quando a criança está em interação com as pessoas ao seu redor e em cooperação com seus pares. Isso está alinhado com a ideia de que o PEI deve ser construído de acordo com as capacidades e necessidades individuais de cada aluno, e a interação social é fundamental para o desenvolvimento.

A maioria das pesquisas abordadas foca no uso do PEI para alunos com TEA e deficiência intelectual. Esses alunos, por meio de um PEI bem estruturado, se beneficiam de adaptações curriculares que consideram suas necessidades específicas e oferecem estratégias pedagógicas que promovem uma aprendizagem mais inclusiva. A personalização das metodologias educacionais nesses casos permite que os alunos com TEA e deficiência intelectual sejam mais plenamente integrados ao ambiente escolar, resultando em uma maior participação e desenvolvimento acadêmico.

O trabalho de Santos (2023) exemplifica bem essa questão ao destacar a importância de um protocolo específico, o ProPEI, que busca incluir alunos com deficiência. Segundo o autor, a criação desse protocolo é essencial para garantir que o PEI seja personalizado de maneira a atender as demandas dos alunos com deficiências, melhorando significativamente o processo de aprendizagem. Isso reforça a ideia de que, para ser eficaz, o PEI deve ser adaptado e revisto continuamente, de forma a acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Embora a maioria dos estudos foque em alunos com TEA e deficiência

intelectual, o PEI também pode ser uma ferramenta útil para atender alunos com altas habilidades e superdotação. Barbosa (2023) demonstra que o PEI pode ser utilizado para ajustar o currículo às necessidades desses alunos, proporcionando desafios mais adequados ao seu nível de desenvolvimento. No entanto, uma lacuna importante é identificada na literatura, já que há poucas pesquisas que abordam o uso do PEI para alunos superdotados, indicando a necessidade de mais investigações neste campo para que as adaptações necessárias sejam devidamente exploradas.

Um dos principais desafios relacionados à implementação do PEI diz respeito à avaliação diagnóstica e à definição de metas. Embora muitos estudos reconheçam a importância dessas etapas, a maioria dos artigos revisados não detalha como elas podem ser aplicadas de maneira prática no cotidiano escolar. Essa ausência de diretrizes claras pode limitar a capacidade dos professores e da equipe escolar de aplicar o PEI de forma eficaz, prejudicando o potencial de inclusão dos alunos com deficiência. A falta de orientações práticas torna a aplicação do PEI menos acessível para educadores que precisam de ferramentas mais concretas para o uso diário.

Ainda assim, os estudos destacam a importância de uma avaliação inicial sólida para a construção de um PEI eficaz. Essa avaliação fornece uma base confiável sobre a qual se constroem as intervenções educacionais, permitindo que o plano seja verdadeiramente adaptado às necessidades do aluno. A revisão contínua do PEI é igualmente importante, uma vez que o desenvolvimento do aluno exige ajustes constantes nas metas e estratégias adotadas ao longo do tempo, garantindo que o plano continue a ser relevante e eficaz.

O apoio da gestão escolar e da família também se mostra fundamental no sucesso do PEI. Azevedo (2023) salienta que o envolvimento desses atores garante que o PEI seja implementado de maneira integrada, promovendo uma inclusão mais completa e coesa. A participação ativa dos familiares, junto ao acompanhamento próximo da equipe pedagógica, assegura que o PEI esteja sempre alinhado às necessidades individuais do aluno, tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

Em síntese, o impacto do PEI na inclusão escolar depende de vários fatores, incluindo o tipo de deficiência, a estrutura do plano, a colaboração entre os profissionais envolvidos e o apoio da escola e da família. O PEI, quando bem elaborado e revisado periodicamente, pode garantir uma educação mais inclusiva e personalizada, mas sua eficácia está diretamente relacionada à maneira como é

implementado e adaptado às necessidades dos alunos

5.6 Desafios na Implementação do PEI

Para uma melhor compreensão dos desafios relacionados à implementação do PEI, foi realizada uma análise das produções científicas que abordam o tema. A partir dessa análise, foi possível identificar lacunas importantes que dificultam a operacionalização efetiva do PEI nas escolas brasileiras. Essas lacunas envolvem desde a falta de uma sistematização clara até a ausência de recursos e formação continuada para os profissionais envolvidos no processo. O Quadro 7 a seguir sintetiza as principais lacunas observadas nos estudos revisados.

Quadro 7 – Lacunas Identificadas nas Produções Científicas sobre o PEI

Lacuna Identificada	Descrição	Estudos Referenciado
1.Falta de operacionalização Clara	A maioria dos estudos não fornece explicações claras sobre como elaborar e implementar o PEI, dificultando a prática nas escolas.	Silva & Camargo (2021); Parecer CNE/CP nº 50/2023
2.Formação Continuada de Professores	Professores carecem de treinamento contínuo para criar e implementar PEIs eficazes.	Valadão (2013); Silva & Camargo (2021)
3.Ausência de Recursos e Suportes Adequados	A falta de materiais adaptados e apoio especializado limita a capacidade das escolas de aplicar o PEI de forma eficiente.	Azevedo (2023)
4.Colaboração Insuficiente entre Profissionais	Falta de colaboração entre professores, especialistas e familiares, dificultando a execução do PEI."	Santos (2022); Costa e Schmidt, (2022)
5.Envolvimento dos Pais	Falta de envolvimento dos pais no processo de elaboração e implementação do PEI.	Barbosa & Carvalho (2019)
6.Adaptações Curriculares e Pedagógicas	Pouca orientação prática sobre adaptações curriculares e pedagógicas, levando a inconsistências na aplicação.	Silva et al. (2020)
7. Especificidades das Deficiências	Falta de estratégias específicas para diferentes deficiências, resultando em PEIs vagos e generalizados.	Santos (2022)
8.Políticas Públicas	Escassez de estudos que explorem a implementação eficaz de políticas públicas relacionadas ao PEI.	Silva & Camargo (2021); Parecer CNE/CP nº 50/2023

Fonte: Dados da pesquisa

Após análise, confirma-se que a maioria dos estudos não fornece uma explicação clara e detalhada sobre como elaborar e implementar o PEI, o que pode dificultar a aplicação prática nas escolas. No estudo de Silva e Camargo (2021), os mesmos ressaltam que a produção acadêmica nacional sobre o PEI não o operacionaliza de forma clara, deixando os educadores sem uma diretriz específica sobre como realizar a elaboração do plano. Isso reflete a falta de uma sistematização mais prática para os profissionais de educação, o que prejudica a execução do PEI nas instituições educacionais. O Parecer 50/2023 também destaca que "a clareza na elaboração do PEI é essencial para sua implementação eficaz" (Parecer CNE/CP nº 50/2023, p. 22).

Silva *et al.* (2020), em um estudo teórico, o autor ressalta que, para alunos com TEA, é crucial que o PEI inclua a avaliação, o desenvolvimento e a implementação de objetivos voltados para o status social, comportamento e autorregulação da aprendizagem, que são áreas comumente afetadas por esse transtorno. As autoras também propõem estratégias específicas para abordar essas demandas.

Outro desafio recorrente é a falta de formação contínua para os professores. Muitos profissionais da educação não recebem treinamento suficiente para desenvolver planos que atendam às necessidades específicas de seus alunos, como aponta Valadão (2013). Essa ausência de qualificação adequada compromete diretamente a qualidade das adaptações pedagógicas e o sucesso da inclusão escolar. Silva e Camargo (2021) ressaltam que a falta de clareza na construção do PEI aprofunda a dificuldade dos professores em aplicar o plano em sala de aula, o que agrava ainda mais os desafios de implementação.

Além da formação deficiente, a ausência de recursos materiais e tecnológicos é uma barreira significativa para a implementação do PEI. A falta de materiais adaptativos, tecnologias assistivas e apoio especializado limita a capacidade das escolas de aplicar PEIs de forma eficaz. Esses recursos são essenciais para atender às necessidades individuais dos alunos, e sua ausência representa uma barreira significativa para a inclusão escolar. E, no trabalho de Azevedo (2023), ele destaca que, em muitas escolas brasileiras, os recursos educacionais adaptados são insuficientes ou inexistentes, o que compromete a implementação efetiva do PEI. Silva e Camargo (2021) também enfatizam que, sem esses recursos, as escolas encontram dificuldades para proporcionar o suporte necessário aos alunos com deficiência.

A construção de um PEI eficaz exige uma colaboração estreita entre professores, especialistas e a família. No entanto, diversos estudos indicam que essa colaboração raramente acontece de forma eficaz. Em muitas escolas, o PEI é elaborado sem o envolvimento adequado dos pais, o que compromete sua eficácia (Santos, 2022; Barbosa; Carvalho, 2019). A ausência desse diálogo impede que o plano reflita corretamente as necessidades e desafios enfrentados pelos alunos em casa e na escola.

A elaboração colaborativa do PEI é frequentemente citada como um desafio nas produções acadêmicas. Muitos estudos, como o de Costa e Schmidt (2022), indicam que o distanciamento entre o trabalho da professora titular e da professora do AEE impede uma troca eficaz de ideias, estratégias e atividades que poderiam beneficiar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Esse distanciamento é particularmente visível no planejamento de atividades conjuntas, onde as professoras responsáveis por diferentes áreas do ensino não se reúnem com frequência suficiente para discutir o desenvolvimento do aluno.

Em um dos estudos analisados, é relatado que "a ausência de momentos de planejamento em conjunto entre as professoras do ensino regular e do AEE limita a capacidade de adaptação de conteúdo para os alunos com deficiência" (Barbosa, 2023, p. 78). Além disso, um ponto destacado foi a "insegurança das professoras ao sistematizar o PEI, devido à falta de clareza sobre a colaboração entre as profissionais" (Santos, 2022, p. 84).

A deficiência mais citada nesses estudos como foco da dificuldade colaborativa é o TEA. A pesquisa de Costa e Schmidt (2022) aponta que

A falta de articulação entre as professoras resulta em uma dificuldade na aplicação de estratégias pedagógicas adequadas para alunos com TEA, onde as intervenções devem ser consistentes entre os diferentes contextos educacionais (Costa; Schmidt, 2022, p. 53).

Assim como Costa e Schmidt (2022), Vygotsky (1991) defende que o aprendizado ocorre através da interação social e que o desenvolvimento cognitivo das crianças está intrinsecamente relacionado ao ambiente e à mediação de outras pessoas, o que destaca a importância da colaboração entre professores, pais e outros profissionais no processo de implementação do PEI. A falta de articulação, como mencionada nos estudos de Costa e Schmidt (2022), pode ser vista como um obstáculo à criação de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

Embora o envolvimento dos pais seja crucial para o sucesso do PEI, muitos estudos não abordam de maneira adequada como integrar os pais no processo de elaboração e implementação do PEI. Sem a participação ativa dos pais, pode haver uma desconexão entre as necessidades dos alunos em casa e na escola. Barbosa e Carvalho (2019) destacam que a falta de envolvimento dos pais nas discussões sobre o PEI pode resultar em planos que não refletem adequadamente as necessidades do aluno.

Os estudos frequentemente mencionam a necessidade de adaptações curriculares e pedagógicas, mas oferecem pouca orientação prática sobre como essas adaptações devem ser implementadas. Isso pode levar a uma aplicação inconsistente e ineficaz das adaptações necessárias. Segundo Silva *et al.* (2020), muitos professores relatam que, embora saibam da necessidade de adaptações pedagógicas, faltam suporte e exemplos práticos de como realizar essas mudanças em sala de aula, o que compromete a efetividade da inclusão.

Embora os estudos abordam uma variedade de deficiências, há uma falta de estratégias específicas para cada tipo de deficiência. Outro problema identificado por Santos (2022) é a ausência de estratégias específicas para diferentes tipos de deficiência. A generalização dos métodos empregados nos PEIs faz com que muitos planos se tornem vagos e não atendam adequadamente às necessidades individuais dos alunos. No caso de alunos com TEA, por exemplo, o PEI precisa incluir estratégias mais específicas, mas isso nem sempre é feito.

A relação entre o PEI e as políticas públicas de educação inclusiva é frequentemente mencionada, mas há uma falta de estudos que explorem como essas políticas podem ser implementadas de maneira eficaz. A necessidade de políticas claras e específicas para a educação inclusiva é uma lacuna significativa. Silva e Camargo (2021) apontam que, apesar de haver legislação que apoia a implementação do PEI, há poucas diretrizes específicas que orientam as escolas sobre como integrar o PEI às práticas cotidianas de forma eficaz. O Parecer CNE/CP nº 50/2023 reforça que "a implementação efetiva do PEI depende de políticas públicas robustas e bem definidas" (Parecer CNE/CP nº 50/2023, p. 23).

Estudos, como o de Costa e Schmidt (2022), recomendam continuar investigando a elaboração e implementação do PEI, com foco em abordagens colaborativas e no uso de novas tecnologias. A validação empírica do PEI em diversas instituições, incluindo a participação ativa de famílias e alunos com deficiência, é

fundamental para sua adaptação eficaz (Costa; Schmidt, 2022). O desenvolvimento de ferramentas tecnológicas, como softwares para gerenciar o PEI, é visto como uma forma de otimizar seu uso e facilitar o acompanhamento dos alunos (Costa, 2016).

Além disso, Silva e Camargo (2021) e Barbosa (2023) destacam a necessidade de criar programas de formação continuada para os professores, visando uma implementação mais eficaz e colaborativa do PEI. Freire (1996), por sua vez, reforça a importância da prática educativa como um processo dialógico, onde educadores e educandos devem participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto do PEI, isso se traduz na necessidade de uma formação continuada que não apenas capacite os professores, mas que também os envolvam no desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas, garantindo que o PEI seja dinâmico e ajustado às necessidades dos alunos ao longo do tempo. Por fim, as políticas públicas ainda carecem de maior clareza, o que aponta para a necessidade de investigações futuras focadas em garantir que o PEI seja institucionalizado de maneira adequada (Valadão, 2010).

5.7 Considerações Finais

O PEI é amplamente reconhecido como uma metodologia essencial para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, especialmente em países da Europa e Estados Unidos (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). No Brasil, no entanto, essa prática ainda não é respaldada por uma legislação específica, embora a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) traga diretrizes sobre adaptações pedagógicas que tangenciam o uso do PEI (Bassi; Brito; Neres, 2020). Isso reflete a urgência de discutir a operacionalização do PEI e seu impacto na inclusão escolar. Nesta revisão integrativa, buscou-se analisar se os estudos brasileiros operacionalizam o PEI, demonstram sua contribuição para a inclusão escolar, e quais deficiências são abordadas.

Constatou-se que muitos artigos não oferecem uma explicação clara e detalhada sobre como o PEI deve ser elaborado e implementado. Como apontam Silva e Camargo (2021), a produção acadêmica sobre o PEI no Brasil é limitada, e poucos estudos descrevem de forma objetiva as etapas para sua construção, o que compromete sua aplicação prática e o sucesso nas escolas. Além disso, outro desafio

é a falta de colaboração entre os profissionais envolvidos no processo educacional. Costa (2016) observa que a falta de articulação entre professores da sala regular e do AEE dificulta a criação de um PEI que atenda adequadamente às necessidades dos alunos, principalmente aqueles com deficiência intelectual e TEA

Os artigos revisados também indicam que, embora o PEI tenha potencial para contribuir significativamente para o processo de inclusão escolar, poucos estudos quantificam essa contribuição. Apenas um estudo, por exemplo, apresentou dados quantitativos e qualitativos que demonstraram mudanças significativas nas áreas acadêmicas e funcionais dos alunos beneficiados pelo PEI (Silva; Camargo, 2021). Essa lacuna destaca a necessidade de futuras pesquisas que explorem mais profundamente os impactos do PEI sobre o desenvolvimento dos alunos e a efetividade da inclusão escolar.

Em relação às deficiências abordadas, observou-se uma maior concentração de estudos voltados para a deficiência intelectual e o TEA, sendo que este último foi amplamente discutido nos artigos de Costa e Schmidt (2022). Os autores apontam que o PEI é fundamental para atender às necessidades complexas de alunos com TEA, devido à necessidade de intervenções consistentes e coordenadas. No entanto, é importante ressaltar que outras deficiências também merecem atenção acadêmica, de forma a garantir que o PEI possa ser aplicado a um espectro mais amplo de necessidades educacionais especiais.

O Parecer 50/2023, aguardando homologação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), surge como um ponto de esperança, reforçando a relevância do PEI, especialmente no atendimento a alunos com TEA. O parecer oferece orientações específicas para garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com TEA, e enfatiza a necessidade de ações colaborativas entre docentes, técnicos e gestores. Além disso, destaca a importância de um planejamento educacional adequado para este público (Parecer 50_2023). Com isso, o parecer evidencia a urgência de consolidar diretrizes claras para a implementação do PEI, considerando a particularidade do TEA e a necessidade de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas.

No entanto, é necessário reconhecer as limitações encontradas na literatura revisada. Muitas pesquisas abordam o PEI de maneira teórica, sem fornecer um modelo prático de como ele deve ser construído e implementado nas escolas. A falta de estudos quantitativos que validem sua eficácia também é um desafio.

Ademais, a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo educacional, mencionada em diversos artigos, ainda carece de um modelo operacional claro, o que afeta a execução bem-sucedida do PEI.

Diante disso, o PEI tem o potencial de ser uma ferramenta transformadora na educação inclusiva no Brasil. No entanto, para que seu impacto seja plenamente realizado, é necessário um maior investimento em formação continuada dos professores, desenvolvimento de metodologias práticas para sua aplicação e fomento da colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos são de grande relevância no contexto de um processo de pesquisa, desempenhando um papel crucial que pode influenciar, e até mesmo determinar, o sucesso do trabalho. Eles não se limitam a ser meros passos sequenciais, mas caracterizam todo o método de condução da pesquisa, desde o início até a conclusão.

O presente estudo busca analisar as contribuições do programa PROJETEA na formação contínua dos professores, com foco na utilização do PEI como ferramenta inclusiva para alunos com TEA. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma abordagem metodológica interpretativa, complementada por métodos mistos, permitindo uma análise abrangente tanto dos desafios e limitações quanto das potencialidades do programa na prática escolar.

6.1 Enfoque teórico e metodológico

A pesquisa adotou uma abordagem interpretativa, que, conforme Gadamer (2015), considera que o entendimento é sempre uma forma de interpretação influenciada pelo contexto histórico e pela experiência do intérprete. Essa abordagem permitiu ao pesquisador reconhecer sua própria influência no processo analítico e interpretar as percepções dos participantes de forma contextualizada.

Além disso, utilizou-se um desenho metodológico de métodos mistos, conforme descrito por Creswell (2018), integrando dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos foram coletados por meio de questionários aplicados aos professores, fornecendo uma base para identificar padrões e generalizar desafios e potencialidades do uso do PEI. Simultaneamente, os dados qualitativos foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e observações, possibilitando uma análise aprofundada das experiências e percepções dos professores. De acordo com Creswell,

Os métodos mistos envolvem a combinação de elementos qualitativos e quantitativos para proporcionar uma compreensão mais completa do fenômeno em estudo, permitindo triangulação e maior validação dos resultados (Creswell, 2018, p. 217).

Corroborando com Creswell, (2018), Minayo, (2012), declara que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (Minayo, 2012, p. 22).

O comentário proposto por Minayo (2012) está na mesma linha de entendimento de Creswell, (2018), destacam que a complementaridade entre dados quantitativos e qualitativos, reforçando que essas abordagens, frequentemente vistas como opostas, na verdade se enriquecem mutuamente. Complementando esta afirmação, Minayo (2012), declara

A pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. O objetivo é traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. (Minayo, 2017, p. 57).

A autora sublinha que a pesquisa quantitativa se baseia na quantificação de dados tanto na coleta quanto na análise de informações, utilizando técnicas estatísticas que podem variar em complexidade. Essa abordagem traduz opiniões e informações em números, permitindo sua classificação e análise sistemática. A pesquisa quantitativa é eficaz para identificar padrões, testar hipóteses e generalizar resultados a partir de grandes amostras, oferecendo objetividade e precisão.

No caso específico da nossa pesquisa, essa combinação é fundamental para entender tanto os aspectos mensuráveis quanto os mais subjetivos, possibilitando uma abordagem abrangente e completa ao fenômeno investigado. Os dados quantitativos, obtidos por meio de questionários aplicados aos professores, foram fundamentais para identificar padrões e generalizar os desafios e potencialidades no uso do PEI. Já os dados qualitativos, provenientes de entrevistas e observações, permitiram uma análise mais detalhada das percepções dos professores sobre o PROJETERA, oferecendo uma visão mais aprofundada dos processos de formação contínua e de como o PEI é visto como um instrumento inclusivo. Para promover a colaboração ativa dos professores, a pesquisa se inspirou na metodologia da pesquisa-ação que de acordo com Thiollent (2022),

A pesquisa-ação envolve uma dinâmica reflexiva e colaborativa, alinhada ao objetivo de produzir um protocolo prático e acessível para o PEI, baseado no contexto real das escolas e nas necessidades identificadas ao longo da investigação (Thiollent, 2022, p. 20).

O autor enfatiza que o pesquisador atua ao lado dos participantes, promovendo uma investigação reflexiva e dialógica, e que a natureza colaborativa da pesquisa-ação se alinha com a participação ativa dos sujeitos da pesquisa, tornando essa metodologia uma escolha eficaz para projetos educacionais que visam implementar mudanças concretas e compartilhadas.

A pesquisa possui características descritivas em relação aos seus objetivos, pois permitiu descrever sistematicamente concepções de diferentes grupos envolvidos no mesmo contexto. Andrade (2008) destaca que a pesquisa descritiva se preocupa em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, sem que o pesquisador interfira neles.

Conforme definido por Thiollent (2022), envolver os participantes no processo investigativo, visando à transformação social e à solução colaborativa de problemas práticos". Essa metodologia foi central neste estudo, pois promoveu a participação ativa dos professores no desenvolvimento de um protótipo de PEI, que fosse prático e acessível. O processo da pesquisa-ação foi estruturado em três etapas:

1. **Planejamento:** Professores e pesquisadores participaram de reuniões colaborativas para discutir os desafios da inclusão de alunos com TEA e as dificuldades encontradas na implementação do PEI dentro do PROJETERA.

2. **Ação:** Embora as estratégias desenvolvidas nas discussões tenham sido propostas para serem aplicadas em sala de aula, essas abordagens pedagógicas ainda não foram colocadas em prática pelos professores. A implementação das estratégias e a aplicação do PEI ficaram previstas para fases posteriores, após a validação e o aprimoramento das propostas.

3. **Reflexão:** O processo de reflexão e análise crítica das estratégias se deu com base nas discussões realizadas durante as reuniões, onde os professores compartilharam suas percepções e contribuíram com sugestões para o aprimoramento do PEI. Esse ciclo de feedback contínuo permitiu ajustar as propostas de forma colaborativa, mesmo antes da implementação.

O envolvimento dos professores em todas as etapas foi fundamental para validar o PEI como uma ferramenta inclusiva e eficaz, alinhando-se ao objetivo de desenvolver um protocolo prático e acessível.

Quanto a epistemologia a mesma foi baseada na teoria de Vygotsky, que afirma que

O desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social e cultural, em que o aprendizado é mediado pelo outro mais experiente. Esse processo cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde a criança pode realizar tarefas com assistência que, de outra forma, não conseguiria realizar sozinha. Com o tempo, essa assistência é internalizada, permitindo que a criança desenvolva habilidades de forma independente. (Vygotsky; 1978 *apud* Oliveira, 2010, p. 86).

Essa citação explica como a mediação social impulsiona o desenvolvimento cognitivo até a autonomia da criança. Vygotsky reforça o papel da interação social na construção do conhecimento, tornando sua teoria essencial para estudos que envolvem colaboração e mediação, como o desenvolvimento de um PEI em ambiente escolar. Segundo, (Oliveira, 2010), a abordagem histórico-cultural, que tem Vygotsky como uma de suas figuras-chave, coloca um forte foco nas influências sociais e culturais no processo de desenvolvimento humano e aprendizagem.

Tal abordagem sugere que o conhecimento e a aprendizagem são construídos em interação com o ambiente social e cultural ao nosso redor. Além de ter implicações importantes para a pesquisa qualitativa, especialmente no contexto da aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência, tem-se um olhar diferenciado, pois Vygotsky já defendia a inclusão dessas crianças em ambientes educacionais não segregados, entendimentos deixados em sua obra *Fundamentos da Defectologia* (Vygotski, 1997), deixa clara a necessidade de estudos nessa área. Essa obra demarca, em suas pesquisas, uma clara postura em defesa da não segregação da criança com deficiência, afirmando que:

Aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan menos que los niños normales, aunque, por último, se les enseñe de otro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las características específicas de su estado, deben estudiar lo mismo que todos los demás niños, recibir la misma preparación para la vida futura, para que después participen en ella [...]. (Vygotsky; 1978, *apud* Oliveira, 2010, p. 149).

O autor deixa explícito que defende a igualdade de oportunidades e a inclusão de crianças com deficiência na educação regular, desde que sejam aplicados métodos adaptados às suas necessidades específicas. Ele acredita que isso é fundamental para garantir que todas as crianças tenham a chance de participar plenamente na vida da sociedade. Reconhece que crianças com deficiência podem precisar de métodos e procedimentos especiais adaptados às suas necessidades específicas, ele insiste que o objetivo final deve ser prepará-las para a vida futura.

Ao enfatizar a importância da mediação social para o desenvolvimento, Vygotsky (1978), captou-se esse conceito particularmente relevante para o desenvolvimento de um PEI em ambientes escolares. O Plano Educacional Individualizado se alinha ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, no qual a aprendizagem ocorre por meio da assistência de um outro mais experiente, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades que, de outra forma, não conseguiriam sozinho.

Além disso, este estudo está ancorado nas ideias de Paulo Freire, que, em sua obra "Pedagogia da Autonomia" (1996), postula que a educação deve ser uma prática de liberdade. Freire defende a construção coletiva do conhecimento, respeitando as experiências e vozes dos envolvidos no processo educativo. Esse princípio foi essencial na pesquisa-ação, na qual os professores atuaram como co-autores no desenvolvimento do PEI, valorizando suas experiências e colaborando na construção de uma educação inclusiva.

Assim, embasados na abordagem colaborativa, esta pesquisa no campo educacional permite, portanto, não apenas identificar barreiras ao aprendizado de estudantes com deficiência, mas também desenvolver, junto aos professores, estratégias pedagógicas que sejam ao mesmo tempo inclusivas e eficazes. Como Morin (2002) aponta, é essencial reconhecer a complexidade do ser humano e dos processos de ensino e aprendizagem, abordando-os de maneira integrada e adaptativa. O diálogo entre teoria e prática, tão valorizado na pesquisa qualitativa e colaborativa, é fundamental para a transformação das práticas educacionais.

O universo da pesquisa foi composto por professores do ensino regular e do AEE, das Unidades de Ensino Básico, localizadas no município de São Luís, Maranhão. Foram incluídos professores de diferentes níveis de formação e com experiências variadas no trabalho com alunos com TEA, tendo em vista o estudo das práticas pedagógicas e os desafios na implementação do PEI. No total, participaram 9 professoras, sendo 7 do ensino regular e 2 do AEE/PROJETEA, o que permitiu uma análise comparativa entre os contextos educacionais dessas duas escolas. A diversidade de experiências das professoras forneceu uma visão ampla dos desafios e potencialidades da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo um estudo aprofundado sobre a eficácia do PEI e suas contribuições para a inclusão de alunos com TEA.

Esta investigação visa, portanto, não apenas entender as experiências e

percepções dos professores em relação ao ensino de estudantes com deficiência dentro do PROJETERA, mas também contribuir para a construção de uma prática pedagógica que reconheça, valorize e responda à diversidade de aprendizes em ambientes educacionais inclusivos. A pesquisa, ao explorar as barreiras e possibilidades do ensino inclusivo, busca contribuir, junto aos professores, com estratégias pedagógicas que sejam eficazes na promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente os com TEA..

6.2 Campo da Pesquisa

Este estudo investigou a prática pedagógica de um grupo de professores em duas escolas da rede pública de São Luís-Maranhão, com foco na reflexão crítica e na inter-relação entre pesquisador e sujeito. A pesquisa explorou o ciclo pensar-agir-refletir (Bandeira, 2016) dos docentes em relação às práticas pedagógicas adotadas no atendimento de estudantes com deficiência, especialmente no contexto de inclusão de alunos com TEA.

As escolas selecionadas para este estudo foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís, MA, o que caracteriza o uso de uma amostragem por conveniência. De acordo com Gil (2017), essa estratégia é comum em pesquisas que envolvem instituições públicas, dado que o acesso a essas unidades muitas vezes depende de autorizações institucionais. Nesse sentido, a escolha das escolas participantes não foi feita pelo pesquisador, mas sim direcionada pela SEMED, com base em critérios administrativos e de interesse institucional.

Embora essa forma de seleção facilite o acesso e o alinhamento com as políticas públicas locais, há o risco de que a amostragem não seja totalmente representativa de outras realidades educacionais, limitando a generalização dos resultados, como pontua Gil (2017). Assim, é importante reconhecer que, conforme a literatura sobre amostragem indica, esse tipo de seleção pode introduzir um viés de representatividade, o que deve ser considerado na interpretação dos dados coletados (Gil, 2017).

O processo de condução da pesquisa envolveu diversas etapas de aprovação e comunicação com as instituições participantes. Inicialmente, foi obtida a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís-MA, por meio do Núcleo de Estágio e Pesquisa (NEP), em 2 de fevereiro de 2024. Posteriormente,

o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 29 de junho de 2024. Após essas aprovações, o projeto foi apresentado à equipe pedagógica da Secretaria de Educação, que direcionou a pesquisa para as escolas selecionadas.

A partir desse momento, o projeto foi apresentado à gestão escolar e, em seguida, aos docentes que atuavam com turmas que incluíam estudantes diagnosticados e inclusos. Durante essas reuniões, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, bem como os passos necessários para a coleta de dados, observação e execução dos procedimentos propostos, garantindo a compreensão e a adesão dos professores participantes.

A seguir, será descrito em detalhe o contexto geográfico e institucional dessas escolas, destacando suas características e relevância para a pesquisa.

6.2.1 O município de realização

A cidade de São Luís, capital do Maranhão, está localizada na Ilha de São Luís, também conhecida como Upaon-Açu, no litoral nordeste do Brasil, e possui uma área de aproximadamente 583 km². Situada na região costeira do estado, faz parte do arquipélago do golfo maranhense que abriga as baías de São Marcos, a oeste, e a de São José, a leste, separada do continente pelo Estreito dos Mosquitos cujo acesso por terra se faz pela rodovia BR 135, pela Estrada de Ferro Carajás – Ponta da Madeira e pela Estrada de Ferro São Luís – Teresina. O município conta com uma população estimada de 1.108.975 habitantes (IBGE, 2020), sendo a mais populosa do estado. Cerca de 94% dos moradores de São Luís vivem na área urbana, distribuídos em mais de 200 bairros.

Em 2020, estavam matriculados nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e nas modalidades de ensino EJA e Educação Especial atendidos pela rede municipal de ensino de São Luís, 82.335 estudantes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a rede municipal de São Luís atingiu uma nota de 5,1 no IDEB de 2023, um crescimento significativo comparado aos anos anteriores, como 4,5 em 2017 e 4,8 em 2019. Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a rede municipal registrou uma nota de 4,3 em 2023, um avanço em relação ao IDEB anterior de 4,0 em 2019. Embora o crescimento tenha sido mais moderado, ele demonstra um esforço contínuo na melhoria da qualidade educacional. (Education

MA). (Brasil, 2020).

De acordo com o último censo o município contava com 195 escolas públicas e nem todas as escolas ofertavam o AEE, conforme dados estatísticos da SEMED/ SÃO LUÍS referente ao CENSO 2020 (Brasil, 2020), havia um total de 3.932 estudantes público-alvo da Educação Especial em atendimento, matriculados nas diferentes etapas e modalidades, representando um crescimento de 3,6% dos atendimentos.

Nas escolas públicas municipais de São Luís, dados do setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação – SEMED trazem um pouco dessa realidade também em nossa cidade. Foi constatado que entre os anos de 2019 a 2023, houve aumento significativo no número de matrículas de indivíduos com TEA nesta rede. Em março de 2023, foram computadas 1.594 matrículas, conforme informações levantadas pela Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE, sendo 245 em nível de suporte 1; 245 em nível de suporte 2; 159 em nível de suporte 3 e 945 em fase de identificação do nível. Além destes, já se computa uma estimativa de mais de 2000 crianças e estudantes com hipótese de TEA, alguns já sendo avaliados pela equipe multidisciplinar, outros em processo para laudo na rede de saúde e outros a serem alvo de diálogos e apoio às famílias.

O município de São Luís, no Maranhão, foi escolhido para a realização da pesquisa por ser o município de atuação da pesquisadora e pelo foco da pesquisa ser a investigação das mudanças, na prática docente, após a implantação do PROJETERA, um programa implantado na rede municipal de São Luís-MA, buscando identificar como esse programa têm contribuído para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, pautada em um trabalho colaborativo, envolvendo estudantes com TEA matriculados na sala regular.

6.2.2 Escolas participantes

No estudo, optamos por utilizar nomes fictícios para identificar as escolas participantes, referindo-nos a elas como U.E.B. Castelo Branca de Neve e U.E.B. Dona Rainha. Essa escolha foi feita para garantir a privacidade e o anonimato das instituições, assim como dos professores e alunos envolvidos na pesquisa. Proteger a identidade das escolas é fundamental para evitar qualquer exposição ou repercussão negativa que possa surgir em decorrência dos dados apresentados. Além

disso, essa abordagem assegura que a análise seja focada nas práticas pedagógicas e nos resultados obtidos, sem que as instituições sejam diretamente associadas a desafios ou limitações específicas.

Essas instituições foram selecionadas devido à implementação do PROJETEA, um projeto voltado para a inclusão de alunos com TEA, o que as torna ambientes ideais para a investigação das práticas pedagógicas inclusivas. Ambas as escolas já contavam com equipes e estruturas adaptadas para o atendimento especializado, garantindo um cenário prático para a coleta de dados e análise das ações voltadas para a inclusão. A seguir, serão apresentadas as características de cada uma dessas escolas e seu papel no desenvolvimento e implementação do PROJETEA.

6.2.2.1 Escola 1: Unidade de Educação Básica Castelo Branca de Neve

A escola 1, Castelo Branca de Neve, localiza-se na área urbana de São Luís, Maranhão, que atende a comunidade de diversos bairros ao redor. Inaugurada em 22 de dezembro de 2010, a escola foi fruto de uma parceria entre a liderança comunitária e a prefeitura local, com o objetivo de suprir a demanda de vagas para alunos da região, que até então era insuficiente. A escola recebeu o nome em homenagem a um Padre que era conhecido por seu incentivo à educação de pessoas carentes, refletindo o compromisso da instituição com a educação inclusiva e acessível para todos.

A estrutura física da escola conta com 10 salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, salas administrativas e uma sala de recursos multifuncional destinada ao AEE, que começou a funcionar em fevereiro de 2024. Essa sala oferece suporte pedagógico para alunos com TEA, TDAH e Deficiência Intelectual. As atividades pedagógicas são desenvolvidas com foco nas dificuldades individuais de aprendizagem, utilizando jogos pedagógicos e outras estratégias personalizadas para cada aluno.

