



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Câmpus de Marília

Graziele Perpétua Fernandes Mello

**ANÁLISE DE PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
INDIVIDUALIZADOS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Marília
2025

Graziele Perpétua Fernandes Mello

**ANÁLISE DE PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
INDIVIDUALIZADOS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Orientador (a): Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Marília
2025

M527a Mello, Grazielle Perpétua Fernandes
Análise de Planos de Desenvolvimento Individualizados para
estudantes com Transtorno do Espectro Autista / Grazielle
Perpétua Fernandes Mello. -- Marília, 2025
72 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Eduardo José Manzini

1. Educação Especial. 2. Atendimento Especializado. 3.
Plano de Ensino. 4. Autismo. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa se justifica pela possível contribuição para a área da Educação Especial, na medida em que oferece ao professor informações sobre o preenchimento de um documento que norteia seu trabalho e a possibilidade de ampliar seu repertório de conhecimentos frente as necessidades dos seus estudantes. Pode também servir para a indicações de conteúdos a serem ministrados em cursos de formação dentro do tema Plano de Desenvolvimento Individual, uma vez que se propõe a identificar lacunas que estejam implícitas nos documentos analisados.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research is justified by its potential contribution to the field of Special Education, as it provides teachers with information on completing a document that guides their work and allows them to expand their knowledge base to meet the needs of their students. It can also be used to recommend content to be taught in training courses on the topic of Special Education Plano de Desenvolvimento Individual, as it aims to identify gaps implicit in the documents analyzed.

Graziele Perpétua Fernandes Mello

**ANÁLISE DE PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
INDIVIDUALIZADOS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora

Prof^a. Dr. Prof. Dr. Eduardo José Manzini
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior
UNESP – Presidente Prudente

Prof. Dr^a. Adriana Garcia Gonçalves
UFSCAR – São Carlos

Prof. Dr^a. Maewa Martina Gomes da Silva e Souza
UNESP - Marília

Prof. Dr^a. Viviane Rodrigues
UNESP - Marília

Marília, 28 de Julho de 2025.

Àquele que, mesmo depois da sua partida, continua cuidando de mim.

AGRADECIMENTOS

O vislumbre do término do caminho está próximo. A sensação de alívio misturado ao desespero também está mais forte. Mas, chegar até aqui foi muito desafiador, mais do que eu poderia imaginar, e não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que me ajudaram.

Aos professores Dr^a Viviane, Dr^o Seabra, Dr^a Maewa e Dr^a Adriana pelas contribuições não apenas na qualificação e defesa, mas em todo meu processo de formação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, Deficiências Físicas e Sensoriais, onde nos últimos oito anos, tenho aprendido não apenas sobre o conhecimento acadêmico, mas também sobre as relações de amizade.

À Vera Mendonça, minha companheira na jornada acadêmica, que por tantas vezes me animou e me socorreu.

À Cristiany Gomes Miguel e a Bianca Yonemotu, que caminham comigo desde a graduação e estão sempre dispostas a me ouvir e amparar.

À Maria Aparecida Zerlotti e Daniela Foschi que se tornaram meu porto seguro nos últimos anos e torcem pelas minhas conquistas.

Aos meus alunos, que me ensinam tanto, sem as vezes dizer uma só palavra.

À FFC, que me acolheu há quase 20 anos e tem sido minha referência em tantos momentos.

E ao professor Manzini, que sem dúvidas é o responsável por eu ter conseguido chegar até esse momento. Muitas situações me levaram ao limite, e principalmente neste último ano o professor com uma paciência sobrehumana me ouviu, me acolheu, me orientou e me ajudou. Não poderia encontrar formas de dizer: Muito obrigada!

Temos o direito a ser iguais quando a
nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito
a ser diferentes quando a nossa igualdade nos
descaracteriza (Santos 2003, p. 56).

RESUMO

Uma das maneiras de se organizar o processo de ensino-aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais é a utilização do Plano de Desenvolvimento Individualizado, documento no qual ficam registrados a avaliação diagnóstica do professor, as características do aluno, e a trajetória da intervenção que será realizada. Para a elaboração deste documento, o professor especialista precisa conhecer seu aluno, assim como as especificidades que ele apresenta, e planejar os objetivos que serão trabalhados, as estratégias e os recursos que poderão subsidiar sua intervenção. Esta pesquisa traz como objeto de estudo a composição e organização do documento intitulado Plano de Desenvolvimento Individual, instrumento utilizado nas Salas de Recursos Multifuncionais de uma cidade do interior paulista, em que se realiza o Atendimento Educacional Especializado. O objetivo geral foi analisar como se organiza a estrutura interna do Plano de Desenvolvimento Individual e os objetivos específicos foram: 1) identificar se os itens descrição das habilidades, objetivo e Metodologia (estratégias e recursos) conseguem responder ao que foi apresentado pela sua aceção e 2) identificar as relações entre as habilidades, os objetivos e as metodologias (estratégias e recursos) descritas nos planos com objetivo de averiguar se o plano pode ser atingido. O corpus de análise foi coletado em um Centro Especializado que realiza o Atendimento Educacional Especializado localizado numa cidade do interior do estado de São Paulo. Doze planos, elaborados por seis professores, foram analisados, cujo critério de inclusão focou nos planos para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (entre cinco e seis anos de idade) pois continham o maior número de professores envolvidos. A Análise Categrorial foi o tratamento adotado para extrair as informações dos Planos de Desenvolvimento Individuais. A primeira análise consistiu em verificar os itens Habilidades, Objetivos e Metodologia (estratégias e recursos), quantificá-los e comparar se conseguiam responder ao que foi apresentado pela sua aceção. A segunda buscou quantificar as relações entre as habilidades, os objetivos e as metodologias (estratégias e recursos) descritas nos planos com objetivo de averiguar se o plano poderia ser atingido. Os resultados, na primeira análise, indicaram que: 1) os objetivos são amplos, não levam em conta a dimensão temporal para avaliá-los e que há várias descrições dos objetivos cuja ação é do professor e não do estudante; 2) a definição de estratégia não é clara e, muitas vezes, ela é descrita em locais onde deveriam constar outras informações; 3) os recursos apresentados no plano nem sempre são específicos. Na segunda análise, as relações entre a descrição de habilidades, objetivos e metodologia nos planos de desenvolvimento individual indicam que o plano serve mais como um documento do que como uma ação operacional o que impossibilita o encadeamento de ações que visam contribuir com o processo de aprendizagem do estudante. Conclui-se que o documento nem sempre contempla as reais necessidades do estudante, sendo preenchido apenas como requisito burocrático. Além disso, nota-se que os itens observados não são descrito claramente, sendo necessário um direcionamento no trabalho do professor.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Especializado; Plano de Ensino; Autismo.

ABSTRACT

One of the ways of organizing the teaching-learning process in the Resource Room is the use of the individual development plan, a document in which the teacher's diagnostic assessment, student characteristics, and the trajectory of the intervention that will be performed are recorded. For the preparation of this document, the expert teacher needs to know his student, as well as the specificities he presents, and plan the objectives that will be worked on, the strategies and resources that may subsidize his intervention. This research brings as object of study the composition and organization of the document entitled Individual Development Plan, an instrument used in the multifunctional resource rooms of a city in the interior of São Paulo, in which specialized educational care is performed. The general objective was to analyze how the internal structure of the individual development plan is organized and the specific objectives were: 1) Identify if the items description of skills, objective and methodology (strategies and resources) can respond to what was presented by their meaning and 2) identify the relationships between skills, objectives and methodologies (strategies and resources) described in the plans with the objective of being achieved. The corpus for analysis was collected at a Specialized Educational Center in a city in the interior of the state of São Paulo. Twelve plans, prepared by six teachers, were analyzed. The inclusion criteria focused on plans for students with Autism Spectrum Disorder (aged five to six) because they involved the largest number of teachers. Categorical analysis was used to extract information from the Individual Development Plans. The first analysis consisted of verifying the items Skills, Objectives, and Methodology (strategies and resources), quantifying them, and comparing their ability to respond to the proposed meaning. The second sought to quantify the relationships between the skills, objectives, and methodologies (strategies and resources) described in the plans to determine whether the plan could be achieved. The results, in the first analysis, indicated that: 1) the objectives are broad, do not take into account the temporal dimension to evaluate them and that there are several descriptions of the objectives whose action is the teacher's and not the student's; 2) the definition of strategy is not clear and, often, it is described in places where other information should be included; 3) the resources presented in the plan are not always specific. In the second analysis, the relationships between the description of skills, objectives, and methodology in individual development plans indicate that the plan serves more as a document than as an operational action, which makes it impossible to connect actions that aim to contribute to the student's learning process. It is concluded that the document does not always address the student's real needs, being filled out merely as a bureaucratic requirement. Furthermore, it is noted that the observed items are not clearly described, requiring guidance in the teacher's work.

Keywords: Special Education; Specialized Services; Teaching Plan; Autism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de planos educacionais individualizadas em quatro países	23
Quadro 2 – Características dos Professores	34

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de parte e de um Plano de Desenvolvimento Individual com as informações identificadas e codificadas por cores para objetivos, estratégias e recursos nos itens Percepção e Atenção 38

Figura 2 - Exemplo de parte e de um plano de desenvolvimento individual com as informações identificadas e codificadas por cores para quantificar a relação entre objetivos, estratégias e recursos 40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise as categorias identificadas no plano de desenvolvimento individual do professor 11 para o aluno 12	39
Tabela 2 - Relação entre os itens do plano de desenvolvimento individual tendo como análise o professor 11 para o aluno 12	42
Tabela 3 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 1 para o aluno 6	43
Tabela 4 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 3 para o aluno 8	44
Tabela 5 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 5 para o aluno 9	45
Tabela 6 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 9 para o aluno 11	46
Tabela 7 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 1 para o aluno 1	50
Tabela 8 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 3 para o aluno 7	51
Tabela 9 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 9 para o aluno 11	51
Tabela 10 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 11 para o aluno 12	52
Tabela 11 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 1 para o aluno 5	54
Tabela 12 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 7 para o aluno 10	54
Tabela 13 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 9 para o aluno 11	55
Tabela 14 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 11 para o aluno 12	56
Tabela 15 - Quantidade de elementos descritos no plano de desenvolvimento individual nas seis categorias identificadas	57

Tabela 16 - Relação, em porcentagem, entre os itens dos planos de desenvolvimento individuais

59

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	18
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	22
3 OBJETIVOS	31
3.1 Objetivo Geral	31
3.2 Objetivos Específicos	31
4 MÉTODO	32
4.1 Contexto da Pesquisa	32
4.2 Objeto de estudo da pesquisa	33
4.3 Critérios para escolha dos planos de desenvolvimento individuais	34
4.4 Tratamento e análise dos dados	36
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
5.1 Análise dos objetivos, das estratégias e dos recursos apresentados nos planos de desenvolvimento individuais	43
5.2 Análise das relações entre a descrição de habilidades, objetivos e metodologia nos planos de desenvolvimento individual	59
6 CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIAS	63
ANEXO A – Plano de Desenvolvimento Individual	68

APRESENTAÇÃO

Nascida em São José do Rio Preto, interior de São Paulo, mas criada em cidades dos arredores, minha infância e início da adolescência se resumem a flashes de situações que me marcaram, sejam de maneira positiva ou negativa. O ambiente escolar, cursado em escola pública, não foi muito agradável a uma menina que tinha muitas dificuldades de ordem sensorial e que não sabia como interagir como as pessoas. Os recreios eram sempre aproveitados dentro da biblioteca, único lugar onde era possível encontrar silêncio e paz. A partir disso veio o interesse na leitura, o único passatempo que me permitia viver situações que eram impossíveis na vida real.

A entrada na adolescência trouxe a possibilidade de estudar em uma escola que pagava um salário-mínimo para seus estudantes. Ter tanto dinheiro na minha idade, para minha realidade, era algo muito atrativo. Decidi que iria atrás de informações, e que estudaria nesse lugar.

Assim em Fevereiro de 2000, após passar por um “Vestibulinho” iniciei meus estudos no magistério, o extinto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em São José do Rio Preto.

Estudar em Rio Preto, me locomover de ônibus (sem a presença dos meus pais), estudar com pessoas mais velhas, casadas e até com filhos, era uma realidade que eu jamais imaginei. Apesar das dificuldades, a chegada ao 3º ano do Magistério, mudaria minha vida.

O estágio me levou para uma Sala Especial de Deficientes Auditivos. Naqueles primeiros dias, minha mente se iluminou, com uma curiosidade misturada com espanto e familiaridade, que determinaria minha caminhada profissional.

Em pouco tempo estava fluente na Língua de Sinais, aprendida com os Surdos. Crianças, adolescentes e adultos, minha rede de contato crescia absurdamente, e eu estava em qualquer lugar onde houvesse a possibilidade de treinar e aprender mais.

Independentemente de qualquer vontade que eu havia tido antes, a partir daquele ano, era com esse público que eu queria trabalhar.

Foram tantas experiências vividas, que o espaço aqui disponível não seria o suficiente para descrever o quanto me identifiquei e cresci. E pela primeira vez, senti que fazia parte de algo.

As escolhas seguintes visavam meu aperfeiçoamento: tornei-me intérprete de Libras, fiz cursos, e escolhi o Câmpus da Unesp de Marília, para ser o lugar onde eu conquistaria um

diploma de graduação, o primeiro da minha família. Foi ali também que atuei como intérprete pela primeira vez em um ambiente acadêmico.