O corpo docente da escola é composto por 21 professores efetivos e 14 professores temporários, selecionados através de concursos públicos e seletivos organizados pela Prefeitura de São Luís. A equipe administrativa inclui um gestor geral, um gestor adjunto e uma coordenadora pedagógica, que atua em dois turnos. Os horários de funcionamento da escola são organizados da seguinte forma: Matutino:

7:00 às 12:00 horas (do 1º ao 5º ano). Vespertino: 16:00 às 18:00 horas (do 6º ao 9º ano). Atualmente, a escola conta com 709 alunos matriculados, distribuídos entre o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Embora a escola ainda não ofereça atividades extracurriculares, seu compromisso com a educação inclusiva é evidente através do trabalho da sala de recursos multifuncional e do PROJETERA, projeto que visa apoiar a inclusão de alunos com TEA nas salas regulares, oferecendo acompanhamento especializado sempre que necessário.

Atualmente, a escola possui 12 alunos com deficiências matriculados, incluindo TEA, TDAH e Deficiência Intelectual. Destes, dois alunos estão em fase de investigação e ainda não possuem laudo conclusivo. Segundo a gestora, a sala de recursos multifuncional e o PROJETERA desempenham um papel fundamental no acompanhamento desses alunos, oferecendo suporte tanto nas salas regulares quanto na sala de recursos, conforme necessário, para garantir uma educação inclusiva e adaptada às suas particularidades.

A gestão da escola ressalta que os principais desafios enfrentados estão relacionados à infraestrutura, que se encontra em processo de reforma, e à necessidade de mais recursos para melhorar o atendimento aos alunos com deficiência. Apesar desses desafios, a escola tem se esforçado para proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

6.2.2.2 Escola 2: Unidade de Educação Básica Dona Rainha

A UEB Dona Rainha é a segunda escola do estudo, também uma escola pública, atende a comunidade do próprio bairro e adjacentes. A escola foi inaugurada em outubro de 2000 com o objetivo de suprir a demanda de vagas escolares da região e proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes da rede pública. A escola foi nomeada em homenagem a um intelectual conhecido por sua contribuição à educação e à luta pela democratização do ensino no Brasil.

A estrutura física da escola conta com 10 (dez) salas de aula, uma biblioteca, um refeitório e salas administrativas. A escola também possui uma sala de recursos multifuncional destinada ao AEE, que oferece suporte pedagógico para alunos PAEE. A estrutura administrativa da escola é composta por: 01 gestor geral, 01 coordenadora pedagógica que atua em dois turnos e 01 secretária. Os horários de funcionamento da escola são organizados da seguinte forma: Matutino: 7:15 às

11:30 horas, com (2) duas turmas do 6º ano, (2) duas turmas do 7º ano e (6) seis turmas do 1º ao 5º ano. Vespertino: 13:15 às 17:30 horas, com (10) dez turmas do 1º ao 5º ano.

Atualmente, a escola atende 35 alunos com deficiências, incluindo alunos diagnosticados com TEA, TDAH, Deficiência física e Deficiência Intelectual. Desses alunos, 35 possuem laudos e 15 ainda estão em processo de investigação. A sala de recursos multifuncional, em conjunto com o PROJTEA, oferece suporte contínuo a esses alunos nas salas regulares e na sala de recursos. A gestão da escola ressalta que os principais desafios enfrentados estão relacionados à indisciplina, ausência das famílias em acompanhar os filhos, e à necessidade de mais recursos para melhorar o atendimento aos alunos com deficiência. Apesar desses desafios, a escola tem se esforçado para proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

6.3 Participantes da pesquisa

No total, participaram do estudo nove professoras, distribuídas entre duas escolas. Na UEB Castelo Branca de Neve, quatro professoras foram inicialmente convidadas, no entanto, uma delas desistiu após o segundo encontro. Dessa forma, a escola contou com a participação de três professoras da sala regular e uma professora do AEE/PROJTEA. Já na UEB Dona Rainha, participaram quatro professoras da sala regular e uma professora do AEE/PROJTEA, totalizando cinco professoras. Assim, as duas escolas somaram um total de nove participantes, sendo seis da sala regular e duas do AEE/PROJTEA.

Para manter o anonimato das professoras, foram utilizados códigos que identificam cada participante de acordo com sua escola e função. As professoras da UEB Castelo Branca de Neve foram identificadas como CCB-P1, CCB-P2, e CCB-P3 para as docentes da sala regular, e CCB-AAE 1 para a professora do AEE/PROJTEA. Na UEB Darcy Ribeiro, as professoras da sala regular foram codificadas como DR-P1, DR-P2, DR-P3, e de DR-P4, enquanto a professora do AEE/PROJTEA recebeu o código de DR-AAE1. Esses códigos foram utilizados ao longo da análise para preservar a identidade das participantes e facilitar a organização dos dados.

As professoras e demais participantes foram escolhidos intencionalmente,

com base em sua experiência com o PROJETERA e seu envolvimento direto no acompanhamento dos alunos com TEA. Todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, assegurando a confidencialidade das informações e garantindo o respeito aos princípios éticos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Em ambas as escolas, as professoras da Educação Regular lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano.) As professoras do AEE/PROJETERA atuavam diretamente com os alunos e suas famílias no mesmo turno em que os alunos frequentam as aulas regulares. Elas não utilizavam a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), desenvolvia suas atividades pedagógicas e de suporte de forma integrada no mesmo turno dos alunos, prestando assistência tanto aos alunos quanto às professoras na sala de aula e às famílias quando necessário.

As profissionais do AEE/PROJETERA desempenham um papel central na inclusão de alunos com TEA no contexto do PROJETERA. Não atuam em uma sala de Recursos Multifuncional, elas são responsáveis pelo AEE, o objetivo era oferecer suporte tanto aos alunos quanto aos professores na sala regular, acompanhar os alunos no mesmo turno em que estudam, facilitando a adaptação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada aluno. Além disso, elas deviam colaborar com os professores da educação regular para desenvolver e implementar o PEI, ajustando as estratégias pedagógicas de acordo com o perfil de cada aluno.

As professoras do AEE/PROJETERA também mantinham contato com as famílias, garantindo que o plano educacional fosse compreendido e aplicado de maneira adequada. Além disso, participaram de formações continuadas promovidas pelo PROJETERA, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

Além desses profissionais, participaram da pesquisa a gestora e a coordenadora pedagógica de cada escola, assim como a coordenadora do PROJETERA, tecendo informações. Essas profissionais participaram no início do estudo através de uma entrevista pré-estruturada, onde discutiram a implementação do PROJETERA, as estratégias utilizadas para a inclusão dos alunos com TEA e os desafios enfrentados pelas escolas no cumprimento dessas metas.

6.3.1 Professoras da UEB Castelo Branca de Neve

Na UEB Castelo Branca de Neve, as professoras participantes são todas do sexo feminino, com idades que variam entre 30 e 59 anos. O tempo de serviço docente dessas professoras também apresenta uma variação considerável: enquanto algumas têm entre 11 e 15 anos de experiência, como CCB-P1 e CCB-P2, a professora CCB-P3 já acumula entre 16 e 20 anos de atuação. Em relação ao tempo de trabalho na escola pesquisada, a maioria das professoras atua na instituição há menos de 2 anos, exceto a CCB-P3, que já trabalha há mais de uma década na escola. A forma de contratação também varia: enquanto CCB-P1 e CCB-P2 são contratadas por processo seletivo, a CCB-P3 é efetiva, o que garante maior estabilidade no cargo. A professora CCB-AAE 1, do AEE/PROJETEA, também é contratada por processo seletivo e está em seu primeiro ano na escola.

Tabela 3 - Perfil e Formação das Professoras da UEB Castelo Branca de Neve

Código	Idade/ Período	Formação	Período de tempo de serviço	Período de tempo de serviço na Escola	Forma de Contratação	Cursos/espe cialização na área da Educação Especial
CCB- P1	30-39 anos	Especialização	11-15 anos	Primeiro ano	Contratada/ Seletivada	SIM
CCB- P1	30-39 anos	Especialização	11-15 anos	1-2 anos	Contratada/ Seletivada	NÃO
CCB- P1	50-59 anos	Especialização	16-20 anos	11-15 anos	Concursada/ Efetiva	NÃO
CCB- AAE1	25-29 anos	Nível Médio	3-5 anos	Primeiro ano	Contratada/ Seletivada	SIM (Atendimento Educativo Especializado)

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A tabela 3 oferece uma visão geral do perfil das professoras de cada escola, destacando aspectos como idade, tempo de serviço e forma de contratação.

Na UEB Castelo Branca de Neve, participaram três professoras da sala regular e uma professora do AEE/PROJETEA, após a desistência de uma das participantes. A primeira professora, CCB-P1, com 11 a 15 anos de experiência e formação em Especialização, trabalhava em seu primeiro ano na escola. Durante a coleta de dados, CCB-P1 demonstrou ser muito atenciosa e receptiva, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com TEA, estando aberta a aprender e alinhar suas práticas pedagógicas às demandas da educação inclusiva.

A segunda professora, CCB-P2, também com 11 a 15 anos de experiência e formação em Pedagogia, trabalha na escola há 1 a 2 anos. Embora tenha experiência docente, ela se mostrou um pouco mais fechada e enfrentou dificuldades para criar vínculo com o aluno autista em sua turma, além de ter se mostrado resistente a entregar o questionário. Essas dificuldades podem estar relacionadas à falta de formação específica em Educação Especial, o que impactou sua adaptação às necessidades do aluno com TEA.

A professora com mais anos de experiência, CCB-P3, com 16 a 20 anos de atuação e formação em Especialização, trabalha na escola há mais de uma década. Apesar de ser uma profissional muito organizada e atenciosa, ela enfrentou problemas significativos ao adaptar as atividades para o aluno autista, o que comprometeu seu trabalho de inclusão. A falta de uma formação específica na área de Educação Especial pode ter contribuído para essas dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas.

Por fim, a professora do AEE/PROJETEA, CCB-AAE 1, com 3 a 5 anos de experiência, demonstrou ser extremamente receptiva e atenciosa, tendo criado vínculos sólidos com os alunos com TEA. Ela colaborou com as professoras da sala regular, mas relatou enfrentar dificuldades na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), o que pode ser atribuído à sua formação limitada ao Ensino Médio, mesmo com especialização em Atendimento Educacional Especializado. Ainda assim, CCB-AAE1 mostrou-se dedicada e comprometida com a inclusão escolar.

6.3.2 Professoras da UEB Dona Rainha

Na UEB Dona Rainha, as professoras também são todas do sexo feminino, com idades que variam entre 40 e 59 anos. O tempo de serviço na educação é

diversificado, com algumas professoras, como DR-P1 e DR-P4, tendo entre 11 e 15 anos de experiência, enquanto DR-P2 acumula entre 16 e 20 anos de carreira docente. Em relação ao tempo de trabalho na escola, a maioria das professoras tinham entre 3 e 5 anos de atuação na UEB Dona Rainha. Todas as professoras da escola eram concursadas/efetivas, o que lhes proporcionava maior estabilidade em seus cargos. A professora DR-AAE1 que atua no AEE/PROJETEA, estava em seu primeiro ano na escola e foi contratada por processo seletivo.

A tabela 4 oferece uma visão geral do perfil das professoras da escola, destacando aspectos como idade, tempo de serviço e forma de contratação.

Tabela 4 - Perfil e Formação das Professoras da UEB Dona Rainha

	Idade/Período	Formação	Período de tempo de serviço (em anos)	Período de tempo de serviço na Escola	Forma de Contratação	Cursos/especialização na área da Educação Especial
DR-P1	40-49 anos	Mestrado	11-15 anos	3-5 anos	Concursada / Efetiva	NÃO
DR-P2	50-59 anos	Especialização	16-20 anos	3-5 anos	Concursada / Efetiva	NÃO
DR-P3	40-49 anos	Pedagogia	6-10 anos	3-5 anos	Concursada / Efetiva	NÃO
DR-P4	40-49 anos	Especialização	11-15 anos	3-5 anos	Concursada / Efetiva	SIM Psicopedagogia
DR-AAE1	50-59 anos	Nível Médio	6-10 anos	Primeiro ano	Contratada/ Seletivada	SIM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

Na Escola Dona Rainha, participaram quatro professoras da sala regular e uma professora do AEE/PROJETEA. A primeira professora, DR-P1, tem mais de 10 anos de experiência e formação em Especialização. Ela trabalha no turno vespertino

com 24 horas semanais. Durante a coleta de dados, DR-P1 demonstrou insegurança, mas foi receptiva à inclusão de alunos com TEA, buscando alinhar suas práticas pedagógicas ao PROJETERA. A segunda professora, DR-P2, com vasta experiência e formação em Especialização, trabalha em dois turnos com uma carga horária de 40 horas. Ela enfrentou dificuldades pessoais que comprometeram sua capacidade de se engajar adequadamente com o PROJETERA, além de não ter participado de cursos sobre inclusão. DR-P3, com 1 a 3 anos de experiência, revelou-se perfeccionista, mas frustrada pela presença de alunos com TEA em sua sala, sentindo-se despreparada para a inclusão.

Por outro lado, DR-P4, que também tem entre 1 e 3 anos de experiência, com formação em Mestrado, mostrou-se mais receptiva e satisfeita com a inclusão de alunos com deficiência, expressando boas expectativas sobre a turma. A professora do AEE/PROJETERA, DR-AAE1, relatou uma postura colaborativa em relação ao PROJETERA e destacou o apoio que oferece aos professores da sala regular, apesar dos desafios encontrados.

6.4 Instrumentos e Procedimento de Coleta

Na interação entre metas e abordagens metodológicas, surge o desafio de selecionar o instrumento mais apropriado para o levantamento de dados, independentemente de ser em um estudo quantitativo, qualitativo ou combinado, assim, pretende-se utilizar como instrumentos de coleta de dados a observação, entrevistas semiestruturadas, questionário semiestruturado e análise de documentos. A observação é um instrumento valioso para coletar dados sobre comportamentos, interações sociais e contextos culturais, como destacado por Bardin (2011, p. 93.): 'A observação é uma técnica utilizada para apreender diretamente as manifestações comportamentais, verbais e não verbais, espontâneas ou não, de um ou vários indivíduos, em um determinado contexto'.

As entrevistas, por sua vez, são úteis para coletar informações detalhadas e aprofundadas sobre as experiências, opiniões, atitudes e comportamentos dos participantes, como ressaltado por Fontanella *et al.* (2011, p. 122): 'A entrevista tem como objetivo obter informações qualitativas sobre os aspectos do objeto de estudo que não são perceptíveis pela observação direta'. Entende-se que a entrevista é uma ferramenta valiosa para investigar detalhes e insights que não são visíveis

simplesmente observando o objeto de estudo, permitindo uma compreensão mais profunda.

Com relação ao questionário, conforme aponta Miranda (2020), por meio dele, é viável obter informações primárias diretamente do indivíduo estudado. Um questionário pode ser caracterizado como um agrupamento de perguntas sequenciais e lógicas, projetadas para avaliar ou detalhar variáveis e contextos específicos que se quer investigar.

Este instrumento permite explorar as crenças, saberes, representações e dados específicos de um grupo, ou ainda aspectos do ambiente em que residem (Miranda, 2020). Embora as respostas sejam obtidas diretamente da fonte, desenvolver questionários não é simples. Antes de se obter um instrumento eficaz, é necessário um extenso cuidado e pesquisa (Medeiros; Neto; Zotto, 2000).

Antes de iniciar a construção de um questionário, é fundamental considerar os propósitos da pesquisa e o perfil do público-alvo. Após essa etapa inicial, deve-se seguir um procedimento detalhado para a elaboração eficaz do instrumento. Conforme Gil (2021), as fases para desenvolver um questionário eficiente incluem: definição clara dos objetivos da pesquisa, conceituação e operacionalização das variáveis, aquisição de conhecimento sobre as maneiras de comunicação do grupo alvo, estruturação do questionário, realização de um pré-teste para ajustes necessários, e finalmente, a implementação do questionário no campo de estudo.

Positivamente, com a introdução das tecnologias e o desenvolvimento de ferramentas que facilitam a compilação de dados, a utilização de questionários tradicionais, que antes dependiam de entrevistas presenciais ou entrega física para posterior coleta, tem diminuído progressivamente (Medeiros; Steiner Neto; Zotto, 2000).

Medeiros, Steiner Neto e Zotto (2000), explicam que os questionários digitais tendem a gerar mais respostas positivas do que os questionários em papel. Eles destacam que as limitações do estudo, focado em analisar e avaliar o uso de questionários virtuais como método alternativo de coleta de dados primários, decorrem principalmente da plataforma de compartilhamento utilizada, e não dos questionários em si. Além disso, o tempo necessário para reproduzir e enviar os questionários diminuiu significativamente.

Com isso, o questionário desta pesquisa foi via Google Forms (formulários google), para melhor se coletar as informações. Entende-se o Google Forms como

um aplicativo em que se cria formulários, por meio de uma planilha no Google Drive, sendo um serviço gratuito, basta apenas ter uma conta no Gmail. Dessa forma, os formulários ficam armazenados no Servidor do Google, podendo ser acessado de qualquer lugar e não ocupam espaço no computador.

De acordo com Moran (2000), a utilização do Google Forms para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião, garante a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. São apontadas, então, algumas características do Google Forms: possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente e facilidade de uso entre outros benefícios. (Moran, 2000, p. 27-28).

Inúmeras são as vantagens para a proposta dos formulários, ainda pode-se acrescentar as vantagens para o autor ao analisar os dados dos resultados da pesquisa pelo Google Forms, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados. É interessante observar que com tal formato on-line os antigos formulários impressos foram sendo substituídos

Já a análise documental é uma técnica importante para analisar documentos escritos, como textos, imagens e vídeos, como destacado por Krippendorff (2004, p. 59): 'A análise de documentos é uma técnica de análise de conteúdo que consiste em estudar documentos que estejam relacionados ao fenômeno em estudo, seja para definir o que se quer estudar, seja para ampliar as informações obtidas por outras técnicas'. Isso pode ser feito para definir o que será estudado ou para obter informações adicionais que complementam outras técnicas de pesquisa, examinando documentos relevantes ao fenômeno em estudo.

Nesse estudo, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados, entrevistas, observações e análise documental. Esses instrumentos foram cuidadosamente selecionados para atender ao objetivo de identificar os principais desafios e potencialidades do PROJETERA, além de investigar como o PEI é percebido pelos professores. Dessa forma, foi possível captar tanto as percepções subjetivas dos participantes quanto os dados quantitativos necessários para analisar os obstáculos enfrentados e avaliar a eficácia das estratégias adotadas pelo PROJETERA e pelo PEI.

- Questionários: Aplicados via Google Forms, permitiram a coleta de dados quantitativos sobre a eficácia do PEI e as expectativas dos professores. Este instrumento foi essencial para a análise quantitativa.
- Entrevistas semiestruturadas: Foram realizadas para explorar as percepções dos professores sobre o programa e o PEI. As entrevistas forneceram insights profundos e qualitativos, impossíveis de serem captados por outras técnicas.
- Observação: Acompanhou as interações em sala de aula, permitindo observar como as estratégias desenvolvidas foram aplicadas e quais ajustes eram necessários.

Esses instrumentos possibilitaram uma coleta de dados abrangente, alinhada aos objetivos de elencar os desafios, limitações e potencialidades do PROJETERA e validar o PEI como um instrumento inclusivo.

Após a ciência e consentimento das partes envolvidas, como instrumento de coleta de dado realizou-se uma entrevista e um questionário semiestruturado, considerando que o questionário: “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (Marconi; Lakatos, 1996, p.100), que foi aplicado com os 9 docentes, sendo que o mesmo é bem claro por trazer questões abertas e fechadas, além de outras quando necessário.

As entrevistas ocorreram inicialmente de forma presencial, seguindo um roteiro pré-organizado para garantir a estrutura e a padronização das perguntas. Posteriormente, o questionário foi aplicado via Google Forms, conforme solicitado pelas próprias docentes participantes, que preferiram esse formato em vez da versão impressa, destaque que foi oferecido o formulário impresso, o qual foi recusado por todos os participantes, preferindo os via Forms. O formulário foi disponibilizado por meio de um *link* do Google Forms através do *WhatsApp* dos participantes. Assim, eles puderam não apenas dar um *feedback* das perguntas como também tirarem dúvidas em algumas questões.

6.5 Procedimentos para a análise dos dados

A análise de dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo a transformação das informações qualitativas em

resultados quantitativos. O processo de categorização das respostas dos professores nos ajudou a identificar os principais elementos que validam o PEI como um instrumento acessível e prático para a inclusão escolar de alunos com TEA. As categorias criadas refletem os desafios e as potencialidades do PROJETEA na prática cotidiana dos docentes.

Conforme Bardin, (2016) essa proposta é “um procedimento que transforma informações qualitativas em quantitativas para facilitar a análise estatística [...]. Esse processo exige um trabalho minucioso e rigoroso do pesquisador, mas os resultados são de grande valor, fornecendo uma base sólida e bem fundamentada para a interpretação dos dados (Bardin, 2016. 37).

Bardin (2016, p. 15) define a análise de conteúdo como 'um conjunto de técnicas metodológicas em constante desenvolvimento e aprimoramento, aplicáveis a discursos muito variados'. A autora sugere que essas ferramentas são úteis para decifrar mensagens, navegando entre a objetividade estrita e a subjetividade rica, o que ela chama de “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”.

A autora, Bardin (2016, p. 126), enfatiza que a análise de conteúdo deve ser estruturada em três fases principais: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, é realizada uma leitura completa e atenta das transcrições das entrevistas com os participantes, uma leitura que Bardin descreve como flutuante. A partir desta análise inicial, é definido o corpus da pesquisa, que Bardin descreve como o conjunto de documentos que serão analisados com base em critérios de "exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência".

Após constituir o corpus da pesquisa, passa-se então para a etapa seguinte, que, conforme as instruções de Bardin (2016), será a exploração do material. Nessa fase, por meio da codificação dos dados, definida pela autora como o procedimento no qual as informações obtidas serão sistematizadas e agrupadas em unidades, buscar-se-á a identificação das unidades de análise e a constituição das categorias.

Para constituir as unidades de análise, serão definidas as unidades de registro, tendo por base o tema. Com o objetivo de realizar a categorização e a contagem frequencial, a unidade de registro será definida, conforme Bardin (2016, p. 68), como 'unidade de significação codificada'. Essas unidades poderão ser constituídas de diversas naturezas e dimensões. Conforme Bardin (2016), as

unidades de registro poderão ser classificadas em um nível semântico, com base no tema, ou em um nível linguístico, fundamentando-se na palavra ou na frase.

Bardin (2016), caracteriza o tema como:

Uma afirmação acerca de um assunto, quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares (Bardin, 2016, p. 69).

Em essência, de acordo com a citação acima, o tema funciona como um núcleo central de significado que resume e encapsula a essência de uma discussão ou argumento, proporcionando um ponto de referência em torno do qual outras partes do texto podem ser organizadas e compreendidas. Esta caracterização do tema como uma unidade de significação, que condensa informações complexas em uma declaração mais gerenciável, permite que ele oriente a análise e a interpretação do conteúdo de maneira mais focada e eficaz.

Na fase de pré-análise, foi feita uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas, a partir da qual foram definidas as categorias temáticas que nortearam a análise. Essas categorias refletem os principais temas de interesse da pesquisa, como os desafios no uso do PEI, as potencialidades do PROJETERA na formação contínua dos professores e as percepções sobre a inclusão de alunos com TEA.

A análise quantitativa, por sua vez, envolveu a aplicação de estatísticas descritivas aos dados coletados por meio dos questionários. A combinação de análise qualitativa e quantitativa foi fundamental para atender ao objetivo de validar o PEI como um instrumento prático, acessível e eficaz na promoção da inclusão escolar.

Com base no que foi discutido e seguindo as orientações de Bardin (2016), os dados coletados serão analisados e interpretados, estabelecendo-se as categorias e subcategorias que serão apresentadas na seção subsequente.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Para alcançar os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva no sistema regular de ensino, é necessário ir além da criação de legislações que garantam o direito à educação de qualidade para os estudantes Público Alvo da Educação Especial. Mudanças nas práticas pedagógicas e na estrutura dos espaços escolares são cruciais, assim como políticas públicas eficazes e a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. A implementação de serviços de apoio, que auxiliem os alunos com deficiência em sala de aula, é igualmente necessária para garantir uma inclusão efetiva e sustentada (Diversa, 2024; Ferreira, 2021).

Estudos recentes mostram que o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como único serviço de apoio, não tem sido suficiente para garantir a inclusão plena. Para avançar nesse processo, é necessário diversificar os serviços de apoio e contar com profissionais especializados para atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência, promovendo assim uma inclusão mais eficaz e personalizada (Silva *et al.*, 2023; Ferreira, 2021).

Este capítulo visa analisar e discutir os dados coletados a partir das percepções dos professores participantes sobre o PROJETEA e as mediações proporcionadas por ele no processo de inclusão de alunos com TEA. As análises estão organizadas em torno de duas categorias temáticas:

a) PROJETEA no Contexto da Escola, que aborda as percepções e desafios enfrentados pelos professores inseridos no projeto, destacando suas concepções sobre a inclusão escolar e os obstáculos encontrados no cotidiano da sala de aula ao lidar com alunos dentro do TEA.

b) Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma ferramenta pedagógica na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência, que analisa a implantação do PEI e seu papel como um recurso essencial para garantir a inclusão de alunos com necessidades específicas. O PEI é compreendido por sua capacidade de personalizar o processo educacional, promovendo a permanência e o sucesso desses alunos no ambiente escolar.

No início, o estudo contou com a participação de nove professores, sendo quatro da sala regular e um do AEE em cada escola. Contudo, uma professora de uma das escolas indicadas desistiu após o segundo encontro, resultando em três

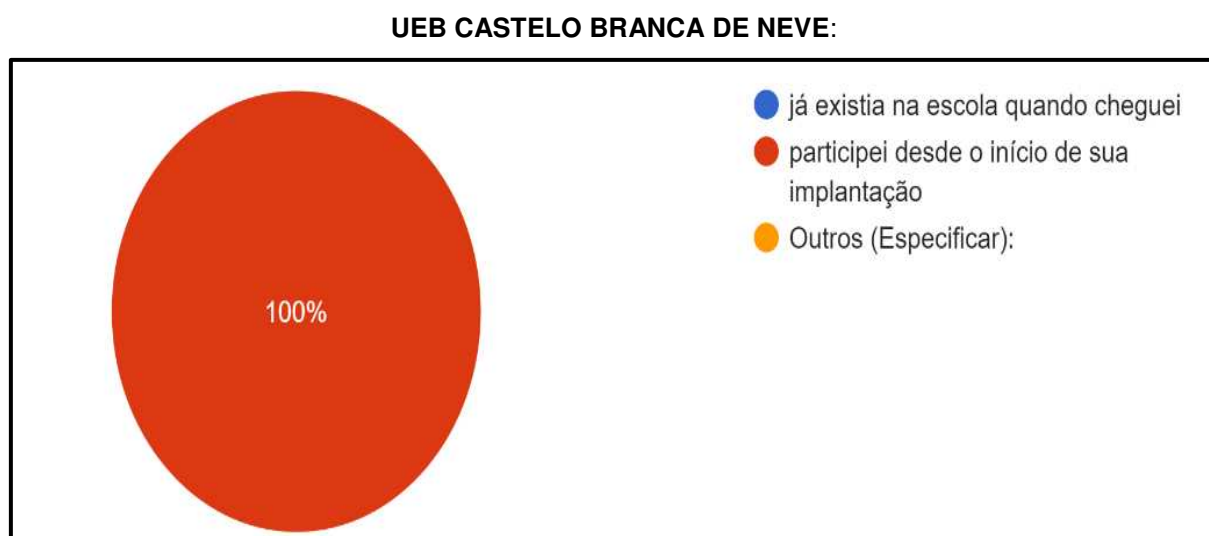
professoras da sala regular e uma professora do AEE/PROJETEA nessa escola. Todas as professoras estavam inseridas no PROJETEA há mais de oito meses, período durante o qual desenvolveram práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a permanência dos alunos com TEA na escola.

A seguir, serão discutidos os resultados de cada categoria temática, com base nos relatos dos professores e na análise das estratégias de inclusão adotadas em cada escola.

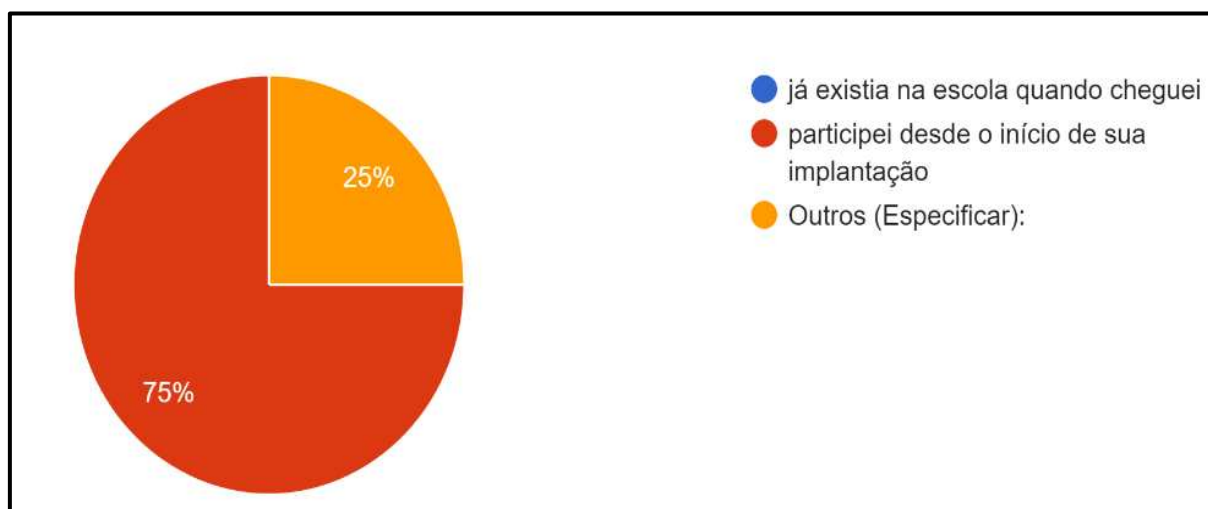
7.1 Categoria temática 1: PROJETEA no contexto da escola

Nesse eixo, buscou-se descrever e analisar os relatos dos participantes sobre o PROJETEA e as mediações proporcionadas por ele no processo de inclusão dos alunos com TEA nas salas de aula regulares. Os relatos coletados abordam as percepções e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para promover a inclusão, além de destacar as mediações e os apoios oferecidos pelo PROJETEA. A partir dessas informações, foi possível identificar como as diferentes formações e experiências dos professores impactaram na aplicação das práticas inclusivas nas duas escolas, com destaque para as diferenças na colaboração entre os professores do núcleo comum e os do AEE.

Gráfico 1 - Professora da sala Regular - Como você foi inserido(a) no PROJETEA?



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB DONA RAINHA

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

Na Escola Castelo Branca de Neve, todos os professores (100%) afirmaram ter participado do PROJETEA desde o início de sua implantação. Isso reflete uma maior familiaridade com o projeto, já que esses docentes acompanharam a evolução e estiveram diretamente envolvidos nas fases de desenvolvimento do programa.

Na Escola Dona Rainha, a maioria dos professores (75%) também esteve envolvida desde o início, mas 25% indicaram que foram inseridos posteriormente, o que pode gerar diferenças no nível de conhecimento e na aplicação das práticas inclusivas e colaborativas. Esses professores podem precisar de mais tempo ou suporte adicional para alinhar suas práticas às diretrizes do projeto.

A continuidade do envolvimento dos professores da Escola aponta para uma formação e trabalho colaborativo mais consistente entre o Ensino Regular e o AEE. Conforme Mendes (2019), essa colaboração contínua entre os dois grupos é essencial para garantir o sucesso da inclusão de alunos com TEA.

No entanto, a inserção tardia de alguns professores na segunda Escola pode representar um desafio, pois torna o alinhamento das práticas pedagógicas entre os docentes mais complexo. Como destaca Fontes (2013), a eficácia do ensino colaborativo depende de uma formação contínua, onde todos os educadores compartilhem responsabilidades e se apoiem mutuamente.

A análise das duas escolas sugere que a continuidade na participação dos professores desde o início do PROJETEA favorece a implementação das práticas

inclusivas, enquanto a inserção posterior de alguns docentes indica a necessidade de um cuidado maior na formação e integração desses profissionais. Independentemente do momento de inserção, o trabalho colaborativo e a formação continuada são essenciais para promover uma inclusão escolar eficaz.

De acordo com Vygotsky, a interação social é essencial no processo de desenvolvimento cognitivo, pois a mediação de profissionais experientes facilita a internalização de processos psicológicos superiores (Oliveira, 2010). No contexto do PROJETEA, a colaboração entre os professores do núcleo comum e do AEE reflete essa mediação, permitindo que os alunos com TEA avancem em seu aprendizado com o apoio necessário.

Tabela 5- Professora da sala Regular: Na sua concepção, o PROJETEA conseguiu envolver toda a equipe escolar em uma proposta de inclusão para os alunos com TEA.

Pergunta	UEB Castelo Branca de Neve	UEB Dona Rainha
Sim (Projeto envolveu toda a equipe escolar)	100% (Regular)	25% (Regular),
		100% (AEE/PROJETEA)
Parcialmente (Projeto envolveu parcialmente a equipe escolar)	0% (Regular)	75% (Regular),
	100%(AEE/PROJETEA)	0% (AEE/PROJETEA)
Não (Projeto não envolveu a equipe escolar)	0%	0%

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A comparação exibida na tabela 5 entre as respostas das duas escolas revela uma diferença significativa na percepção do envolvimento da equipe escolar no PROJETEA. Na UEB Castelo Branca de Neve, todos os professores do ensino regular acreditam que o projeto envolveu completamente a equipe escolar, enquanto o professor do AEE vê esse envolvimento como parcial. Essa discrepância pode indicar diferenças no nível de colaboração e articulação entre os dois setores (ensino regular e AEE). A percepção do AEE sobre a falta de um envolvimento pleno pode sugerir que a integração entre as equipes ainda não está funcionando de maneira ideal.