Os quatro anos e meio vividos na faculdade e em Marília me trouxeram vivências, conhecimentos e pessoas que jamais irei esquecer.

Mas, uma inquietude maior ainda estava por vir. Um mês antes de terminar a graduação, fui chamada para assumir uma Sala de Recursos Multifuncionais na cidade de Rancharia, onde permaneci por um ano e meio. Pela primeira vez eu estava em uma sala de recursos, como professora regente, e com um público muito diverso. E aqui começa a sensação de que o que eu sabia não era mais suficiente.

Em 2012, após aprovação no concurso público Estadual, fui chamada para outra cidade, para assumir a Sala de Recursos para Deficientes Auditivos.

Diante disso, busquei meios de aprender em cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, aperfeiçoamento e a aproximação com a literatura da área, como construir um espaço no qual meu aluno pudesse ser (re)conhecido e orientado. Nesse tempo, a preocupação com o conhecimento que o professor tem a oferecer ao seu aluno, ficou escondida debaixo de novas descobertas, novos conhecimentos e novas desmotivações.

Em 2015, me efetivei como professora de Educação Básica na Rede municipal, mas fui designada para a Sala de Recursos Multifuncionais.

Como professora da Sala de Recursos para Deficientes auditivos da Rede Estadual e do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal, a busca por conhecimentos para aperfeiçoar a prática diária é constante. Os estudantes apresentam, além das características próprias, demandas relacionadas à sua condição, seja de ordem sensorial, cognitiva ou física.

Uma das maneiras de se organizar o processo de ensino aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais é a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual, documento no qual ficam registrados a avaliação diagnóstica do professor, as características do aluno, e a trajetória da intervenção que será realizada. Para a elaboração deste documento, o professor especialista precisa conhecer seu aluno, assim como as especificidades que ele apresenta, e os recursos que poderão subsidiar seu trabalho. Portanto, esse documento mostrará toda a trajetória pedagógica do aluno durante o ano letivo.

Durante minha caminhada profissional, vários foram os momentos em que me questionei sobre a importância dos conhecimentos que o professor construiu, e como isso está ligado a maneira com que concebe e se relaciona com seu aluno. Sempre questionei meus superiores sobre a qualidade do ensino que nós professores estávamos oferecendo aos nossos

estudantes, afinal não existe um currículo estruturado e cada professor estabelece o que acha importante trabalhar com seu aluno. Mas, se o professor não tem conhecimento sobre determinada área, como ele avaliará a necessidade do estudante e planejará sua intervenção? Se a necessidade que meu aluno apresenta vai além do que eu conheço, como posso avaliar seu desenvolvimento? Como posso oferecer ao meu aluno um recurso que desconheço?

Foram inúmeras as vezes em que presenciei professores da Educação Especial oferecendo atividades descontextualizadas e sem objetivos definidos, simplesmente porque não conheciam as particularidades do aluno.

Como uma oportunidade de aprender e de oferecer aos estudantes mais condições de desenvolvimento, entendi que era preciso direcionar minhas atenções para alguns documentos que explicitam a visão do professor de educação especial sobre seu aluno, suas habilidades e necessidades.

Durante a pesquisa de mestrado, essa inquietação retornou, mas com outra roupagem, afinal estava em uma escola municipal atendendo 15 crianças de uma unidade escolar e lidando com diversos professores que não entendiam/aceitavam seus estudantes. Entrevistei cinco professores de sala regular sobre suas concepções de ensino para estudantes com deficiência. Um dos pontos se referia ao conhecimento que este professor tinha em relação ao que era desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais. Todos os professores afirmaram desconhecer o que acontecia durante os atendimentos, seus objetivos e metodologia.

Por vários motivos, em 2019, exonerei meu cargo na Rede Estadual, para assumir outro concurso público, e juntamente com 11 professores de Educação Especial efetivos, iniciamos o ano letivo e o acolhimento das crianças. Neste momento, aquela inquietação sobre os conhecimentos que o professor de Educação Especial precisa ter retornou com toda a força, pois, durante os momentos de reunião ou troca de experiências, ficava evidente o quanto a formação inicial e a continuada dos professores estavam aquém da necessidade dos estudantes, e como a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual apresentava lacunas.

No ano de 2020, decidi que participaria do processo de seleção para o doutorado. Estávamos em período de pandemia, e apesar de não acreditar que conseguiria, me desafiei a tentar.

Quando o resultado saiu, eu estava anestesiada com a possibilidade que se abria diante de mim. Aquela menina que nunca foi acreditada, sem expectativa, que lutava contra si mesma todos os dias, faria doutorado?

E, junto com o ano letivo do doutorado, os anos mais difíceis da minha vida tiveram início. Eu perdi meu apoio, lutei, me perdi, me desesperei, afundei, desisti, fui puxada de volta. Às vezes acho que continuo afundando, mas estou lutando para respirar. É preciso enfrentar os desafios um por vez. Neste ano, finalizo este desafio, que me tirou lágrimas, sangue, devaneios, mas me trouxe esperança, principalmente em mim.

Eu continuo achando que o que eu sei ainda não é suficiente, nunca o será. Mas tenho lutado para oferecer aos meus alunos um ambiente acolhedor e acima de tudo que acredite que a evolução deles não está condicionada a sua capacidade, mas sim aos caminhos que nós escolhemos para construir o conhecimento necessário. Também tenho me esforçado para mostrar aos colegas de trabalho, o quanto a nossa atuação é importante, não apenas para aqueles a quem nos dirigimos diariamente, mas a toda comunidade.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério da Educação, o Atendimento Educacional Especializado, serviço que é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, tem como objetivo oferecer aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas habilidades/Superdotação, conhecimentos que favoreçam a aquisição e/ou aprimoramento de habilidades necessárias para que o processo de ensino aprendizagem ocorra. Identificar as necessidades do aluno requer do professor um amplo conhecimento sobre as particularidades de cada um, e pode incluir o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, do Braille, da Comunicação Aumentativa e Alternativa, do uso e ensino da Tecnologia Assistiva e das noções de Orientação e Mobilidade (Brasil, 2008; 2009).

Essa diversidade de conhecimentos é imprescindível para que as barreiras que impedem a participação do aluno no ambiente sejam identificadas e transpostas, seja com o uso de estratégias ou de recursos que facilitem esse movimento.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009).

Partindo desse entendimento, vemos que o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais estender-se-á para além da unidade escolar, oportunizando ao aluno sua participação na sociedade, além da aprendizagem.

As questões de acessibilidade relacionadas aos espaços, equipamentos, mobiliários, transporte e comunicação, além dos recursos didáticos e pedagógicos devem ser trabalhadas pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil 2009; 2010a).

O espaço do AEE deve estar apto a atender as necessidades educacionais dos estudantes, e cabe ao professor considerar as diferentes áreas do conhecimento e os recursos para complementar ou suplementar o currículo, tendo em vista o estágio do desenvolvimento cognitivo em que seu aluno se encontra (Alves, 2006).

Para se ater a essas diversas áreas do conhecimento, o professor precisa ter uma formação que abarque a demanda que os estudantes necessitam, mas, frequentemente, a formação inicial o habilita para a docência e apenas uma especialização em Educação Especial consta no seu currículo, o que não basta para atender as necessidades de seu alunado (Miranda, 2011).

Vários estudos demonstram que, se por um lado, a formação inicial do professor para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais não consegue responder a todas as demandas dos estudantes, visto que as particularidades apresentadas por eles requerem estudos específicos

de determinadas áreas, por outro, a formação continuada é muitas vezes realizada de forma mecânica e sem contextualização, não oferecendo vivências e trocas de experiências entre os professores (Silva; Tartuci; De Deus, 2013; Hora; Almeida; Cafeseiro, 2013; Fumes *et. al.* 2013; Milanesi; Mendes, 2013; Silva; Miranda; Borda, 2017).

Cabe ressaltar ainda que como há ausência nas políticas que determinam essa formação (Oliveira; Prieto, 2020), seja inicial ou continuada, cabe aos professores buscarem, por conta própria, essa formação em uma pós-graduação ou formação continuada que o habilite a trabalhar em áreas da Educação Especial (Alves, 2006).

Seja durante a trajetória acadêmica ou profissional, o que se pode perceber é a sobrecarga do professor em assimilar todo o conhecimento que é necessário para o trabalho em sala de aula. Com isso, a avaliação, a escolha dos recursos e da metodologia, assim como a delimitação da trajetória que ele deverá seguir para que seu aluno tenha suas necessidades atendidas, certamente será prejudicada.

Diante disso, entende-se as dificuldades enfrentadas pelos professores para conceber o trabalho do dia a dia. Entretanto, esse professor está atuando em sala de aula, e é responsável pelos registros de avaliação, observação do desempenho do aluno e pela intervenção que será oferecida. Mesmo com todas as intempéries, o trabalho deve acontecer.

Para esses professores, o primeiro passo é conhecer seu aluno e avaliá-lo. A intervenção pedagógica somente terá início, após a identificação das habilidades e necessidades que o aluno apresenta.

Na avaliação pedagógica individualizada, o professor

[...] analisa e aponta quais são as condições do aluno para acessar o currículo da série em que se encontra, considerando o espaço da escola e as ações dos gestores e da comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do aluno, bem como as suas condições específicas para aprender. (Poker *et. al.*, 2013, p. 12).

É necessário que o aluno seja visto na sua totalidade, ainda que avaliado em suas partes, pois é a partir dessa observação que lhe será oferecido um ambiente pedagógico enriquecido e desafiador.

Independentemente do tipo de registro a ser feito, o professor deve “[...] entender e analisar quais são as especificidades e heterogeneidades de cada aluno, conhecendo-o além da deficiência que apresenta” (Poker *et. al.*, 2013, p. 13).

É partindo desse conhecimento sobre o sujeito que o professor dará seu segundo passo e construirá o currículo para seu aluno. Diante das habilidades e dificuldades observadas, será

possível organizar todo o trabalho a ser desenvolvido ao longo do período determinado, que pode ser anual, semestral, mensal ou conforme a necessidade do professor e do aluno.

Para Moreira e Silva (2008, p. 7)

O currículo não é um instrumento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

A escola, representada na figura do professor, deve contribuir para a formação do seu aluno com um sujeito integral, não apenas pautado nos conteúdos escolares, mas focado em prepará-lo para a participação na sociedade, como um sujeito político, criativo e crítico.

Neste ponto, entendemos que a grande dificuldade no trabalho do Professor da Educação Especial seja lidar com a diversidade de características presentes nos seus estudantes e a construção de planos individuais, visto que não há um documento norteador específico para este público.

Entretanto, vemos também que a função da Sala de Recursos Multifuncionais está em oferecer subsídios para que esses estudantes tenham suas necessidades atendidas de formas mais específicas, algo que a sala regular não é capaz de fazer. Aqui, o conhecimento que o professor traz da sua formação, seja ela inicial ou continuada, deve permear outros contextos, e gerar produção de conhecimento para além das paredes da sua sala, alcançando a família, a escola regular e a sociedade ao entorno.

Diante disso, a questão norteadora dessa pesquisa é: Como se dá a composição e organização do Plano de Desenvolvimento Individual pelo professor especializado para atender as necessidades dos estudantes matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais? Avaliação inicial é feita com olhar individualizado ou os objetivos e a metodologia são os mesmos para todos os estudantes, independente da sua real necessidade? Há convergência entre os objetivos e a metodologia sugeridos? Parte-se da hipótese de que não há um consenso na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado, e cada professor o preenche de uma forma, muitas vezes, sem ter conhecimento sobre os itens que ali constam, o que pode trazer prejuízos para o desenvolvimento do aluno e desvalorizar seu trabalho.

Esta pesquisa se justifica pela possível contribuição para a área da Educação Especial, na medida em que oferece ao professor informações sobre o preenchimento de um documento que norteia seu trabalho e a possibilidade de ampliar seu repertório de conhecimentos frente as necessidades dos seus estudantes. Pode também servir para a indicação de conteúdos a serem ministrados em cursos de formação dentro do tema Plano de Desenvolvimento

Individual, uma vez que se propõe a identificar lacunas que estejam implícitas nos documentos analisados.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O modelo utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foi baseado no Plano de Desenvolvimento Individual sugerido por Poker *et. al.* (2013), composto pelos Dados pessoais e familiares do aluno, Dados da instituição da sala regular, Características Gerais do aluno, Plano de ação, que é o Plano Pedagógico Especializado, ou seja, a intervenção que o professor fará para amenizar ou eliminar as barreiras de aprendizagem, Organização do Atendimento Educacional Especializado e Ações necessárias para atender as necessidades educacionais especiais do aluno.

A nomenclatura utilizada para o Plano Educacional Individual pode variar, como Plano de Atendimento Educacional Especializado, Plano de Desenvolvimento Individual, ou mesmo Plano de Aula (Costa; Schmitd, 2019). Apesar de ser encontrado com diversas nomenclaturas, optou-se por utilizar nessa pesquisa o termo Plano de Desenvolvimento Individual - nomenclatura adotada pelo Centro Especializado onde os dados foram coletados-, salvo quando em citação, o autor apresentado, fizer uso de outro termo, que será aqui utilizado como sinônimo.

Alguns autores nomeiam o Plano de Desenvolvimento Individual como Plano de Ensino Individualizado, ainda que apontem algumas diferenças entre eles. Costa (2016) os diferencia, e aponta que o Plano de Ensino Individualizado abrange mais áreas do que o que leva a outra nomenclatura.

Embora alguns países como França, Itália e Estados Unidos já façam uso deste material para nortear a escolarização de pessoas com deficiência, o Brasil ainda aponta timidamente em alguns documentos a possibilidade deste registro. Tannús-Valadão (2010) esclarece que embora a terminologia seja usada de maneira diferente, todas elas convergem para o registro do percurso escolar do estudante com deficiência, além da sua mera presença física no ambiente escolar.

A autora aponta, em outra publicação, juntamente com Mendes (Tannús-Valadão; Mendes, 2018) que nos países citados anteriormente há diferentes tipos de registro, de acordo com os profissionais envolvidos e os objetivos que serão traçados.

O quadro a seguir, organizado por essas autoras, apresenta os tipos de documentos encontrados.

Quadro 1 - Tipos de planos educacionais individualizadas em quatro países

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

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

As autoras fazem uma crítica ao modelo utilizado em nosso país, pois evidencia a restrição do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado, que deveria acontecer também no ensino regular e em parcerias com todos os profissionais envolvidos no processo formativo do estudante.

Na legislação Brasileira, o Plano de Desenvolvimento Individual é citado de forma indireta, sendo apontado como um instrumento para um ensino individualizado, com as adaptações necessárias para que haja um planejamento específico para o aluno em questão. Para Glat, Vianna e Redig (2012), este documento é o mais indicado para um planejamento individual, que possa ser revisto no decorrer do período letivo, que considere o nível de

habilidades e conhecimentos que o estudante apresenta atualmente, assim como os objetivos que se pretendem alcançar e prazo estipulado para esse avanço.

Para Poker *et al.* (2013, p. 12), o Plano de Desenvolvimento Individual serve como um “[...] roteiro de avaliação e intervenção pedagógica para estudantes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais”, e é um instrumento para promover a escolarização desses estudantes.

Os registros que são realizados a partir do preenchimento do Plano de Desenvolvimento Individual devem resultar de uma avaliação diagnóstica, para levantamento dos conhecimentos prévios do estudante, e com essas informações, serem traçados os caminhos metodológicos escolhidos pelo professor. Tannús-Valadão (2014, p. 53) aponta que esse é “[...] um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”.

Mesmo assim, a autora aponta como uma falha significativa o fato de a legislação não direcionar a construção desse documento de forma conjunta, entre professor especialista, professor de sala regular, família e profissionais.

Apesar de não haver legislações específicas que tratem da obrigatoriedade do Plano de Desenvolvimento Individual, várias regulamentações nos levam a refletir sobre a possibilidade de um documento individualizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de (Brasil, 1996), em seu artigo 59, inciso I, descreve que para o estudante com deficiência devem ser oferecido “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]”. Essas sugestões, mesmo não especificando os itens indicados, permitem divagar sobre as possibilidades de planejamento para o estudante com deficiência, inclusive, tomando o Plano de Desenvolvimento Individual como um recurso para organizar seu percurso escolar.

Outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o Projeto Escola Viva (Brasil, 2000), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), e Estratégias de Ensino para Educação de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 2003), tratam sobre a importância do olhar para a individualidade da aprendizagem dos estudantes com deficiência, levando em consideração que seu percurso escolar precisa por vezes ser diferenciado.

A Lei Brasileira de Inclusão, também nos aponta a necessidade de “[...] planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado [...]” (Brasil, 2015), para organizar o trabalho pedagógico realizado com o estudante com deficiência.

Registrar o percurso escolar do estudante, não diz respeito apenas ao planejamento que o professor deve fazer do seu próprio trabalho, mas também ao direito do estudante em ter seu processo de ensino aprendido traçado conforme suas necessidades.

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela, atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (Brasil, 2000, p.24).

Esse acompanhamento sequencial seria o modelo ideal a ser vivenciado pelos nossos estudantes. Entretanto, a realidade a que são expostos todos os dias encontra-se bem distante desta utopia.

Embora alguns estudos falem da importância do Plano de Desenvolvimento Individual para o estudante com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista, ou com Altas Habilidades/ Superdotação, eles têm como objetivo a implementação e/ou acompanhamento deste documento, o que não nos deixa claro a relação entre os itens do Plano de Desenvolvimento Individual, se foram escritos corretamente e se um componente dá conta de responder a questão do outro.

Para Fontana *et al.* (2019), na elaboração de Plano Educacional Individualizado, é essencial que “[...] os encaminhamentos metodológicos sejam direcionados para valorizar as condições específicas de aprendizagem que a aluna apresentava [...] (p. 124)”, assim como sejam “pensadas em estratégias de ensino [...]” com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos (p. 125). Além disso, os autores ainda apontam que a avaliação contínua “[...] permitiu repensar as estratégias de ensino em alguns momentos do trabalho, a qual indicou melhores caminhos a serem percorridos durante o processo de ensino e aprendizagem” (p. 128).

Apesar de vários estudos demonstrarem a construção e a importância da utilização do Plano de Desenvolvimento Individual para que o acesso dos estudantes com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista aconteça de forma justa (Tannús-Valadão, 2010, 2014; Glat; Vianna; Redig, 2012; Fontana; Cruz; Paula, 2019), o foco desses trabalhos não recai especificamente sobre a composição dos itens descrição/objetivos/metodologia, tampouco sobre a maneira como eles se relacionam.

O primeiro passo para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual é a avaliação feita pelo professor. O mais indicado é que essa avaliação ocorra de forma colaborativa entre a equipe que acompanha o estudante, podendo além dos professores, ser composta por profissionais e também pelos pais. São utilizados instrumentos para verificação de habilidades, observação do estudante em contextos que requeiram a demonstração de habilidades, e o parecer de outros profissionais. Com todo esse material em mãos, será possível traçar o caminho mais indicado para a aprendizagem do estudante (Costa, 2016).

Segundo Glat e Plestch (2013), o Plano é a proposta curricular organizada de acordo com as necessidades dos estudantes e é através dele que ocorre a mediação da aprendizagem.

O Plano de Desenvolvimento Individual pode ser exemplificado como o currículo construído no Atendimento Educacional Especializado, partindo das necessidades ali identificadas. Isso não significa que “[...] um currículo que parta do cotidiano do aluno não pode se esgotar nele mesmo, mas deve se estender ao conhecimento formal, trazendo dimensões ainda não experienciadas por ele em seus atributos afetivos, sociais e intelectuais” (Cunha, 2018, p. 26).

Durante a construção do Plano de Desenvolvimento Individual, é preciso levar em consideração o que o professor precisa saber sobre o estudante, e como descrever isso na área reservada as habilidades; como e qual verbo usar para apontar o melhor caminho para atingir seu objetivo; quais escolhas fazer em termos de estratégias e quais recursos utilizar para que a intervenção tenha sucesso, e, por fim, qual a relação entre cada uma das partes que compõem o documento, para assim, analisar como elas se completam.

Para conhecer o estudante, o professor precisa de informações não apenas do que pode ser mensurado em avaliações, mas das características intrínsecas àquele indivíduo. Salienta-se que, nesta pesquisa, o foco não foi realizar uma análise entre o Plano de Desenvolvimento Individual e se ele atende às características de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, mas, algumas considerações são importantes para refletir sobre um Plano que possa vir a ser elaborado pensando nas características dessa população. Assim, se tomarmos como exemplo os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, sabemos que suas características individuais afetam diretamente a forma como se relaciona com o meio.

O Transtorno do Espectro Autista é chamado de transtorno do neurodesenvolvimento por ter início no período de desenvolvimento da criança, ter múltiplas etiologias, e estar caracterizado por alterações que se fazem presentes desde o nascimento das crianças, mas que em alguns casos, somente serão percebidos quando os contextos sociais cobrarem essa demanda. Por se manifestar

[...] cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem. No caso de alguns transtornos, a apresentação clínica inclui sintomas tanto de excesso quanto de déficits e atrasos em atingir os marcos esperados. Por exemplo, o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas (Apa, 2014, p. 31).

De acordo com o DSM - 5 (APA, 2014, p. 50), há critérios que precisam ser atendidos para que o diagnóstico seja fechado, sendo o critério A - “[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; [...] critério B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]”, e critérios C, D, e E que dizem respeito ao tempo e intensidade das características presentes.

Embora os indivíduos devam se enquadrar nos critérios para terem o diagnóstico fechado, a variedade e intensidade das características variam de pessoa para pessoa. Para Silva (2022), nenhum autista demonstra os mesmos aspectos que outro, e embora ele não tenha cura, as intervenções corretas podem diminuir os comportamentos dificultadores, e contribuir para o desenvolvimento das habilidades.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), define como pessoa com Autismo aquela com

[...] deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social, falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

Mesmo no contexto escolar, a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista está resguardada pela lei, pois essa política assegura que para todos os efeitos legais, o sujeito com Transtorno do Espectro Autista é considerado pessoa com deficiência e reforça direitos, inclusive aqueles voltados para o contexto educacional.

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários – mínimos [...]. Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo assegurado o contraditório e a ampla defesa haverá a perda do cargo (Brasil, 2012, não paginado).

Ainda que o Transtorno do Espectro Autista não seja uma deficiência, para ser resguardado pela legislação, a pessoa com autismo poderá usufruir dos mesmos direitos destinados as pessoas com deficiência.

No ambiente escolar, os comportamentos disruptivos do estudante com autismo, podem influenciar diretamente no seu processo de aprendizagem, como por exemplo, impedir que a atenção seja direcionada e mantida na explicação do professor ou na atividade por um período necessário, e o olhar do professor precisa estar atento a esses detalhes, para assim conseguir avaliar o conhecimento adquirido pelo estudante em cada conceito avaliado.

Para Aguiar e Pondé (2017, p. 5):

As crianças com TEA podem ter comportamentos disruptivos e alterações sensoriais que exijam intervenções específicas, devendo, portanto, haver um treinamento que capacite a escola para lidar com tais situações. Os professores igualmente devem ser treinados em relação a métodos pedagógicos adaptados para pessoas com TEA.

Em sala de aula, o professor precisa mobilizar uma série de conhecimentos sobre o comportamento das pessoas autista, a fim de entender como poderá agir sobre ele para garantir que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória.

Um dos critérios apontados no DSM -5 (APA, 2014) diz respeito aos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Isso significa que na escola, toda a rotina precisa estar previamente estabelecida, e cabe ao professor apresentar ao estudante de forma oral ou visual, as etapas que serão cumpridas no dia, pois pode haver resistência a mudanças que não foram acordadas antecipadamente. Um ponto importante é que o professor deve se utilizar dos interesses do estudante para chamar sua atenção em relação as atividades propostas, partindo de algo que ele goste e acrescentando novos assuntos. Aqui também podemos englobar os movimentos ou palavras repetitivas, que podem significar para a pessoa autista, uma forma de se estimular ou de se regular em meio a uma crise sensorial, que é uma reação aos estímulos sensoriais recebidos em excesso.

Outro critério apontado no DSM - 5 (APA, p. 2014) trata sobre os déficits persistentes na comunicação e na interação social. Para Borba e Barros (2018), grande parte das pessoas no espectro autista encontra barreiras para iniciar e manter um diálogo, além a interação. O compartilhamento das emoções também é um entrave, assim como as situações que envolvam imitação e uso da imaginação. O contato visual, a compreensão da comunicação não verbal, dos gestos e expressões faciais e os gestos físicos podem também ser um dificultador nas relações estabelecidas com o outro. Isso não quer dizer que toda a pessoa autista não poderá

se comunicar. Mesmo sem as dificuldades, talvez não haja intencionalidade, e a comunicação fique restrita a comportamentos indesejáveis, como birra ou autoagressão.

Independente do comprometimento apresentado pela pessoa autista é preciso não esquecer que as dificuldades ali presentes são causadas pela frustração da limitação na comunicação, no entendimento da situação interna ou externa, ou ainda por algum outro motivo que não foi bem esclarecido.

É válido ressaltar que quanto antes os sinais dos transtornos forem identificados, mais cedo será possível iniciar as intervenções necessárias para minimizar essas dificuldades existentes.

Tendo como embasamento teórico essas características apontadas pela literatura em relação à pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, um Plano de Desenvolvimento Individual deveria se pautar e estar composto, em termos conceituais, das necessidades para atender às possíveis demandas dessa população, por isso a importância da avaliação do professor.

Por mais que tenhamos avançado em relação às políticas públicas e a disseminação dos temas relacionados a inclusão, a formação dos professores e dos profissionais envolvidos no ambiente escolar, nos mostram que as falhas no acolhimento e no ensino são de fato a maior barreira para o processo de escolarização.

Sobre isso, Costa (2016, p. 9) afirma que “o investimento na formação e na instrumentalização dos professores, enquanto protagonistas deste processo, favorece o desenvolvimento de práticas mais efetivas”. Práticas essas que possibilitariam a adequação da escola como um todo para que a participação dos estudantes ocorresse de forma plena.

Quando buscamos na literatura pesquisas que nos orientem sobre a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual para estudantes com autismo, nos deparamos com trabalhos que tem como foco o preenchimento do documento, mas não a relação que os itens tem entre si.