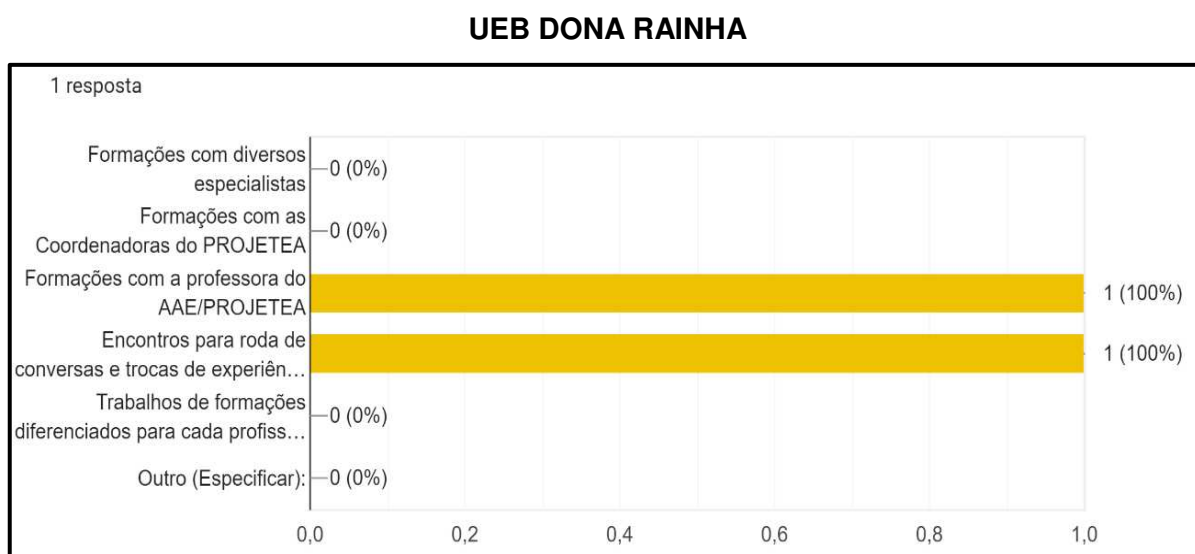
Na UEB Dona Rainha, a percepção é inversa: enquanto o professor do AEE acredita que o PROJETEA conseguiu envolver toda a equipe escolar, a maioria dos professores do ensino regular (75%) vê esse envolvimento como apenas parcial. Embora o AEE tenha se articulado bem com a equipe, os demais professores parecem não compartilhar o mesmo nível de engajamento, o que indica a necessidade de

fortalecer o trabalho colaborativo entre os setores.

Essas divergências indicam que, embora o PROJETEA tenha promovido avanços na inclusão de alunos com TEA, ainda há espaço para aprimorar o trabalho colaborativo entre o AEE e o ensino regular, fortalecendo a coesão entre os professores, conforme observado por Rodrigues (2008). Como ressalta Freire (1996), a prática educativa precisa ser um "ato dialógico", onde o diálogo entre os diferentes agentes educacionais é fundamental para transformar a realidade educacional. A formação contínua, tanto para o AEE quanto para os professores do ensino regular, é um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar, pois permite o engajamento efetivo de todos os educadores nas práticas inclusivas.

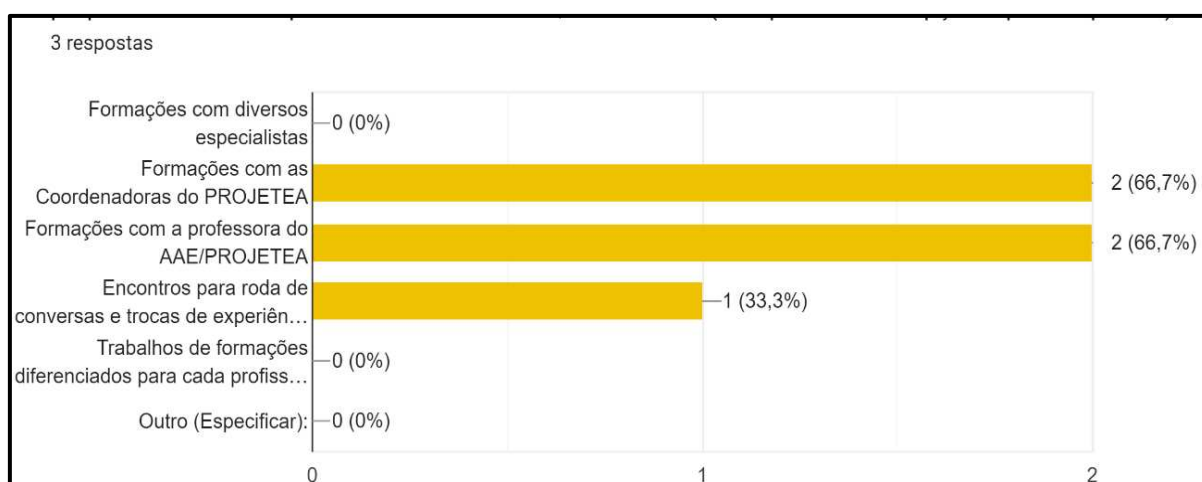
Pesquisas indicam que a formação contínua e específica para os professores é um fator crítico no sucesso de programas inclusivos (Martins & Pereira, 2018). Professores que recebem treinamento adequado tendem a se engajar mais efetivamente nas práticas de inclusão. Silva *et al.* (2019) destacam que a ausência de formação apropriada pode resultar em uma implementação parcial dos programas inclusivos, como observado nas respostas da Escola Dona Rainha.

Gráfico 2 - Professoras da sala Regular: Se "SIM", na resposta anterior, responda: O PROJETEA envolveu toda a equipe escolar em uma proposta de inclusão para os alunos com TEA, através de: (Marque todas as opções que se aplicam)



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB CASTELO BRANCA DE NEVE:



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A análise dos dados referentes às respostas dos professores da UEB Branca de Neve revela que 66,7% dos professores indicaram que a inclusão de alunos com TEA foi promovida através de "Formações com as coordenadoras do PROJETEA" e "Formações com a professora do AAE/PROJETEA". Além disso, 33,3% dos professores mencionaram a participação em "Encontros para roda de conversas e trocas de experiências", sugerindo que o programa enfatizou a formação colaborativa entre os docentes.

Esses resultados apontam para a necessidade de formação contínua e especializada, fator reconhecido pela literatura como crucial para a efetividade da inclusão escolar. Segundo Martins e Silva (2020), encontros regulares entre professores e coordenadores, assim como capacitações direcionadas, são fundamentais para promover um ambiente inclusivo, permitindo a adaptação de práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos com TEA. Nesse sentido, Rodriguez e Palacios (2021) afirmam que a formação contínua dos professores é essencial para que eles adquiram estratégias adequadas e conhecimentos atualizados sobre como melhor atender alunos com necessidades especiais.

A inclusão de "Formações com as coordenadoras do PROJETEA" e "Formações com a professora do AAE/PROJETEA" reflete um esforço claro de integrar conhecimentos específicos ao contexto escolar, o que, conforme a literatura, é uma prática recomendada. Além disso, os "Encontros para roda de conversas e trocas de experiências" são abordagens colaborativas que não apenas reforçam a

capacitação, mas também promovem uma comunidade de prática entre os educadores, aspecto central para uma inclusão efetiva.

Esses resultados destacam a importância de um compromisso contínuo com a formação e o diálogo entre os membros da equipe educacional. Vygotsky enfatiza que a mediação e a interação social são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, sugerindo que o aprendizado ocorre no contexto de interações sociais mediadas por membros mais experientes, como professores (Vygotsky, 1984 *apud* Oliveira, 2010). No contexto do PROJETEA, essa mediação pode ser observada nas práticas colaborativas entre os professores do núcleo comum e do AEE, que atuam como mediadores no processo de inclusão, ajudando os alunos com TEA a desenvolverem suas capacidades por meio de apoio adequado.

Na Escola Dona Rainha, apenas uma professora respondeu ao questionário destinado a avaliar o envolvimento da equipe escolar no PROJETEA, mencionando que a inclusão foi promovida através de "Formações com a professora do AEE/PROJETEA" e "Encontros para roda de conversas e trocas de experiências". Embora essa resposta reflita práticas recomendadas, a baixa taxa de respostas (três professores não responderam) sugere desafios em termos de engajamento e comunicação sobre a importância do programa.

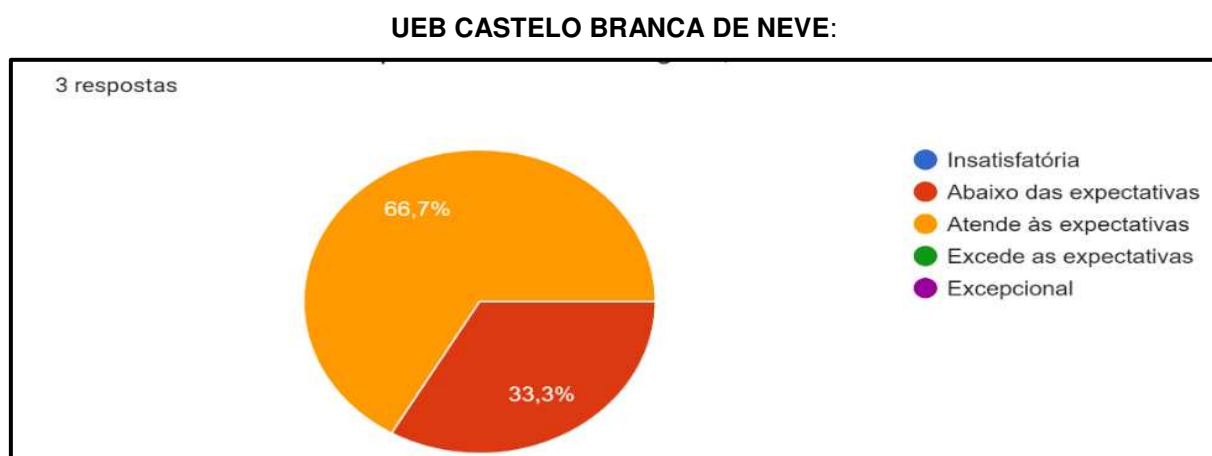
Paulo Freire reforça a relevância de um processo educacional dialógico e colaborativo. Freire argumenta que a educação ocorre por meio de uma interação horizontal entre educadores e educandos, em um processo de diálogo crítico e compartilhamento de experiências. Segundo ele, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediada pelo mundo” (Freire, 1996, p. 68). A falta de respostas na Escola Dona Rainha pode refletir a ausência desse diálogo crítico entre os educadores, o que pode comprometer a eficácia do programa.

De acordo com o gráfico 2, as respostas das professoras do AEE/PROJETEA revelam que a CCB-AA1 afirmou que o PROJETEA conseguiu envolver toda a equipe escolar, enquanto a DR-AAE1 respondeu que o envolvimento foi apenas parcial. Esses resultados indicam que, embora o PROJETEA tenha sido percebido como um projeto inclusivo por ambas as equipes, ainda há aspectos a serem aprimorados, principalmente no que diz respeito ao envolvimento de todos os profissionais da escola. A colaboração contínua entre os docentes do AEE e do núcleo comum é essencial para a implementação consistente do PEI e para a efetividade da

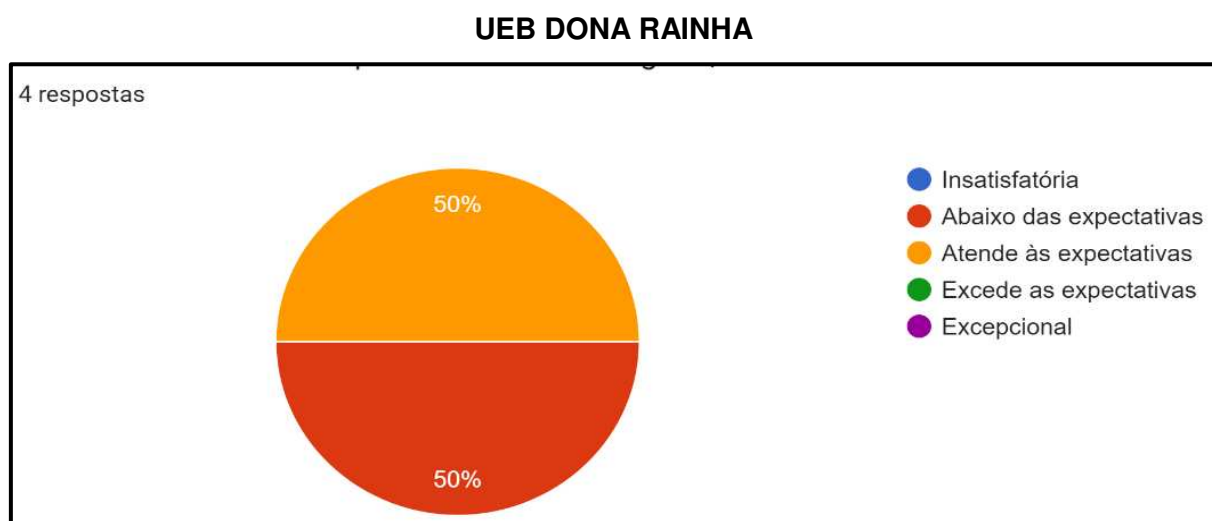
inclusão escolar.

Vygotsky também ressalta que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode realizar com o auxílio de alguém mais experiente (Vygotsky, 1984 *apud* Oliveira, 2010). No contexto do PROJETERA, essa mediação acontece por meio das interações entre os professores, que ajudam a guiar os alunos com TEA em suas atividades, adaptando o ensino às suas necessidades individuais.

Gráfico 3 - Professoras da sala Regular: O PROJETERA apresenta propostas colaborativas de trabalho aproximando o professor do AEE/PROJETERA com o professor da sala regular, de forma:



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

Na UEB Dona Rainha, a percepção dos professores está igualmente dividida entre atender e não atender às expectativas do PROJETERA. Isso sugere que,

enquanto metade dos professores acredita que o programa cumpre seu papel, a outra metade percebe deficiências na eficácia das propostas colaborativas. Na UEB Castelo Branca de Neve, a maioria dos professores (66,7%) avalia que o programa atende às expectativas, refletindo uma visão mais positiva sobre a eficácia do PROJETEA em comparação à Escola Dona Rainha.

Ambas as escolas têm professores que consideram o PROJETEA abaixo das expectativas, embora a proporção seja maior na Escola Dona Rainha (50%) do que na Escola Castelo Branca de Neve (33,3%). Isso pode refletir diferenças na implementação do programa, no apoio administrativo ou nos recursos disponíveis em cada escola. Duas professoras da UEB Dona Rainha relataram:

DR-P2:

"Enquanto reconheço os esforços do PROJETEA para fornecer orientações e formações, frequentemente sinto que as sessões são muito genéricas e não completamente alinhadas com as nossas necessidades reais em sala de aula. As estratégias sugeridas são boas em teoria, mas quando se trata de aplicá-las com nossos alunos com TEA, elas não parecem tão eficazes. Precisamos de conteúdo mais personalizado que realmente aborda as especificidades e os desafios que enfrentamos diariamente." (DR-P2)

DR-P4:

"Eu aprecio as formações do PROJETEA, e acho que elas cobrem muitos dos aspectos fundamentais que precisamos para trabalhar com alunos com TEA. As orientações são claras e direcionadas, o que ajuda bastante no planejamento das minhas aulas. Contudo, acho que poderíamos ter mais sessões de acompanhamento para discutir os desafios e sucessos na aplicação das estratégias que aprendemos." (DR-P4)

Esses relatos sugerem que, embora o PROJETEA atenda a certas expectativas, uma parte significativa dos professores (42,9%) esperava mais das propostas colaborativas. Essa insatisfação parcial pode indicar que, apesar da implementação da colaboração entre os professores do AEE/PROJETEA e da sala regular, ainda há desafios a serem superados para garantir uma aproximação mais eficaz e produtiva.

A colaboração entre os professores da Educação Especial e os da sala regular é um elemento fundamental para o sucesso do PEI e da inclusão de alunos com TEA. Vygotsky argumenta que a mediação dos professores, atuando como facilitadores do desenvolvimento, é essencial para que os alunos internalizem processos psicológicos superiores (Oliveira, 2010). A interação entre os professores da sala regular e do AEE no contexto do PROJETEA pode ser vista como um exemplo da aplicação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que a

colaboração entre educadores ajuda a expandir as capacidades dos alunos com TEA, auxiliando-os a superar desafios que eles não poderiam enfrentar sozinhos.

Estudos corroboram a importância dessa colaboração. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que:

O Coensino é uma prática que une esforços entre o professor da sala comum e o professor do AEE, favorecendo a inclusão escolar e a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 139).

Com base nas respostas das professoras do AEE/PROJETEA, os resultados mostram que enquanto a DR-AEE1 classificou o PROJETEA como "Abaixo das Expectativas", a CCB-AEE1 afirmou que ele "Atende às Expectativas". A divisão entre as percepções das professoras revela uma avaliação mista. Metade das respondentes se sentiu satisfeita com o nível de colaboração proposto pelo PROJETEA, enquanto a outra metade acha que as propostas não foram suficientemente efetivas.

Comparando essas respostas com as professoras do núcleo comum, observa-se que as professoras do AEE/PROJETEA apresentaram uma visão mais crítica. No núcleo comum, a maioria (57,1%) afirmou que o PROJETEA "atendeu às expectativas", enquanto no AEE, apenas 50% compartilharam dessa percepção positiva. Além disso, no núcleo comum, nenhuma professora avaliou as propostas como "abaixo das expectativas", enquanto no AEE, 50% das professoras fizeram essa avaliação negativa.

Paulo Freire destaca a importância do diálogo na educação, afirmando que: "O aprendizado ocorre no diálogo entre educadores e educandos, em um processo de troca mútua de conhecimento e experiência" (Freire, 1996, p. 58). A falta desse diálogo pode ser o motivo de parte dos professores sentirem que o programa ainda não atende completamente às suas expectativas. Quando os processos colaborativos não promovem essa troca efetiva, surgem lacunas que dificultam a inclusão de alunos com TEA.

Gomes e Ferreira (2022) apontam que: "Programas de inclusão que não atendem às expectativas dos professores podem falhar em promover a colaboração necessária para uma educação inclusiva eficaz" (Gomes e Ferreira, 2022, p. 95). Essa citação ressalta a importância de responder às expectativas dos professores para o sucesso de programas inclusivos, sugerindo que a insatisfação identificada pode estar

relacionada a deficiências na implementação, comunicação insuficiente ou falta de recursos adequados, como sugerem Lima e Souza (2023).

Tabela 6 - Professoras da sala Regular: Dentro do PROJETEA, o planejamento é realizado de forma colaborativa (os professores da sala regular planejam juntos com o Professor AEE/PROJETEA). Como você avalia a frequência?

Frequência de Planejamento	Escola Dona Rainha	Escola Castelo Branca de Neve
Sempre	0%	0%
Frequentemente	1 resposta (25%)	0 respostas (0%)
Ocasionalmente	1 resposta (25%)	1 resposta (33.3%)
Raramente	1 resposta (25%)	1 resposta (33.3%)
Nunca	1 resposta (25%)	0 respostas (0%)

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A colaboração entre os professores da sala regular e o professor do AEE/PROJETEA foi destacada como um aspecto central no planejamento pedagógico dentro do PROJETEA. Essa prática busca integrar ações que favoreçam o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com deficiência. A frequência com que essa colaboração ocorre, porém, varia entre as escolas. Na tabela a seguir, são apresentados os dados relativos à frequência de planejamento colaborativo em ambas escolas permitindo uma análise mais detalhada da aplicação dessa prática em cada contexto escolar.

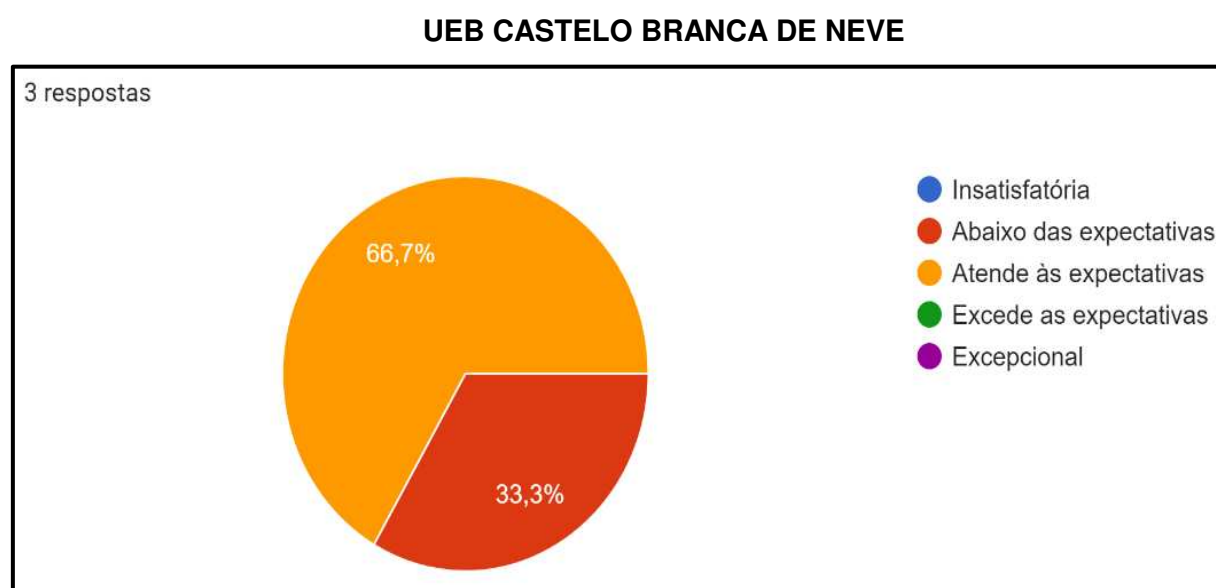
Na UEB Dona Rainha, a distribuição das respostas mostra uma variabilidade na frequência de planejamento colaborativo, com todas as opções, exceto "Sempre", sendo selecionadas ao menos uma vez. Isso indica uma inconsistência significativa na implementação de práticas colaborativas regulares. Já na UEB Castelo Branca de Neve, ninguém indicou que o planejamento colaborativo ocorre "Frequentemente" ou "Sempre". A maior parte dos professores sinalizou que a colaboração acontece "Ocasionalmente" ou "Raramente", sugerindo que, enquanto o planejamento colaborativo existe, ele não é uma prática constante.

A ausência de frequência consistente no planejamento colaborativo em ambas as escolas pode impactar negativamente a eficácia das práticas inclusivas, uma vez que a colaboração regular é fundamental para adaptar e ajustar estratégias educacionais às necessidades dos alunos com TEA. Essa situação aponta para a

necessidade de fortalecer o planejamento colaborativo dentro do PROJETEA, para que seja realizado de maneira mais frequente e sistemática, maximizando os benefícios das práticas inclusivas. Segundo Santos e Lima (2022): “A eficácia da educação inclusiva depende intrinsecamente da frequência e qualidade das interações colaborativas entre todos os profissionais envolvidos” (Santos; Lima, 2022, p. 119). Isso significa que, para garantir um ambiente educacional inclusivo de sucesso, não basta apenas implementar políticas e estratégias.

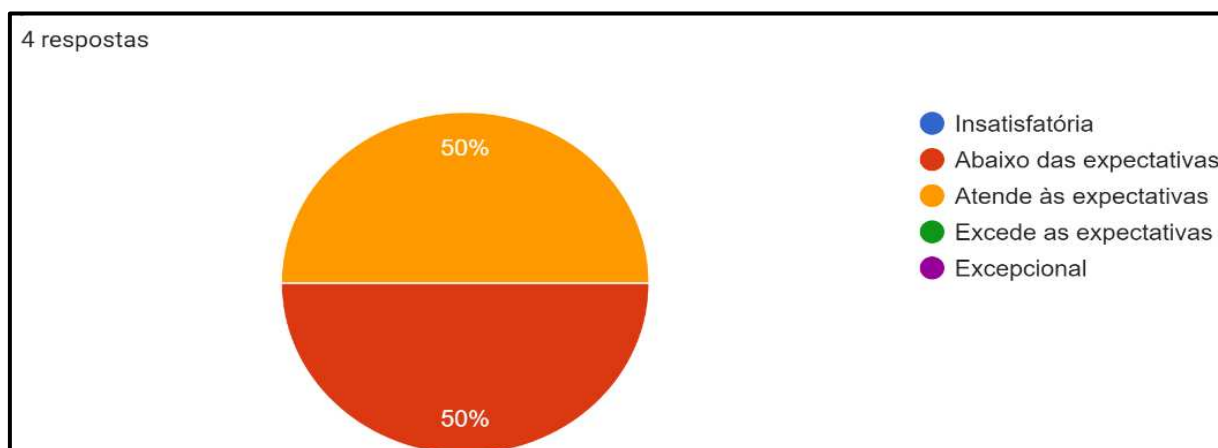
Vilaronga e Mendes (2014) reforçam essa necessidade ao destacar que: “A articulação entre professores da Educação Especial e da Educação Geral é essencial para promover o aprendizado e a plena participação dos alunos no ambiente escolar” (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 105). Na sala de aula, a colaboração entre os professores do AEE e do ensino regular reflete a teoria de Vygotsky sobre o aprendizado como um processo mediado socialmente. O papel dos educadores não é apenas transmitir conhecimento, mas guiar os alunos em suas etapas de desenvolvimento potencial, tornando o aprendizado um processo transformador (Oliveira, 2010, p. 45). Essas evidências reforçam que as duas escolas poderiam se beneficiar significativamente de um aumento na regularidade e na qualidade do planejamento colaborativo.

Gráfico 4 - Professoras da sala Regular: A contribuição das orientações e formações proporcionadas pelo PROJETEA, para sua docência, junto aos alunos com TEA tem sido:



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB DONA RAINHA



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

Na UEB Dona Rainha, há uma divisão equitativa entre os professores que acreditam que as orientações e formações oferecidas pelo PROJETEA atendem às expectativas (50%) e aqueles que as consideram abaixo das expectativas (50%). Essa divisão sugere uma variabilidade na percepção sobre a eficácia das formações. Por outro lado, na UEB Castelo Branca de Neve, 66,7% dos professores relatam que as formações atendem às expectativas, enquanto 33,3% consideram que elas ficam aquém do esperado.

Embora a maioria dos professores da UEB Castelo Branca de Neve acredite que as formações atendem às suas expectativas, a percepção de que uma parcela significativa dos professores acha que elas estão "abaixo das expectativas" nas duas escolas indica que há necessidade de aprimoramento nas formações oferecidas pelo PROJETEA. Essa necessidade de aprimoramento é corroborada por Mendes e Carvalho (2022), que afirmam:

A implementação eficaz de programas de formação em contextos educacionais depende crucialmente da capacidade de atender e superar as expectativas dos professores, que são os agentes primários na aplicação de novas estratégias pedagógicas (Mendes; Carvalho, 2022, p. 134).

Os dados revelam que, embora muitos professores considerem as formações úteis, ainda há espaço significativo para melhorias. Compreender as áreas onde as formações estão sendo vistas como insuficientes é essencial para adaptar as iniciativas e garantir que elas sejam mais efetivas e relevantes para os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar.

Ferreira e Santos (2021) destacam:

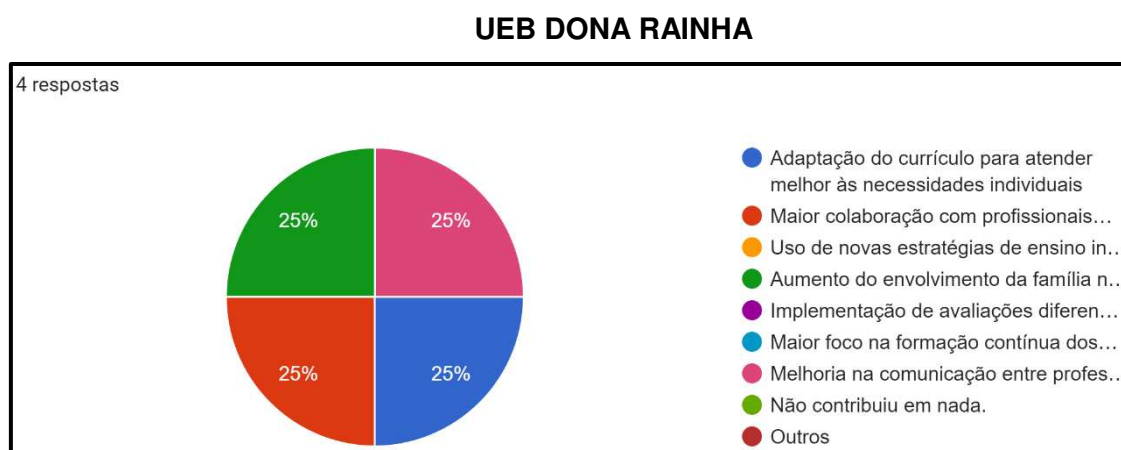
Programas que frequentemente são percebidos como abaixo das expectativas podem sofrer de problemas de relevância e aplicabilidade, sugerindo que um desalinhamento entre o conteúdo das formações e as necessidades práticas dos professores pode diminuir a percepção de sua utilidade (Ferreira; Santos, 2021, p. 102).

Além disso, Paulo Freire (1996) ressalta a importância da reflexão contínua na prática educativa: "O professor que ensina sem a pesquisa é como alguém que fala sem refletir. A prática educativa exige constante reflexão e aprendizado para se transformar" (Freire, 1996, p. 31).

Essa citação enfatiza a necessidade de que as formações sejam momentos de reflexão e atualização para os professores, promovendo a constante evolução das práticas pedagógicas. No contexto do PROJETEA, é crucial que as formações ofereçam não apenas estratégias teóricas, mas também um conteúdo mais personalizado, que atenda diretamente às necessidades dos professores no trabalho com alunos com TEA.

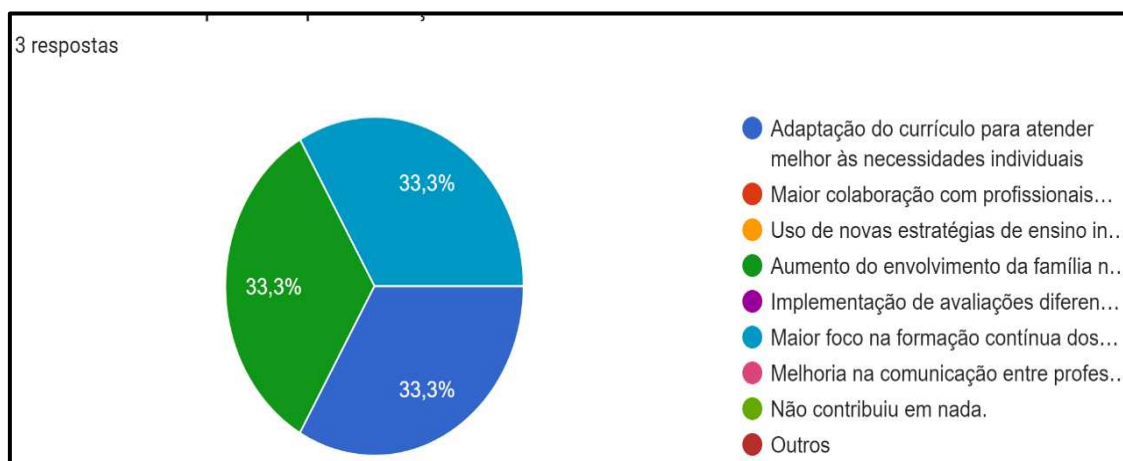
A percepção mista entre as escolas indica que, apesar de algumas satisfações, existem críticas que não podem ser ignoradas. As formações precisam ser revisadas e adaptadas para garantir que estejam alinhadas com as expectativas e as necessidades práticas dos professores. Ferreira e Santos (2021) sugerem que o feedback dos professores deve ser incorporado no processo de desenvolvimento de programas de formação contínua, garantindo que o PROJETEA evolua para atender às demandas da educação inclusiva.

Gráfico 5 - Professoras da sala Regular: Quais os principais pontos de mudança em sua prática e/ou metodologia oriundos do conhecimento após a implementação do PROJETEA na escola?



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB CASTELO BRANCA DE NEVE



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A análise dos gráficos 5 sobre os principais pontos de mudança nas práticas docentes após a implementação do PROJETEA revela elementos fundamentais da transformação pedagógica nas escolas analisadas.

Em ambas escolas, a adaptação curricular para melhor atender às necessidades individuais dos alunos foi uma das mudanças mais citadas. Esse ponto é crucial para promover a inclusão efetiva dos alunos com TEA, conforme defendido por Gomes e Barby (2022). Para que os alunos com deficiência participem ativamente das aulas, é necessário que os conteúdos e atividades sejam ajustados de acordo com suas capacidades e dificuldades, garantindo que todos possam aprender em seu próprio ritmo e de maneira significativa.

A adaptação curricular é uma prática defendida também por Vygotsky, que acreditava que o desenvolvimento cognitivo é potencializado por meio de interações que respeitam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada aluno. Nesse sentido, a personalização do currículo possibilita que os educadores ofereçam desafios adequados a cada aluno, ajudando-os a superar barreiras e alcançar novos níveis de aprendizado. Conforme Vygotsky afirma, "é na interação com o outro que o indivíduo internaliza e constrói seu conhecimento" (Oliveira, 2010, p. 45).

O segundo ponto destacado por ambas as escolas foi o aumento da colaboração entre os professores do núcleo comum e os especialistas do AEE/PROJETEA. Mendes (2006) ressalta que a colaboração entre profissionais de diferentes áreas é essencial para a eficácia da educação inclusiva. Quando os professores da educação regular trabalham em conjunto com os especialistas em

educação especial, eles conseguem criar estratégias mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência. Isso favorece um ambiente educacional mais inclusivo e participativo.

Paulo Freire também traz essa visão colaborativa ao afirmar que o processo educativo deve ser dialógico e interativo. Segundo ele, "ensinar exige compreender que a educação é um processo coletivo, em que todos aprendem e ensinam" (Freire, 1996, p. 25). A integração entre os profissionais reflete esse ideal freireano, promovendo a troca de saberes e a construção conjunta de práticas pedagógicas.

Além da adaptação curricular e da colaboração entre profissionais, a implementação de novas estratégias de ensino inclusivo foi outro ponto de mudança identificado nas duas escolas. A adoção de tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas tem se mostrado eficaz na facilitação do aprendizado de alunos com TEA, conforme relatado por Capellini e Zerbato (2019). Essas novas abordagens tornam as atividades mais acessíveis, permitindo que todos os alunos participem ativamente das atividades em sala de aula.

Essas mudanças metodológicas, fundamentadas em abordagens inclusivas, refletem a importância de adaptar as práticas pedagógicas para garantir a participação de todos. Como Vygotsky apontou, "a interação com ferramentas mediacionais, como a linguagem e a tecnologia, facilita o desenvolvimento de funções mentais superiores" (Vygotsky, 1984). Portanto, o uso de tecnologias assistivas e estratégias inovadoras pode ser visto como uma aplicação prática das ideias vigotskianas de mediação no contexto escolar.