A pesquisa de Pereira (2014) analisou os efeitos de um Plano Educacional Individualizado¹ no desenvolvimento acadêmico e funcional de um estudante com transtorno do espectro autista, que trazia como objetivo desenvolver um documento que favorecesse a inclusão acadêmica de um estudante da educação infantil da rede privada. A construção do plano, envolvendo a professora, mostrou um avanço expressivo na adaptação do currículo

¹ Termo utilizado pelo autor.

para o estudante, assim como um aumento na participação das tarefas funcionais e acadêmicas.

Outro exemplo é a pesquisa de Costa (2016) que traz a implementação de um Plano Educacional Individualizado² em uma escola regular na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, para um estudante com autismo. O objetivo era verificar o nível de cooperação entre a equipe envolvida na elaboração do documento. Essa equipe era composta pela Coordenadora Pedagógica da Educação Especial, três professoras do ensino regular, uma monitora e a mãe do estudante. Após algumas etapas, o estudo concluiu que se comparado o trabalho pré e pós-implementação do Plano Educacional Individualizado, houve um aumento significativo do envolvimento entre a equipe, e as etapas de avaliação do estudante, planejamento do processo de aprendizagem e redação do documento foram feitos de forma colaborativa.

Pereira e Nunes (2018) através da pesquisa, Diretrizes para a elaboração do Plano Educacional Individualizado como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo, nos mostra a intervenção com um estudante da educação infantil, seus pais e três professoras. O estudo apontou que o plano como uma estratégia para organizar a adaptação feita ao estudante trouxe benefícios para seu avanço funcional e acadêmico, assim como direcionou o trabalho da professora.

Outra autora (Moreira, 2020) também direcionou sua pesquisa para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado³ de um estudante com autismo na rede municipal de Aparecida de Goiânia. O estudo avaliou três estudantes em agosto de 2019, e após a aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado, os reavaliou em dezembro do mesmo ano. Concluiu que a elaboração do documento trouxe direcionamento ao trabalho dos professores, possibilitando uma avaliação inicial mais abrangente, adequando os conteúdos de forma individualizada.

Isso nos mostra que apesar da importância e do impacto do Plano de Desenvolvimento Individual para o estudante, a forma como ele é elaborado, as áreas que são elencadas para receberem intervenção e as ações que acontecerão na aplicação do que foi planejado, não foi alvo das análises dos autores aqui citados.

² Termo utilizado pelo autor.

³ Termo utilizado pelo autor.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

- Analisar como se organiza a estrutura interna de Planos de Desenvolvimento Individualizados, elaborados por professores do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

3.2 ESPECÍFICOS

- Identificar se os itens descrição das habilidades, objetivo e Metodologia (estratégias e recursos) conseguem responder ao que foi apresentado pela sua aceção.
- Identificar as relações entre as habilidades, os objetivos e as metodologias (estratégias e recursos) descritas nos planos com objetivo de averiguar se o plano pode ser atingido.

4 MÉTODO

A presente pesquisa se enquadra em uma abordagem descritiva com a coleta de dados documental. O tratamento e a análise de dados voltaram-se para a análise do conteúdo de natureza qualitativa e quantitativa. Teve como foco o Plano de Desenvolvimento Individual utilizado por professores especializados em Educação Especial para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Apesar da quantidade de pesquisas sobre o Plano de Desenvolvimento Individual estar aumentando na última década, esse assunto precisa ser amplamente discutido, levando-se em consideração o preenchimento correto de cada um dos itens nele apresentado e as relações que estabelecem entre si.

A coleta dos dados de forma documental é, para Gerhardt e Silveira (2009), realizada com documentos nomeados como cientificamente autênticos, que não sejam manipulados.

Para Manzini (2024), a pesquisa documental pode ter como objeto de estudo vários materiais, como “[...] a leis, decretos, cartas históricas, constituição de um país, artigos de jornais, fotografias, dentre outros (p. 59)”. Alguns desses documentos poderão exigir a necessidade de uma autorização do Comitê de Ética, como, por exemplo, documentos de prontuários de um paciente ou estudante. Salientou o autor que, no interior das escolas e municípios, existem vários documentos que podem ser fonte de consulta,

[...] como o planejamento anual, documentos sobre a rotina diária da escola, documentos como os Planos Educacionais Individualizados elaborados para estudantes do público-alvo da Educação Especial, ou mesmo documentos sobre a política educacional dos municípios [...]. (Manzini, 2024, p. 60).

4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa⁴ foi desenvolvida em um Centro de Educação Multidisciplinar, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, onde estavam alocadas 12 Salas de Recursos Multifuncionais, regidas por professores especializados, admitidos em concurso público no ano de 2019.

Nesse Centro, no ano de 2022, estavam matriculadas 136 crianças que apresentavam alguma necessidade educacional especial, como Deficiências (física, auditiva, visual ou

⁴ O projeto foi encaminhado à apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciência da Unesp de Marília, e obteve o parecer favorável nº 60714422.0.0000.5406.

intelectual), Transtorno do Espectro Autista, e dificuldades ou transtornos de aprendizagem, distribuídas entre os períodos da manhã e da tarde.

A faixa etária dos estudantes no Centro compreendia a idade entre 3 e 11 anos, e, obrigatoriamente, frequentavam a Rede Municipal de Ensino, seja na creche, Educação Infantil ou Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). No contraturno, participavam de atividades na Sala de Recursos Multifuncionais ou na Sala de Complementação Pedagógica que estavam atreladas a um *Plano de Desenvolvimento Individual*, elaborado pelo professor de Educação Especial, de forma individual, sem a participação do professor da sala regular.

Apesar de os planos serem documentos individuais, as avaliações e as intervenções ocorreriam em grupos, com exceções para alguns estudantes que, devido ao comprometimento mais acentuado, recebiam atendimento individual. A coordenação escolar estipulava um período para que esses documentos fossem impressos e entregues em mãos para que ela pudesse assiná-los e assim serem guardados nos prontuários.

Na época da coleta de dados, o Centro possuía 12 professores especializados, sendo que seis deles, de acordo com os critérios de inclusão, participaram do estudo cedendo os seus planos de desenvolvimento individuais.

4.2 Objeto de estudo da pesquisa

O Plano de Desenvolvimento Individual era um documento que possuía uma estrutura já determinada pela coordenação e fundamentado na autoria de Poker *et. al.* (2013). No momento da coleta de dados, não foi possível averiguar o motivo da escolha ter sido esta autora em específico, tampouco como foi feita a adaptação dos itens que compõem o plano. Sendo preenchido no início de cada ano letivo pelas professoras após a avaliação inicial de seus estudantes, o documento estava dividido em seis campos, mas para a análise dos Planos de Desenvolvimento Individuais de 2022, foram utilizados os Campos 3 e 4 (Anexo A).

No Campo 3, intitulado Características Gerais dos Alunos, estão descritas as habilidades e dificuldades referentes à Percepção, Atenção, Memória, Linguagem e Raciocínio Lógico.

Para o Campo 4, foi reservado o espaço para o Plano de Ação: a proposta de intervenção que o professor traçou para minimizar as barreiras encontradas na sua avaliação inicial. Esse campo era composto por: I – Conteúdo (não foi objeto de análise); II - Objetivos; III - Metodologia; e, IV – Avaliação (não foi objeto de análise).

O item Conteúdo não foi analisado, pois, na caracterização dos estudantes, essas informações já estavam presentes. No item avaliação, existiam frases que eram iguais em todos os planos, de todos os professores.

Portanto, o objeto de estudo foi a *estrutura interna* do Plano de Desenvolvimento Individual e as *suas relações* nos itens: 1) habilidades e dificuldades dos estudantes (Percepção, Atenção, Memória, Linguagem e Raciocínio Lógico); 2) objetivos; e, 3) metodologia.

4.3 Critérios para escolha dos planos de desenvolvimento individuais

Uma leitura inicial foi realizada com 136 Planos de Desenvolvimento Individuais elaborados no ano de 2022. Após essa leitura, foram separados 54 Planos de Desenvolvimento Individuais, que correspondiam aos estudantes com Deficiências (14), Transtorno do Espectro Autista (38), ou Transtorno do Espectro Autista associado a uma deficiência (2).

Como critério de inclusão, focou-se nos planos para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que continha o maior número de professores envolvidos. Dentro desta categoria, os estudantes das Etapas I e II (entre quatro e cinco anos), possuíam maior representatividade. Com esses critérios foi selecionado o *corpus* para análise, que consistiu em 12 Planos. No quadro que segue, são apresentados alguns dados dos seis professores que elaboraram os Planos de Desenvolvimento Individuais.

Quadro 2 – Características dos Professores

Profesor	Gênero	Idade	Tempo de formada	Tempo de experiência com educação especial	Tempo no trabalho AEE	Formação Inicial e Continuada
P1	F	50	12	7	7	Graduação em Pedagogia – 2009 Pós em Educação Especial Inclusiva – 2013 Pós em Psicopedagogia Clínica e Institucional – 2015 Pós Graduação em Libras - 2016 Pós em Neuropsicopedagogia – 2022 Pós em Educação Inclusiva

						com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista- TEA - 2022
P3	F	37	8	3	3	Graduação em Pedagogia - 2014 Graduação em Matemática - 2014 Pós em Atendimento Educacional Especializado – 2018 Pós em Neuropsicopedagogia – 2021 Pós em Psicopedagogia Clínica e Institucional - 2021
P5	F	39	17	17 (APAE e Sala de Recursos do Estado)	3	Graduação em Pedagogia - 2005 Pós em Educação Especial na formação de professores para o exercício do Magistério e o Atendimento de alunos com necessidades Educacionais Especiais, com ênfase na Deficiência Intelectual – 2013 Psicopedagogia Clínica e Institucional – 2023 Pós em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional - 2023
P7	F	60	38	6 (APAE)	3	Graduação em Pedagogia – 1984 Pós Graduação em Educação Especial Inclusiva - 2013
P9	F	36	10	3	3	Graduação em Letras - 2010 Graduação em Pedagogia – 2013 Pós em Atendimento Educacional Especializado – 2018 Pós em Deficiência Intelectual – 2019 Pós em Alfabetização e Letramento – 2019 Pós em Psicopedagogia Clínica e Institucional – 2022
P11	F	45	7	3	3	Graduação em Pedagogia – 2015 Graduação em Artes Visuais – 2017 Graduação em Geografia - 2018 Pós em Educação Especial Inclusiva – 2018

						Pós em Atendimento Educacional Especializado – 2018 Pós em Neuropsicopedagogia – 2019 Pós em Gestão Escolar - 2019
--	--	--	--	--	--	---

Fonte: elaboração própria.

Nota-se que não foram critérios de inclusão a idade e o tempo de magistério dos professores, mas o maior número de professores (50% dos que tinham um plano elaborado). Apesar de a escolha recair sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, isso não foi motivo de análise para relacioná-los aos itens do plano, como, por exemplo, se o Plano se dirigia para características desse transtorno, as idades dos estudantes, dentre outras possíveis variáveis.

4.4 Tratamento e análise dos dados

Para o tratamento das informações dos Planos de Desenvolvimento Individuais, foi utilizada a Análise Categorical. De acordo com Bardin (1977, p. 117), “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos[...]” sendo que o ato de “[...] classificar elementos em categorias, impõem a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles” (p. 118). Portanto, as categorias foram construídas depois da análise dos documentos, sendo consideradas categorias *a posteriori*.

Esse tratamento aconteceu pela interpretação dos dados apresentados nos Planos de Desenvolvimento Individuais, extraindo sentido dos dados e analisando a coerência das propostas feitas pelos professores.

Duas análises foram realizadas. A primeira consistiu em analisar os itens Habilidades, Objetivos e Metodologia (estratégias e recursos), quantificá-los e comparar se conseguiam responder ao que foi apresentado pela sua acepção⁵. A segunda buscou quantificar as relações entre as habilidades, os objetivos e as metodologias (estratégias e recursos) descritas nos planos com objetivo de averiguar se o plano pudesse ser atingido.

Portanto, não se pretendeu avaliar se o tipo de transtorno ou a idade do estudante atendido estaria coerente com o plano, mas se o plano trazia uma coerência interna tendo

⁵ Acepção: cada um dos significados particulares e distintos de uma palavra ou de uma frase, segundo o contexto em que elas estão empregadas (Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa).

como fundamento a análise de sua forma. Conseqüentemente, essa análise indicaria conteúdos conceituais que pudessem trazer evidências sobre a falta de suporte teórico ou de formação de professores para elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual. Nessa direção, pode-se afirmar que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências” sobre um determinado contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Com a leitura dos Planos de Desenvolvimento Individuais, buscou-se compreender como era a descrição das habilidades dos estudantes, suas facilidades e dificuldades, se os objetivos propostos conseguiriam responder a dificuldade apresentada, e se no percurso das intervenções, as escolhas metodológicas (estratégias e recursos) resolveriam os problemas indicados nos objetivos, e se estes eram amplos ou de ensino.

Três exemplares do Plano de Desenvolvimento Individual foram separados de acordo com os critérios de inclusão expostos no item anterior, para identificar as categorias. Essa análise foi realizada em conjunto com o orientador, numa concordância consensual e coletiva (Manzini, 2024), ou seja, cada item descrito era discutido para se chegar à categoria que pudesse representar aquele dado. Posteriormente, na análise dos três planos, verificou-se que as categorias se generalizavam e foi possível expandi-las para os 12 Planos de Desenvolvimento Individuais.

Para isso, na primeira análise já mencionada, realizou-se a leitura dos Planos e foram marcadas as letras com cores para codificar as informações e transformá-las nas seguintes categorias: 1) Objetivos que poderiam ser inferidos no campo habilidades; 2) Objetivos descritos no campo objetivos; 3) Estratégias descritas no campo habilidades; 4) Recursos específicos descritos no campo Metodologia; 5) Recursos genéricos descritos no campo Metodologia; 6) Estratégias descritas no campo Metodologia.

Ressalta-se que, na Categoria 4, definiu-se como *Recursos Específicos* aqueles que indicavam uma área ou uma habilidade, como, por exemplo, Jogos de Alfabetização, Jogos Matemáticos, Jogos de Encaixe, Jogos de Pareamento entre outras. Nessa categoria, é possível inferir qual seria a especificidade daquele recurso. Por exemplo, os jogos matemáticos indicam uma área cuja função seria o raciocínio lógico, próprio dessa área. Na Categoria 5, que se refere a *Recursos Genéricos*, são definidos aqueles que não indicam uma área ou habilidade, como, por exemplo, Jogos Pedagógicos, Materiais Pedagógicos Adaptados, Materiais diversos, entre outros. Assim, os jogos pedagógicos indicam que servem para o ensino, mas não especificam qual seria a área ou habilidade a ser trabalhada.

Após a identificação dos conteúdos, as informações ficaram codificadas com cores, da seguinte forma:

1) As **palavras em vermelho** identificaram os objetivos que poderiam ser inferidos a partir da descrição das habilidades, como, por exemplo, a dificuldade de verbalização indica a necessidade de um objetivo para lidar com essa questão, e as palavras em **vermelho negrito**, identificaram os objetivos expressos no plano no formato de objetivos, com verbo no infinitivo, e verificando se este objetivo seria de ensino do estudante ou uma ação do professor.

2) As **palavras em azul** apontavam as estratégias descritas na coluna habilidades.

3) **As palavras em verde** indicavam os Recursos Específicos (nesta figura não há recursos específicos).

4) **As palavras em laranja** mostravam os Recursos Genéricos.

5) **As palavras com grifo marrom**, as estratégias descritas na metodologia.

Figura 1 – Exemplo de parte de um Plano de Desenvolvimento Individual com as informações identificadas e codificadas por cores para objetivos, estratégias e recursos nos itens Percepção e Atenção

Habilidades	Objetivos	Metodologia
<p>PERCEPÇÃO: As respostas visual, auditiva, tátil e cinestésica, aparentam estar de acordo com a idade, porém são prejudicadas no momento de serem devolvidas enquanto resposta, seja pela dificuldade de verbalização ou de organização de como responder. As habilidades espacial e temporal estão em construção.</p> <p>ATENÇÃO: As comandas devem ser curtas e algumas vezes repetidas. Costuma manter o foco por um breve momento, e logo se distrai, principalmente para contar algo. Apesar de compreender muitas vezes o que se pede, se preocupa com que o outro está fazendo, e isso o distrai.</p>	<p>- Favorecer a exploração dos cinco sentidos;</p> <p>- Estimular linguagem oral, ampliar vocabulário,</p> <p>- Aprimorar coordenação motora fina e global.</p>	<p>- Atendimentos em grupo, com abordagem individual;</p> <p>- Momentos de orientação;</p> <p>- Atividades adequadas ao nível de conhecimento / percepção do aluno,</p> <p>- Utilização de materiais pedagógicos</p>

		diversos.
--	--	-----------

Fonte: elaboração própria

Após a identificação e codificação em cores das *unidades de análise* (Manzini, 2020), elas foram classificadas nos 12 Planos de Desenvolvimento Individuais, agrupadas e organizadas os dados em tabelas. Neste momento, observou-se a quantidade de itens apontados pelo professor.

Essas categorias permitiram a construção de tabelas para uma análise mais ampla de todos os planos. A Tabela 1, a seguir apresentada, exemplifica e ilustra como os dados de análise de conteúdo foram tratados de forma quantitativa (Bardin, 1977).

Tabela 1 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise as categorias identificadas no plano de desenvolvimento individual do professor 11 para o aluno 12

Categorias	1	2	3	4	5	6
	Quantos objetivos podem ser inferidos a partir da descrição das habilidades?	Quantos objetivos são descritos?	Na descrição de habilidades há conexões com o que seria uma estratégia para ensino das habilidades?	Na metodologia, quantos recursos são específicos?	Na metodologia, quantos recursos são genéricos?	Na metodologia, quantas estratégias são descritas?
P11 – A12	7	3	1	0	1	4

Fonte: Elaboração própria

Uma segunda análise recaiu sobre as *relações* entre as habilidades, os objetivos e as metodologias descritas nos planos. As categorias anteriormente identificadas são teoricamente independentes, mas que se interligam nos Planos de Desenvolvimento Individuais. Para essa segunda análise, também se realizou a leitura dos Planos e foram grifadas com cores as expressões para codificar as informações e para responder às cinco perguntas: 1) Objetivo está 100% atrelado a descrição das habilidades? 2) A descrição dos objetivos está 100% direcionado a ensino do estudante? 3) As estratégias estão 100% direcionadas a cada um dos objetivos? 4) Os recursos permitem 100% atingir os objetivos? e 5) As estratégias permitem 100% atingir os objetivos?

O quadro a seguir, demonstra, por meio de cores, como foi feita a codificação das unidades de análise sobre a relação entre os itens. Assim, as expressões coloridas indicam uma relação com as mesmas cores, mas negritadas. Por exemplo, a cor vermelha, nas habilidades, indica uma relação com os objetivos codificados em vermelho negrito; a cor azul, nas habilidades, indica uma relação com os objetivos codificados na cor azul negrito. O grifo amarelo trouxe anotações do pesquisador para estabelecer ou não uma relação entre os itens.

Figura 2 - Exemplo de parte e de um plano de desenvolvimento individual com as informações identificadas e codificadas por cores para quantificar a relação entre objetivos, estratégias e recursos

Habilidades	Objetivos	Metodologia
<p>PERCEPÇÃO: As respostas visual, auditiva, tátil e cinestésica, aparentam estar de acordo com a idade, porém são prejudicadas no momento de serem devolvidas enquanto resposta, seja pela dificuldade de verbalização ou de organização de como responder. As habilidades espacial e temporal estão em construção.</p> <p>ATENÇÃO: As comandas devem ser curtas e algumas vezes repetidas. Costuma manter o foco por um breve momento, e logo se distrai, principalmente para contar algo. Apesar de compreender muitas vezes o que se pede, se preocupa com que o outro está fazendo, e isso o distrai.</p> <p>MEMÓRIA: Quando questionado, costuma responder e contar sem detalhes sua rotina ou algum acontecimento. Recorda os nomes dos alunos ou cuidadores de alunos que não vê com frequência, mas que por alguma razão lhe chamaram a atenção.</p> <p>LINGUAGEM: Linguagem oral em expansão com algumas dificuldades articulatórias, também por troca de dentição. Apresenta ecolalia imediata e tardia, em diferentes intensidades.</p> <p>RACIOCÍNIO LÓGICO: Em situações rotineiras, apresentou respostas rápidas, com boa percepção. Entretanto, se a atividade cobra esse tipo de comportamento, costuma esperar o movimento dos outros para saber como se comportar.</p> <p>Obs: Foi percebido uma crescente dificuldade em termos gerais, e isso foi passado à mãe. Segundo ela, pode estar se aproximando a época da troca da</p>	<p>- Favorecer a exploração dos cinco sentidos;</p> <p>- Estimular linguagem oral, ampliar vocabulário,</p> <p>(Não há objetivos para essa habilidade)</p> <p>- Aprimorar coordenação motora fina e global. (Nota do pesquisador: não há descrição sobre esse objetivo nas habilidades)</p>	<p>- Atendimentos em grupo, com abordagem individual;</p> <p>- Momentos de orientação;</p> <p>- Atividades adequadas ao nível de conhecimento/percepção do aluno,</p> <p>- Utilização de materiais pedagógicos diversos.</p> <p>(Nota do pesquisador: as estratégias podem servir genericamente para os objetivos, mas não há uma relação específica, de forma individual para cada um deles, ou seja, as estratégias não estão 100% atrelados aos objetivos)</p>

válvula utilizada para compensar a hidrocefalia. Disse ainda que falaria com o médico, e assim que tivesse alguma resposta, nos comunicaria.		
--	--	--

Fonte: elaboração própria

Essas perguntas culminaram na elaboração das Categorias 7, 8, 9, 10 e 11.

Na Categoria 7 - “O objetivo está 100% atrelado a descrição das habilidades” -, ao descrever as habilidades, o professor deveria apontar fragilidades relacionadas aos pontos observados, no intuito de traçar um objetivo, e assim intervir, na tentativa de minimizar as defasagens encontradas.

Na Categoria 8 - “A descrição dos objetivos está 100% direcionado a ensino do estudante?” -, é possível olhar para o verbo e analisar se ele está voltado para a ensino do estudante ou a ação do professor. Pode-se definir como aquilo que o estudante deverá fazer e não pode ser confundida com o que o professor irá realizar. Por exemplo, na Tabela 1, todos os objetivos descritos referem-se a ações do professor.

Na Categoria 9 - “As estratégias estão 100% direcionadas a cada um dos objetivos?” -, foram averiguadas as escolhas feitas pelos professores para atingir os objetivos propostos no item anterior. Ao decidir como conduzir as atividades propostas, os objetivos apontados estavam sendo priorizados?

Na Categoria 10 - “Os recursos permitem 100% atingir os objetivos?” -, focou-se na verificação, identificação e avaliação para responder à pergunta: os recursos escolhidos para a intervenção conseguiriam atingir os objetivos elaborados?

Na Categoria 11 - “As estratégias permitem 100% atingir os objetivos?” -, foram observadas se as escolhas de como conduzir cada atividade iam ao encontro de cada objetivo, permitindo alcançá-lo.

A escolha da porcentagem de 100% foi convencionada, por entender, que um bom plano necessita estar bem formulado. Assim, um plano 100% deveria servir de modelo para os professores.

Com essa categorização, foi possível relacionar os dados sugeridos pelo Plano de Desenvolvimento Individual. O exemplo a seguir, indica a quantificação dessa relação.

Tabela 2 - Relação entre os itens do plano de desenvolvimento individual tendo como análise o professor 11 para o aluno 12

Categorias	7	8	9	10	11
	O objetivo está 100% atrelado a descrição das habilidades?	A descrição dos objetivos está 100% direcionado ao ensino do estudante?	As estratégias estão 100% direcionadas a cada um dos objetivos?	Os recursos permitem 100% atingir os objetivos?	As estratégias permitem 100% atingir os objetivos?
P11 – A12	0	0	0	0	0

Fonte: elaboração própria

Portanto, a Tabela 2 vai indicar que a relação entre os itens do Plano de Desenvolvimento Individual não está organizada de forma a responder as defasagens apresentadas pelo Professor 11 ao descrever os objetivos para o ensino do Aluno 12, assim também como sua escolha metodológica. Na seção seguinte, os dados advindos dessa análise serão apresentados mais detalhadamente.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já descrito anteriormente, os Planos de Desenvolvimento Individuais foram analisados a partir da descrição feita pelos professores. Duas análises foram realizadas. A primeira é referente a análise dos objetivos, das estratégias e dos recursos apresentados no Plano de Desenvolvimento Individual. A segunda refere-se à relação entre esses três itens: objetivos, estratégias e recursos.

5.1 Análise dos objetivos, das estratégias e dos recursos apresentados nos planos de desenvolvimento individuais

Com indicado anteriormente, seis categorias foram identificadas e estão separadas em três grupos para facilitar a visualização da discussão desses dados. 1) Análise dos objetivos no Plano de Desenvolvimento Individual (Categorias 1 e 2 da Tabela 1); 2) Análise das estratégias no Plano de Desenvolvimento Individual (Categorias 3 e 6 da Tabela 1); 3) Análise dos recursos no Plano de Desenvolvimento Individual (Categorias 4 e 5 da Tabela 1).

Análise dos objetivos nos planos de desenvolvimento individuais

As Categorias 1 e 2 trouxeram informações sobre as habilidades nas áreas de Percepção, Atenção, Memória, Linguagem e Raciocínio Lógico; apontaram se havia defasagens, e descreveram os objetivos propostos para minimizar essas dificuldades. Como exemplo, destaca-se os apontamentos do Professor 1 no Plano de Desenvolvimento Individual para o aluno 6 (P1 - A6).

Tabela 3 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 1 para o aluno 6

Categorias	1	2
Professores e alunos	Quantos objetivos podem ser inferidos a partir da descrição das habilidades?	Quantos objetivos são descritos?
P1 - A6	5	3

Fonte: elaboração própria

O Professor 1 apontou cinco características que estavam em defasagem, e, portanto, deveriam ser transformadas em vários objetivos de ensino, como:

- Desenvolvimento na percepção visual, auditiva, tátil, percepção sinestésica, espacial e temporal
- Concentração por tempo restrito
- Compreensão de comandos simples
- Aquisição da memória auditiva, visual, verbal e numérica
- Apresenta dificuldade na fala e linguagem funcional

Na Categoria 2, no entanto, esse professor apontou apenas três objetivos para serem trabalhados:

- Estimular o desenvolvimento da fala, linguagem e área cognitiva
- Área motora
- Área social

Esses objetivos, como estão descritos, sugerem uma ação do professor, e não um objetivo de ensino. Eles são amplos e a mensuração deles ficaria prejudicada.