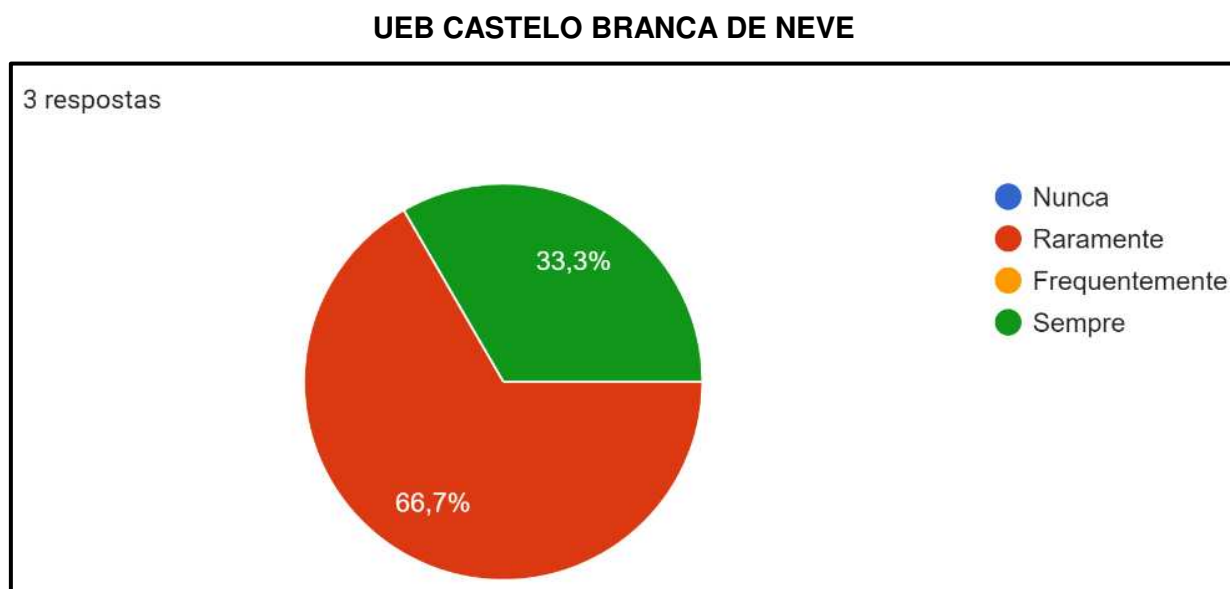
A UEB Dona Rainha destacou um ponto adicional: o aumento do envolvimento da família no processo educacional. Esse é um elemento essencial para o sucesso da inclusão escolar, conforme Lima (2022), pois a colaboração entre escola e família oferece um suporte mais robusto para o desenvolvimento do aluno. A presença ativa da família na educação do aluno com TEA permite que o aprendizado se estenda além da sala de aula, criando uma rede de apoio mais abrangente.

Freire enfatiza a importância do envolvimento de todos os agentes no processo educativo, incluindo a família. Para ele, "a educação é um ato de amor e um compromisso coletivo com a transformação" (Freire, 1996, p. 29). A inclusão da família nesse processo reflete essa visão, criando uma comunidade mais coesa e comprometida com o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

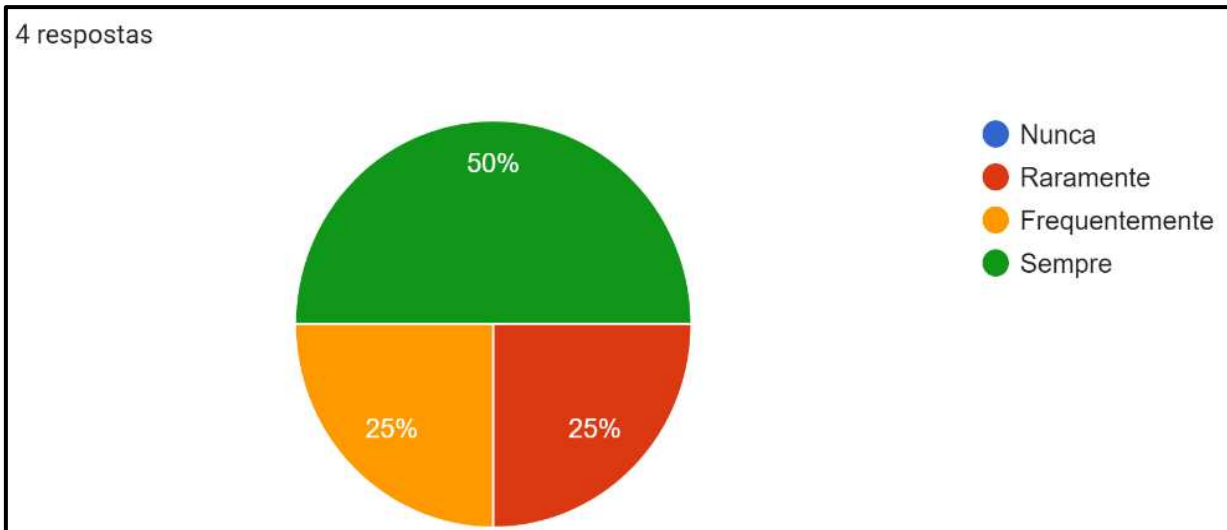
Os dados mostram que, embora a implementação do PROJETERA tenha causado mudanças positivas nas práticas pedagógicas das escolas analisadas, ainda há desafios a serem superados. A adaptação curricular, o aumento da colaboração entre os profissionais e o uso de novas estratégias de ensino inclusivo foram destacados como elementos transformadores. No entanto, a maior participação da família, observada na UEB Dona Rainha, é um ponto que pode ser explorado em outras instituições para potencializar a inclusão escolar.

Esses resultados reforçam a importância de uma abordagem colaborativa e dinâmica na educação inclusiva, onde todos os envolvidos – professores, especialistas e família – trabalhem juntos para garantir o sucesso dos alunos com TEA. Conforme ressalta Freire (1996) e Vygotsky (Oliveira, 2010), o processo de ensino-aprendizagem é uma construção coletiva, em que o diálogo, a colaboração e a adaptação são fundamentais para promover o desenvolvimento de todos.

Gráfico 6 - Professora da sala Regular: As famílias dos alunos com TEA, desta escola, foram inseridas no processo de inclusão através do PROJETERA?



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB DONA RAINHA

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

Observa-se que, na UEB Dona Rainha, há um nível mais alto de envolvimento contínuo das famílias no processo de inclusão, com 50% das respostas indicando que as famílias sempre estão envolvidas, enquanto 25% relatam que esse envolvimento é frequente. Já, na UEB Castelo Branca de Neve, a maioria dos professores (66,7%) indica que as famílias estão envolvidas raramente, e 33,3% apontam envolvimento frequente.

A diferença significativa no nível de envolvimento das famílias entre as duas escolas pode impactar a eficácia do processo de inclusão. O envolvimento familiar é um fator chave para o sucesso educacional de alunos com necessidades especiais, já que proporciona suporte contínuo e adaptado às necessidades específicas dos alunos. Segundo Martins e Silva (2023), "o envolvimento da família na educação especial é fundamental não apenas para o desenvolvimento acadêmico do aluno, mas também para o seu bem-estar emocional e social" (Martins; Silva, 2023, p. 78). As famílias possuem conhecimentos únicos sobre as necessidades dos alunos, e sua participação ativa possibilita uma colaboração mais eficaz com os educadores, tornando o ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado.

Na comparação entre as duas escolas, o nível de envolvimento familiar varia significativamente. Enquanto a UEB Dona Rainha mostra um maior engajamento das famílias no processo educacional dos alunos com TEA, a UEB Castelo Branca de Neve apresenta uma menor frequência de envolvimento, indicando a necessidade de aprimorar esse aspecto dentro do PROJETERA.

Conforme Gonçalves e Pereira (2021), "Programas de inclusão que envolvem as famílias de forma ativa fortalecem as redes de suporte social e melhoram os resultados educacionais dos alunos com necessidades especiais" (Gonçalves; Pereira, 2021, p. 95). Isso reforça a importância de estratégias que integrem as famílias no processo de inclusão, como um fator determinante para o sucesso dos programas educacionais inclusivos.

Análise das Professoras do AEE/PROJETEA:

1. Sempre – 50% (DR-AEE1):

- Indicou que as famílias dos alunos com TEA são "sempre" inseridas no processo de inclusão. Isso reflete que, para algumas professoras, a participação das famílias é constante e alinhada às práticas de inclusão.

2. Frequentemente – 50% (CCB-AEE1):

- A outra metade das professoras relatou que as famílias são "frequentemente" inseridas, indicando que o envolvimento das famílias ocorre regularmente, mas em todas as situações.

As professoras do AEE/PROJETEA têm uma visão mais positiva sobre a inserção das famílias no processo de inclusão, com metade delas indicando que essa participação é constante e a outra metade afirmando que é regular. Em contraste, as professoras do núcleo comum apresentaram uma percepção mais dividida, com quase metade relatando que as famílias são raramente inseridas. Essa diferença pode refletir a natureza do trabalho mais especializado das professoras do AEE, que podem ter um contato mais direto com as famílias dos alunos com TEA.

Segundo Oliveira (2018),

A participação das famílias de crianças com deficiência na escola é essencial para promover uma educação inclusiva. A articulação entre escola e família contribui diretamente para o desenvolvimento integral do aluno, fortalecendo o vínculo com a aprendizagem e criando um ambiente de apoio mútuo para o sucesso educacional (Oliveira, 2018, p. 132).

A referência traz uma discussão atualizada e relevante sobre a importância da articulação entre a escola e a família no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. Oliveira (2018) destaca como a colaboração entre a instituição escolar e os familiares é fundamental para o sucesso do processo inclusivo. Segundo a autora, essa parceria fortalece o desenvolvimento integral da criança e promove

uma educação mais eficaz e significativa, garantindo que as necessidades específicas do aluno sejam atendidas de forma colaborativa.

Pergunta 1- Professoras da sala Regular e AEE/PROJETEA: Possui alguma sugestão, para o PROJETEA, de implementação em trabalhos futuros?

A análise da pergunta 1, que aborda as sugestões dos professores para futuras implementações do PROJETEA, revela desafios significativos na sobrecarga de trabalho da única profissional do programa e na falta de recursos humanos especializados. Esse cenário impacta diretamente a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com TEA, conforme evidenciado pelas respostas dos professores das escolas

"Apesar dos esforços da nossa única profissional do PROJETEA, é evidente que ela está sobrecarregada. Com cada sala tendo suas próprias necessidades complexas, frequentemente observamos atrasos nas intervenções necessárias e no suporte individualizado. Isso não apenas impacta a qualidade da educação que podemos oferecer, mas também afeta o bem-estar dos alunos que precisam de atenção mais constante." (DR-P1)

"Eu percebo que a falta de profissionais especializados compromete nossa capacidade de implementar um programa verdadeiramente inclusivo. Nós precisamos urgentemente de mais mãos e mentes que possam trazer novas ideias e energias para enfrentar os desafios diários. Sem isso, temo que nossos alunos com TEA não estejam recebendo todo o apoio de que necessitam para prosperar em um ambiente escolar." (DR-P2)

"Embora haja boa vontade e profissionalismo por parte da profissional do PROJETEA é impossível que só ela consiga dar suporte para uma escola com quase 10 salas e cada sala com demandas específicas, sendo que algumas salas possuem mais de um aluno com autismo e em níveis de suporte diferenciados." (DR-P4)

"Em nossa escola, a inserção das famílias no processo educacional tem sido menos frequente do que gostaríamos, principalmente devido à carga excessiva de trabalho da nossa única especialista do PROJETEA. Isso limita nossa capacidade de envolver os pais de forma significativa, o que é crucial para o sucesso do processo de inclusão dos alunos com TEA." (CCB-P2)

"Observamos que a deficiência em recursos humanos especializados está impedindo que realizemos intervenções mais efetivas e imediatas para nossos alunos com TEA. Frequentemente, as sessões de planejamento e revisão são adiadas ou simplificadas, o que significa que não estamos adaptando as estratégias educacionais tão rapidamente ou tão bem quanto poderíamos se tivéssemos mais profissionais qualificados." (CCB-P3)

"A contratação de mais profissionais, pois só uma professora, é insuficiente para atender a demanda cada vez maior de alunos com TEA." (DR-AAE1)

"Eu estava esperando mais das formações do PROJETEA. Muitas vezes, os

facilitadores parecem não ter uma compreensão completa dos desafios únicos que enfrentamos. Falta uma conexão mais profunda com nossa realidade, e algumas das estratégias sugeridas são difíceis de implementar sem recursos adicionais que, infelizmente, não estão disponíveis em nossa escola." (CCB-AAE 1).

A professora DR-P1 destaca que "frequentemente observamos atrasos nas intervenções necessárias e no suporte individualizado," o que compromete tanto o progresso educacional quanto o bem-estar dos alunos (Questionário da Pesquisa, 2024). Essa observação ilustra a importância de aumentar a equipe de profissionais especializados. Como afirma DR-AAE1, "só uma professora é insuficiente para atender a demanda cada vez maior de alunos com TEA" (Questionário da Pesquisa, 2024). Esses depoimentos refletem uma realidade comum em escolas que atendem alunos com necessidades especiais: a falta de profissionais capacitados prejudica a implementação efetiva de programas inclusivos.

Observa-se que outra grande dificuldade enfrentada pelas escolas da rede de São Luís ao lidar com alunos com TEA é a falta de pessoal especializado. A ausência de cuidadores e tutores dedicados para acompanhar esses alunos de forma individualizada agrava a situação, sobrecarregando os professores e dificultando a inclusão adequada. Além disso, o número excessivo de alunos por sala compromete o atendimento às necessidades específicas desses estudantes, já que a atenção personalizada se torna inviável. Outro problema grave é que, geralmente, há apenas uma professora do AEE/PROJETEA para atender uma grande quantidade de turmas, sem o apoio de outro especialista que possa oferecer suporte adicional. Essa carência de recursos humanos adequados impede a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas, gerando lacunas no processo educacional dos alunos.

Conforme Capellini e Zerbato (2019), o ensino colaborativo depende de uma equipe multidisciplinar para planejar, aplicar e avaliar estratégias de inclusão. A ausência de recursos humanos suficientes compromete significativamente esse processo, especialmente no que tange à personalização do ensino e ao atendimento das demandas individuais dos alunos, como sugere Mendes (2006). Esse cenário reflete um dos princípios da mediação defendidos por Vygotsky, onde o aprendizado ocorre em interação com o outro, e a ausência de profissionais pode limitar essas interações mediadas necessárias ao desenvolvimento cognitivo dos alunos com TEA (Oliveira, 2010).

Outro ponto levantado é a formação inadequada para enfrentar os desafios

diários, como ressalta CCB-AAE1, que critica as formações oferecidas pelo PROJETEA por estarem desconectadas da realidade escolar: "Muitas vezes, os facilitadores parecem não ter uma compreensão completa dos desafios únicos que enfrentamos" (Questionário da Pesquisa, 2024). Essa crítica encontra respaldo na análise de Gomes e Barby (2022), que indicam que formações continuadas e contextuais são cruciais para que os professores implementem práticas pedagógicas adequadas às realidades inclusivas. Paulo Freire também enfatiza a necessidade de uma prática educativa reflexiva, onde o professor deve estar em constante diálogo com a realidade para que o aprendizado seja transformador (Freire, 1996).

A falta de envolvimento familiar também foi citada, principalmente pela professora CCB-P2, que atribui esse déficit à sobrecarga da profissional do PROJETEA. Lima (2022) destaca que o envolvimento dos pais no processo educativo é essencial para o sucesso da inclusão escolar, e Vygotsky(2001) complementa essa ideia ao defender que a aprendizagem ocorre em um contexto social amplo, onde a colaboração entre escola e família enriquece o processo de internalização de conhecimento.

Finalmente, a falta de tempo para planejamento e revisão das estratégias educacionais devido à sobrecarga de trabalho foi outro problema identificado. Como o CCB-P3 aponta, "as sessões de planejamento e revisão são adiadas ou simplificadas," o que impacta diretamente a eficácia das adaptações curriculares.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), o planejamento colaborativo é essencial para garantir que as intervenções sejam rápidas e eficazes, assegurando que os alunos com TEA recebam o apoio adequado para se desenvolverem em um ambiente escolar inclusivo. Essas respostas revelam a necessidade urgente de mais recursos humanos, formações contextualizadas e um maior envolvimento familiar para que o PROJETEA possa atingir seu pleno potencial.

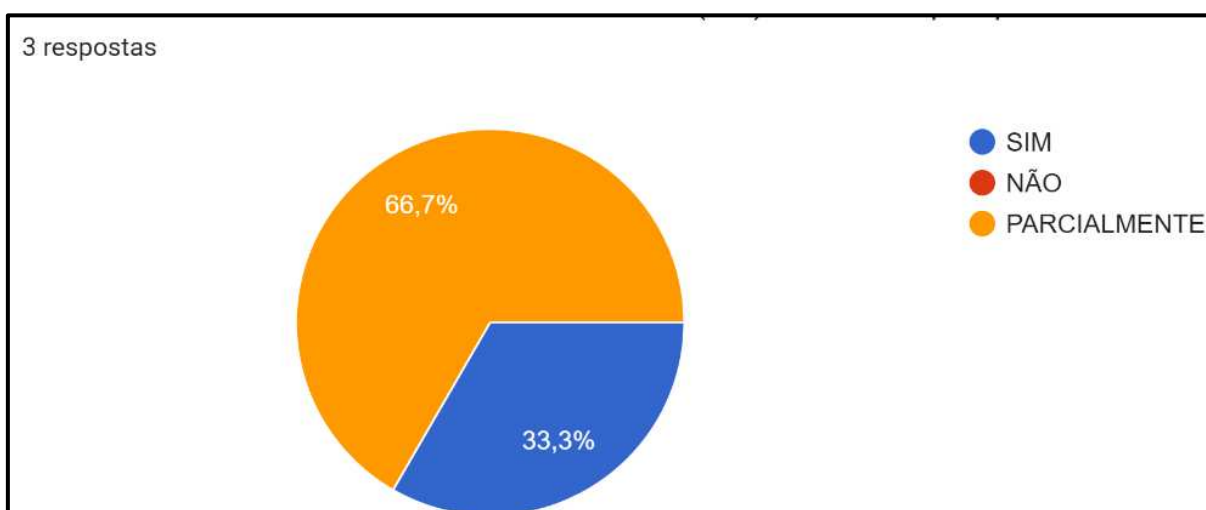
7.2 Categoria Temática 2: Plano Educacional Individualizado como uma ferramenta pedagógica na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência.

O objetivo deste capítulo é analisar o papel do PEI no contexto do PROJETEA como uma ferramenta pedagógica para a inclusão escolar de alunos com deficiência. A análise abordará como o PEI contribui para a personalização do ensino e a elaboração de estratégias adaptadas, além de promover a colaboração entre

professores, especialistas e familiares. Serão discutidos os desafios e benefícios de sua implementação, com foco em como essa prática pedagógica auxilia na participação ativa e eficaz dos alunos no ambiente escolar.

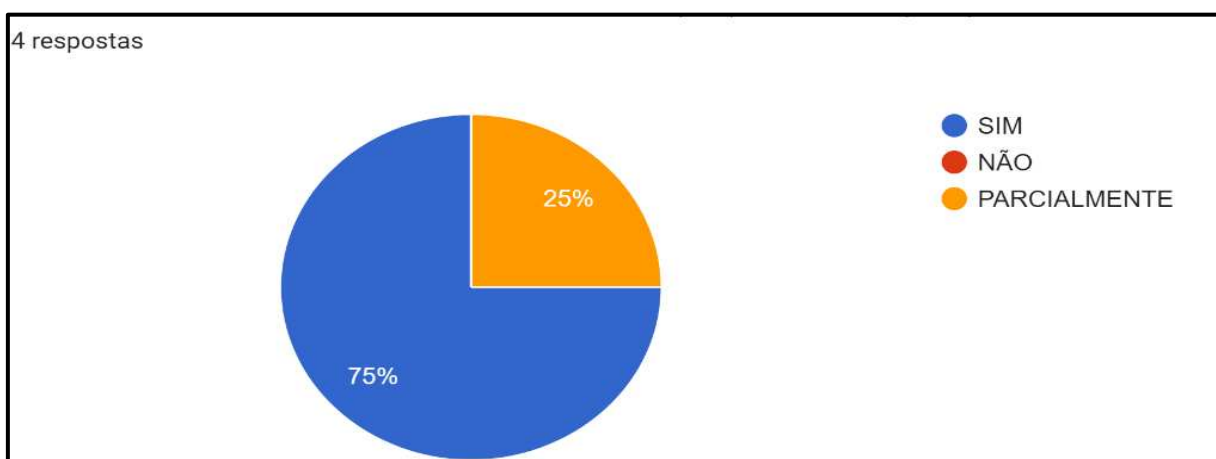
Gráfico 7- Professoras da Sala Regular (PSR): De acordo com a estrutura do PROJETEA, o PEI é uma prática comum. Você está familiarizado (a) com o termo "Plano de Ensino Individualizado (PEI)" dentro da perspectiva de trabalho do PROJETEA?

UEB CASTELO BRANCA DE NEVE



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB DONA RAINHA



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A análise do Gráfico 7 revela uma clara disparidade entre as duas escolas no que diz respeito ao nível de familiaridade com o PEI. Na UEB Castelo Branca de Neve, apenas 33,3% dos professores indicaram estar plenamente familiarizados com o PEI, enquanto 67,7% relataram um conhecimento parcial. Já na UEB Dona Rainha,

75% dos professores afirmaram estar familiarizados com o PEI, e apenas 25% demonstraram um conhecimento parcial.

Essa variação de familiaridade com o PEI sugere que, enquanto os professores da UEB Dona Rainha parecem estar mais bem preparados para utilizar essa ferramenta de forma eficaz, os da UEB Castelo Branca de Neve ainda precisam de maior capacitação. Mendes (2006) ressalta que a familiaridade incompleta com ferramentas pedagógicas inclusivas, como o PEI, pode afetar a qualidade da inclusão escolar, resultando em adaptações pedagógicas inconsistentes: “O conhecimento parcial sobre o PEI pode resultar em uma implementação inconsistente e insuficiente para atender às necessidades individuais dos alunos” (Mendes, 2006, p. 142).

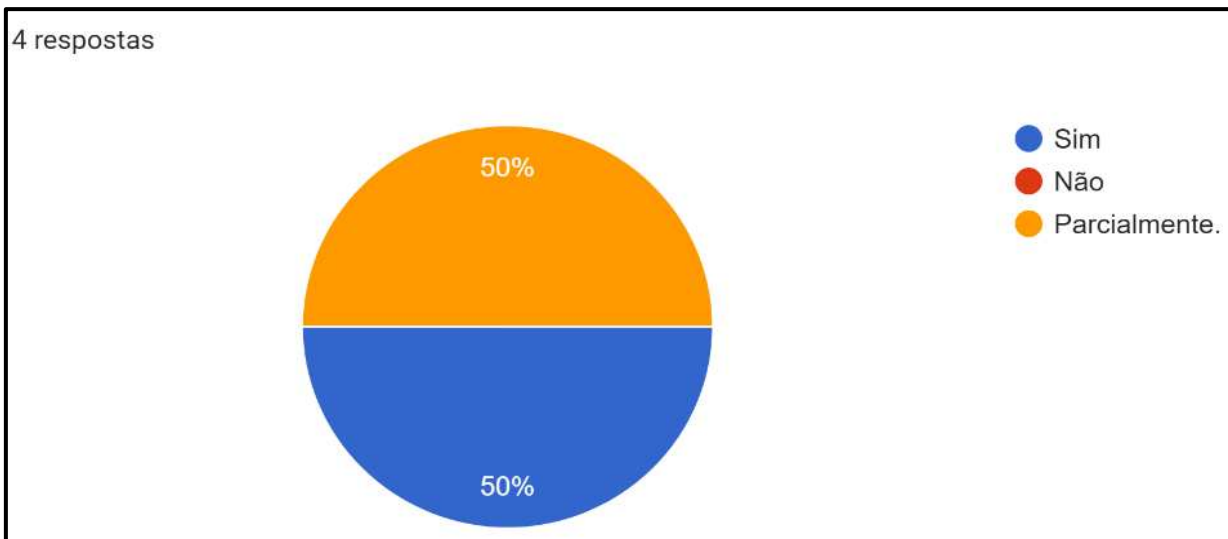
Além disso, a diferença nos níveis de familiaridade entre as duas escolas pode refletir variações nos processos de formação continuada oferecidos a cada uma delas. Como apontam Capellini e Zerbato (2019), “a formação docente adequada é fundamental para garantir que os professores utilizem o PEI de maneira dinâmica e adaptável, promovendo o desenvolvimento de cada aluno” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 90). Isso demonstra a importância de uma formação contínua que habilite os professores a aplicar o PEI com segurança e eficácia.

Na UEB Castelo Branca de Neve, a maioria dos professores ainda se encontra em um estágio de conhecimento parcial, o que pode representar um desafio na implementação de estratégias eficazes de inclusão escolar. Como destacam Gomes e Barby (2022), “a familiaridade parcial não é suficiente para enfrentar os desafios da inclusão escolar, uma vez que o PEI exige um entendimento completo de suas práticas para ser efetivo” (Gomes; Barby, 2022, p. 295).

Portanto, os dados sugerem a necessidade de investimento em formação continuada, especialmente na UEB Castelo Branca de Neve, para que os professores possam evoluir de um conhecimento parcial para um domínio completo do PEI. Essa capacitação mais robusta permitirá que os professores se tornem agentes mais eficazes no processo de inclusão, adaptando suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Essa análise indica a importância de uma formação colaborativa contínua, em consonância com as teorias de Vygotsky, que destacam a importância da mediação no desenvolvimento cognitivo. Como ressalta Vygotsky (Oliveira, 2010), a aprendizagem mediada por outros é fundamental para o desenvolvimento, pois possibilita que o indivíduo internalize novos conhecimentos e habilidades por meio de interações sociais.

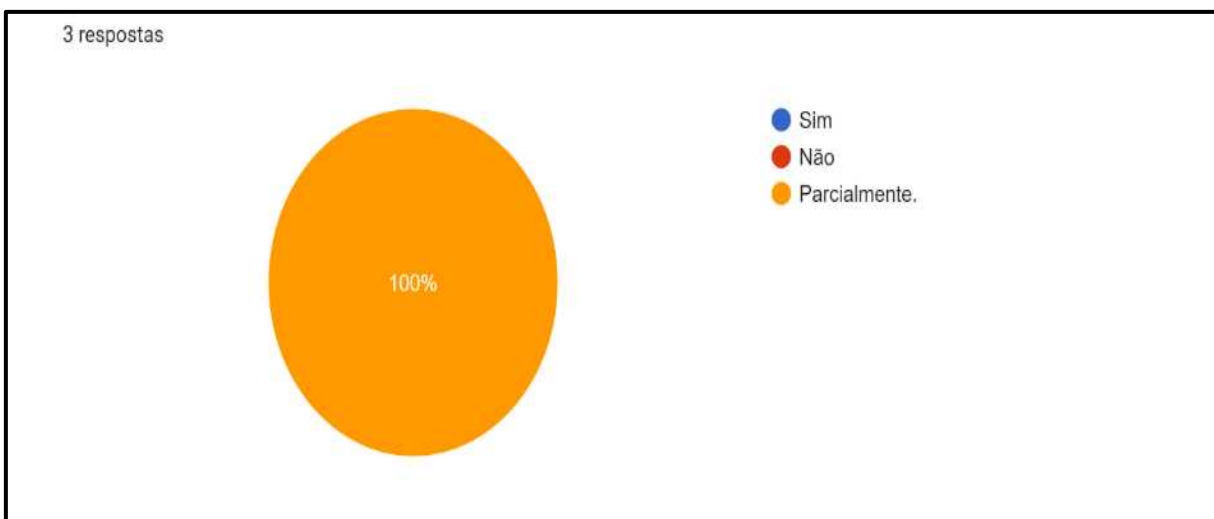
Gráfico 8 - Professoras da Sala Regular (PSR): Você se sente preparado para elaborar um PEI para atender às necessidades de um aluno dentro do TEA ou com outra deficiência em sua sala de aula?

UEB DONA RAINHA



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB CASTELO BRANCA DE NEVE



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A análise do Gráfico 8, que examina o nível de preparo das Professoras da Sala Regular (PSR) para a elaboração do PEI voltado para alunos com TEA ou outras deficiências, revela diferenças notáveis entre as duas escolas. Na UEB Castelo Branca de Neve, todas as professoras (100%) indicaram que se sentem apenas parcialmente preparadas para desenvolver um PEI, o que aponta para uma lacuna considerável na formação desses profissionais. Já na UEB Dona Rainha, metade das

professoras (50%) se considera preparada, enquanto a outra metade também se sente apenas parcialmente preparada.

Esse cenário evidencia que, embora as professoras tenham algum nível de conhecimento sobre o PEI, a preparação para elaborar esse plano de forma plena e eficaz ainda é limitada. De acordo com Capellini e Zerbato (2019), a elaboração de um PEI eficiente requer uma formação que vá além do conhecimento superficial, sendo necessário um entendimento mais aprofundado das estratégias pedagógicas adaptadas para cada aluno.

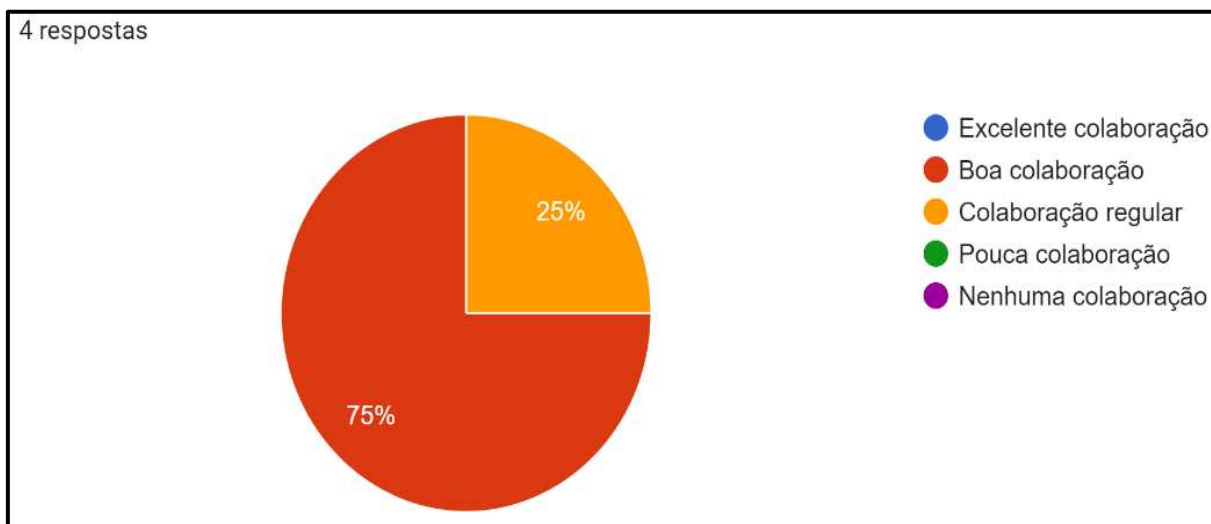
Eles afirmam que "a formação adequada é fundamental para que os professores possam planejar e aplicar estratégias pedagógicas individualizadas de maneira eficaz" (Capellini; Zerbato, 2019, p. 89). Portanto, o fato de 100% das professoras da UEB Cônego Castelo Branco se sentirem apenas parcialmente preparadas reflete uma necessidade urgente de capacitação mais específica e contínua.

Na UEB Dona Rainha, o fato de 50% das professoras se sentirem preparadas é um ponto positivo, mas ainda há espaço para melhorias. A falta de preparo total em ambas as escolas, especialmente na UEB Castelo Branca de Neve, pode ter impacto direto na eficácia das práticas inclusivas. Como Mendes (2006) destaca, "o preparo parcial pode levar a uma aplicação limitada das estratégias do PEI, comprometendo o processo de inclusão escolar de alunos com TEA" (Mendes, 2006, p. 140). Isso indica que, embora as professoras tenham uma base de conhecimento, é necessário um aprofundamento contínuo nas técnicas e práticas relacionadas ao PEI para assegurar que todos os alunos com necessidades especiais recebam o suporte necessário.

A análise sugere que a formação continuada deve ser fortalecida em ambas as escolas, com especial atenção à UEB Castelo Branca de Neve, onde as professoras se sentem menos preparadas. Gomes e Barby (2022) enfatizam que, para elaborar um PEI eficaz, é imprescindível que os professores "tenham acesso a capacitações que alinhem teoria e prática, proporcionando uma compreensão integral das necessidades dos alunos com deficiência" (Gomes; Barby, 2022, p. 298). Esse preparo contínuo não deve se limitar à elaboração do PEI, mas também envolver sua aplicação prática e o acompanhamento contínuo das adaptações implementadas.

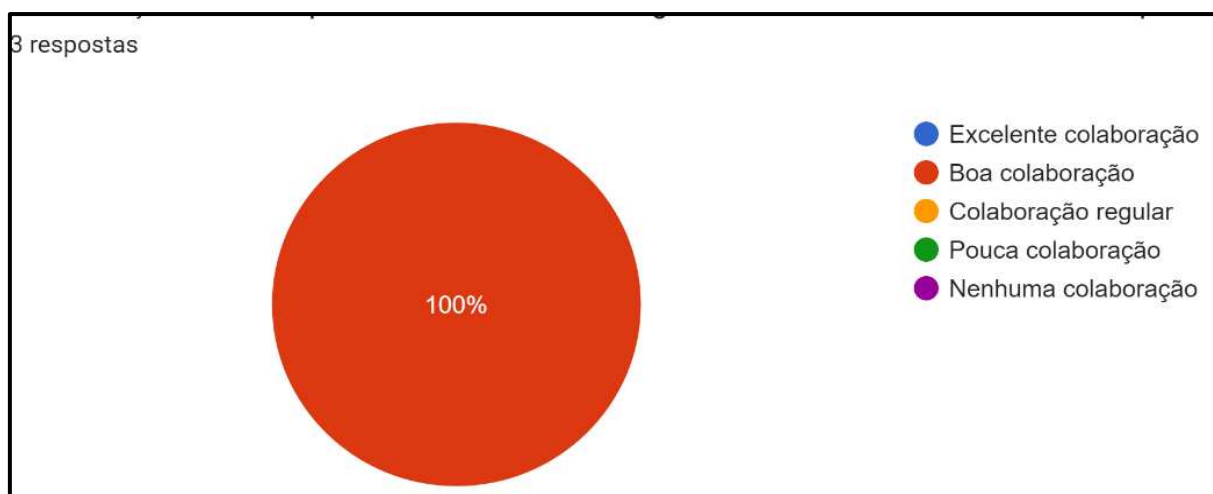
Gráfico 9 - Professoras da Sala Regular (PSR): Na elaboração ou implementação do PEI, como ocorre a colaboração entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE?

UEB DONA RAINHA



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB CASTELO BRANCA DE NEVE



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A análise dos gráficos 9, que tratam da colaboração entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE revela diferenças importantes entre as escolas. Na UEB Dona Rainha, 75% dos professores consideram a colaboração "Boa", enquanto 25% a classificam como "Regular". Esse resultado sugere que, embora haja uma percepção positiva da colaboração, uma parte dos docentes ainda percebe lacunas, o que pode indicar a necessidade de maior alinhamento e comunicação entre os profissionais.

Como destacado por Mendes (2019), "a articulação entre professores de diferentes áreas é fundamental para o sucesso de estratégias inclusivas, especialmente na implementação do PEI" (Mendes, 2019, p. 162). A colaboração regular, quando não plenamente integrada, pode limitar o desenvolvimento das estratégias pedagógicas adaptadas. Na UEB Castelo Branca de Neve, o cenário é mais positivo, com 100% dos professores classificando a colaboração como "Boa". Esse resultado reflete um ambiente mais colaborativo, onde os professores do ensino regular e os profissionais do AEE trabalham de maneira integrada. De acordo com Rabelo (2012), "a colaboração entre educadores do ensino regular e especializado é essencial para garantir que as práticas pedagógicas inclusivas sejam eficazes" (Rabelo, 2012, p. 45). Isso sugere que a mesma conseguiu estabelecer uma estrutura de colaboração sólida, facilitando a personalização do ensino e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esses dados destacam a importância de fortalecer a colaboração contínua e o planejamento conjunto nas duas escolas, para que o PEI possa ser implementado de maneira eficaz. Como apontam Capellini e Zerbato (2019), "o trabalho colaborativo entre os professores de educação regular e os especialistas do AEE é um dos pilares fundamentais para garantir a inclusão escolar e o sucesso do PEI" (Capellini; Zerbato, 2019, p. 120). A análise comparativa sugere que, enquanto a UEB Castelo Branca de Neve apresenta um ambiente mais colaborativo, a UEB Dona Rainha pode se beneficiar de estratégias mais direcionadas à melhoria da comunicação e da coordenação entre os profissionais.