O Professor 3, com o aluno 8 (P3-A8), destacou as seguintes informações na descrição das habilidades:

Tabela 4 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 3 para o aluno 8

Categorias	1	2
Professores e alunos	Quantos objetivos podem ser inferidos a partir da descrição das habilidades?	Quantos objetivos são descritos?
P3 - A8	6	10

Fonte: elaboração própria

Nesta descrição, o professor apontou seis pontos de defasagens que precisavam ser observados:

- Apresenta pouca percepção visual e auditiva
- Tempo curto de concentração
- Repetição constante sobre o que deve ser feito
- Apresenta memória a curto prazo, necessitando de estímulo constante
- A linguagem oral não é clara
- Apresenta pouco raciocínio lógico

Mas, ao elencar na Categoria 2, o que deveria ser trabalhado com o aluno, destacou 10 objetivos como pontos que mereciam atenção:

- Desenvolver a concentração
- Identificar as letras do alfabeto
- Identificar números até 5

- Relacionar número a quantidade até 5
- Identificar as cores primárias
- Desenvolver coordenação motora fina e grossa
- Estabelecer uma rotina através de imagens e comunicação alternativa
- Expandir a capacidade de interação com outras crianças
- Desenvolver a linguagem oral
- Desenvolver o respeito as regras e aos colegas

Neste exemplo, verifica-se que a descrição dos objetivos se refere ao ensino, apesar de alguns serem muitos amplos, o que pode dificultar a avaliação final. Mas alguns estão bem redigidos, como: identificar letras do alfabeto, identificar números até 5, identificar cores primárias, que poderiam ser avaliados, de forma mais precisa, ao final do desenvolvimento do Plano.

A descrição da avaliação do Professor 5 sobre as habilidades e necessidades do aluno 9 (P5-A9) está apresentada na tabela a seguir:

Tabela 5 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 5 para o aluno 9

Categorias	1	2
Professores e alunos	Quantos objetivos podem ser inferidos a partir da descrição das habilidades?	Quantos objetivos são descritos?
P5 - A9	6	4

Fonte: elaboração própria

Foram identificados seis focos de defasagem:

- Dificuldade de atenção e concentração
- Não interagindo com os colegas e pouco com a professora
- Demonstra irritabilidade
- Dificuldades na memória de curto prazo
- Resistência em atividades impressas
- Não faz uso da comunicação oral

Na Categoria 2, no entanto, esse professor destacou quatro objetivos para serem trabalhados com o aluno:

- Expandir a capacidade de interação com outras crianças
- Desenvolver a coordenação motora global e fina
- Ampliar a linguagem e o vocabulário
- Criar independência e autonomia ao realizar as atividades de rotina e higiene pessoal

Nota-se que todos os objetivos descritos são amplos, e a avaliação final ficaria prejudicada em termos de desempenho do estudante.

Como outro exemplo, destaca-se o Plano de Desenvolvimento Individual do Professor 9 para o aluno 11 (P9 - A11).

Tabela 6 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 9 para o aluno 11

Categorias	1	2
Professores e alunos	Quantos objetivos podem ser inferidos a partir da descrição das habilidades?	Quantos objetivos são descritos?
P9 - A11	2	11

Fonte:elaboração própria

Nota-se aqui que o professor descreveu nas habilidades, dois pontos que apresentaram defasagens e que precisariam ser resgatados como objetivos a serem trabalhados. No entanto, quando apontou os objetivos, 11 pontos de atenção foram destacados.

Na Categoria 1, o professor apontou que o aluno apresentava “[...] dificuldade de atenção e concentração” e “[...] Ainda não se expressa através da fala, e sim por gestos”.

Na na Categoria 2, indicou 11 objetivos para trabalhar com esse aluno:

- Desenvolver comportamentos considerados pré-requisitos de fala e linguagem: apontar, seguir comandos, imitar, fazer contato visual
- Trabalhar as habilidades psicomotoras
- Aprimorar motricidade fina e global
- Estimular atenção e concentração visual e auditiva
- Favorecer e incentivar habilidades sociais e relações interpessoais
- Desenvolver o raciocínio lógico
- Desenvolver capacidade de expressar-se oralmente
- Diferenciar letras, números e outros símbolos
- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto
- Propiciar visualização, exploração, contato e manuseio de diversos objetos que compõem o universo das cores e formas
- Trabalhar conceitos de números e quantidades estabelecendo comparações, semelhanças e diferenças

Percebe-se, pelo exemplo anterior, que o plano traz objetivos que podem se referir a ações do professor (estimular a atenção e concentração visual e auditiva) ou se referem a objetivos de ensino amplos (desenvolver raciocínio lógico). Além disso, quase todos os objetivos de ensino parecem bem amplos.

Após a avaliação do professor, os objetivos deveriam ser traçados com vistas a diminuir ou eliminar as dificuldades existentes. De acordo com o Dicionário On line de Português, objetivo significa “[...] o que se tem como propósito; aquilo que se quer obter, alcançar, realizar; intuito, meta [...]” (Objetivo, 2025). A meta seria, então, apontar as áreas que deveriam receber a intervenção do professor, como, por exemplo, comparar as texturas das peças do jogo da memória sensorial, tendo nesse caso, a percepção tátil como a área a ser trabalhada.

Verbos como desenvolver e estimular, estão ligados diretamente ao processo que o professor desencadeará para que o estudante seja alcançado, e não o movimento que o estudante fará.

Os verbos relacionados à ação do professor, serão aqui relacionados com os Objetivos do professor, enquanto aqueles que descrevem o que o estudante deve ser capaz de fazer, serão conhecidos como objetivos de ensino.

Em alguns casos, vemos que não há objetivos de ensino, pois nenhuma ação será realizada pelo estudante, embora as variações de comparação e discriminação podem ter sido empregadas de forma a direcionarem essa ação.

Libâneo (2013, p. 150) afirma que “[...] na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los”. É nesse ponto que o trabalho do professor, enquanto avaliador, organizador e executor de ações se faz essencial para o andamento do processo de ensino aprendizagem.

Pode-se citar, como exemplo, o Plano de Desenvolvimento Individual de P3-A8, onde o professor apontou que há “[...] pouca percepção visual e auditiva” na Categoria 1, mas não apresenta essa defasagem como objetivo na Categoria 2.

Também se observa que o inverso acontece, quando o professor não descreve a defasagem na Categoria 1, mas traz o objetivo na Categoria 2, como visto no exemplo do Plano de Desenvolvimento Individual P9 – A11, onde apontou como objetivos “[...] Trabalhar as habilidades psicomotoras [...]” e “[...] Aprimorar motricidade fina e global [...]”, mas não as descreve anteriormente.

Esses desencontros nas informações descritas nos mostram a dificuldade enfrentada pelo professor para descrever e nomear o estudante e a proposta de intervenção que ele elaborou. Vários autores tem discutido a dificuldade de o professor especialista em relação ao ensino do Atendimento Educacional Especializado (Ribeiro, 2022; Franco; Neves, 2017; Capellini, 2004; Souza, Mendes, 2017)

Ribeiro (2022) nos conduz a refletir que, apesar do acesso ao ambiente escolar ser garantido pela matrícula, o estudante de fato só estará incluído a partir da formação recebida pelo professor, que deve estar embasada numa perspectiva inclusiva. Apesar disso, a autora relembra que, historicamente, o professor especializado foi apontado com quem deveria se responsabilizar pela educação e aprendizagem do estudante com deficiência.

Outros autores, como Franco e Neres (2017), já haviam relatado sobre a responsabilização do professor especialista sobre o planejamento de todo o processo de ensino aprendizagem do estudante público da Educação Especial. Além disso alertaram para a ineficácias das práticas docentes.

Capellini (2004) e Souza e Mendes (2017) também ressaltaram a importância do plano individualizado, e de como o trabalho pedagógico deve abarcar como uma das estratégias, a atuação colaborativa entre os profissionais da Educação.

Um professor que tematiza a prática é aquele que se abre para a discussão do que realiza com seus alunos, que sabe fazer e utilizar registros escritos sobre os planos e os resultados de suas aulas, que tem condições de compartilhar dúvidas e questionamentos com seus colegas de trabalho, procurando e oferecendo auxílio para a construção de propostas de ensino cada vez mais efetivas. (Capellini, 2004, p. 74)

Com isso, entendemos que o trabalho do professor especialista carece de formação mais sólida e da ampliação do planejamento que na maioria das vezes acontece de forma isolada, inclusive dentro da própria escola. A troca com outros professores, e profissionais igualmente responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades para aqueles estudantes, pode resultar em propostas mais sólidas e eficazes no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Brasil (2010b), o professor do Atendimento Educacional Especializado tem como uma de suas funções

[...] Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (Brasil, 2010b, p. 04).

Mesmo diante dessas atribuições, a chegada do professor especialista em Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais não garante que haja conhecimento amplo o suficiente para atender as demandas de todos os estudantes.

Para Costa (2016), quando o professor não possui esse conhecimento sobre como descrever o estudante, as necessidades que ele apresenta, ou como direcionar suas escolhas

metodológicas, reforça ainda mais as falhas do processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. O autor ainda afirma sobre a importância desse trabalho acontecer em conjunto com o professor da sala regular e com toda a equipe que atua diretamente com ele.

Portanto, para conhecer o seu estudante, o professor precisa de uma avaliação aprofundada, pois é essa avaliação que vai indicar o que o estudante já sabe e de qual conteúdo que será necessário proceder o ensino. Para Manzini e Deliberato (2007), é da avaliação que se abstrai os objetivos para a aprendizagem do estudante e que leva o professor a selecionar os recursos e estratégias para esse processo de ensino. Portanto, a clara descrição do objetivo é primordial para saber aonde se quer chegar.

Munster *et al.* (2014) ao discorrerem sobre os objetivos do Plano Educacional Individualizado, fazem uma diferenciação entre em objetivos e metas. Para os autores, ao realizar a avaliação é possível verificar quais são as áreas educacionais que necessitam de aprimoramento, considerando o nível de desempenho do estudante. Portanto, os objetivos são determinados a partir das necessidades do estudante. Assim, os objetivos são mais gerais e abrangentes e as metas devem ser estabelecidas a curto prazo, a cada dois meses, por exemplo, considerando avaliações sistemáticas para verificar se elas foram atingidas. Portanto, há um caráter importante nessa conceituação: as metas devem ser mensuráveis, concepção que está presente em outros autores (Costa, 2016; Valadão, 2010). Além disso há uma dimensão temporal, ou seja, um tempo é estabelecido para avaliar o desempenho do estudante.

A elaboração de objetivos para Munster *et al.* (2014) carece de uma necessidade de maior aproximação possível com os parâmetros curriculares estabelecidos nacionalmente ou ao nível estadual. No Brasil, o instrumento mais utilizado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma análise desse documento, principalmente em relação a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, indica que a maioria dos objetivos de ensino lá contidos se referem a objetivos amplos como, por exemplo:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Assim, há necessidade de um Plano Educacional Individualizado conter objetivos específicos que possam ser mensurados de tempos em tempos, como aquele expresso no Plano de Desenvolvimento Individual do Professor 3 para o aluno 8:

- Identificar números até 5
- Relacionar número a quantidade até 5
- Identificar as cores primárias

Finalizando essa análise, pode-se depreender que os objetivos descritos nos Planos de Desenvolvimento Individual ainda trazem vieses, como: 1) há dificuldades dos estudantes relatadas nos planos, mas não se observa, por vezes, a elaboração de objetivos para essas dificuldades; 2) há a descrição de objetivos amplos, que dificultam a sua mensuração para avaliar de eles foram atingidos; 3) não há uma dimensão temporal para avaliar se o objetivo foi atingido, e se a condução e direção do ensino necessita de mudança, uma vez que o plano é anual; 4) há várias descrições dos objetivos cuja a ação é do professor e não do estudante.

Análise das estratégias nos planos de desenvolvimento individuais

As Categorias 3 e 6 trazem informações sobre o apontamento de estratégias na descrição das habilidades e quantas estratégias são de fato descritas. Destaca-se, como exemplo, o Plano de Desenvolvimento Individual do Professor 1 e para o Aluno 1 (P1-A1).

Tabela 7 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 1 para o aluno 1

Categorias	3	6
Professores e alunos	Na descrição de habilidades, há conexões com o que seria uma estratégia para aprendizagem das habilidades?	Na metodologia, quantas estratégias são descritas?
P1 - A1	0	4

Fonte: elaboração própria

Na descrição das habilidades, este professor não descreveu nenhuma ação que indicasse alguma estratégia utilizada na intervenção com o aluno. No entanto, descreveu quatro estratégias, mostradas a seguir:

- Trabalho individualizado e em grupo
- Demonstração de tarefas
- Uso de aplicativos
- Reforço positivo

Outro destaque vai para o Professor 3 e o Aluno 7 (P3-A7), que descreveu duas estratégias durante a descrição das habilidades, mas não apontou nenhuma escolha deste tipo no campo estratégias.

Tabela 8 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 3 para o aluno 7

Categorias	3	6
Professores e alunos	Na descrição de habilidades, há conexões com o que seria uma estratégia para aprendizagem das habilidades?	Na metodologia, quantas estratégias são descritas?
P3 - A7	2	0

Fonte: elaboração própria

Para que pudesse estimular seu aluno a aprender, o professor disse que precisaria reforçar com seu aluno os seguintes hábitos:

- Repetir as orientações várias vezes
- Chamar sua atenção várias vezes

Mas, no momento de elencar suas escolhas metodológicas, na Categoria 6, não descreveu nenhuma estratégia.

No próximo exemplo, o Professor 9, ao elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual para o Aluno 11 (P9-A11), não descreveu, no espaço destinado a descrição das habilidades do aluno, nenhuma ação que pudesse indicar qual estratégias usaria com seu aluno no momento da intervenção. Ao chegar na Categoria 6, onde deveria apontar as estratégias que utilizaria, não foi identificada nenhuma ação que se encaixaria nessa descrição.

Tabela 9 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 9 para o aluno 11

Categorias	3	6
Professores e alunos	Na descrição de habilidades, há conexões com o que seria uma estratégia para aprendizagem das habilidades?	Na metodologia, quantas estratégias são descritas?
P9 - A11	0	0

Fonte: elaboração própria

O exemplo que segue, analisa as Categorias 3 e 6, referente ao Plano de Desenvolvimento Individual do Professor 11 e a descrição do Aluno 12 (P11-A12).

Tabela 10 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 11 para o aluno 12

Categorias	3	6
Professores e alunos	Na descrição de habilidades, há conexões com o que seria uma estratégia para aprendizagem das habilidades?	Na metodologia, quantas estratégias são descritas?
P11 – A12	1	4

Fonte: elaboração própria

Destaca-se aqui que o professor, na descrição de habilidades, indicou uma estratégia que utilizaria com seu aluno: “[...] As comandas devem ser curtas e algumas vezes repetidas”.

Na Categoria 6, apontou quatro ações que realizaria nas intervenções com seu aluno, sendo elas:

- Atendimentos em grupo, com abordagem individual
- Momentos de orientação
- Atividades adequadas ao nível de conhecimento/percepção do aluno
- Utilização de materiais pedagógicos diversos

Para alcançar os objetivos propostos, é preciso se voltar para a Metodologia. Na categoria 6, percebem-se as escolhas que o professor elencou para atingir suas metas.

Ao comparar as duas categorias desses exemplos, nota-se que os descritivos das habilidades dos estudantes, que surgiram após uma avaliação, não demonstraram correspondência com os objetivos apontados como norteadores das intervenções do professor.

Para avaliar o estudante, cabe ao professor oferecer tarefas previamente preparadas que o desafiem. Para Manzini e Deliberato (2007), a função da avaliação é indispensável para coletar informações sobre as habilidades já apreendidas e aquelas que precisam ser estimuladas.

Além disso, para os autores, esses momentos trazem a oportunidade de conhecer o que é acessível ou não para o estudante no ambiente externo. Para além da avaliação, também é possível identificar se as escolhas pedagógicas como material, estratégias e objetivos estão a favor do processo educacional.

Analisando a descrição das Habilidades, percebe-se que a avaliação seguiu um roteiro a ser observado. Com isso, mais do que olhar para o estudante, houve a preocupação em responder a um questionário, mas sem um aprofundamento na descrição mais específica das dificuldades e nas habilidades que o estudante trazia. Em seu estudo, Alpino (2003) afirmou

que a professoras apontaram dificuldades em identificar as potencialidades e as limitações dos estudantes, do mesmo modo como se observa nesse contexto.

Manfredi (1993) definiu a metodologia como sendo

[...] o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos (Manfredi, 1993, p. 1).

Essa trajetória indicará o caminho que o professor seguirá, quais estratégias ele irá utilizar para levar o estudante a evoluir nas habilidades necessárias. Neste ponto, destaca-se que não está claro a definição de estratégia e, muitas vezes, ela é descrita em locais onde deveriam constar outras informações.

Para Reganhan e Manzini (2009, p. 128)

[...] estratégia de ensino é um complexo de inúmeras variáveis possíveis. O critério importante na seleção da estratégia é conhecer o processo, suas características e implicações para o desenvolvimento da criança. É uma tomada de decisões sobre a organização da aula, a execução, avaliação e as especificações relacionadas ao ambiente.

As estratégias deveriam servir de indicadores de ações que os professores executariam no intuito de direcionar a aprendizagem do estudante para algo mais efetivo, que lhe trouxesse mais significado. Nessa direção, Manzini (2010) definiu estratégia de ensino como uma ação do professor em relação ao estudante. Por ser uma ação, a estratégia pode ser descrita por meio de um verbo, que exprime essa ação. A estratégia é, portanto, uma mediação do professor com o seu estudante e com a presença de um recurso pedagógico (Silva; Manzini; Deliberato, 2009). Além disso, a estratégia deve ser programada antecipadamente e tem uma dimensão de flexibilidade, pois, caso ela não auxilie o estudante, ela deve ser modificada no momento em que o ensino ocorre (Manzini, 2010).

Em alguns exemplos dos Planos de Desenvolvimento é possível verificar a ação pontual descrita, como, por exemplo a “[...] demonstração de tarefas” (P1 - A1). Demonstrar é uma ação do professor em relação ao estudante tendo presente um recurso pedagógico. Em outros, a descrição da estratégia é muito genérica, como, por exemplo, o “[...] uso de aplicativos (P1 - A1)”, cuja ideia seria usar um recurso, mas não menciona a ação do professor em relação ao estudante. Outras estratégias parecem ser aquelas que tem como meta iniciar e organizar a ação do professor, como o “[...] Trabalho individualizado e em grupo” (P1 - A1), mas que ainda não é a ação em si (Fiorini; Manzini, 2021).

Análise dos recursos descritos nos planos de desenvolvimento individuais

As próximas categorias se referem aos Recursos Específicos e Genéricos que estão apontados no Plano de Desenvolvimento Individual dos professores. Como descrito, recursos específicos indicam uma área ou uma habilidade específica, como Jogos de Alfabetização, cuja habilidade seria a alfabetização; Jogos de Pareamento, cuja habilidade seria discriminar os pares dos jogos, dentre outros. Já os Recursos Genéricos podem servir para várias habilidades, mas não são especificadas, como, por exemplo, materiais pedagógicos adaptados, ou seja, esse exemplo não descreve para qual habilidade ele foi adaptado. Para discussão, a Tabela 11 apresenta um exemplo.

Tabela 11 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 1 para o aluno 5

Categorias	4	5
Professores e alunos	Na metodologia, quantos recursos são específicos?	Na metodologia, quantos recursos são genéricos?
P1 - A5	1	1

Fonte: elaboração própria

Para o Professor 1, no Plano de Desenvolvimento Individual para o Aluno 5 (P1-A5), foi descrito como recurso específico a “[...] Demonstração de tarefas diversas *com materiais adaptados* [...]” e, como recurso genérico, a “[...] Utilização de recursos como *jogos de alfabetização* [...]”.

O próximo exemplo descreve o posicionamento do Professor 7 frente ao Plano de Desenvolvimento Individual para o Aluno 10 (P7-A10).

Tabela 12 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 7 para o aluno 10

Categorias	4	5
Professores e alunos	Na metodologia, quantos recursos são específicos?	Na metodologia, quantos recursos são genéricos?
P7 - A10	5	7

Fonte: elaboração própria

Esse professor elenca cinco recursos específicos, descritos como sendo:

- Jogos de encaixe
- Quebra-cabeça

- Aramado
- Jogos de pareamento (animais, cores e figuras...)
- Bolas coloridas

Como recursos genéricos, no entanto, aponta sete opções:

- Jogos Pedagógicos (músicas e vídeos)
- Carrinhos
- Animais
- Massa de modelar
- Caixa de areia
- Pinturas
- Colagens

O próximo Plano de Desenvolvimento Individual a ser exemplificado, é o do Professor 9 para o Aluno 11 (P9-A11).

Tabela 13 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 9 para o aluno 11

Categorias	4	5
Professores e alunos	Na metodologia quantos recursos são específicos?	Na metodologia quantos recursos são genéricos?
P9 - A11	1	10

Fonte: elaboração própria

Como recurso específico, o professor aponta uma opção: “[...] *alfabeto móvel*”. Como recurso genérico, descreve os 10 itens como:

- Lápis
- Lápis de cor
- Giz de cera
- Canetinha
- Revistas
- Cola
- Massinha
- Músicas
- Vídeos
- Jogos pedagógicos

Nosso último exemplo, traz o Plano de Desenvolvimento Individual do Professor 11 para o Aluno 12 (P11-A12) onde não é descrito nenhum recurso específico e apenas um recurso genérico.

Tabela 14 - Quantidade de elementos descritos tendo como análise o plano de desenvolvimento individual do professor 11 para o aluno 12

Categorias	4	5
Professores e alunos	Na metodologia, quantos recursos são específicos?	Na metodologia, quantos recursos são genéricos?
P11 – A12	0	1

Fonte: elaboração própria

O recurso apontado pelo Professor 11 foi a “[...] Utilização de materiais pedagógicos diversos[...]”.

Pode-se constatar que elencar quais recursos serão usados para mediação do ensino com as estratégias indicadas anteriormente não é uma tarefa fácil para o professor. Conhecer o estudante, as necessidades apresentadas e os recursos disponíveis são um encadeamento de ações que tem como objetivo a aprendizagem. Para conseguir escolher quais os recursos utilizados, é preciso antes de tudo, ter claro o que é um recurso.

Manzini (1999 *apud* Figueiredo; Manzini, 2002, p. 185) esclarece a diferença entre recurso pedagógico, jogo e brincadeira, afirmando que

[...] uma brincadeira não seria um recurso mas, sim, o brinquedo; um jogo não seria um recurso e sim as peças desse jogo, pois ao analisarmos a própria palavra “jogo” constata-se que ela traz implícita a idéia da utilização das peças para uma atividade. [...] A definição pretendida aqui é no sentido de melhor se aproximar do que estamos falando. Dessa forma, a definição que estamos adotando de recurso se assemelha mais a um estímulo concreto que possa ser manipulável. Além disso, esse estímulo deverá ter uma finalidade, ou seja, deverá a esse estímulo ser atribuída a finalidade pedagógica.

Sobre a importância do jogo, Kishimoto (1998, p. 15) afirma que o jogo educativo apresenta duas funções: a lúdica, que implica a escolha voluntária do jogo, e a educativa, sendo que o jogo é como algo que auxilia na aprendizagem e na noção de mundo”. E para além disso, usar o jogo pode ser um ótima estratégia para prender a atenção da criança.

Sobre isso, Abrantes (2010, *apud* Carmo, 2015, p. 17) afirma que

[...] o jogo possui vários objetivos pedagógicos como: trabalhar a ansiedade dos alunos por meio das atividades que exigem concentração; rever limites, pois é pelo jogo que o aluno se enquadra em regras, reagindo com suas emoções para aprender a ganhar e perder, aprendendo inclusive a respeitar e ser respeitado; proporcionar confiança em si e nos outros, estimular a autoestima; confeccionar jogos, fazendo que a criança tenha oportunidade de errar, acertar, construir, criar, copiar, desenvolver planos aumentando sua autoestima, acreditando que é capaz de fazer muitas coisas para si; desenvolver a autonomia, proporcionando ao aluno a oportunidade de responsabilizar-se por suas escolhas e atos; ampliar o raciocínio lógico, exigindo planejamento e estratégias para raciocinar.

Diante desse entendimento, pode-se definir que o recurso é o material concreto, que pode ser manipulado e que tenha fins pedagógicos, previamente planejados.

Para Salas (2004), o recurso pedagógico está a favor tanto do professor, por se tornar um instrumento que contribui com a sua tarefa de ensinar algo mais eficaz, quanto o estudante, por transformar seu processo de construção de habilidades em algo mais aprazível.

A Tabela 15 indica os resultados gerais dessas três categorias nos 12 documentos analisados.

Tabela 15 - Quantidade de elementos descritos no plano de desenvolvimento individual nas seis categorias identificadas

	Categorias					
	1	2	3	4	5	6
Professores e alunos	Quantos objetivos são apresentados na descrição das habilidades?	Quantos objetivos são descritos?	Na descrição de habilidades, há conexões com o que seria uma estratégia para aprendizagem das habilidades?	Na metodologia, quantos recursos são específicos?	Na metodologia, quantos recursos são genéricos?	Na metodologia, quantas estratégias são descritas?
P1 - A1	1	3	0	1	1	4
P1 - A2	3	3	0	1	1	4
P1 - A3	2	3	1	1	1	4
P1 - A4	1	3	0	1	1	4
P1 - A5	3	3	0	1	1	4
P1 - A6	5	3	0	1	1	4
P3 - A7	4	7	2	5	2	0
P3 - A8	6	10	1	7	2	2
P5 - A9	6	4	1	3	3	2
P7 - A10	7	6	0	5	7	2
P9 - A11	2	11	0	1	10	0
P11 - A12	7	3	1	0	1	4

Fonte: elaboração própria

Podemos observar na Tabela 15 a quantidade de elementos nos Planos de Desenvolvimento Individual, caracterizados em cada uma das categorias.

Na categoria 1, quando o professor faz a descrição das habilidades do estudante, descreve pontos em que esse aluno precisa de intervenção. Esses pontos, servem como indício de objetivos que precisam ser trabalhados.