A tabela que complementa essa análise pode fornecer uma visão mais clara das oportunidades de melhoria, além de destacar os pontos fortes já estabelecidos.

Tabela 7 - Percepção da colaboração entre os professores da sala regular e os do AEE/PROJETEA

Categoria	Escola Dona Rainha	Escola Castelo Branca de Neve
Professores da sala Regular	75% Boa colaboração 25% Colaboração Regular	100% Boa colaboração
Professor do AEE	100% Colaboração Eficaz	100% Colaboração Mínima

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A análise da Tabela 7 revela uma desconexão significativa entre as percepções dos professores da sala regular e dos profissionais do AEE/PROJTEA nas duas escolas, o que pode impactar a implementação do PEI. Na UEB Dona Rainha, embora 75% dos professores da sala regular percebam a colaboração como "boa", o professor do AEE classifica a colaboração como "eficaz".

Essa diferença de percepção sugere que, embora a colaboração seja considerada satisfatória pelos professores regulares, ainda pode haver uma falta de alinhamento em relação às expectativas e ao papel desempenhado pelo AEE. Segundo Oliveira e Martins (2022, p. 162), "a efetiva colaboração entre os profissionais de ensino regular e especializado é fundamental para a personalização do currículo e o sucesso das intervenções pedagógicas". Isso indica que, sem uma comunicação clara e uma compreensão compartilhada das responsabilidades, o impacto do PEI pode ser limitado.

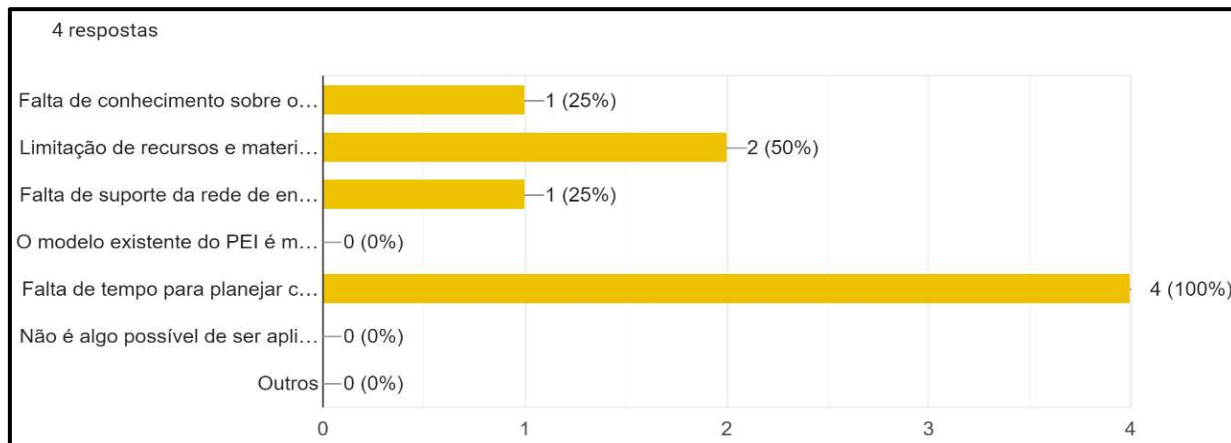
Já na UEB Castelo Branca de Neve, há um contraste ainda mais acentuado: 100% dos professores regulares relatam "boa colaboração", enquanto o professor do AEE avalia a colaboração como "mínima". Isso pode refletir que, apesar da boa vontade dos professores regulares, o professor do AEE sente-se marginalizado ou subutilizado no processo de planejamento e implementação do PEI.

Silva e Gonçalves (2023, p. 205) afirmam que "a integração efetiva dos profissionais do AEE no planejamento pedagógico é essencial para assegurar que o PEI seja aplicado de forma integrada e abrangente". Quando os profissionais do AEE não estão totalmente envolvidos, as adaptações necessárias para atender às necessidades dos alunos com TEA podem ser comprometidas, prejudicando o processo inclusivo.

Em ambos os contextos, a discrepância nas percepções sobre a colaboração entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE sugere a necessidade urgente de fortalecer o diálogo e a integração entre esses grupos. Sessões de planejamento conjunto mais frequentes e a criação de espaços regulares para a troca de feedback poderiam ajudar a reduzir essas desconexões, promovendo uma colaboração mais efetiva e garantindo que o PEI seja implementado de maneira mais coesa e integrada.

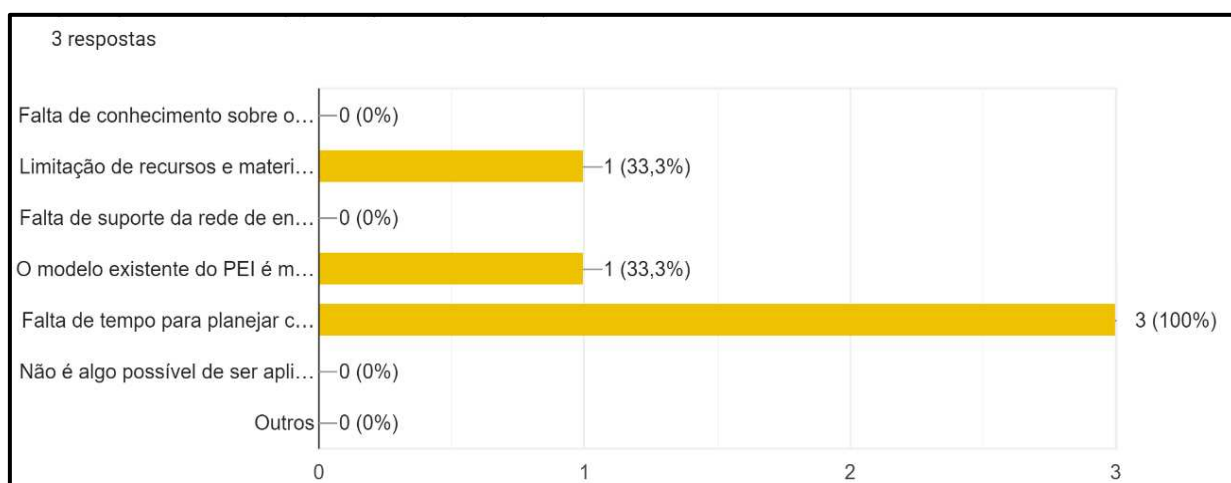
Gráfico 10 - Professoras da Sala Regular (PSR): Quais desafios você percebe na elaboração de um PEI? (Marque todas as opções que se aplicam).

UEB DONA RAINHA



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB CASTELO BRANCA DE NEVE



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A análise dos dados do Gráfico 10 revela uma série de desafios enfrentados pelas Professoras da Sala Regular (PSR) na elaboração do PEI. O principal desafio, apontado por 100% das professoras de ambas as instituições, é a falta de tempo para o planejamento. Esse obstáculo não é incomum no ambiente escolar, conforme discutido por Mendes (2006), que destaca a necessidade de tempo e dedicação para desenvolver um PEI adequado às necessidades individuais de cada aluno. A elaboração de um PEI envolve um processo cuidadoso de análise e adaptação, e a falta de tempo impede que os professores consigam realizar esse

processo de maneira eficiente e detalhada.

Na UEB Dona Rainha, outros desafios identificados incluem a limitação de recursos e materiais (50%), além da falta de suporte da rede de ensino e o desconhecimento sobre o PEI, cada um apontado por 25% das professoras. Esses resultados indicam que, além do tempo, há uma necessidade significativa de recursos adequados e de apoio técnico para que os professores possam realizar as adaptações necessárias. Capellini e Zerbato (2019) sugerem que o sucesso do PEI depende tanto da formação dos professores quanto da disponibilidade de materiais e recursos que permitam atender às necessidades individuais dos alunos, reforçando que a ausência desses elementos pode comprometer a eficácia das práticas inclusivas.

Na UEB Castelo Branca de Neve, além da falta de tempo, foram destacadas a limitação de recursos e materiais (33,3%) e a percepção de que o modelo de PEI é inadequado (33,3%). Essa última observação pode indicar que o modelo utilizado não é suficientemente flexível ou adaptável para as diferentes situações encontradas pelos professores. Gomes e Barby (2022) reforçam que um modelo de PEI padronizado pode não ser eficaz, sendo necessária a personalização para atender às particularidades de cada aluno. Isso evidencia a necessidade de um modelo mais dinâmico e adaptável para os professores da escola.

Outro aspecto relevante na UEB Dona Rainha foi a indicação de falta de conhecimento sobre o PEI por 25% das professoras, o que aponta para a necessidade de formações continuadas e específicas. Almeida (2023) destaca que as capacitações frequentes são essenciais para que os professores adquiram as competências necessárias para a elaboração e implementação eficazes do PEI, garantindo que compreendam plenamente como essa ferramenta pode ser utilizada no processo de inclusão.

Esses resultados refletem que os desafios na elaboração do PEI envolvem tanto fatores estruturais, como a falta de tempo e recursos, quanto a necessidade de formação contínua e adaptações no modelo de PEI utilizado. A análise comparativa com as professoras do AEE/PROJETEA, apresentada na Tabela 8, permitirá uma compreensão mais aprofundada das semelhanças e diferenças nas percepções dos dois grupos de docentes sobre os obstáculos enfrentados durante o processo de implementação do PEI. Isso contribuirá para uma visão mais completa das necessidades e desafios de cada grupo no contexto do PROJETEA, apontando possíveis caminhos para melhorias e estratégias mais eficazes.

Tabela 8 - Prof.^a. AEE/PROJETEA: Desafios Específicos na Implementação do PEI

Desafios	Castelo Branca de neve	Dona Rainha
Resistência por Parte dos Professores	100%	0%
Dificuldades na Adaptação Curricular	100%	100%
Indisponibilidade/Acessibilidade	100%	100%

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A tabela 8 destaca os principais desafios enfrentados pelas professoras do AEE/PROJETEA na implementação do PEI nas duas escolas. A seguir, a análise detalha as dificuldades encontradas em cada contexto escolar.

A análise revela questões significativas que impactam diretamente a execução do PEI e a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. Na Escola Castelo Branca de Neve, um dos desafios mais evidentes é a resistência por parte dos professores da sala regular, apontada por 100% das professoras do AEE. Essa resistência pode estar associada a uma falta de familiaridade com as práticas inclusivas ou à ausência de apoio institucional.

Esse dado é significativo, pois a resistência pode estar relacionada à falta de familiaridade ou de apoio à prática colaborativa entre os professores do ensino regular e os especialistas do AEE, o que Mendes (2006) aponta como um dos principais obstáculos à inclusão escolar. Conforme ele afirma, "a resistência dos professores da sala regular é uma barreira comum e está frequentemente ligada à falta de formação e apoio no uso de ferramentas inclusivas como o PEI" (Mendes, 2006, p. 143). Essa resistência pode prejudicar a aplicação eficaz do PEI, dificultando a adaptação de práticas pedagógicas que garantam a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Vygotsky (1984) argumenta que "o desenvolvimento dos indivíduos é mediado pelas interações sociais, e o papel do educador é criar condições para que os alunos avancem em seu aprendizado por meio de atividades que desafiem suas capacidades atuais, mas que possam ser resolvidas com apoio" (Vygotsky, 1984, p. 86). A adaptação curricular, portanto, pode ser entendida como a mediação que ajusta o nível de complexidade das tarefas e dos conteúdos ao nível de desenvolvimento de cada aluno, com o apoio dos professores como facilitadores do processo de

aprendizado.

Em ambas as escolas, 100% das professoras relataram dificuldades na adaptação curricular e problemas com indisponibilidade/acessibilidade. A adaptação curricular é um desafio recorrente para as professoras do AEE, uma vez que o currículo padronizado muitas vezes não atende às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Como Capellini e Zerbato (2019) enfatizam, "a adaptação curricular é fundamental para o sucesso do PEI, pois permite que o ensino seja personalizado às habilidades e dificuldades de cada aluno" (Capellini; Zerbato, 2019, p. 60). Essa adaptação exige um trabalho intenso de planejamento e colaboração, o que pode ser prejudicado pela indisponibilidade de recursos adequados e pelo tempo limitado para a execução do plano.

Outro fator mencionado é a indisponibilidade/acessibilidade, que aparece como um desafio em 100% das respostas nas duas escolas. A falta de acessibilidade pode incluir tanto a carência de materiais adequados quanto a dificuldade em acessar formações contínuas ou apoios especializados.

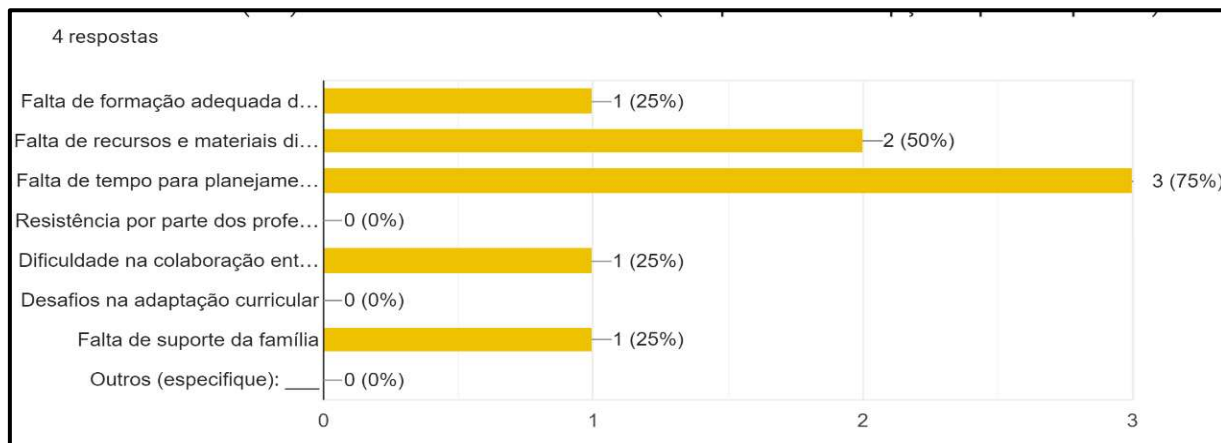
Almeida (2023) reforça a importância de haver recursos acessíveis para que o PEI possa ser implementado de maneira eficaz, destacando que "a acessibilidade a materiais e formações é essencial para que os profissionais possam realizar intervenções personalizadas e eficazes" (Almeida, 2023, p. 28). A ausência desses elementos prejudica a implementação plena do PEI e limita a inclusão efetiva dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Ao comparar os desafios relatados pelas professoras do AEE com os desafios apontados pelas Professoras da Sala Regular (PSR) no Gráfico 4, percebe-se uma convergência em relação às dificuldades na adaptação curricular e na falta de recursos.

No entanto, enquanto as professoras da sala regular destacam a falta de tempo como o maior obstáculo, às professoras do AEE enfrentam também a resistência dos próprios professores do ensino regular, o que indica a necessidade de fortalecer a colaboração entre os profissionais de ambas as áreas para garantir o sucesso da inclusão escolar.

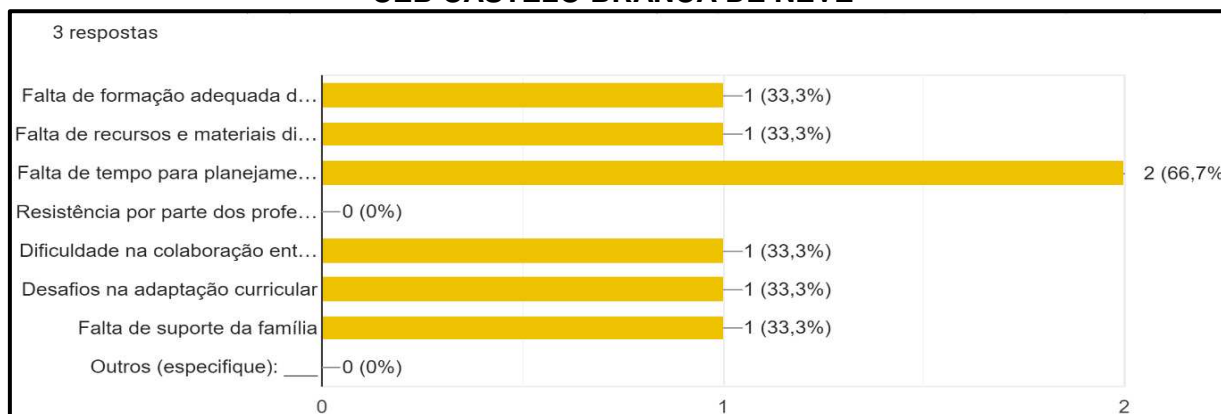
Gráfico 11 - Professoras da Sala Regular (PSR): Quais desafios específicos você enfrenta ou percebe na execução do PEI no dia a dia na sala de aula? (Marque todas as opções que se aplicam)

UEB DONA RAINHA



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

UEB CASTELO BRANCA DE NEVE



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

A análise do Gráfico 11 revela desafios críticos que os professores enfrentam na implementação do PEI em ambas as escolas. Na UEB Dona Rainha, os principais obstáculos relatados incluem a falta de recursos e materiais adequados (50%) e a falta de tempo para planejamento (75%). A falta de tempo surge como o desafio mais expressivo, algo recorrente nas escolas públicas, que limita a capacidade dos professores de se dedicarem plenamente à elaboração, acompanhamento e adaptação contínua do PEI. De acordo com Mendes (2006), "a implementação adequada do PEI demanda planejamento e tempo para adaptação das estratégias pedagógicas, algo que nem sempre é viável diante da sobrecarga de trabalho dos professores" (Mendes, 2006, p. 145).

Além disso, a falta de recursos adequados, como materiais didáticos

inclusivos, compromete a criação de atividades adaptadas que atendam às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Capellini e Zerbato (2019) enfatizam que "a ausência de recursos pedagógicos inclusivos torna o processo de adaptação curricular incompleto, prejudicando a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais" (Capellini; Zerbato, 2019, p. 60).

Na UEB Castelo Branca de Neve, a falta de tempo para planejamento (66,7%) também foi amplamente relatada, refletindo um problema comum entre os professores de ambas as escolas. Além disso, surgem outros desafios, como a falta de formação adequada (33,3%) e a dificuldade na colaboração entre os profissionais (33,3%), o que indica a necessidade de maior apoio na capacitação contínua dos professores e no incentivo à colaboração entre docentes regulares e especialistas do AEE. Conforme Almeida (2023), "o ensino colaborativo é uma estratégia essencial para que o PEI seja implementado de maneira eficaz, garantindo que os alunos com deficiência recebam o suporte necessário de todos os profissionais envolvidos" (Almeida, 2023).

A falta de suporte familiar, presente em ambas as escolas, também é um desafio mencionado, o que reforça a importância do envolvimento dos familiares no processo educacional. Segundo Glat e Pletsch (2011), "o envolvimento da família é essencial para garantir o sucesso do processo de inclusão, pois os pais e responsáveis desempenham um papel crucial no apoio ao desenvolvimento dos alunos" (Glat; Pletsch, 2011, p. 25).

Quando os pais se envolvem ativamente na educação dos filhos, especialmente no contexto de um Plano Educacional Individualizado (PEI), eles contribuem para o processo de mediação, oferecendo suporte emocional, recursos e estímulo que complementam o trabalho dos professores.

Como Vygotsky sugere,

O aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que só são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando coopera com seus pares (Vygotsky, 1984, p. 103).

Nesse sentido, a família pode proporcionar um ambiente de cooperação contínua fora da escola, reforçando as aprendizagens e intervenções realizadas pelos educadores. A ausência do apoio familiar, como apontado por alguns professores no questionário, pode significar que a criança perde uma parte importante da mediação social necessária para o seu desenvolvimento, o que pode impactar negativamente

sua inclusão escolar e progresso cognitivo. Assim, o apoio familiar não é apenas um complemento, mas uma parte essencial do processo de desenvolvimento da criança no contexto inclusivo, conforme as ideias de Vygotsky.

Tabela 9 - Professoras da Sala Regular (PSR): Como você avalia a eficácia dessa ferramenta, PEI, na promoção da aprendizagem inclusiva?

Avaliação	Escola Dona Rainha	Escola Branca de Neve
Muito Eficaz	25%	0%
Eficaz	50%	50%
Neutra	0%	0%
Pouco Eficaz	25%	50%
Ineficaz	0%	0%

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2024.

Segundo Glat e Pletsch (2011), o PEI "é um instrumento essencial na educação inclusiva, permitindo que as ações pedagógicas sejam personalizadas para cada aluno, respeitando suas singularidades e desafios" (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 45). Essa percepção positiva, no entanto, é acompanhada de 25% de respostas que consideram o PEI "pouco eficaz", sugerindo que, embora a ferramenta seja reconhecida por seu potencial, há barreiras que limitam sua eficácia plena.

A análise dos dados apresentados na tabela 9 revela diferenças claras entre as escolas na avaliação da eficácia do PEI como uma ferramenta de promoção da aprendizagem inclusiva. Na UEB Dona Rainha, 75% das professoras veem o PEI como eficaz ou muito eficaz, o que reflete uma avaliação predominantemente positiva. Esse dado sugere que, de maneira geral, o PEI está sendo reconhecido por seu valor na adaptação pedagógica e no apoio às necessidades dos alunos.

Na UEB Castelo Branca de Neve, os dados apresentam um quadro diferente: 50% das professoras consideram o PEI eficaz, enquanto os outros 50% o veem como "pouco eficaz". A ausência de respostas indicando que o PEI é "muito eficaz" pode sugerir problemas na implementação prática do plano, possivelmente relacionados a dificuldades na colaboração entre os profissionais, conforme discutido na Tabela 9.

Mendes (2006) ressalta que "a eficácia do PEI depende diretamente da participação ativa e colaborativa dos professores, sem a qual o plano corre o risco de se tornar uma formalidade sem impacto real" (Mendes, 2006, p. 146). Dessa forma, a

falta de avaliações mais positivas pode refletir uma lacuna na adesão dos professores ao processo de construção e implementação do PEI, um fator determinante para o sucesso da inclusão.

Outro ponto relevante é que, em ambas as escolas, nenhuma professora avaliou o PEI como "neutro" ou "ineficaz", o que indica que, apesar das dificuldades, o plano é visto como uma ferramenta de valor. Contudo, conforme Capellini e Zerbato (2019) apontam, "para que o PEI seja totalmente eficaz, é essencial que haja uma infraestrutura adequada, incluindo tempo suficiente para planejamento e colaboração constante entre os profissionais envolvidos" (Capellini; Zerbato, 2019, p. 63). A falta de tempo para planejar, a carência de recursos materiais e a necessidade de um maior alinhamento entre os profissionais são desafios que, se superados, podem potencializar os resultados positivos dessa ferramenta.

Para Lima, Almeida e Capuzzo, 2023,

O Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui uma estratégia fundamental para promover a inclusão efetiva, adaptando o currículo e o ambiente educacional às necessidades específicas de cada aluno, o que facilita sua integração e sucesso acadêmico" (Lima, Almeida; Capuzzo, 2023, p. 23).

Conforme afirmado por Lima, Almeida e Capuzzo (2023), o PEI é descrito como uma ferramenta crucial para assegurar que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas, promovendo um ambiente educacional inclusivo possibilitando o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Em resumo, a análise indica que, enquanto o PEI é considerado uma ferramenta essencial para a promoção da aprendizagem inclusiva, ele enfrenta desafios que variam entre as escolas, refletindo a necessidade de melhorias na sua implementação. Essas melhorias incluem maior investimento em formação docente, tempo para planejamento e melhores recursos para garantir que o PEI atenda plenamente às necessidades dos alunos com deficiência.

Pergunta 2 - Professoras da Sala Regular e AEE/PROJETEA: Quais seriam, na sua opinião, as principais necessidades para aprimorar a efetividade do PEI na sua escola?"

A última pergunta do questionário buscou identificar, a partir da perspectiva das professoras do AEE/PROJETEA, quais são os principais fatores que podem contribuir para o aprimoramento da implementação e efetividade do Plano Educacional Individualizado (PEI) em suas escolas. O objetivo foi entender quais são

as necessidades mais urgentes e os desafios enfrentados no cotidiano escolar para que o PEI possa, de fato, atender às demandas individuais dos alunos de maneira inclusiva e eficaz. As respostas fornecidas por essas profissionais são essenciais para guiar futuras ações pedagógicas, investimentos em recursos e capacitação, bem como para fortalecer a colaboração entre equipe pedagógica e família, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos com deficiência.

"Acredito que a formação continuada, específica sobre inclusão e elaboração do PEI, é essencial. Muitos professores ainda sentem dificuldade em adaptar o currículo de forma eficaz, e uma capacitação mais frequente e aprofundada seria crucial para melhorar a aplicação do PEI" (DR-AEE1).

"É necessário fortalecer a comunicação e o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular, o AEE, a coordenação pedagógica e as famílias. Quando todos os envolvidos estão alinhados e colaboram de maneira eficaz, o PEI torna-se mais personalizado e eficiente" (Grifo nosso DR-P2).

"Precisamos de mais recursos pedagógicos adaptados e acessíveis para implementar o PEI de forma mais eficaz. Materiais didáticos específicos para diferentes tipos de deficiência e tecnologias assistivas são fundamentais para que o aluno possa acompanhar o conteúdo de maneira inclusiva." (CCB-AAE 1).

"O apoio de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e fonoaudiólogos, seria muito benéfico. "Esses especialistas podem contribuir com diagnósticos mais precisos e ajudar na criação de estratégias que se alinhem melhor às necessidades de cada aluno." (Grifo nosso CCB-P3).

"Um dos principais desafios é a falta de tempo para planejamento. Para elaborar e acompanhar o PEI de cada aluno de forma adequada, seria necessário **ter um tempo regular reservado para reuniões entre os professores, o AEE e os outros profissionais envolvidos.**" (Grifo nosso DR-P4).

A questão acima traz à tona as principais necessidades identificadas pelas professoras da Sala Regular e do AEE/PROJETEA para aprimorar a efetividade do PEI nas escolas analisadas. As respostas mostram que, além de recursos pedagógicos e tempo para planejamento, há uma necessidade urgente de formação continuada e de um trabalho colaborativo mais estruturado entre professores, famílias e outros profissionais. Esses fatores são considerados essenciais para que o PEI possa ser realmente eficaz na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência.

A formação continuada, destacada por uma das professoras do AEE, é um ponto crucial. Segundo Mascaro (2020), "a formação continuada permite aos

professores adaptar o currículo e as atividades às necessidades específicas dos alunos, promovendo uma educação inclusiva de qualidade" (Mascaro, 2020, p. 19). Sem esse suporte, a aplicação do PEI pode se tornar superficial e menos eficaz.

O trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os especialistas do AEE também foi mencionado como uma necessidade. Costa (2016) afirma que

A colaboração entre profissionais da educação regular e do atendimento especializado é essencial para a construção de um PEI efetivo, pois garante que todos os aspectos do desenvolvimento do aluno sejam considerados. (Costa, 2016, p. 23).

Quando há uma articulação eficiente entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional, o PEI pode ser mais personalizado e funcional. No que diz respeito à formação continuada dos professores e à necessidade de uma educação dialógica e participativa. Freire sempre enfatizou que o processo de ensino-aprendizagem deve ser baseado na reflexão crítica e na colaboração entre educadores e educandos. No contexto do PEI, a formação continuada poderia ser reforçada com base no pensamento de Freire, que afirma que "a educação não transforma o mundo". A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1996, p. 67).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores não é apenas técnico, mas também uma reflexão constante sobre suas práticas e o impacto delas no processo de inclusão. Essa ideia de formação como transformação reflete a importância de capacitações que, além de técnicas, busquem criar uma postura reflexiva e crítica nos professores, permitindo que eles compreendam melhor a complexidade do PEI e apliquem estratégias mais eficazes.

A falta de recursos pedagógicos adaptados foi outro desafio destacado. Segundo Suárez *et al.* (2010), "a ausência de materiais específicos para a educação inclusiva limita o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência" (Suárez *et al.*, 2010, p. 78). Recursos como tecnologias assistivas e materiais adaptados são essenciais para que o PEI seja implementado com sucesso.

Além disso, a presença de uma equipe multidisciplinar é fundamental para garantir um diagnóstico preciso e a criação de estratégias pedagógicas adequadas. Costa (2016) reforça que

A participação de profissionais especializados, como terapeutas

ocupacionais e psicopedagogos, contribui significativamente para a elaboração de um PEI que atenda às necessidades específicas dos alunos. (Costa, 2016, p. 25).

A falta de tempo para o planejamento foi também apontada como um dos principais obstáculos. Valadão (2010) ressalta que "o planejamento colaborativo é uma etapa essencial na construção do PEI, e sua falta pode comprometer a efetividade do plano" (Valadão, 2010, p. 17). Sem tempo adequado para discussões e revisões periódicas, o PEI corre o risco de não ser implementado de maneira satisfatória.

Esses pontos destacam que, para aprimorar a efetividade do PEI, é necessário investir em formação continuada, fortalecer o trabalho colaborativo e garantir recursos pedagógicos e profissionais especializados. Dessa forma, será possível garantir que o PEI se torne uma ferramenta efetiva na inclusão de alunos com deficiência.

8 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresenta-se o Produto Educacional desenvolvido a partir desta pesquisa, que consiste em um protótipo colaborativo de um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado em conjunto com as professoras participantes do estudo. Este protótipo é parte de um manual abrangente que explica detalhadamente cada parte do PEI para garantir um preenchimento eficaz e informativo. O manual, intitulado 'PEI na Prática: Manual para Educadores Inclusivos', tem como objetivo principal orientar os educadores sobre como utilizar o PEI de forma efetiva, oferecendo uma ferramenta formativa e prática para profissionais da educação que atuam na educação básica. Isso é especialmente relevante em contextos que já possuem ou estão em processo de implementar serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A criação do protótipo do PEI foi uma iniciativa baseada na colaboração, refletindo as necessidades e as sugestões das professoras envolvidas, com o intuito de promover práticas educacionais inclusivas. Este processo colaborativo não só enriqueceu o produto final, mas também assegurou que ele fosse aplicável e relevante no contexto das escolas participantes.

O manual descreve passo a passo a estrutura do PEI, delineando cada seção e suas funcionalidades para orientar os educadores na sua aplicação diária. Isso inclui desde a identificação detalhada dos alunos até as diretrizes para a avaliação e revisão contínua do plano, garantindo que o PEI seja uma ferramenta viva dentro do ambiente educacional.

Essa abordagem sistemática e detalhada é fundamental para capacitar os educadores a responder efetivamente às diversas necessidades dos alunos com deficiência, promovendo uma inclusão eficaz e respeitosa dentro do ambiente escolar. Este capítulo, portanto, não apenas apresenta o manual, mas também contextualiza sua importância no fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas.

8.1 Processo de construção do produto educacional

A construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado teve início com a organização de três encontros coletivos, reunindo as professoras participantes do estudo. O objetivo principal foi realizar uma análise detalhada do modelo de PEI

vigente no PROJETEA, destacando as dificuldades, dúvidas e as potencialidades identificadas pelos docentes no processo de preenchimento do documento.

Durante os encontros, foi promovida a troca de experiências e a apresentação de outros modelos de PEI, fundamentados em autores como Glat e Pletsch (2013), que ressaltam a importância da personalização do planejamento pedagógico para atender às necessidades individuais dos alunos. A partir dessas discussões, foi possível elaborar rascunhos de um protótipo, incorporando melhorias e ajustes sugeridos pelas professoras, com o intuito de tornar o PEI mais prático, claro e adaptado à realidade da sala de aula.

8.1.1 Análise do modelo do PEI do PROJETEA à luz das teorias

A análise do modelo do PEI utilizado no PROJETEA é fundamental para compreender sua adequação às necessidades dos alunos com TEA e sua contribuição para a promoção de uma educação inclusiva. Para isso, torna-se necessário avaliar o PEI à luz das principais teorias educacionais, especialmente aquelas voltadas para a inclusão escolar, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as orientações da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015).

Essa análise permitirá identificar os pontos fortes e as limitações do modelo atual, além de propor ajustes que garantam uma abordagem pedagógica mais eficiente e individualizada. A perspectiva teórica oferece o respaldo necessário para que as práticas adotadas sejam não apenas eficazes, mas também baseadas em evidências e alinhadas com os princípios da educação inclusiva.

A seguir, será discutido como o modelo do PEI do PROJETEA se relaciona com os componentes essenciais recomendados pela literatura especializada, destacando as áreas em que o documento pode ser aprimorado para promover uma melhor inclusão dos alunos com TEA.

Figura 4 - Modelo do PEI/PROJETEA (PARTE 1)

1



ESTUDANTE:
UEB:
PROFESSORA:

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - SAE

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI

IDADE:
TURNO:
PROFESSORA DO AEE:



ÁREAS DE HABILIDADES	NÍVEL ATUAL	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS/AÇÕES	MATERIAIS/RECURSOS	AVALIAÇÃO

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE	AÇÕES EM SALA DE AULA
OBSERVAÇÕES:	

Gestor (a) da Escola

Professor da sala regular

Técnico do acompanhamento especializado

Professor Suporte pedagógico da escola

Professor da Sala de recursos

Responsável pelo estudante

Fonte: dados da pesquisa

Para fundamentar a análise do modelo do PEI do PROJETEA à luz das teorias sobre a construção de Planos Educacionais Individualizados, foi essencial considerar a relevância de cada componente e sua base teórica no campo da educação especial.

1. Informações Básicas

Conforme Glat e Pletsch (2013), a inclusão de informações básicas como nome do estudante, idade, turno, e dados do professor responsável é essencial para garantir a identificação clara do aluno e o contexto escolar. Este componente é comum em todos os modelos de PEI e faz parte das boas práticas na elaboração de planos individualizados. Para Camargo (2007), essa identificação ajuda na construção de um perfil detalhado do aluno, facilitando a adaptação do conteúdo e das metodologias.

2. Áreas de Habilidades e Nível Atual

A análise do desempenho acadêmico e funcional do aluno é um dos pontos centrais no planejamento do PEI. Segundo Mendes (2006), é importante definir claramente o ponto de partida para que o planejamento contemple ações específicas para o desenvolvimento das áreas cognitivas e socioemocionais. Ao observar o modelo do PROJETEA, percebemos que este componente é abordado, mas carece de detalhamento em relação ao nível atual de desempenho, o que, segundo os teóricos, deve ser claramente especificado para que haja um acompanhamento efetivo.

3. Objetivos

Os objetivos devem ser claros e mensuráveis, alinhados com as "Metas Anuais Mensuráveis" descritas em fontes como Mendes (2006) e Rodrigues (2008). Estes objetivos devem ser estabelecidos com base nas capacidades e dificuldades específicas do aluno, promovendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o funcional. O modelo do PROJETEA aborda essa seção, mas a especificidade dos objetivos precisa ser garantida para facilitar o acompanhamento e a avaliação.

4. Estratégias/Ações e Materiais/Recursos

De acordo com Silva (2015), as estratégias pedagógicas e os recursos de apoio devem ser detalhados e adaptados à realidade do aluno. A inclusão de recursos adaptativos e estratégias de ensino diferenciadas é fundamental para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. No modelo analisado, as professoras destacaram a falta de clareza e direcionamento nesse sentido, o que poderia ser aprimorado com base nos estudos de Fontes (2013) sobre a necessidade de flexibilidade nas estratégias de ensino.

5. Avaliação

Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), a avaliação contínua do progresso do aluno é uma prática essencial para ajustar as metas e estratégias de

ensino. A frequência e os métodos avaliativos devem ser bem definidos, de forma a acompanhar o desenvolvimento do aluno e redirecionar o plano quando necessário. O modelo do PROJETEA contempla esse aspecto, mas as orientações sobre como realizar a avaliação comportamental, por exemplo, precisam de maior clareza.

6. Considerações sobre o Estudante e Ações em Sala de Aula

Para Mantoan (2003), a adaptação do ambiente educacional às necessidades do aluno com deficiência é uma prática essencial de um PEI eficaz. O modelo do PROJETEA considera essas adaptações, mas é necessário garantir que as ações sejam realmente diferenciadas para alunos PAEE (Público Alvo da Educação Especial). As sugestões das professoras para um maior detalhamento de estratégias específicas são alinhadas ao que autores como Glat e Pletsch (2013) destacam como importante para a prática pedagógica inclusiva.

7. Colaboração Multidisciplinar

A colaboração entre gestores, professores regulares e do AEE é fundamental para o sucesso de um PEI, conforme Mendes (2006). O modelo do PROJETEA menciona a colaboração entre esses profissionais, o que está alinhado com as boas práticas descritas na literatura. No entanto, a integração entre o atendimento externo e o plano pedagógico deve ser mais clara, como ressaltado pelas professoras do estudo.

Com base nos estudos de Glat, Pletsch, Mendes e outros teóricos, o modelo do PEI no PROJETEA possui muitos dos componentes essenciais recomendados pela literatura, mas necessita de ajustes que envolvam maior clareza nas orientações de avaliação, maior detalhamento nas estratégias e recursos, além de uma integração mais efetiva com os atendimentos externos. Esses aprimoramentos são necessários para garantir que o PEI funcione como um instrumento eficaz de inclusão escolar e atenda de maneira mais direta às necessidades individuais dos alunos.

8.1.2 Levantamento das percepções das professoras das UEBs

A análise do PEI utilizado no PROJETEA buscou identificar suas limitações e potencialidades a partir das percepções das professoras envolvidas no programa. Ao longo dos encontros colaborativos, discutiu-se como o modelo atual ainda apresenta desafios no que diz respeito à sua aplicação prática, principalmente no

atendimento de alunos com necessidades especiais, como os que têm TEA. Esta análise foi fundamental para compreender os aspectos que precisam ser aprimorados, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e eficaz, alinhada às práticas pedagógicas personalizadas.

A análise do modelo do PEI utilizado no PROJETERA, através do levantamento das percepções das professoras das escolas em estudo, permitiu identificar dificuldades e potencialidades no processo de preenchimento e aplicação do plano. As professoras apresentaram diferentes níveis de entendimento e desafios, de acordo com suas experiências e formações.

Tabela 10 - Análise do PEI Vigente (UEB Castelo Branca de Neve)

Professora	Dúvidas/ Dificuldades no Preenchimento do PEI	Potencialidades Identificadas
CCB-P1 (30-39 anos, 1º ano na escola, contratada)	<i>"Como primeira vez na escola, encontro dificuldades com o formato genérico do PEI vigente que não orienta especificamente sobre alunos com TEA. Seria útil um modelo mais detalhado e direcionado."</i>	<i>"Acredito que, com mais formação, posso usar o PEI como uma ferramenta mais eficaz para planejar as atividades de inclusão."</i>
CCB-P2 (30-39 anos, 1-2 anos na escola, contratada)	<i>"A falta de diretrizes específicas para a educação especial complica o desenvolvimento de estratégias adequadas ao meu aluno com necessidades especiais."</i>	<i>"Vejo potencial em adaptar o PEI para garantir que todos os alunos participem de atividades regulares com as modificações necessárias."</i>
CCB-P3 (50-59 anos, mais de 10 anos na escola, efetiva)	<i>"Com muitos anos de experiência, ainda sinto a falta de um modelo de PEI que guie de forma mais concreta as ações pedagógicas diferenciadas para alunos com dificuldades específicas."</i>	<i>"Percebo que o PEI pode facilitar a integração entre alunos com deficiência e o resto da turma, se for bem aplicado."</i>
CCB-AAE 1 (25-29 anos, 1º ano na escola, contratada, AEE/PROJETERA)	<i>"Minha maior dificuldade é coordenar o trabalho com as professoras do regular, já que cada uma usa abordagens diferentes e o PEI exige um planejamento conjunto."</i>	<i>"Com a colaboração correta, podemos usar o PEI para fornecer suporte específico e personalizado para cada aluno."</i>

Fonte: Dados da pesquisa 2024.

Tabela 11 - Análise do PEI Vigente (UEB Dona Rainha)

Professora	Dúvidas/ Dificuldades no Preenchimento do PEI	Potencialidades Identificadas
DR-P1 (40-49 anos, 3-5 anos na escola, efetiva, Mestrado)	<i>"A falta de um modelo indutivo específico para TEA dificulta a aplicação prática do PEI, precisamos de algo mais adaptado às necessidades individuais especialmente para alunos com déficits severos."</i>	<i>"Vejo que o PEI pode ser uma excelente ferramenta para criar planos de ensino individualizados e inclusivos."</i>
DR-P2 (50-59 anos, 3-5 anos na escola, efetiva)	<i>"O modelo atual não fornece a flexibilidade necessária para adaptar o ensino a alunos com diferentes capacidades, um guia mais detalhado ajudaria."</i>	<i>"Acho que o PEI pode ser uma ótima forma de garantir a participação de alunos com TEA nas atividades regulares."</i>
DR-P3 (40-49 anos, 3-5 anos na escola, efetiva, Pedagogia)	<i>"Preciso de exemplos práticos e sugestões de atividades específicas para alunos com TEA, o modelo atual é muito aberto e vago." "Tenho dúvidas sobre como avaliar o progresso do aluno com base nas metas descritas no PEI."</i>	<i>"Com mais treinamento, o PEI pode nos ajudar a garantir que os alunos com deficiência alcancem os mesmos objetivos dos demais, adaptados à sua realidade."</i>
DR-P4 (40-49 anos, 3-5 anos na escola, efetiva, Psicopedagogia)	<i>"A elaboração do PEI parece muito burocrática, e não sei como fazer isso de maneira eficiente em meio a tantas outras tarefas. Uma articulação mais constante e estruturada entre a professora do AEE/PROJETEA e a equipe de sala regular é essencial."</i>	<i>"Acredito que, se tivermos mais apoio técnico, o PEI pode ser uma excelente ferramenta para o acompanhamento constante dos alunos."</i>
DR-AAE1 (50-59 anos, 1º ano na escola, contratada, AEE/PROJETEA)	<i>"Meu desafio é integrar o PEI com os relatórios dos profissionais de saúde que acompanham o aluno, como Psicólogos e fonoaudiólogos. A falta de comunicação e troca de informações sobre os alunos com necessidades especiais também prejudica o desenvolvimento de estratégias eficazes."</i>	<i>"Com mais colaboração entre os setores, o PEI pode proporcionar um acompanhamento mais detalhado e individualizado dos alunos."</i>

Fonte: Dados da pesquisa 2024.

As respostas das professoras das escolas sobre o modelo vigente do PEI indicam desafios significativos. As docentes relataram que o modelo atual não oferece diretrizes claras e específicas, o que gera incerteza no desenvolvimento de estratégias e na adaptação das atividades para alunos com TEA. Professores tanto novatos quanto experientes expressaram a necessidade de um PEI mais prático e orientado, que incluía exemplos concretos e sugestões detalhadas para a aplicação em sala de aula.

As dificuldades mencionadas variam de como avaliar adequadamente as habilidades dos alunos até como estabelecer objetivos educacionais claros e mensuráveis. A falta de recursos adaptativos e a insegurança sobre como integrar

adequadamente os materiais didáticos no ambiente regular são preocupações comuns. Isso sugere uma lacuna significativa entre a teoria e a prática no suporte atual, destacando a necessidade de um modelo de PEI que seja mais orientador e menos genérico, com uma estrutura que forneça suporte explícito e prático para todas as professoras, independentemente de sua experiência prévia com educação especial.

A análise das dificuldades e potencialidades mostra que, embora o modelo do PEI ofereça uma estrutura robusta para a inclusão, a falta de familiaridade e formação específica na maioria das professoras é um obstáculo para sua plena aplicação. Um maior suporte de formação continuada e espaços de colaboração entre as professoras de AEE e as de sala regular são essenciais para aprimorar o uso do PEI no contexto do PROJETERA.

Abaixo, no “Quadro Geral de Dificuldades no Preenchimento do PEI”, observa-se as percepções das professoras participantes sobre os principais desafios enfrentados ao implementar e preencher o PEI. Com base em suas formações, níveis de experiência e familiaridade com a educação inclusiva, os docentes das escolas relataram obstáculos para a aplicação eficaz do PEI, evidenciando dificuldades práticas e contextuais específicas de cada instituição.

O quadro apresentado busca sintetizar esses pontos, destacando a variação das dificuldades de acordo com o contexto de cada professora. Em resposta a essas dificuldades, um protótipo de PEI pode ser desenvolvido com o objetivo de simplificar o processo de preenchimento e garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas de maneira eficiente. Este protótipo visa melhorar a integração das práticas inclusivas, facilitando a aplicação do PEI e promovendo a inclusão escolar de maneira mais efetiva e colaborativa.

Quadro 8 - Dificuldades no Preenchimento do PEI

Categoria	Dificuldades Potenciais	Professora Específica
Formato do PEI	Falta de direcionamento específico para alunos com TEA, o modelo genérico não aborda suas necessidades de forma clara.	CCB-P1, CCB-P2, DR-P1
Diretrizes para Educação Especial	A ausência de diretrizes específicas para alunos com necessidades especiais torna o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inadequadas.	CCB-P2, DR-P2
Estratégias e Práticas Pedagógicas	O modelo atual do PEI não oferece exemplos práticos e detalhados de atividades específicas para alunos com TEA, dificultando a aplicação em sala de aula.	CCB-P3, DR-P3, DR-P4
Flexibilidade e Adaptação	O modelo vigente não oferece flexibilidade necessária para adaptar o ensino às capacidades variadas dos alunos, sendo muito aberto e vago.	DR-P2, DR-P3, DR-P4
Aplicação Prática	A falta de um modelo indutivo adequado dificulta a aplicação prática do PEI, especialmente para alunos com TEA, que necessitam de planos mais individualizados.	CCB-P1, DR-P1

Fonte: Dados da pesquisa

Esse quadro revela que as principais dificuldades relatadas pelas professoras de ambas as escolas giram em torno da falta de especificidade e adaptação no modelo vigente do PEI. As educadoras mencionaram a ausência de diretrizes claras para alunos com TEA e a necessidade de um modelo que oferece mais flexibilidade, exemplos práticos, e orientações específicas para melhorar a inclusão e a eficácia das estratégias pedagógicas.

A análise das dificuldades enfrentadas pelas professoras no preenchimento do PEI dá um norte para compreender as barreiras que emergem no contexto escolar. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar exige mudanças estruturais e formativas para que professores possam lidar com a diversidade de forma eficaz. As professoras, como CCB-P1 e DR-P1, relataram dificuldades ao avaliar as habilidades de alunos com TEA. Isso se alinha ao apontamento de Sassaki (2006), que enfatiza a necessidade de critérios claros e instrumentos específicos para avaliar alunos da Educação Especial. A falta desses instrumentos pode gerar incerteza sobre como medir habilidades cognitivas e socioemocionais.

Em relação à definição de objetivos, professoras como CCB-P2 e DR-P3 expressaram dificuldades em estabelecer metas mensuráveis e adaptadas às

necessidades dos alunos, algo comum entre educadores com menos experiência em inclusão. Segundo Vygotsky (1997), o desenvolvimento de metas educacionais deve ser construído a partir da zona de desenvolvimento proximal do aluno, e isso exige que o professor tenha conhecimento não apenas das limitações, mas também das potencialidades do estudante. A formulação de objetivos claros e realistas é essencial para que o PEI possa ser uma ferramenta de suporte à aprendizagem inclusiva.

As estratégias pedagógicas também foram destacadas como uma área de dificuldade, particularmente entre as professoras menos experientes, como CCB-P1 e DR-P3. A insegurança quanto à adaptação de atividades para torná-las inclusivas reflete a lacuna na formação contínua sobre práticas pedagógicas voltadas para alunos com TEA. Rodrigues (2008) defende que as estratégias pedagógicas inclusivas devem ser ajustadas às necessidades individuais e ao ritmo de cada aluno, o que requer planejamento e conhecimentos especializados que nem sempre estão disponíveis no ambiente escolar.

Quanto aos recursos e materiais, todas as professoras relataram desafios para identificar e utilizar materiais adaptativos. Stainback e Stainback (1999) sugerem que o uso de recursos adequados é um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar, no entanto, a dificuldade de acesso e a falta de orientação sobre como integrá-los ao contexto escolar é um obstáculo recorrente. As professoras destacaram que, mesmo quando os recursos estavam disponíveis, a aplicação prática em sala de aula gerava confusão.

Por fim, a colaboração entre os membros da equipe do AEE foi um dos principais desafios relatados por todas as professoras, especialmente na coordenação entre professores regulares e especialistas do AEE, como apontado por CCB-AAE1 e DR-AAE1. Fontes (2013) afirma que o trabalho colaborativo é essencial para o sucesso da educação inclusiva, uma vez que o PEI requer um planejamento conjunto, envolvendo diferentes profissionais e familiares. No entanto, a falta de comunicação eficaz compromete a implementação de um PEI realmente adaptado às necessidades do aluno, como indicam os relatos das docentes.

8.2 Desenvolvimento do Protótipo

A partir das dificuldades e discordâncias identificadas na análise do PEI vigente, foi desenvolvido um protótipo visando melhorar a prática pedagógica

inclusiva. Esse modelo foi criado com base nas limitações observadas pelas professoras, tanto no que diz respeito à avaliação das habilidades dos alunos quanto à formulação de objetivos mensuráveis e estratégias pedagógicas adaptadas. Dessa forma, o protótipo buscou tornar o PEI mais acessível e funcional, alinhando-se melhor às necessidades dos professores e alunos dentro do contexto escolar.

A construção colaborativa do Protótipo foi orientada por uma sólida base teórica, adquirida pela pesquisadora ao longo de sua formação em cursos especializados sobre o PEI e em cadeiras específicas durante o mestrado. Com esse embasamento, a pesquisadora liderou o processo de elaboração do protótipo, garantindo que o conhecimento adquirido fosse aplicado de forma prática e coerente às necessidades identificadas. A criação do Protocolo incluiu a análise de modelos existentes e o levantamento das principais dificuldades relatadas pelas professoras, promovendo um ambiente de diálogo onde sugestões e críticas foram discutidas de forma colaborativa.

Essa abordagem reflete a tendência observada por Tannús-Valadão e Mendes (2018), onde ressaltam a importância de uma transição do planejamento centrado na instituição para um modelo que priorize as necessidades individuais dos estudantes. Dessa forma, o Protótipo foi concebido com foco na personalização do PEI, buscando superar as limitações do modelo vigente e promover práticas educacionais inclusivas.

Após uma série de discussões sobre a melhor forma de começar a elaboração e organização do Protocolo, optou-se por estruturá-lo em setores, tomando como referência os modelos previamente analisados. Cada um desse setor será apresentado e discutido neste subitem, com o documento completo disponível no Apêndice deste trabalho.

A seguir, apresenta-se uma visão geral da estrutura final do Protótipo para facilitar o entendimento de sua organização. Após essa apresentação resumida, cada seção será detalhada, explicando seus principais componentes e como contribuem para o propósito do documento.

SETOR PRELIMINAR:

- **Informações Institucionais e Equipe do PEI**

- Nome da escola
- Líder da Equipe PEI

- Outros Membros da Equipe

- **Calendário de Execução do PEI**

SETOR 1:**1. Identificação do Aluno**

- Nome completo
- Data de nascimento
- Série e turma

2. Diagnóstico

- Condição médica ou diagnóstico do aluno
- Data do laudo
- Nome do profissional responsável

3. Perfil do Aluno e Diretrizes Comportamentais

- Descrição das características gerais do aluno
- Diretrizes de comportamento para o acompanhamento escolar

4. Atendimento Externos

- Descrição dos serviços terapêuticos e outras intervenções externas
- Profissionais e horários de atendimento

5. Desenvolvimento do Aluno

- Áreas de desenvolvimento: cognitivo, social, comunicacional, motor
- Habilidades e potencialidades observadas
- Áreas que precisam de maior suporte

6. Adaptações Curriculares e Metas

- Objetivos específicos por área curricular
- Adaptações necessárias no currículo
- Metas de aprendizagem

7. Recursos e Materiais

- Materiais e recursos pedagógicos necessários para o aluno

8. Estratégias Avaliativas

- Métodos de avaliação adaptados

- Critérios para acompanhar o progresso

10. Observações

- Comentários adicionais importantes sobre o aluno

11. Assinaturas

- Assinaturas da equipe pedagógica, professores e responsáveis legais.

(Fonte: Dados da Pesquisadora)

8.2.1 Apresentação dos Componentes do Protótipo Colaborativo do PEI

Setor Preliminar

➤ Informações Institucionais e da Equipe do PEI

Descrição	Preenchimento
Escola	[Nome completo da escola]
Líder da Equipe PEI	[Nome completo do líder da equipe PEI]
Outros Membros da Equipe	[Nomes dos outros membros da equipe, separados por vírgulas]

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

A indicação nesta parte do PEI visa reunir informações fundamentais sobre a equipe responsável pela implementação do PEI, bem como sobre a instituição de ensino. Ao registrar os dados institucionais e da equipe, a escola assegura a coordenação adequada entre os envolvidos, facilitando a gestão das responsabilidades e o monitoramento do progresso dos alunos com necessidades especiais.

Calendário de Execução do PEI

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Início	Revisão	2ª Revisão	Conclusão
Data:	Data:	Data:	Data:

Acrescentou-se o Calendário de Execução do PEI que tem como função central organizar e monitorar os prazos para a implementação e revisão do Plano.

Essa estrutura ajuda a garantir que o plano seja acompanhado de maneira contínua e que as revisões sejam feitas conforme o progresso do aluno e as adaptações necessárias durante o ano letivo.

Setor I : 1. Identificação do Aluno
--

Itens	Detalhes
Nome do Aluno	
Data de Nascimento	
Pais/Responsáveis	
Contato do Responsável	
Escola	
Ano de Escolaridade	
Turma/Turno	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

No Setor I, no item 1. Identificação do aluno, foram incorporadas sugestões que destacam a importância de capturar informações essenciais sobre o contexto familiar do aluno, além dos dados pessoais básicos. Essa inclusão foi resultado direto das contribuições das professoras, que ressaltaram a necessidade de compreender com quem o aluno vive e quem está diretamente envolvido em sua criação e cuidados. Como mencionado por uma das participantes:

"É interessante para saber quem acompanha. Quando a gente conhece quem educa, entende melhor o aluno." (CCB-P1).

Essa observação reflete a relevância de entender as complexidades do ambiente familiar para melhorar a interação escolar, o que está alinhado com as abordagens de Vygotsky (1997) sobre a importância do ambiente social no desenvolvimento do aluno. Ao conhecer melhor o contexto em que a criança está inserida, a escola pode oferecer um atendimento mais personalizado e eficiente.

Setor I: 2. Diagnóstico Clínico
--

Item	Detalhes
Condição Diagnóstica	
Data do último Laudo	
Profissional Responsável	
Precisa de sala de AEE?	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Outro ponto significativo foi o registro do diagnóstico clínico, que se mostrou crucial, principalmente para alunos que, além da deficiência, possuem condições clínicas que requerem atenção especial, como a epilepsia. As professoras consideraram fundamental que esse dado constasse no PEI, a fim de alertar toda a equipe escolar sobre possíveis necessidades adicionais do aluno durante o horário escolar:

"[...] tal e qual o especialista tenha colocado no laudo médico. Não nos compete nada além de 'copiar' o que está no laudo ou relatório, pois é informação séria." (CCB-P2).

Essa recomendação está alinhada com as legislações que regulamentam o atendimento educacional especializado, reforçando a necessidade de um PEI que contenha informações detalhadas e precisas sobre a saúde do aluno. Além disso, a inclusão de um campo para o Encaminhamento ao AEE foi uma demanda das professoras, considerando a importância de garantir que o aluno tenha acesso ao atendimento especializado sempre que necessário. Essa recomendação surge como uma forma de garantir que as necessidades educacionais do aluno sejam atendidas de maneira estruturada e contínua, com base em diagnósticos claros e respaldados por profissionais.

Setor I: 3. Perfil e Diretrizes Comportamentais

Item	Detalhes
Caracterização do Aluno: dados obtidos através da família e da equipe que acompanha o caso	
Protocolo de Conduta	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Esse item visa traçar um perfil detalhado do estudante com base em suas

características comportamentais, cognitivas e sociais. Durante a construção do protótipo, as professoras participantes destacaram a importância de descrever o aluno de forma ampla e contextualizada, levando em conta não apenas suas dificuldades, mas também suas potencialidades. Essa abordagem reflete a necessidade de enxergar o aluno para além de suas limitações, valorizando suas capacidades e interesses, alinhada com a perspectiva da educação inclusiva defendida por autores como Mantoan (2003).

O uso do Protocolo de Conduta no PEI, sugerido com base no Parecer 50, reflete uma estratégia necessária e coerente para garantir que as ações em relação ao aluno sejam consistentes e baseadas em diretrizes claras, como os estudos de Mendes e Tannús-Valadão (2018), onde enfatizam a importância de protocolos de conduta bem definidos como parte do processo de inclusão, garantindo que os comportamentos sejam gerenciados de forma que promovam o bem-estar do aluno e a eficácia das intervenções pedagógicas. Esse termo foi discutido e aceito pela equipe de professoras participantes do estudo, tendo como objetivo padronizar as intervenções e condutas diante dos desafios comportamentais apresentados por alunos com TEA e outras deficiências.

Setor I: 4. Atendimento Externo ao Aluno

Tipo de Atendimento	Local/Profissional	Dias	Horários	Contato

Autoriza a escola a contatar os profissionais para integrar os atendimentos ao plano pedagógico do aluno? Sim (☐) Não (☐)

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Na Seção Atendimento Externo ao Aluno, o objetivo central foi integrar de maneira eficaz os serviços externos de apoio ao aluno com o planejamento pedagógico da escola. As professoras participantes destacaram a importância de que o PEI contenha informações detalhadas sobre os atendimentos externos, como fonoaudiologia, psicoterapia e terapia ocupacional, a fim de alinhar essas intervenções

ao trabalho pedagógico realizado na escola.

Tipo de Atendimento, Local/Profissional, Dias, Horário e Contato são dados essenciais para que a equipe escolar saiba quais profissionais externos estão envolvidos com o aluno, o que permite uma articulação eficiente entre a escola e os especialistas. O alinhamento entre os atendimentos clínicos e as atividades pedagógicas é defendido por autores como Mendes e Tannús-Valadão (2018), que enfatizam a necessidade de um planejamento educacional que incorpore as intervenções terapêuticas ao currículo escolar.

SETOR II – 5. Perfil e Avaliação do Desenvolvimento do Aluno

Aspecto Avaliado	Habilidades/Potencialidades	Áreas a Serem Potencializadas
Aspectos Cognitivos		
Aspectos Sociais e Psicoafetivos		
Aspectos Comunicacionais		
Aspectos Motores/Psicomotores		
Aspectos do Cotidiano		

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Este setor tem como objetivo central promover uma avaliação abrangente dos diferentes aspectos que influenciam o desenvolvimento do aluno, com foco nas suas habilidades, potencialidades e nas áreas que precisam ser desenvolvidas. É fundamental que os professores obtenham um diagnóstico preciso do desenvolvimento cognitivo do aluno para elaborar estratégias pedagógicas eficazes.

Para completar este preenchimento, é essencial a utilização do Plano PAEE e ficha de Avaliação Integral de Habilidades e Competências Acadêmicas¹, preenchida em colaboração pela professora do AEE/PROJETEA, pela professora regular e pela família do aluno, permitindo assim um comparativo detalhado. Conforme destacado por Tannús-Valadão (2011), é crucial que a família esteja

¹A ficha de Avaliação Integral de Habilidades e Competências Acadêmicas encontra-se no apêndice do manual, sendo adaptada pela autora com base nos estudos de HOSTINS, Regina Celia Linhares; SILVA, Cristiane da; ALVES, Adriana Gomes. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 159-176, 2016.

informada sobre esta avaliação desde o início, pois o processo só pode ser iniciado após a obtenção do consentimento dos responsáveis. Na ausência da aprovação da família, não é possível prosseguir com a elaboração do PEI. A avaliação inicial do estudante define sua elegibilidade para a criação do PEI, podendo ser solicitada pelo estudante, sua família ou pela instituição de ensino.

A teoria de Vygotsky (1998) foi amplamente discutida, especialmente no que se refere à importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. Com relação aos aspectos sociais e emocionais, as professoras ressaltaram que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências muitas vezes apresentam desafios na interação com seus pares e com professores. Isso requer uma atenção especial no PEI para garantir que essas interações sejam devidamente acompanhadas e trabalhadas no dia a dia escolar.

A comunicação é um ponto central na construção de relações e no processo de aprendizagem. As professoras apontaram que muitos alunos, especialmente os com TEA, apresentam dificuldades na comunicação verbal e não verbal, o que deve ser abordado de forma clara no PEI. A proposta foi incluir estratégias que incentivem o desenvolvimento da comunicação, com a utilização de recursos como sistemas alternativos de comunicação, conforme sugerido por Mendes e Tannús-Valadão (2018).

Esta avaliação busca identificar elementos educacionais, sociais e culturais significativos, tais como a capacidade de leitura e escrita, noções de espaço e tempo, raciocínio lógico, desenvolvimento social, habilidades físicas e comportamentos que podem afetar o aprendizado do aluno. No campo motor e psicomotor, as professoras notaram a importância de avaliar a capacidade dos alunos de realizar atividades que exijam coordenação física e mobilidade. A inclusão desse aspecto no PEI permite que se pense em adaptações adequadas para que esses alunos possam participar plenamente das atividades escolares, desde a educação física até atividades cotidianas que demandam movimentos mais finos.

O desenvolvimento da autonomia foi outro ponto crucial levantado pelo grupo. O objetivo deste item no PEI é avaliar como o aluno lida com tarefas cotidianas, tanto na escola quanto fora dela. As professoras ressaltaram que o PEI deve incluir metas para fomentar a independência dos alunos, especialmente no que se refere a hábitos e responsabilidades. Essa questão se alinha com a proposta de uma educação inclusiva que visa não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também

a preparação dos alunos para a vida cotidiana, como sugere a literatura especializada em inclusão escolar (Vygotsky, 1998).

SETOR II – 6. Área Curricular: Plano de Ensino

6.1 Objetivos:

- Geral: _____
- Específicos: _____

As professoras participantes destacaram a importância de estabelecer objetivos que sejam realistas e adequados ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, especialmente no contexto da inclusão de alunos com TEA e outras deficiências. Baseando-se nas suas experiências práticas e na literatura teórica, como defendido por Vygotsky (1998) e Mantoan (2003), elas sugeriram que os objetivos sejam definidos de forma colaborativa com a equipe de AEE, pais e outros profissionais envolvidos no desenvolvimento do aluno.

6.2 Adaptações: Acomodações ou Currículo Modificado²

Componente Curricular	Metas	Acomodações	Descrição das Acomodações	Currículo Modificado	Descrição das Acomodações
História		☐ Sim ☐ Não		☐ Sim ☐ Não	
Geografia		☐ Sim ☐ Não		☐ Sim ☐ Não	
Língua Portuguesa		☐ Sim ☐ Não		☐ Sim ☐ Não	
Língua Estrangeira		☐ Sim ☐ Não		☐ Sim ☐ Não	
Artes		☐ Sim ☐ Não		☐ Sim ☐ Não	
Educação Física		☐ Sim ☐ Não		☐ Sim ☐ Não	
Ciências		☐ Sim ☐ Não		☐ Sim ☐ Não	
Atividades da Vida Diária		☐ Sim ☐ Não		☐ Sim ☐ Não	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

²No Guia de Preenchimento e nos Apêndices tem explicações detalhadas sobre os dois termos utilizados nesse tópico que são Acomodações e Currículo Modificado.

A montagem desse “Setor II – Área Curricular: Plano de Ensino” visou avaliar a personalização do currículo para alunos PAEE. As professoras participantes no estudo colaborativo ressaltaram a importância de adaptar o currículo para garantir que os alunos possam acessar e progredir em todas as áreas do conhecimento, independentemente de suas limitações. Cada componente curricular (História, Geografia, Língua Portuguesa, etc.) possui a opção de acomodações ou modificações curriculares, de acordo com as necessidades do aluno. Como sugerido por Mantoan (2003) e Meyer & Rose (2014), essas adaptações devem permitir que o aluno tenha acesso ao conteúdo e possa participar ativamente das aulas, seja por meio de acomodações simples (por exemplo, adaptar o formato das avaliações) ou modificações mais profundas (como ajustar os objetivos de aprendizagem).

As metas, conforme destacadas pelas professoras, devem ser claras, objetivas e alinhadas ao desenvolvimento individual do aluno, respeitando seus limites e potencialidades. Segundo Vygotsky (1998), é fundamental que as metas se baseiam na zona de desenvolvimento proximal, para que o aprendizado seja significativo.

As acomodações buscam promover o acesso ao conteúdo sem alterar os objetivos curriculares, enquanto as modificações curriculares sugerem mudanças mais significativas no que se espera que o aluno aprenda, já o currículo modificado é especialmente relevante para alunos que apresentam maiores dificuldades, garantindo que possam participar do processo de ensino e aprendizagem de maneira inclusiva, como defendido pela Declaração de Salamanca (1994).

SETOR II – 7. Recursos Avaliativos

Tipo de Avaliação	Descrição

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

As professoras participantes destacaram que o processo de avaliação é muito complexo, sentem muitas dificuldades. Entendem que devem ser diversificadas

e adaptadas conforme o nível de desenvolvimento do aluno. Como argumenta Vygotsky (1998), a avaliação deve focar na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o potencial de aprendizado do aluno com o devido suporte. Assim, ao invés de seguir um único formato avaliativo, sugere-se a implementação de estratégias mais dinâmicas e individualizadas, como avaliações descritivas, observações de desempenho e trabalhos práticos, que permitam captar o progresso de forma mais abrangente.

Isso está alinhado com as orientações de Mantoan (2003), que defende que a avaliação precisa se ajustar às capacidades do aluno, em vez de seguir padrões rígidos. A inclusão de métodos avaliativos variados assegura que os alunos tenham a oportunidade de mostrar seu progresso de forma justa, respeitando suas individualidades e promovendo a equidade no ambiente escolar.

SETOR II – 8. Observações Necessárias
--

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

As professoras comentaram que sentem falta de um espaço para anotações das observações, o que é essencial para registrar detalhes que podem orientar o planejamento pedagógico e o acompanhamento dos alunos. Segundo Glat e Blanco (2007), essas anotações permitem uma visão holística do estudante, considerando fatores externos ao ambiente escolar que podem impactar seu desenvolvimento.

Por exemplo, mudanças no ambiente familiar, questões de saúde ou dificuldades emocionais podem ser registradas aqui, oferecendo uma visão mais completa do aluno. Este campo de observações é flexível e permite que cada professora personalize as anotações de acordo com as particularidades de cada aluno. Segundo Mantoan (2003), o olhar individualizado e cuidadoso sobre o aluno é uma peça-chave na construção de uma educação inclusiva, pois reforça a

necessidade de enxergar o aluno além das questões pedagógicas formais, incluindo suas emoções, interações sociais e desafios pessoais.

SETOR II – 9. Parecer Semestral
--

Comentários sobre o Processo:

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

De acordo com Mantoan (2003), o acompanhamento contínuo é crucial para garantir que o aluno com necessidades especiais receba o apoio adequado ao longo de sua trajetória escolar. O parecer semestral deve contemplar não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as habilidades sociais, emocionais e comportamentais, garantindo uma visão holística do desenvolvimento do aluno.

Neste campo, os profissionais envolvidos podem detalhar como o aluno respondeu às estratégias propostas no PEI, bem como destacar as áreas em que houve mais progresso ou aquelas que necessitam de mais atenção. Vygotsky (1998) argumenta que a avaliação do desenvolvimento deve ser contínua e integrada ao contexto social do aluno, para que ajustes possam ser feitos de maneira eficiente e personalizada.

SETOR II – 10. Assinaturas

Função	Nome/Assinatura
Professor do AEE/SEM	
Professor(es) da sala regular	
Coordenador Pedagógico/Gestor	
Especialista(s)/Terapeuta(s)	
Responsável Legal do Aluno	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Esse componente reforça a importância de um trabalho colaborativo e articulado, onde todos os envolvidos assumem formalmente seu papel no desenvolvimento educacional do aluno. Essa formalização é fundamental para assegurar o compromisso e a continuidade no acompanhamento do plano, garantindo que o PEI seja uma ferramenta eficaz e dinâmica no processo de inclusão escolar.

A assinatura de cada profissional no PEI indica sua responsabilidade direta no processo educacional do aluno. De acordo com Santos e Mendes (2018), a colaboração entre o professor regular e o especialista em educação especial é fundamental para o sucesso do plano, uma vez que assegura a implementação das adaptações curriculares e a monitorização contínua do progresso do aluno.

SETOR II – 11. Local e Data: _____, ____ de _____ de _____.
--

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

A inclusão de Local e Data no PEI garante que o documento tenha validade formal e possibilita o acompanhamento e revisão periódica das estratégias e metas estabelecidas. Este elemento, aparentemente simples, tem grande relevância para assegurar que o processo de inclusão seja realizado de maneira sistemática e organizada.

Com base na versão final do instrumento, a pesquisadora participante atuou na elaboração de um Guia de Orientações para o Preenchimento do PEI, incluído no apêndice e no Manual. Esse guia foi desenvolvido como uma ferramenta para facilitar a compreensão do protocolo, garantindo praticidade e aplicabilidade. Seu objetivo principal é fornecer aos professores que atendem alunos com deficiência um referencial de estratégias e conteúdos, orientando suas escolhas e decisões no preenchimento do plano, além de oferecer suporte ao processo de aprendizagem dos

estudantes.

Inicialmente redigido pela pesquisadora, com base nas contribuições dos participantes, o guia foi projetado para ser um documento dinâmico, aberto a atualizações conforme novas necessidades surgirem. Dessa forma, ele acompanha as práticas curriculares adequadas a qualquer estudante, com a possibilidade de incluir diretrizes específicas, como para alunos com TEA.

A construção colaborativa entre professores da educação regular e do AEE foi uma marca fundamental deste Plano Educacional Individualizado. Desenvolvido a partir das experiências e aprendizados dos professores, o protótipo se distingue por ser um instrumento que potencializa tanto a aprendizagem quanto a inclusão dos alunos com deficiência, garantindo que o plano se ajuste às necessidades específicas de cada estudante e ao contexto educacional.

8.3 Validação

Para a validação do protótipo do Plano Educacional Individualizado foi adotada a escala Likert, amplamente reconhecida em avaliações educacionais por sua eficácia em medir percepções e atitudes. Desenvolvida por Rensis Likert em 1932, essa escala é amplamente utilizada para mensurar de forma objetiva as respostas dos participantes com relação a critérios específicos, transformando opiniões subjetivas em dados quantificáveis.

Em nosso contexto, a escala foi usada para permitir que as professoras atribuísem notas de 1 a 5 a critérios como clareza, aplicabilidade e pertinência de cada parte do protótipo do PEI. A validação foi organizada em torno de tabelas, onde as respostas das participantes foram registradas e analisadas. Cada item do protótipo foi avaliado individualmente, proporcionando feedback detalhado sobre a clareza das instruções, a relevância das seções e a facilidade de implementação no ambiente escolar.

Esse método de validação, embasado em práticas já consolidadas no campo da educação, segue os princípios de uma avaliação participativa, onde o envolvimento ativo das professoras foi essencial para garantir que o PEI fosse ajustado conforme suas realidades e necessidades. A adoção da escala Likert permitiu um olhar mais aprofundado sobre como o protótipo poderia ser aprimorado, destacando-se como uma ferramenta confiável para identificar ajustes necessários e

garantir maior aderência às práticas inclusivas.

Com base nas respostas obtidas, foram realizadas modificações no protótipo, garantindo maior clareza e aplicabilidade para o uso prático, de acordo com o feedback das professoras envolvidas no processo de validação.

Tabela 12 - Critérios para Validação do Protótipo do PEI

Critério de Avaliação	Descrição do Critério	Validação (1-5)	Comentários/ Sugestões
Clareza das Informações	O PEI é claro e fácil de entender? As instruções e os campos para preenchimento são objetivos?		
Facilidade de Preenchimento	O preenchimento dos campos do PEI é intuitivo e prático? Os profissionais conseguem inserir as informações sem dificuldade?		
Adequação das Etapas de Avaliação	As etapas de avaliação (perfil do aluno, diagnóstico clínico, perfil e diretrizes comportamentais, etc.) são adequadas e cobrem todas as necessidades do aluno?		
Abrangência das Adaptações Curriculares	O modelo permite realizar acomodações e modificações curriculares de forma adequada?		
Múltiplas Formas de Avaliação	O PEI oferece opções para diferentes tipos de avaliação (formativa, contínua, adaptada, etc.) de acordo com o perfil do aluno?		
Flexibilidade nas Adaptações	O modelo é flexível o suficiente para acomodar diferentes tipos de necessidades e adaptações pedagógicas e comportamentais?		
Integração com Atendimento Externo	O modelo permite integrar as informações e ações de outros profissionais externos (terapeutas, médicos, etc.) de maneira clara e objetiva?		
Incorporação do Protocolo de Conduta	O protocolo de conduta proposto é claro e aplicável no dia a dia?		
Relevância das Metas e Acomodações	As metas e acomodações são realistas e relevantes para o desenvolvimento do aluno?		
Participação da Família	O PEI incentiva e facilita a participação da família na construção e no acompanhamento das metas do aluno?		
Praticidade das Revisões Semestrais	O PEI permite revisões periódicas (semestrais) de forma clara e funcional, com espaço para ajustes conforme o progresso do aluno?		
Participação Colaborativa	O PEI incentiva a colaboração entre os diferentes profissionais (professor regular, AEE, coordenação, terapeutas, etc.) envolvidos no processo?		
Adequação ao Contexto Escolar	O modelo está adaptado à realidade das escolas públicas e ao contexto do PROJETERA?		

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Instruções de preenchimento da Tabela

➤ **Escala de Avaliação:** As professoras e demais profissionais envolvidos devem avaliar cada critério utilizando uma escala de 1 a 5, onde:

1 = Muito insatisfatório

2 = Insatisfatório

3 = Regular

4 = Bom

5 = Excelente

➤ **Comentários e Sugestões:** Para cada critério avaliado, os profissionais podem incluir comentários ou sugestões específicas para aprimorar o PEI, destacando pontos fortes e aspectos que precisam ser ajustados.

➤ **Feedback Geral:** Ao final da avaliação, cada professora pode escrever um feedback geral sobre o protótipo, incluindo sugestões para possíveis revisões.

Durante a validação, cada profissional avaliou aspectos do PEI, como clareza, funcionalidade, flexibilidade e adequação ao contexto escolar e às necessidades dos alunos. Além disso, foram fornecidos comentários e sugestões em relação aos pontos fortes e áreas que precisavam de ajustes, permitindo uma visão crítica do protótipo.

Realizou-se a análise das notas individuais atribuídas por cada professora a cada critério de avaliação. Com essa abordagem, foi possível identificar como cada docente percebeu o protótipo do PEI em diferentes aspectos, revelando as áreas de maior aceitação e aquelas que demandam ajustes ou melhorias.

Critério de Avaliação	CB-P1	CB-P2	CB-P3	CB-AAE 1	R-P1	DR-P2	DR-P3	DR-P4	R-AAE1
Clareza das Informações	5	4	5	4	5	4	4	5	4
Facilidade de Preenchimento	4	4	5	4	4	3	4	4	4
Adequação das Etapas de Avaliação	5	5	4	5	4	5	4	5	5
Abrangência das Adaptações Curriculares	4	4	3	4	4	4	3	4	4
Múltiplas Formas de Avaliação	5	4	4	4	5	4	4	4	4
Flexibilidade nas Adaptações	5	4	5	4	5	4	4	5	5
Integração com Atendimento Externo	4	4	4	3	4	4	3	4	4
Incorporação do Protocolo de Conduta	5	4	4	4	5	4	4	5	4
Relevância das Metas e Acomodações	5	4	5	4	5	5	4	5	4
Participação da Família	4	3	4	4	4	3	4	4	4
Praticidade das Revisões Semestrais	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Participação Colaborativa	5	4	5	4	5	5	4	5	5

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

A tabela a seguir apresenta a média das avaliações fornecidas pelas professoras em relação aos critérios estabelecidos para análise. O cálculo da média foi realizado somando-se todas as notas atribuídas pelas 9 professoras e dividindo-se o total pelo número de participantes. O valor final foi arredondado para facilitar a interpretação dos resultados. Esse procedimento permite uma visão geral e simplificada das opiniões das professoras sobre os diversos critérios analisados, como clareza das informações, relevância do conteúdo, entre outros.

Tabela 14 - Explicando o Cálculo da Média

CÁLCULO DA MÉDIA	
O cálculo da média é feito corretamente da seguinte forma:	
1. Somamos todas as notas que as professoras deram para cada critério.	
2. Dividimos a soma pelo número total de professoras (no caso, 9), para obter a média.	
A fórmula utilizada é:	
$\text{Média} = \frac{\text{Soma das Notas}}{\text{Número de Professoras (9)}}$	
Vamos verificar com um exemplo prático:	
Exemplo para o Critério: Clareza das Informações	
Notas: 5, 4, 5, 4, 5, 4, 4, 5, 4	
Soma: $5+4+5+4+5+4+4+5+4=40$	
Número de professoras: 9	
Média: $\frac{40}{9} \approx 4.44$	
Como o valor foi arredondado, chegamos a 4.5 . Este cálculo foi aplicado a cada critério, seguindo o mesmo processo	

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Tabela 15 - Análise do Feedback Geral das Professoras

Critério de Avaliação	Média de Avaliação (1-5)	Comentários/Sugestões (Agregado do Feedback)
Clareza das Informações	4.5	As professoras consideraram as instruções e campos claros, mas sugeriram simplificar alguns termos técnicos, especialmente para os pais e familiares.
Facilidade de Preenchimento	4.2	As professoras acharam o preenchimento relativamente fácil, mas sugeriram reduzir a quantidade de campos em algumas seções para acelerar o processo.
Adequação das Etapas de Avaliação	4.7	O consenso foi que as etapas cobrem bem as necessidades dos alunos. As professoras do AEE recomendaram incluir mais orientações sobre avaliação comportamental.
Abrangência das Adaptações Curriculares	4.0	Algumas professoras sugeriram que seria útil incluir exemplos mais específicos de adaptações, especialmente nas disciplinas de ciências e matemática.
Múltiplas Formas de Avaliação	4.3	A maioria das professoras ficou satisfeita com as opções de avaliação, mas sugeriram acrescentar mais flexibilidade

Critério de Avaliação	Média de Avaliação (1-5)	Comentários/Sugestões (Agregado do Feedback)
		para diferentes estilos de aprendizado.
Flexibilidade nas Adaptações	4.6	O PEI foi considerado flexível na maioria das áreas, com elogios para a capacidade de personalizar metas, mas algumas professoras sugeriram adicionar mais exemplos práticos de adaptação de atividades.
Integração com Atendimento Externo	3.8	As professoras destacaram que seria útil ter mais clareza sobre como integrar relatórios de terapeutas e profissionais externos de forma padronizada.
Incorporação do Protocolo de Conduta	4.4	O protocolo foi considerado claro, mas algumas professoras sugeriram simplificar as orientações para que sejam mais facilmente aplicáveis no dia a dia.
Relevância das Metas e Acomodações	4.5	As metas foram vistas como realistas e aplicáveis, mas algumas professoras recomendaram incluir metas intermediárias para facilitar o acompanhamento do progresso dos alunos.
Participação da Família	3.9	A maioria das professoras achou que o PEI inclui a família de forma adequada, mas sugeriram aumentar a comunicação e orientar melhor os pais sobre como acompanhar as metas.
Praticidade das Revisões Semestrais	4.0	A maioria concordou que o formato de revisão semestral é útil, mas algumas professoras do AEE sugeriram que deveria haver espaço para revisões trimestrais em casos específicos.
Participação Colaborativa	4.6	A participação colaborativa foi bem avaliada, com sugestões para reforçar a comunicação entre o AEE e a sala regular, facilitando o compartilhamento de informações.
Adequação ao Contexto Escolar	4.3	As professoras sentiram que o PEI está adaptado à realidade das escolas públicas, mas sugeriram ajustes para incluir mais estratégias que levem em conta a falta de recursos em algumas escolas.

Fonte: Dados da pesquisa da autora

A análise geral do feedback das professoras sobre o protótipo do PEI revelou uma recepção positiva, com pontos de destaque e algumas sugestões de melhorias. A clareza e a facilidade de preenchimento foram amplamente elogiadas, mas a simplificação de certas áreas mais técnicas foi sugerida para tornar o processo mais ágil.

A seção de avaliação comportamental foi um ponto de atenção, com recomendações de incluir mais orientações detalhadas, principalmente por parte das professoras do AEE, que destacaram a necessidade de maior flexibilidade no processo avaliativo. A integração com o atendimento externo, como terapeutas e outros profissionais, foi uma área que recebeu avaliações mais moderadas. Algumas professoras sugeriram a inclusão de um campo específico para relatar esses atendimentos no PEI, facilitando a colaboração entre escola e profissionais externos. Em relação ao protocolo de conduta, houve a recomendação de simplificações para facilitar sua aplicação no cotidiano escolar, e a participação da família foi apontada como um aspecto que pode ser melhorado por meio de maior orientação e comunicação.

As revisões semestrais foram bem recebidas, porém, algumas professoras indicaram a possibilidade de revisões trimestrais para alunos com maiores dificuldades. A adequação ao contexto escolar foi considerada positiva, mas as professoras mencionaram a necessidade de incluir mais estratégias que se adaptem a escolas com recursos limitados, o que tornaria o PEI mais aplicável à realidade.

Em conclusão, o PEI foi bem avaliado, especialmente pela flexibilidade e clareza do documento. As sugestões de ajustes, como maior integração externa e participação familiar, poderão tornar o protótipo ainda mais eficaz, especialmente em escolas públicas, onde os recursos são mais escassos.

Realizou-se a análise das notas individuais atribuídas por cada professora a cada critério de avaliação. Com essa abordagem, foi possível identificar como cada docente percebeu o protótipo do PEI em diferentes aspectos, revelando as áreas de maior aceitação e aquelas que demandam ajustes ou melhorias

A Análise das notas individuais por critério:

1. Clareza das Informações

- Notas: Às professoras variaram entre 4 e 5, com a maioria das professoras dando nota 5 (indicação de alta clareza). DR-P3 e CCB-AAE1 deram nota 4, sugerindo que algumas partes podem ter causado alguma dúvida ou poderiam ser mais claras.

- Conclusão: A clareza foi bem avaliada no geral, mas vale a pena revisar trechos específicos para verificar onde pode haver necessidade de ajustes para garantir 100% de compreensão.

2. Facilidade de Preenchimento

- Notas: A maioria das notas foi 4, indicando que o PEI é considerado relativamente fácil de preencher, com CCB-P3 dando a nota máxima (5), mas DR-P2 deu nota 3, sugerindo que algumas áreas podem ser mais complicadas e demoradas para preencher.

- Conclusão: Pode ser interessante simplificar ainda mais o preenchimento em algumas áreas que as professoras identificaram como mais complexas.

3. Adequação das Etapas de Avaliação

- Notas: A maioria das professoras deu notas muito altas, com cinco notas 5 e quatro notas 4. Isso indica que as etapas de avaliação são consideradas adequadas, especialmente pelas professoras do AEE.

- Conclusão: As etapas de avaliação foram, em geral, bem aceitas, mas ainda podemos verificar se há alguma etapa que possa ser ajustada para melhor atender as professoras que deram nota 4.

4. Abrangência das Adaptações Curriculares

- Notas: As notas variaram de 3 a 4, com CCB-P3 e DR-P3 dando notas mais baixas (3), o que pode indicar que elas sentiram que as adaptações curriculares não foram amplamente abordadas no protótipo.

- Conclusão: Há espaço para melhorar a parte de adaptações curriculares, talvez adicionando mais exemplos e detalhes sobre como adaptar o currículo de forma mais eficaz para os alunos com TEA.

5. Múltiplas Formas de Avaliação

- Notas: A maioria deu 4, com CCB-P1 e DR-P1 dando nota 5, indicando que essas professoras estão satisfeitas com as opções de avaliação. As notas mais baixas vieram de CCB-AAE1, que deu 4.

- Conclusão: A maioria acha que o protótipo oferece boas opções de avaliação, mas ainda pode ser melhorado para atender a diferentes estilos de aprendizado e necessidades.

6. Flexibilidade nas Adaptações

- Notas altas, entre 4 e 5, com a maioria das professoras indicando que o PEI oferece uma boa flexibilidade. A flexibilidade foi especialmente apreciada por

CCB-P1, CCB-P3, e DR-P1, que deram nota 5.

- Conclusão: O PEI é considerado flexível e adaptável, um ponto forte do protótipo.

7. Integração com Atendimento Externo

- Notas: As notas variaram entre 3 e 4, com CCB-AAE1 e DR-P3 dando as notas mais baixas (3), sugerindo que a integração com atendimento externo pode não estar clara ou não ser tão eficiente quanto o esperado.

- Conclusão: Vale a pena revisar essa parte e adicionar mais detalhes sobre como o PEI deve ser integrado com o trabalho de outros profissionais.

8. Incorporação do Protocolo de Conduta

- Notas: A maioria deu notas 4 e 5, com CCB-P1 e DR-P1 dando 5. Isso sugere que o protocolo de conduta foi bem recebido, mas DR-P2 e DR-P3 deram nota 4, o que sugere que pode haver espaço para simplificações.

- Conclusão: O protocolo de conduta foi bem aceito, mas pode ser possível simplificar ainda mais as orientações para torná-las mais fáceis de aplicar.

9. Relevância das Metas e Acomodações

- Notas: Com notas variando entre 4 e 5, este critério foi bem avaliado. CCB-P1, CCB-P3, e DR-P1 deram nota 5, mostrando que consideram as metas e acomodações relevantes.

- Conclusão: As metas e acomodações são bem vistas, mas podemos trabalhar em metas intermediárias, conforme sugerido no feedback geral.

10. Participação da Família

- Notas: As notas foram um pouco mais baixas, com algumas professoras dando 3, como CCB-P2 e DR-P2. Isso indica que a participação da família talvez não esteja suficientemente destacada ou clara.

- Conclusão: Essa parte precisa de atenção para garantir uma melhor orientação e envolvimento dos pais no processo do PEI.

11. Praticidade das Revisões Semestrais

- Notas: As notas variaram de 3 a 4, com CCB-AAE1 dando nota 3, indicando que a revisão semestral, embora considerada útil, pode ser um pouco mais trabalhosa em alguns casos.

- Conclusão: A adição de uma opção para revisões trimestrais, conforme

o contexto, pode tornar o PEI mais dinâmico e adaptável às necessidades de cada aluno.

12. Participação Colaborativa

- **Notas:** As notas foram altas, com a maioria das professoras dando nota 5. Esse critério foi muito bem avaliado, especialmente por CCB-P1, CCB-P3, e DE-P4, que apreciaram a participação colaborativa no desenvolvimento e aplicação do PEI.

- **Conclusão:** A participação colaborativa é um ponto forte do PEI, e pode continuar a ser incentivada, reforçando a comunicação entre os diferentes profissionais.

As notas individuais fornecem uma visão mais detalhada de onde estão os pontos fortes e os desafios do protótipo do PEI. No geral, os pontos que precisam de mais ajustes são:

- Integração com atendimento externo e participação da família
- Revisões semestrais (sugestão de incluir revisões trimestrais)

A maioria das professoras valorizou a flexibilidade, as adaptações curriculares e a clareza das informações. Modificamos esses pontos mais críticos para fortalecer o protótipo antes de sua implementação final.

A construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado (PEI), relatada no Capítulo 8, foi um processo que envolveu diretamente as professoras participantes do estudo, em uma abordagem participativa e dialógica. Desde a análise crítica do modelo existente do PROJETERA até a formulação de um protótipo mais ajustado à realidade escolar, o trabalho foi pautado pela identificação das principais dificuldades e potencialidades observadas pelas docentes no preenchimento do PEI. A partir de encontros coletivos, as professoras puderam expressar suas dúvidas, sugerir melhorias e participar ativamente na co-criação de um PEI mais prático e claro.

O processo também incluiu a análise de outros modelos, com base em referências teóricas como Glat e Pletsch (2013), proporcionando um embasamento robusto para as decisões tomadas em cada etapa. A elaboração de um protótipo adaptado levou em consideração não só as necessidades dos alunos, mas também a operacionalidade e aplicabilidade do documento pelos profissionais da educação.

A validação do protótipo foi realizada com base em uma metodologia de avaliação criteriosa, utilizando a escala Likert para quantificar a percepção das

professoras sobre aspectos como clareza, flexibilidade e integração com o atendimento externo. O feedback recebido demonstrou que, embora o protótipo tenha sido bem recebido, havia espaço para simplificações e ajustes específicos, que foram incorporados na versão final do documento.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do planejamento educacional individualizado para estudantes com deficiência é fundamental para promover a melhoria da qualidade do aprendizado e garantir sua inclusão efetiva no ensino regular. A preocupação com os desafios que os professores enfrentam ao tentar implementar práticas pedagógicas que de fato contribuam para esse aprimoramento foi o principal impulso para a realização desta pesquisa.

Particularmente, como docente em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sempre me incomodou o fato de desenvolver o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) de forma isolada, sem a colaboração ou envolvimento dos outros professores do aluno, o que resultava em um plano que não considerava plenamente as necessidades de aprendizagem no ensino regular. Também me preocupa que os docentes do ensino comum, raramente, buscam informações sobre como o PAEE poderia ser integrado às suas práticas pedagógicas. Como consequência, muitos alunos progridem pouco em seus estudos curriculares, e os professores do ensino regular, sem saber como lidar com as demandas educacionais desses alunos, acabam por adotar abordagens pedagógicas que nem sempre promovem uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, busquei aprofundar estudos sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégias que otimizam a prática pedagógica dos docentes envolvidos no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. O fato de o PROJETERA incluir em suas ações tanto o ensino colaborativo quanto o uso do PEI foram um fator determinante para o direcionamento da minha investigação e o delineamento da pesquisa aqui apresentada, acrescentando o estudo sobre o DUA e integrando essa proposta às outras já existente. Essas abordagens, centradas na cooperação entre os profissionais envolvidos e na personalização do ensino por meio do PEI, mostraram-se fundamentais para a inclusão efetiva de alunos PAEE, principalmente daqueles com TEA.

O PROJETERA é um Projeto de Intervenção Pedagógica para Estudantes com TEA, implementado pela Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE), do município de São Luís-MA, em algumas escolas de ensino regular, com a intenção de colaborar no processo de inclusão escolar de crianças com TEA, da

educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. O projeto visa apoiar tanto os professores da educação regular quanto os do AEE, promovendo formações continuadas e colaborativas, incentivando o uso de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades dos alunos com TEA.

O estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: Como o PROJETERA, baseado na proposta de ensino colaborativo e na implementação do PEI, contribui para a formação continuada de professores e para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos com TEA na sala regular do município de São Luís-MA? Dentro da linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", o objetivo principal deste trabalho foi analisar as contribuições do PROJETERA na formação contínua de professores da rede regular de ensino em São Luís/MA, que tem como pilares o ensino colaborativo e a utilização do PEI em suas estratégias inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa foi guiada pela visão de que o aluno com TEA é, antes de tudo, um sujeito aprendente, cujas necessidades educacionais devem ser compreendidas de maneira ampla, indo além de seu diagnóstico clínico. Esse aluno é visto como um indivíduo integral, que busca estratégias de compensação e apoio para seu desenvolvimento, conforme a perspectiva defendida por Vygotski (1978, apud OLIVEIRA, 2010).

Assim, como o PEI é um componente essencial da inclusão escolar, é fundamental analisar as evidências disponíveis para propor soluções práticas e embasadas. A revisão integrativa da literatura sobre o PEI no contexto brasileiro se justifica pela necessidade de compreender como o PEI tem sido implementado nas escolas brasileiras e quais são as principais dificuldades encontradas. E, com base na pesquisa constatou-se que muitos artigos não oferecem uma explicação clara e detalhada sobre como o PEI deve ser elaborado e implementado. Como apontam Silva e Camargo (2021), a produção acadêmica sobre o PEI no Brasil é limitada, e poucos estudos descrevem de forma objetiva as etapas para sua construção, o que compromete sua aplicação prática e o sucesso nas escolas.

Os artigos revisados também indicam que, embora o PEI tenha potencial para contribuir significativamente para o processo de inclusão escolar, poucos estudos quantificam essa contribuição. Apenas um estudo, por exemplo, apresentou dados quantitativos e qualitativos que demonstraram mudanças significativas nas áreas

acadêmicas e funcionais dos alunos beneficiados pelo PEI (Silva; Camargo, 2021). Essa lacuna destaca a necessidade de futuras pesquisas que explorem mais profundamente os impactos do PEI sobre o desenvolvimento dos alunos e a efetividade da inclusão escolar.

O percurso metodológico da pesquisa de campo adotou-se uma abordagem interpretativa, baseada nos princípios de Gadamer (2015), e utilizou-se a metodologia de métodos mistos (Creswell, 2018; Minayo, 2012), combinando análises quantitativas e qualitativas para fornecer uma compreensão mais completa do fenômeno estudado. A abordagem colaborativa da pesquisa foi fundamentada na pesquisa-ação, conforme descrita por Thiollent (2022), que envolve a participação ativa dos sujeitos no processo de investigação.

O universo da pesquisa foi composto por professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE/PROJETEA), de duas Unidades de Ensino Básico onde o PROJTEA havia sido implantado, ambas localizadas no município de São Luís, Maranhão. No total, participaram 9 professoras, sete (7) do ensino regular e dois (2) do AEE/PROJETEA, o que permitiu uma análise comparativa entre os contextos educacionais dessas duas escolas. A diversidade de experiências dos profissionais forneceu uma visão ampla dos desafios e potencialidades da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo um estudo aprofundado sobre a eficácia do PEI e suas contribuições para a inclusão de alunos com TEA.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados, entrevistas e observações, além da análise documental. A análise de dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo a transformação das informações qualitativas em resultados quantitativos. As análises estão organizadas em torno de duas categorias temáticas: a) PROJTEA no Contexto da Escola, que aborda as percepções e desafios enfrentados pelos professores inseridos no PROJTEA, destacando suas concepções sobre a inclusão escolar e os obstáculos encontrados no cotidiano da sala de aula ao lidar com alunos dentro do TEA e b) Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma ferramenta pedagógica na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência, que analisa a implantação do PEI e seu papel como um recurso essencial para garantir a inclusão de alunos com necessidades específicas.

Os resultados da análise indicam que o PROJTEA trouxe avanços

significativos para a inclusão de alunos com TEA nas escolas analisadas, porém, ainda existem desafios importantes a serem superados. Em termos de envolvimento das equipes escolares, observou-se que, na Escola Castelo Branca de Neve, o envolvimento integral de 100% dos professores desde o início do projeto resultou em uma percepção mais positiva sobre as formações e práticas colaborativas. Em contraste, na Escola Dona Rainha, onde 75% dos professores participaram desde o começo e 25% foram inseridos posteriormente, o nível de adesão às práticas inclusivas parece ter sido impactado.

A colaboração entre o AEE e os professores do ensino regular apresentou resultados contraditórios entre as duas escolas. Na UEB Castelo Branca de Neve, 66,7% dos professores do ensino regular relataram que o projeto envolveu plenamente a equipe escolar, enquanto o professor do AEE avaliou o envolvimento como parcial. Já na UEB Dona Rainha, a situação foi inversa, com 75% dos professores do ensino regular considerando o envolvimento parcial, enquanto o professor do AEE afirmou que houve um envolvimento completo da equipe. Essas discrepâncias sugerem a necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo entre o AEE e o ensino regular em ambas as escolas.

A adaptação curricular foi um dos aspectos mais positivos observados em ambas as escolas, sendo amplamente destacada pelos professores como uma mudança essencial para a inclusão dos alunos com TEA. No entanto, a falta de recursos humanos especializados, como tutores e cuidadores, foi um dos maiores obstáculos apontados. Na UEB Dona Rainha, 50% dos professores afirmaram que as famílias estão sempre envolvidas no processo de inclusão, enquanto, na UEB Castelo Branca de Neve, 66,7% dos professores indicaram que as famílias raramente se envolvem, o que pode comprometer a eficácia do processo inclusivo.

A familiaridade com o PEI variou entre as escolas. Na UEB Dona Rainha, 75% dos professores relataram estar plenamente familiarizados com o PEI, indicando uma melhor preparação para utilizar essa ferramenta. Em contraste, com a outra escola, apenas 33,3% dos professores afirmaram ter conhecimento pleno do PEI, o que revela a necessidade de maior capacitação.

No que diz respeito ao planejamento colaborativo, a frequência dessas práticas foi considerada "ocasional" ou "rara" por 100% dos professores da UEB Branca de Neve, enquanto, na UEB Dona Rainha, 50% dos professores afirmaram que o planejamento colaborativo nunca ou raramente ocorre, refletindo uma

inconsistência que pode prejudicar a eficácia das estratégias inclusivas.

Em termos de formação continuada, na UEB Castelo Branca de Neve, 66,7% dos professores relataram que as formações oferecidas pelo PROJETERA atendem às expectativas, enquanto 33,3% as consideraram abaixo do esperado. Na UEB Dona Rainha, a opinião dos professores foi dividida: 50% avaliaram as formações de forma positiva e 50% afirmaram que elas estão abaixo das expectativas, sugerindo a necessidade de ajustes no programa de formação para melhor atender às demandas.

A falta de tempo para o planejamento colaborativo e a ausência de recursos adequados foram mais um dos desafios relatados pelos professores de ambas as escolas. Esses fatores limitam a implementação eficiente do PEI e prejudicam o desenvolvimento de práticas inclusivas consistentes. Apesar dos esforços, a sobrecarga de trabalho dos professores, especialmente os do AEE/PROJETERA, destaca a importância de ampliar o apoio e recursos disponíveis para assegurar uma inclusão mais eficaz dos alunos com TEA.

Outro desafio relevante é a falta de pessoal especializado, como tutores e cuidadores, cuja ausência foi observada nas duas escolas. A presença desses profissionais é crucial, pois eles oferecem suporte individualizado aos alunos com necessidades mais complexas, auxiliando-os nas atividades diárias e facilitando a mediação entre os conteúdos escolares e suas limitações. Sem esse apoio, o professor fica sobrecarregado ao tentar atender de forma inclusiva todos os alunos, o que compromete a qualidade do ensino.

A presença de cuidadores e tutores no ambiente escolar é essencial para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiências ou necessidades especiais. Os cuidadores são responsáveis por auxiliar os alunos nas atividades cotidianas, como alimentação, locomoção e higiene, permitindo que esses alunos tenham maior autonomia e participação nas atividades escolares. Já os tutores desempenham um papel pedagógico, atuando diretamente no apoio à aprendizagem, auxiliando os alunos na compreensão dos conteúdos e na execução das tarefas, além de mediar a comunicação entre o professor e o aluno, quando necessário.

A presença desses profissionais contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, permitindo que eles acompanhem o ritmo da turma com as devidas adaptações e suporte. De acordo com Mantoan (2003), "o apoio de profissionais como cuidadores e tutores é fundamental para que o

processo de inclusão seja efetivo, proporcionando um ambiente em que o aluno possa desenvolver suas capacidades de forma plena" (Mantoan, 2003, p. 45). A atuação integrada desses profissionais com os professores garante uma abordagem mais individualizada e eficaz, promovendo o sucesso educacional dos alunos com deficiências.

A inclusão, contudo, não ocorre de maneira automática. Para que ela se efetive, é necessário um esforço conjunto de conscientização, aceitação das diferenças e desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Esse processo beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas também os professores, colegas de classe e toda a comunidade escolar, promovendo uma convivência mais rica e plural.

Essas análises foram conduzidas com o objetivo de responder aos primeiros dois objetivos centrais da pesquisa. O primeiro objetivo, que buscou identificar os principais desafios, limitações e potencialidades do PROJETEA no processo de formação do professor para um trabalho inclusivo com alunos com TEA, foi abordado ao evidenciar as dificuldades enfrentadas, como a falta de tempo para planejamento, a carência de formação contínua, a ausência de recursos pedagógicos e a necessidade de cuidadores e tutores. Ao mesmo tempo, foram destacadas as potencialidades, como a colaboração efetiva entre os professores do ensino regular e do AEE, e a familiaridade de uma parte dos docentes com o PEI. O segundo objetivo, que avaliou o modelo atual do PEI proposto pelo PROJETEA, verificou que, embora o PEI seja visto como uma ferramenta eficaz por muitos professores, ainda há lacunas que precisam ser ajustadas, especialmente em relação à formação específica e à adaptação do modelo às necessidades individuais dos alunos.

Para atender ao terceiro objetivo da pesquisa, que consistiu no desenvolvimento de um protótipo aprimorado do Plano Educacional Individualizado, foram realizados três encontros colaborativos com as professoras das escolas UEB Cônego Castelo Branco e UEB Darcy Ribeiro. Nesses encontros, discutiram-se as lacunas identificadas no modelo atual do PROJETEA e foram propostas melhorias com base nas necessidades reais das escolas e no feedback fornecido pelas docentes. Além do modelo vigente, foram consultados outros modelos de PEI, fundamentados em referências teóricas relevantes, como os estudos de Glat e Pletsch (2013), Mendes (2006) e as orientações do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e do Parecer CNE/CEB nº

50/2023.

As principais dificuldades relatadas pelas professoras incluíam a ausência de diretrizes claras para alunos com TEA, o que gerava incertezas na elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas. Os docentes também apontaram a necessidade de um PEI mais específico e prático, com exemplos concretos de atividades e sugestões adaptativas que facilitassem sua aplicação em sala de aula. Outro ponto destacado foi a definição de objetivos educacionais, que deveria ser mais clara e mensurável, para permitir o acompanhamento efetivo do progresso dos alunos. A limitação de recursos pedagógicos adaptados foi também mencionada como um dos grandes desafios, ressaltando a importância de materiais inclusivos.

Com base nas discussões e análises, foi estruturado um novo protótipo de PEI, organizado em seções que incluem desde informações institucionais e diagnóstico clínico até diretrizes comportamentais, metas e adaptações curriculares. O novo modelo também contempla a integração com atendimentos externos, facilitando o alinhamento entre as intervenções terapêuticas e o planejamento pedagógico.

Esse protótipo foi inserido em um manual detalhado, que inclui um anexo específico para orientar os educadores sobre como preencher cada parte do PEI de maneira clara e precisa. O anexo fornece instruções passo a passo, explicando as funções de cada seção do plano, desde a identificação do aluno até a definição de metas, adaptações curriculares e estratégias avaliativas. Dessa forma, o manual não apenas apresenta o protótipo do PEI, mas também oferece suporte prático para garantir que os educadores possam utilizá-lo de forma eficaz no contexto escolar, facilitando a inclusão e o acompanhamento individualizado dos alunos. O protótipo foi validado com a participação das professoras, que avaliaram aspectos como clareza, aplicabilidade e flexibilidade utilizando a escala Likert. As sugestões de simplificação e ajustes foram incorporadas, garantindo que o novo PEI fosse funcional e eficiente na promoção da inclusão escolar.

A pesquisa reafirma a importância de estratégias como o Ensino Colaborativo e o PEI para garantir uma inclusão escolar eficaz. Essas abordagens são fundamentais para superar os desafios da inclusão, promovendo a integração dos alunos no ambiente regular de ensino e adaptando o processo pedagógico às suas necessidades específicas. O PEI, em particular, surge como uma ferramenta crucial para personalizar o ensino, respeitando as diferenças individuais e potencializando as

capacidades de cada aluno.

A implementação dessas estratégias exige, no entanto, um compromisso contínuo com a formação dos educadores, o desenvolvimento de políticas inclusivas e a colaboração entre todos os profissionais envolvidos na educação. O Produto Educacional desenvolvido neste trabalho, ao oferecer um manual detalhado para a implementação do PEI, se posiciona como um recurso essencial para fortalecer essas práticas e promover uma educação mais adaptativa e inclusiva.

Ademais, este estudo corroborou para apontar que o PROJETEA é um projeto promissor para o sucesso do aprendizado e para o acesso ao currículo dos estudantes com TEA. Apesar das dificuldades encontradas para construir um trabalho colaborativo em um contexto onde a cultura colaborativa ainda não está plenamente estabelecida, todos os participantes indicaram, ao relatar sua primeira experiência de trabalho após a implantação do projeto, que foi uma experiência positiva. Isso demonstra o potencial do PROJETEA para repensar o ensino dos estudantes com TEA em salas de aula do ensino comum, sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

O processo de construção do estudo realizado por meio da pesquisa de campo, foi trabalhoso e demorado, aspectos burocráticos e de aceitação por parte dos profissionais dificultaram muito o processo para aquisição dos dados. Porém, somente a partir de todo esse caminho traçado constatou-se que a escola tem anseios claros de buscar soluções para seus desafios e almeja ter mais autonomia, com respaldo das instâncias superiores, para que as intenções pedagógicas possam ser concretizadas. Sem as condições adequadas, como turmas superlotadas, ausência de professores de apoio do AEE, cuidadores, tutores, e sem o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, o projeto não se sustenta. A desmotivação dos professores, diante das grandes demandas e das condições limitadas, é outro fator que compromete o sucesso da inclusão.

Ao concluir a pesquisa, percebi que saí talvez não menos otimista, mas sim mais consciente das limitações que o próprio sistema educacional ainda impõe para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Como mãe de uma criança atípica, essa realidade é ainda mais evidente, pois o caminho para garantir o acesso e a permanência de meu filho na escola envolve desafios diários. A inclusão vai além de uma sala de aula aberta; requer um ambiente preparado para atender às necessidades de todos os estudantes.

Enquanto profissional da educação, não restou dúvida de que a formação

continuada é algo que se refaz constantemente, por meio de processos educacionais formais e informais, variando conforme as necessidades e os contextos que se apresentam. Foi gratificante perceber que, apesar das dificuldades enfrentadas na rede pública de ensino, muitos professores continuam comprometidos, se envolvendo com os alunos e com a Educação. Comprometidos com suas lutas diárias, esses profissionais compreendem que a inclusão e a permanência de estudantes típicos e atípicos são desafios que exigem um maior investimento arquitetônico, conceitual e funcional.

Por fim, este trabalho ressalta a necessidade de uma abordagem holística para enfrentar os desafios da inclusão escolar, com foco na constante evolução das políticas e estratégias educacionais. O protótipo do PEI, desenvolvido de forma colaborativa, serve como um exemplo prático do impacto que a pesquisa acadêmica pode ter na melhoria da qualidade educacional. Espera-se que este manual inspire ações concretas, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo, estabelecendo um padrão para futuras iniciativas de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. C. de L. **Plano Educacional Individualizado**: Aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista. Palmas: UFT, 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2003). **DSM-V-TR, Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (2a ed. rev.). Porto Alegre: Artmed, 2003.
- APOLINÁRIO, Katia. Desafios e avanços no atendimento a pessoas com TEA: um olhar sobre os números de 2023, em SP. *Canal Autismo*. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/desafios-e-avancos-no-atendimento-a-pessoas-com-tea-um-olhar-sobre-os-numeros-de-2023-em-sp/>. Acesso em: 23 out. 2024.
- BANDEIRA, Hilda M. M. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; BANDEIRA, Hilda M. M.; ARAUJO, Francisco A. M. (orgs.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 63-74.
- BASSI, T. M. dos S.; Brito, V. M. de Neres, C. C. O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. *RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 1015-1034, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14329/9799>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.
- BAXTER, P.; Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. **The Qualitative Report**, 13, 544-559.
- BEL, Jean-François. **Análise de dados qualitativos**: recolha de dados, análise e interpretação. Lisboa: Edições Sílabo, 2004.
- BELL, Judith. **Análise de Conteúdo**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Governo lança nova Política Nacional de Educação Especial. Portal Planalto, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/09/governo-lanca-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 05 out. 2024.
- _____. Serviços e Informações do Brasil. Governo lança nova Política Nacional de Educação Especial. Portal Planalto, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/09/governo-lanca-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 05 out. 2024.
- _____. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Lei Berenice Piana, Brasília, DF, 28 dez.2012c. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2021.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, seção I, pág. 27833-27841.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>>. Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 50, de 2023.** Estabelece diretrizes atualizadas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. ZERBATO, A. P. Práticas pedagógicas colaborativas na educação inclusiva: contribuições do ensino colaborativo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Desktop/Artigosobredezenhouniversal.pdf. Acesso: 21 de abr. 2024.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino.** Bauru: UNESP/FC/MEC. 2012.

CORDIOLI, A, KIELING, C, SILVA, C, PASSOS, I, BARCELLOS, M. Transtorno do espectro autista. In: **MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM5.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed. 2014; 50-9.

COSTA, Daniel da Silva. **Plano educacional individualizado:** implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

COSTA, J. L.; SCHMIDT, M. J. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 307-322, 2019.

CRESWELL, John W. CRESWELL, J. David. Research design: qualitative quantitative, and mixed methods approaches. 5th ed. Los Angeles: Sage, 2018.

CRESWELL, John W. Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. 6th ed. New York: Pearson, 2018.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

DIVERSA. **Desafios da formação de professores do AEE e a importância da especialização**. Diversa, 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/desafios-formacao-aee>. Acesso em: 20 set. 2024.

DIVERSA. **Desafios da formação de professores do AEE e a importância da especialização**. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/desafios-formacao-aee>. Acesso em: 20 set. 2024.

FARIAS MZ, GIORDANO CC. **Educação em tempos de pandemia de COVID-19: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes**. Série Educar, 2020; 7(44): 60-71. Disponível em: <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-44-tecnologias/>. Acesso em: 12 de set. 2021.

FERREIRA, A. Inclusão Escolar: Políticas Públicas e a Realidade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 29, n. 3, p. 45-58, 2021. Disponível em: <https://rbeduconclusiva.org.br/2021>. Acesso em: 20 set. 2024.

FINK, A. Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper. **Sage Publications**. 2013.

FONTES, R. de S. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método – Vol. 1: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos Anos Iniciais: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M(org.) **Professores e educação especial: formação em foco**. 1.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, v. 2, p. 65-78.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed.. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Educação inclusiva: o papel do professor e da família. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, p. 25-45, 2011.

GOMES, K. M. L. R. BARBY, A. A. O. M. Coensino, ensino colaborativo e docência

compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, p. 287-304, 2022.

HUDSON, R. F.; BORGES, G. Acessibilidade e inclusão: o papel do Plano Educacional Individualizado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 45-60, 2020.

KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis**: an introduction to its methodology. Londres: Sage, [1980] 2004.

LIMA, A. L. S. de. **O trabalho colaborativo entre uma professora de educação especial e uma professora de ensino comum**: o ensino colaborativo para a inclusão escolar. 2022.

LIMA, M.; Capellini, V. Trabalho Colaborativo no Contexto Escolar Inclusivo: Uma Abordagem Multidisciplinar. **Educação e Diversidade**, v. 14, n. 4, p. 67-80, 2022.

LIMA, R. B. P. FERREIRA, J. R. R.; SILVA, T. S. Práticas educativas e inclusão escolar: um estudo sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) na perspectiva dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 637-652, 2018.

LOSAPPIO, M. F.; PONDE, M. P. Tradução para o português da escala M-Chat para rastreamento precoce de autismo. **Rev. Psiquiátrica.**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, dez. 2008.

LUSTOSA, Francisca Geny. **A formação continuada no Brasil e os desafios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/formacao-continuada-desafios-aee>. Acesso em: 20 set. 2024.

MAGALHÃES, J.; AZEVEDO, C. **A fragmentação da formação continuada de professores no Brasil**. **Revista Brasileira de Educação**. 2015. v. 21, n. 65, p. 72-86.

MARIN, M.; MARETTI, M. **Ensino Colaborativo**: estratégia de ensino para a inclusão escolar. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogos. CAP- UERJ. 2014.

MARIN, S. M.; BRAUN, M. F. Avaliação de estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: uma análise do PEI. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 25, n. 4, p. 234-248, 2020.

MASCARO, Cristina Angélica. Formação docente sob o viés do Plano Educacional Individualizado. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 5-28, set./dez. 2020.

_____. A importância do PEI para a inclusão escolar: desenvolvimento de um protocolo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 2, p. 215-230, 2021.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a

inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 23 set. 2024.

MEDEIROS, Carolina Beltrão de; STEINER NETO, Pedro José; ZOTTO, Ozir Francisco de Andrade. Usando questionários virtuais em pesquisas quantitativas. In: BALAS 2000 CONFERENCE, 1., 2000, Caracas. **Anais BALAS CONFERENCE**. Caracas: Balas Conference, 2000, p. 1-3.

MELLO, R. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MELLO, M. A. Desenvolvimento de um protocolo para o PEI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 215-230, 2019.

MENDES, E. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, 2006.p. 29-41.

MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2006.

MENDES, E.G. A Inclusão Escolar com Parceria da Educação comum e especial: o modelo de ensino colaborativo ou Coensino. In: VILARONGA, C.A.R. ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa *et al*(org.). **Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. ONU avaliou avanços brasileiros no Conselho de Direitos Humanos. 16 nov. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/207683-onu-avaliou-avancos-brasileiros-no-conselho-de-direitos-humanos>. Acesso em: 19

de set. 2024.

NOVA ESCOLA. Os avanços na inclusão e os riscos da nova Política Nacional de Educação Especial. **Nova Escola**, 2020. Disponível em: <https://bncc.novaescola.org.br>. Acesso em: 05 out. 2024.

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

OLIVEIRA, Carolina. **Um retrato do Autismo no Brasil. Espaço Aberto**. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto>, 2021./?matéria=um-retrato-do-autismo-no-brasil. Acesso em: 28 de fev. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PEREIRA, G. L. NUNES, S. T. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 81-96, 2018.

PINTO, Maisa Cunha. **Projeto de Intervenção para crianças e estudantes com transtorno de espectro autista**. São Luís/MA: SEMED, 2023.

RODRIGUES, MSL. **Educação especial em Pernambuco, com especial referência à Apae-Tamarineira**. Disponível em: Acesso em: 10 de jan. 2022.

RODRIGUES-SANTOS, E. Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 325-340, 2020.

RODRIGUES-SANTOS, E. NASCIMENTO, T. R.; SILVA, A. C. Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, n. 1, p. 45-60, 2022.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5. Available from SciELO Books . Disponível em: <https://docero.com.br/doc/80s8588>. Acesso em 24 de fevereiro de 2024.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/alguas-consideracoes-sobre-a-educacao-inclusiva-e-as-novas-exigencias-para-a-formacao-de-professores>.

SANTOS, L. F.; LIMA, R. S.; OLIVEIRA, P. M. Planejamento Educacional

Individualizado I: elaboração e avaliação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, n. 1, p. 45-60, 2022.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SUÁREZ, G. S., *et al.* Recursos tecnológicos no processo de inclusão: barreiras e oportunidades para o ensino inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 2, p. 78-95, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

TOMLINSON, C. **Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades**. Porto: Porto Editora. 2008.
UNDIME. Governo decreta nova Política Nacional de Educação Especial. Undime, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br>. Acesso em: 05 out. 2024.

VALADÃO, Tannús. O Plano Educacional Individualizado e suas implicações na prática pedagógica. **Revista de Educação Especial**, v. 17, n. 2, p. 53-68, 2010.

VIEIRA, C. A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino aprendizagem do Português. **Pelos Mares da Língua Portuguesa** 3 (p. 1259-1278). Aveiro: Universidade de Aveiro. 2017.

VIGOTSKY, L. S. **Obras completas**: tomo V. Cascavel: Edunioeste, 2019.

_____. **Problemas de defectologia**. v. 1. Edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____, (1869-1934). **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo : Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

ANEXO A - Ofício para encaminhamento do projeto



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA - NEP

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa intitulado: "PROJETEA e suas contribuições para ressignificar a inclusão escolar de alunos com TEA através de formação continuada docente: um estudo in loco em escolas municipais de São Luís-MA.", sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Cleomar Gomes Said matriculado(a) no PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA, coordenado(a) pelo(a) Professor(a) Dra. Ivone das Dores de Jesus.

A pesquisa será realizada na UEB Darcy Ribeiro e UEB Cônego Sidney Castelo Branco até o dia 13/ 05 /2024. Caso a pesquisa ultrapasse o período autorizado, a SEMED poderá, à pedido, renovar a solicitação de pesquisa sem prejuízo no desenvolvimento da mesma.

O(A) pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: GUSMAIA MOUTINHO PESTANA EM 18/03/2024 14:17:48

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ALEXANDREY DOS NASCIMENTO MELO EM 18/03/2024 13:19:05

LEI Nº 14.063, DE 23 DE SETEMBRO DE 2020

VERIFIQUE A AUTENTIDADE DESSE DOCUMENTO EM: [https://www.transparencia.mec.gov.br/verificador](#)

ANEXO B - Autorização da instituição escolar - UEB Cônego Castelo Branco



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

U.E.B CÔNEGO SIDNEY CASTELO BRANCO

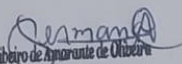
DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São Luís – Maranhão, 07/06/2024

Eu, Germana Ribeiro de Amarante de Oliveira, declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado 'PROJETEA e suas contribuições para ressignificar a inclusão escolar de alunos com TEA através de formação continuada docente: um estudo *in loco* em escolas municipais de São Luís-MA', sob a responsabilidade da pesquisadora Cleomar Gomes Said e orientação da dra. Ivone das Dores de Jesus, na U.E.B Cônego Sidney Castelo Branco, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (especificar o meio caso deseje – palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,


Germana Ribeiro de Amarante de Oliveira
Gestora Geral
Matrícula: 24745

Diretor(a) da Instituição

CPF/CR:

ANEXO C - Autorização da instituição escolar - UEB Darcy Ribeiro

**PREFEITURA DE
SÃO LUÍS**
POR UMA CIDADE MELHOR
PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

U.E.B DARCY RIBEIRO

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São Luís – Maranhão, 07/06/2024

Eu, Itacyara Costa declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado 'PROJETEA e suas contribuições para ressignificar a inclusão escolar de alunos com TEA através de formação continuada docente: um estudo *in loco* em escolas municipais de São Luís-MA', sob a responsabilidade da pesquisadora Cleomar Gomes Said e orientação da dra. Ivone das Dores de Jesus, na U.E.B DARCY RIBEIRO, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (especificar o meio caso deseje – palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,

Itacyara Costa
Diretora da Instituição
CPF/CR

ANEXO D - Parecer Consubstanciado Plataforma Brasil

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA

Continuação do Parecer: 6.919.683

estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Ressalta-se que os documentos exigíveis foram novamente anexados e inclusive destacados os itens que necessitaram de ajustes como explicitado no documento anexado, carta resposta.

Recomendações:

Ajustar cronograma de execução do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo, contudo deve ser ajustado no projeto o cronograma de execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título PROJETERA e suas contribuições para ressignificar a inclusão escolar de alunos com TEA através de formação continuada docente: um estudo in loco em escolas municipais de São Luís-MA., nº de CAAE 79617423.2.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável CLEOMAR GOMES SAID. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2243292.pdf	09/06/2024 18:00:22		Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382**Bairro:** Centro**CEP:** 65.600-000**UF:** MA**Município:** CAXIAS**Telefone:** (98)2016-8175**E-mail:** cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.919.683

estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Ressalta-se que os documentos exigíveis foram novamente anexados e inclusive destacados os itens que necessitam de ajustes como explicitado no documento anexado, carta resposta.

Recomendações:

Ajustar cronograma de execução do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo, contudo deve ser ajustado no projeto o cronograma de execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título PROJETERA e suas contribuições para ressignificar a inclusão escolar de alunos com TEA através de formação continuada docente: um estudo in loco em escolas municipais de São Luís-MA., nº de CAAE 79617423.2.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável CLEOMAR GOMES SAID. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2243292.pdf	09/06/2024 18:00:22		Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.919.683

Outros	Carta_resposta_Correcoes.pdf	09/06/2024 17:55:43	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
Outros	Autorizacao_da_instituicao_secretaria_d e_educacao.pdf	09/06/2024 17:35:21	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
Outros	Autorizacoes_institucional_pesquisa.pdf	09/06/2024 17:28:32	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
Outros	Curriculo_Pesquisador.pdf	12/04/2024 18:04:30	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
Outros	Curriculo_orientadorLattes.pdf	12/04/2024 17:51:13	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Cleomar_Gomes_Sai d.pdf	18/11/2023 23:54:37	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	OFICIO_PARA_O_ENCAMINHAMENT O_DO_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	18/11/2023 23:42:39	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MEU_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO _LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	18/11/2023 23:37:25	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_ E_ESCLARECIDO.pdf	18/11/2023 23:34:44	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadores.pdf	18/11/2023 23:24:01	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassin.pdf	18/11/2023 23:17:49	CLEOMAR GOMES SAID	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 29 de Junho de 2024

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **'PROJETEA e suas contribuições para ressignificar a inclusão escolar de alunos com TEA através de formação continuada docente: um estudo *in loco* em escolas municipais de São Luís-MA'**, sob responsabilidade da pesquisadora Cleomar Gomes Said¹. O objetivo principal deste estudo consiste em investigar as mudanças, na prática docente, após a implantação do PROJETERA, nas escolas da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de São Luís-Ma, buscando identificar como esse programa têm contribuído para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, pautada em um trabalho colaborativo entre o professor do Ensino e o professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, envolvendo estudantes com TEA matriculados na sala regular.

A presente análise justifica-se pela necessidade de buscar mediações que possam potencializar o processo de inclusão dos alunos com TEA diante das complexidades desse transtorno, buscando garantir não somente a matrícula, mas a permanência como direito legitimado, podendo ser avaliado a viabilidade do trabalho nesse modelo na rede comum de ensino.

Esperamos que este estudo contribua para análise e reflexão sobre a função e relevância do investimento em projetos que visam colaborar no processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, assim como a formação no trabalho de professores de ensino comum e os outros profissionais atuantes na área educacional.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção de participante da pesquisa, quais sejam:

- Professor com formação específica em Educação Especial;
- Professor efetivo ou temporário que atue em sala comum com aluno PAEE na Educação Infantil ou Ensino Fundamental (1º ao 5º) em escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa;
- Coordenador de escola de Educação Infantil ou Ensino Fundamental do município estudado;
- Diretor de escola de Educação Infantil ou Ensino Fundamental do município estudado;
- O professor da sala comum será selecionado pelo professor de Educação Especial participante da pesquisa.

¹ Cleomar Gomes Said é Mestranda do PROFEI, Pólo UEMA, São Luís/MA. Fone: (98) 98880-2024. E-mail: cleosaid.gomes@gmail.com.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha e os dados coletados sobre sua experiência serão eliminados dos arquivos da pesquisa. Admite-se a possibilidade de suspensão da pesquisa pela pesquisadora ou pela instituição a qualquer momento, se assim for necessário.

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves ao participante, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, este poderá sentir desconforto em expor sua prática pedagógica e opiniões diante dos outros participantes da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte do participante e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de instrumentos escritos e orais que terão a proposta de analisar como está ocorrendo o trabalho de colaboração entre os professores do ensino comum, professor de Educação Especial, coordenação e gestão da perspectiva de educação inclusiva de acordo com a proposta do PROJETEA. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Me. Ivone das Dores de Jesus. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na dissertação de mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____ de _____ de 2023.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (início da pesquisa)

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PARTICIPANTES NO INÍCIO DA PESQUISA

1. Quantos alunos com TEA(diagnosticados)você tem em sua sala de aula?
2. Em sua opinião quais foram os resultados da inclusão até o momento?
3. Que fatores que dificultaram o seu trabalho?
4. A política de inclusão escolar fez com que melhorasse ou piorasse sua capacidade de administrar seu trabalho na escola? Justifique sua resposta apontando vantagens e/ou desvantagens se for o caso.
5. Como você avalia a qualidade das suas ações quanto à inclusão?
6. Você acha que suas ações tiveram efeitos ou não?
7. Você pensa que a política de inclusão escolar deve continuar sendo implementada?
8. A experiência de ter o aluno(a)_____influenciou sua atitude de receber outras crianças com TEA?
9. A experiência de inclusão influenciou na mudança de algum valor que você possuía antes?
10. O que você diria a outros educadores que fossem passar pela experiência de ter no futuro um aluno com TEA em sua sala de aula?

APÊNDICE C – Formulário via Google Forms – Professoras do AEE/PROJETEA



Seção 1 de 5

Darcy Ribeiro AEE QUESTIONÁRIO: PROJETEA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DENTRO DO TEA

PROFESSOR DO AEE / PROJETEA- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 5

PROFESSOR DO AEE / PROJETEA- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Descrição (opcional)

Título da imagem

QUESTIONÁRIO

Questionário elaborado como instrumento de coleta de dados da pesquisa "PROJETEA e suas contribuições para ressignificar a inclusão escolar de alunos com TEA através da formação continuada docente: um estudo in loco em escolas municipais de São Luís-MÁ", sob a responsabilidade da pesquisadora Cleomar Gomes Said, sob a orientação da dra. Ivone das Dores de Jesus, vinculada ao PROFEI-UEMA.

Informamos que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, assim como, a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservarão integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização.

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 5

INFORMAÇÕES SOBRE O PROFESSOR DO AEE/PROJETEA

Descrição (opcional)

Qual o seu nome? *

Texto de resposta curta

Qual é o seu sexo? *

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outro

Qual é a sua idade? *

☐ Menos de 25

☐ 25 - 29

☐ 30 - 39

☐ 40 - 49

☐ 50 - 59

☐ + 60

Qual o maior nível de educação formal que você concluiu? *

☐ Nível Médio

☐ Magistério

☐ Educação Superior – Pedagogia

☐ Educação Superior – Licenciatura

☐ Educação Superior – Outros Cursos

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

Você tem cursos ou especialização na área da Educação Especial? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Outros...

Se "SIM" na resposta anterior, escreva-os aqui.

Texto de resposta longa

Há quanto tempo você trabalha como professor? *

☐ Este é meu primeiro ano

☐ 1-2 anos

☐ 3-5 anos

☐ 6-10 anos

☐ 11-15 anos

☐ 16-20 anos

Há quanto tempo você trabalha como professor do AEE/PROJETEA nesta escola? *

☐ Este é meu primeiro ano

☐ 1-2 anos

☐ 3-5 anos

☐ 6-10 anos

☐ 11-15 anos

☐ 16-20 anos

Qual é a sua forma de contratação como professor nesta escola? *

☐ Efetivo

☐ Concursado

☐ Contratado/Selecionado

☐ Outro

Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional *		
	sim	não
Cursos/ oficinas de trabalho	☐	☐
graduação ou pós-graduação qu...	☐	☐
Visitas de observação a outras e...	☐	☐
Orientação e/ou observação feita...	☐	☐
Formação Continuada na escola	☐	☐

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 5

COM RELAÇÃO AO PROJETERA NA SUA ESCOLA:

Descrição (opcional)

Como você foi inserida (o) PROJETERA nesta escola? *

☐ Já existia na escola quando cheguei

☐ Participei desde o início de sua implantação

☐ Outro

A quanto tempo você está inserida no PROJETERA nesta escola? *

☐ Meu primeiro ano

☐ 1-2 anos

☐ 3-5 anos

☐ 6-10 anos

Na sua concepção, o PROJETERA conseguiu envolver toda a equipe escolar em uma proposta de inclusão para os alunos com TEA *

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

☐ Outro

Se "SIM", na resposta anterior, responda: O PROJETERA envolveu toda a equipe escolar em uma proposta de inclusão para os alunos com TEA, através de: (Marque todas as opções que se aplicam)

☐ Formações com diversos especialistas

☐ Formações com as Coordenadoras do PROJETERA

☐ Formações com a professora do AAE/PROJETERA

☐ Encontros para roda de conversas e trocas de experiências com a Comunidade escolar

☐ Trabalhos de formações diferenciados para cada profissional que atua na escola

☐ Outro (Especificar):

O PROJETERA apresenta propostas colaborativas aproximando o professor do AEE/PROJETERA * com o professor da sala regular, de forma

☐ Insatisfatória

☐ Abaixo das expectativas

☐ Atende às expectativas

☐ Excede as expectativas

☐ Excepcional

Dentro do PROJETERA o planejamento é realizado de forma colaborativa: professores da sala regular com o professor do AEE/PROJETERA?

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Às vezes

☐ Frequentemente

☐ Sempre

O PROJETERA disponibiliza suportes de apoio pedagógico especializado tanto para o docente como para aluno com TEA? *

☐ Sim, para ambos

☐ Somente para os alunos

☐ Somente para os docentes

☐ Não, para nenhum dos dois citados

As famílias dos alunos com TEA, desta escola, foram inseridas no processo de inclusão através do PROJETERA? *

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Às vezes

☐ Frequentemente

☐ Sempre

A contribuição das orientações e formações proporcionadas pelo PROJETERA, para sua docência, junto aos alunos com TEA tem sido?

☐ Insatisfatória

☐ Abaixo das expectativas

☐ Atende às expectativas

☐ Excede as expectativas

☐ Excepcional

Na sua experiência, como professor, como você avalia a formação proporcionada pelo PROJETERA, aqui nesta escola? *

☐ Insatisfatório

☐ Abaixo das expectativas

☐ Atende às expectativas

☐ Excede as expectativas

☐ Excepcional

Quais os principais pontos de mudança em sua prática docente e/ou metodologias oriundos do conhecimento após você participar do PROJETERA na escola?

Texto de resposta longa

Possui alguma sugestão, para o PROJETERA, de implementação em trabalhos futuros?

Texto de resposta longa

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 5

Sobre o PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) como uma ferramenta na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Descrição (opcional)

Você está familiarizado (a) com o termo "Plano de Ensino Individualizado (PEI)"?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente
- ☐ Outros (especificar): _____

O PROJETERA promove a discussão e aplicação do PEI como estratégia para a inclusão de alunos dentro do Espectro Autista?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Você se sente preparado (a) para elaborar junto ao professor da sala regular um PEI para atender às necessidades de um aluno dentro do TEA?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente
- ☐ outros (especificar): _____

Você já teve a oportunidade de montar/elaborar e implementar um PEI na prática, aqui nesta escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em processo
- ☐ Outros (Especificar): _____

Caso tenha implementado um PEI, como você avalia a eficácia dessa ferramenta na promoção da aprendizagem inclusiva?

Texto de resposta curta

Na elaboração ou implementação do PEI, como ocorre a colaboração entre os professores do ensino regular e você como profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE/PROJETERA)?

- ☐ Há uma colaboração eficaz
- ☐ Colaboração mínima
- ☐ Não há colaboração
- ☐ Outros (Especificar): _____

Como é realizado o monitoramento e avaliação do PEI na prática?

- ☐ Avaliação contínua
- ☐ Avaliações periódicas
- ☐ Não há um processo estruturado de avaliação

Quais desafios específicos você enfrentou ou percebeu na implementação do PEI aqui nesta escola? (Marque todas as opções que se aplicam)

- ☐ Resistência por parte dos professores
- ☐ Falta de recursos
- ☐ Dificuldades na adaptação curricular para a criança dentro do TEA
- ☐ O modelo existente do PEI é muito extenso ou difícil para preencher
- ☐ Não recebi ajuda do PROJETERA
- ☐ Indisponibilidade/acessibilidade por parte dos professores da sala regular
- ☐ Indisponibilidade/acessibilidade por parte do professor do AEE/PROJETERA
- ☐ Outro (Especificar): _____

Quais seriam, na sua opinião, as principais necessidades para aprimorar a efetividade do PEI na sua escola?

Texto de resposta longa

Agradecemos por compartilhar suas experiências e perspectivas sobre o PEI. Caso tenha mais alguma informação a acrescentar ou sugestões, sinta-se à vontade para fazê-lo.

Texto de resposta longa

APÊNDICE D – Formulário via Google Forms – Professoras do Ensino Regular



Seção 1 de 5

QUESTIONÁRIO: PROJTEA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DENTRO DO TEA

ASSUNTO: PROJTEA NO CONTEXTO ESCOLAR

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 5

PROFESSOR DA SALA REGULAR

Descrição (opcional)

Título da imagem

QUESTIONÁRIO

Questionário elaborado como instrumento de coleta de dados da pesquisa "PROJTEA e suas contribuições para ressignificar a inclusão escolar de alunos com TEA através da formação continuada docente: um estudo in loco em escolas municipais de São Luis-MÁ", sob a responsabilidade da pesquisadora Cleomar Gomes Said, sob a orientação da dra. Ivone das Dores de Jesus, vinculada ao PROEJLUEMA.

Informamos que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, assim como, a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservarão integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização.

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 5

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

PROFESSOR DA SALA REGULAR (ENSINO COMUM)

Qual o seu nome? *

Texto de resposta curta

Qual é o seu sexo? *

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outro

Qual é a sua idade? *

☐ Menos de 25

☐ 25 - 29

☐ 30 - 39

☐ 40 - 49

☐ 50 - 59

☐ + 60

Qual o nível maior de educação formal que você concluiu? *

☐ Nível Médio

☐ Magistério

☐ Educação Superior – Pedagogia

☐ Educação Superior – Licenciatura

☐ Educação Superior – Outros Cursos

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

Você tem cursos ou especialização na área da Educação Especial? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Outros...

Se "SIM" na resposta anterior, escreva-os aqui.

Texto de resposta longa

Há quanto tempo você trabalha como professor? *

☐ Este é meu primeiro ano

☐ 1-2 anos

☐ 3-5 anos

☐ 6-10 anos

☐ 11-15 anos

☐ 16-20 anos

Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola? *

☐ Este é meu primeiro ano

☐ 1-2 anos

☐ 3-5 anos

☐ 6-10 anos

☐ 11-15 anos

☐ 16-20 anos

Qual é a sua forma de contratação como professor nesta escola? *

☐ Efetivo

☐ Concursado

☐ Contratado/Selecionado

☐ Outros (especificar): _____

Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional *	
	sim não
Cursos/ oficinas de trabalho	☐ ☐
graduação ou pós-graduação qu...	☐ ☐
Visitas de observação a outras e...	☐ ☐
Orientação e/ou observação feita...	☐ ☐
Formação Continuada na escola	☐ ☐

2. PROJETERA NO CONTEXTO DA ESCOLA

Descrição (opcional)

Como você foi inserido(a) no PROJETERA? *

☐ já existia na escola quando cheguei

☐ participei desde o início de sua implantação

☐ Outros (Especificar):

Na sua concepção, o PROJETERA conseguiu envolver toda a equipe escolar em uma proposta de inclusão para os alunos com TEA *

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

Se "SIM", na resposta anterior, responda: O PROJETERA envolveu toda a equipe escolar em uma proposta de inclusão para os alunos com TEA, através de: (Marque todas as opções que se aplicam)

☐ Formações com diversos especialistas

☐ Formações com as Coordenadoras do PROJETERA

☐ Formações com a professora do AAE/PROJETERA

☐ Encontros para roda de conversas e trocas de experiências com a Comunidade escolar

☐ Trabalhos de formações diferenciados para cada profissional que atua na escola

☐ Outro (Especificar):

O PROJETERA apresenta propostas colaborativas de trabalho aproximando o professor do AAE/PROJETERA com o professor da sala regular, de forma *

☐ Insatisfatória

☐ Abaixo das expectativas

☐ Atende às expectativas

☐ Excede as expectativas

☐ Excepcional

Dentro do PROJETERA, o planejamento é realizado de forma colaborativa (os professores da sala regular planejam juntos com o Professor AAE/PROJETERA). Como você avalia a frequência? *

	Sempre	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
FREQUÊNCIA	☐	☐	☐	☐	☐

Dentro do PROJETERA, o planejamento é realizado de forma colaborativa (os professores da sala regular planejam juntos com o Professor AAE/PROJETERA). Como você avalia a eficácia? *

☐ Muito eficaz

☐ Eficaz

☐ Neutra

☐ Pouco eficaz

☐ Ineficaz

O PROJETERA disponibiliza suportes de apoio pedagógico especializado tanto para o docente como para aluno com TEA? *

☐ Sim, para ambos

☐ Somente para os alunos

☐ Somente para os docentes

☐ Não, para nenhum dos dois citados

As famílias dos alunos com TEA, desta escola, foram inseridas no processo de inclusão através do PROJETERA? *

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Frequentemente

☐ Sempre

A contribuição das orientações e formações proporcionadas pelo PROJETERA, para sua docência, junto aos alunos com TEA tem sido *

☐ Insatisfatória

☐ Abaixo das expectativas

☐ Atende às expectativas

☐ Excede as expectativas

☐ Excepcional

Quais os principais pontos de mudança em sua prática e/ou metodologia oriundos do conhecimento após a implementação do PROJETERA na escola? *

☐ Adaptação do currículo para atender melhor às necessidades individuais

☐ Maior colaboração com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AAE)

☐ Uso de novas estratégias de ensino inclusivas

☐ Aumento do envolvimento da família no processo educativo

☐ Implementação de avaliações diferenciadas

☐ Maior foco na formação contínua dos professores

☐ Melhoria na comunicação entre professores e alunos

☐ Não contribuiu em nada.

☐ Outros:

Possui alguma sugestão, para o PROJETERA, de implementação em trabalhos futuros?

Texto de resposta longa

Caso você queira, comente aqui, sobre qualquer uma das questões anteriores.

Texto de resposta longa

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 5

Sobre o PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) como uma ferramenta pedagógica na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Descrição (opcional)

De acordo com a estrutura do PROJETERA o PEI é uma prática comum. Você está familiarizado (a) com o termo "Plano de Ensino Individualizado (PEI)" dentro da perspectiva de trabalho do PROJETERA?

☐ SIM

☐ NÃO

☐ PARCIALMENTE

O PROJETERA promove a discussão ou apresenta a aplicação do PEI como estratégia para a inclusão de alunos dentro do Espectro Autista?

☐ SEMPRE

☐ FREQUENTEMENTE

☐ RARAMENTE

☐ NUNCA

Você se sente preparado para elaborar um PEI para atender às necessidades de um aluno dentro do TEA ou com outra deficiência em sua sala de aula?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente.

Você costuma participar da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos que não conseguem seguir o currículo regular?

☐ Sim

☐ Não

☐ Em processo

☐ Outros (Especificar) _____

Se sim, como você avalia a eficácia dessa ferramenta na promoção da aprendizagem inclusiva?

☐ Muito eficaz

☐ Eficaz

☐ Neutra

☐ Pouco eficaz

☐ Ineficaz

Na elaboração ou implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), como ocorre a colaboração entre os professores do ensino regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

☐ Excelente colaboração

☐ Boa colaboração

☐ Colaboração regular

☐ Pouca colaboração

☐ Nenhuma colaboração

Quais desafios você percebe na elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI)? (Marque todas as opções que se aplicam).

☐ Falta de conhecimento sobre o processo de como elaborar

☐ Limitação de recursos e materiais didáticos

☐ Falta de suporte da rede de ensino e do PROJETERA

☐ O modelo existente do PEI é muito complexo

☐ Falta de tempo para planejar com o Professor do AEE/PROJETERA

☐ Não é algo possível de ser aplicado na prática

☐ Outros

Quais desafios específicos você enfrenta ou percebe na execução do Plano Educacional Individualizado (PEI) no dia a dia na sala de aula? (Marque todas as opções que se aplicam)

☐ Falta de formação adequada dos professores

☐ Falta de recursos e materiais didáticos

☐ Falta de tempo para planejamento e implementação

☐ Resistência por parte dos professores ou da administração

☐ Dificuldade na colaboração entre professores e profissionais do AEE

☐ Desafios na adaptação curricular

☐ Falta de suporte da família

☐ Outros (especifique): _____

Como é realizado o monitoramento e avaliação do Plano Educacional Individualizado (PEI) na prática?

☐ Avaliação contínua e regular

☐ Avaliação periódica

☐ Avaliação ocasional

☐ Não há um monitoramento estruturado

Agradecemos por compartilhar suas experiências e perspectivas sobre o PEI. Caso tenha mais alguma informação a acrescentar ou sugestões, sinta-se à vontade para fazê-lo.

Texto de resposta longa

PEI NA PRÁTICA:

MANUAL



**PARA EDUCADORES
INCLUSIVOS**