No entanto, quando nos deparamos com a Categoria 2, percebemos que não há uma relação direta entre a quantidade de áreas defasadas na Categoria 1 e apontamentos feitos na Categoria 2.

Essas duas colunas deveriam apresentar quantidades iguais, pois o que foi apontado com estando em defasagem, é justamente o que o professor deve resgatar como objetivo.

Se olharmos para o professor 3 e o estudante 8 (P3 –A8), seis pontos de defasagem foram descritos, mas 10 objetivos foram elencados para serem trabalhados.

Temos também o professor 11 e o estudante 12 (P11-A12), que mesmo indicando sete áreas em que o estudante apresenta necessidade de intervenção, descreveu apenas 3 objetivos para trabalhar.

As Categorias 3 e 6 também estão relacionadas, pois nos apontam possíveis estratégias que o professor apontou quando descreveu os estudantes e aquelas que de fato foram descritas no campo indicado.

Enquanto descrevia as habilidades dos estudantes em cada área, o professor pode apontar maneiras que facilitariam a aprendizagem, como por exemplo, dividir as explicações em comandas curtas, ou ainda, oferecer um objeto que goste muito após terminar a atividade. Esses comportamentos, no entanto, nem sempre eram descritos no campo indicado, aqui chamado de Categoria 6.

Como exemplo, temos o Professor 1 e o estudante 1 (P1-A1) que não aponta nenhuma forma personalizada de trabalhar, mas descreve na Categoria 6, quatro maneiras de trabalhar e melhorar o processo de aprendizagem para aquele estudante.

Temos também o Professor 3 e o estudante 7 (P3-A7), que descreveu duas estratégias durante a caracterização do aluno dentro das habilidades que precisavam ser trabalhadas, mas na Categoria 6 que seria o lugar mais assertivo de descrever seu comportamento, não indicou nenhuma Metodologia para usar com a criança.

Nas Categorias 4 e 5, separamos os recursos específicos dos recursos genéricos, sendo o primeiro recursos que indicam as áreas que serão trabalhadas, como jogo da memória, jogo de alfabetização, e o segundo, recursos que se encaixariam em várias áreas, por não serem exclusivamente de um área, exemplo, materiais adaptados, canetinhas, lápis e jogos pedagógicos.

Podemos citar o Professor 9 e o estudante 11 (P9-A11) que descreveu 10 recursos genéricos e nenhum recurso específico para suas abordagens. Ou então, o Professor 1 e o estudante 5 (P1-A5) que apontou um recurso específico e quatro recursos genéricos.

Apesar das duas últimas categorias apontarem a recursos que se complementam e ajudam o estudante a se apropriar do conhecimento de forma mais lúdica e rápida, a falta de equilíbrio entre eles chama a atenção.

Será que de fato o professor sabe o significado prático de cada um desses recursos?

5.2 Análise das relações entre a descrição de habilidades, objetivos e metodologia nos planos de desenvolvimento individual

Como comentado na seção Método, a descrição de habilidades, objetivos e metodologia (recursos e estratégias) são teoricamente independentes, mas se interligam nos Planos de Desenvolvimento Individuais, possuem uma relação entre si. Tomou-se como base de análise a porcentagem de 100% da relação entre esses itens. A quantificação dessa relação entre os itens descritos nos Planos de Desenvolvimento Individuais, foi organizada na tabela a seguir

Tabela 16 – Relação, em porcentagem, entre os itens dos planos de desenvolvimento individuais

Categorias	7	8	9	10	11
Professores e alunos	Objetivo está 100% atrelado a descrição das habilidades?	A descrição dos objetivos está 100% direcionado a aprendizagem do aluno?	As estratégias estão 100% direcionadas a cada um dos objetivos?	Os recursos permitem 100% atingir os objetivos?	As estratégias permitem 100% atingir os objetivos?
P1 - A1	0	0	1	0	0
P1 - A2	0	0	1	0	0
P1 - A3	0	0	1	0	0
P1 - A4	0	0	1	0	0
P1 - A5	0	0	1	0	0
P1 - A6	0	0	0	0	0
P3 - A7	0	1	0	0	0
P3 - A8	0	1	0	0	0
P5 - A9	0	1	0	0	0
P7 - A10	0	0	0	0	0
P9 - A11	0	0	0	0	0
P11 - A12	0	0	0	0	0

Observando a Tabela 16, pode-se verificar, que nos 12 Planos de Desenvolvimento Individuais analisados, que não há um único que poderia servir como modelo para os

professores especializados, tomando como base a porcentagem 100% das categorias analisadas.

A Tabela 16 também indica que, em três planos, a descrição dos objetivos está 100% direcionado a aprendizagem do aluno (P1) e que, em cinco, as estratégias estão 100% direcionadas a cada um dos objetivos (P3 e P5). Olhando para os professores que fizeram esses planos, constata-se que três, entre os seis professores foram os responsáveis por essa porcentagem.

Para o preenchimento dos planos há necessidade de discutir dois temas. O primeiro se refere ao conteúdo descrito sobre as habilidades e dificuldades dos estudantes. Com certeza, como apontado anteriormente, os itens a serem descritos na seção habilidades e dificuldades devem trazer informações sobre a Percepção, Atenção, Memória, Linguagem e Raciocínio Lógico. Para isso há necessidade de aprofundar, em termos de conteúdos teóricos, o que define e como devem ser avaliadas essas áreas, salienta-se que esse tema não foi alvo de análise da presente pesquisa. O segundo tema tem como foco a forma, que também reflete questões conceituais, como: 1) O que é um objetivo de ensino? 2) Como descrevê-lo em um plano? 3) Como pode ser definir o que é uma estratégia de ensino? 4) O que seria um recurso específico? E, 5) O que seria um recurso genérico?

Esses dois temas poderiam se aproximar conceitualmente e trazer impacto nos Planos de Desenvolvimento Individual em discussões coletivas com os professores especializados. Nessa direção, vários autores defendem que o Plano Educacional Individual é um documento que deve ser construído coletivamente (Costa; Schmitd, 2019, Pereira, 2014; Tannús-Valadão, Mendes, 2018). Nesse processo de construção coletiva, além de professores que trabalham com o estudante está a participação dos pais. Porém, a partir dos dados coletados verificou-se que os participantes elaboram sozinhos os Planos, que consiste em um preenchimento, com uma formatação pré-diagramada, que é adotada pelo Centro Especializado. Portanto, é um documento para um Centro Especializado, que, às vezes, pode se aproximar do Plano Educacional Individual, mas que pode se diferenciar especialmente porque não necessita ser construído coletivamente, uma das características marcantes do Plano Educacional Individual (Costa; Schmitd, 2019). Nessa mesma direção, Tannús-Valadão e Mendes (2018) vem discutindo que existem atributos no plano que podem ser centrados da instituição ou no estudante. Os dados coletados na presente pesquisa trazem indícios de que os planos analisados, apesar de descreverem informações sobre o estudante, parecem centrados na instituição especializada, pois são conduzidos por um profissional e a finalidade é obedecer a uma regra da instituição, não há indicativos de empoderamento dos estudantes e famílias. Já

os planos centrados no estudante são conduzidos por um grupo de pessoas, inclusive os familiares, sendo fruto de um processo reflexivo cujas informações e avaliações são compartilhadas (Tannús-Valadão, Mendes, 2018).

Os autores Costa e Schmitd (2019) apresentam um interessante estudo sobre uma revisão conceitual onde os autores escreveram sobre o Plano Educacional Individualizado, identificando 13 unidades de sentido para o conceito: “[...] Instrumento, recurso, proposta, registro, mapa, forma, estratégia, alternativa, ferramenta, documento, elemento, declaração e processo”. Os autores, por meio de critério de aproximação semântica, elaboraram três categorias de significados: 1) instrumental; 2) operacional; e 3) documental (Costa; Schmitd, p. 114).

Ao comparar os achados da presente pesquisa, pode notar que o modelo do Plano de Desenvolvimento Individual estudado equipara-se a categoria documental, que confere ao plano um caráter legal, um documento. Nota-se que o plano é realizado no início do ano e é enviado para a Direção do Centro Especializado.

Portanto, torna-se necessário que a construção do Plano de Desenvolvimento Individual requeira que a avaliação do professor esteja embasada em conhecimentos amplos e sólidos, para que o olhar seja direcionado corretamente às necessidades apresentadas pelos estudantes, e que a partir disso sejam elencados os objetivos e escolhidas as estratégias e os recursos que serão utilizados durante as intervenções.

6 CONCLUSÕES

Em relação aos objetivos dos planos, constatou-se que eles ainda apresentam vieses: 1) há dificuldades dos estudantes relatadas nos planos, mas não se observa, por vezes, a elaboração de objetivos para essas dificuldades; 2) há a descrição de objetivos amplos, que dificultam a sua mensuração para avaliar se eles foram atingidos; 3) não há uma dimensão temporal para avaliar se o objetivo foi atingido, e se a condução e direção do ensino necessitam de mudança, uma vez que o plano é anual; 4) há várias descrições dos objetivos cuja a ação é do professor e não do estudante.

Em relação às estratégias, constatou-se que na descrição de habilidades não foi encontrada, em quase todos os planos, uma conexão com o que seria uma estratégia para aprendizagem das habilidades apresentados. Em alguns planos, havia a indicação de necessidades, mas não havia estratégias correlatas, e, em outros, havia descrição de estratégias, mas não descrição das necessidades do estudante.

Em relação aos recursos, constatou-se que a quantidade de recursos genéricos em todos os planos (27) é quase a mesma em relação aos recursos específicos (32). Portanto, como o plano é individual, era esperado que, na descrição houvesse um maior número de recursos específicos, justamente para o ensino das dificuldades e necessidades dos estudantes, de forma pontual e específica.

A relação entre os itens dos Planos não permite concluir que eles poderiam ser atingidos.

Os dados apontaram que os Planos de Desenvolvimento Individuais analisados podem ser enquadrados numa categoria de documento, que serve mais para o Centro Especializado do que, propriamente, para uma intervenção junto ao estudante com Transtorno do Espectro do Autismo.

Para finalizar, esclarecemos que esta pesquisa é um estudo localizado, sem poder de generalização para os Planos de Desenvolvimento Individualizados de outras Salas de Recursos Multifuncionais, e que reflete a realidade do local pesquisado. Pode-se entretanto, utilizar os procedimentos aqui apresentados, para a análise dos planos de outras Salas de Recursos Multifuncionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. C. M; PONDÉ, M. P. A exclusão na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em escola regular. **Revista Debates em Psiquiatria**. Rio de Janeiro. v. 7. p. 6-11, 2017.
- ALPINO, A. M. S. **O aluno com paralisia cerebral no ensino regular: ator ou expectador do processo educacional?** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- ALVES, D. de O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado / elaboração** Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento [et al]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al]. 5 ed. Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORBA, M. M. C.; BARROS, R. S. Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico comportamental ao autismo. **Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC)**, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 12 nov 2024.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais / coordenação geral: SEESP/MEC; Org.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 15 nov 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Saberes e práticas da inclusão). Coordenação geral: SEESP/MEC; Org. ARANHA, M. S. F. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-

politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em 14 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 14 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em 14 set 2020.

BRASIL. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010b.

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 Parágrafo 3 do Artigo 98 da Lei 8.112, de 11 dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 13 jan 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

CARMO, E. T. do. **Importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na escola municipal morro encantado, em Cavalcante Goiás**. Monografia (Pós Graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), UNB/UAB, Brasília. 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

COSTA, D. da S. **Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação: UFSM, Santa Maria, 2016.

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C. Plano educacional individualizado para estudantes com autismo: revisão conceitual. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 61, p. 102-108, 2019.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

FIGUEIREDO, C. A. V. de; MANZINI, E. J. O recurso pedagógico sob o ponto de vista do aluno da habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Jul.-Dez. 2002, v.8. n.2, p.183-204.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias para a participação de alunos com transtorno do espectro autista em aulas de educação física. **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso). v. 22, p. 124-137, 2021.

FONTANA, E. C.; CRUZ, G. de C.; PAULA., L. A. de. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 118–131, 2019. DOI: 10.25757/invep.v9i2.188. Disponível em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/188>. Acesso em 13 jan. 2025.

FRANCO, L. L.; NERES, C. C. As (re) ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência. **Revista Periferia, Educação Especial e Inclusiva**, v. 9, n. 1, jan. /jun. 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28992> Acesso em maio de 2025.

FUMES, N. de L. F., et. al. Formação continuada de professoras do atendimento educacional especializado de Maceió/Alagoas/Brasil. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns**. São Carlos - São Paulo, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

HORA, G. S.; ALMEIDA, W. G.; CAFESEIRO, J. S. Perfil dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais da Secretaria Municipal de Itabuna/Bahia. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns**. São Carlos - São Paulo, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, S. M.. **Metodologia do ensino: Diferentes concepções**. Campinas, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf Acesso em 11 jan. 2025.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II**. Brasília: ABPEE-MEC: SEESP, 2007. fascículo 4.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (Org.). **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MIRANDA, T. G. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In MIRANDA, T. G., GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, L. A. **Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: As contribuições para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação: UFG, Goiânia, 2020.

MUNSTER, M. de A. V.; LIEBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. Plano de ensino individualizado aplicado à educação física: validação de inventário na versão em português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, Jan./Jun., 2014.

OBJETIVO. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trabalho/>. Acesso em: 10/01/2025.

OLIVEIRA, A.A.S; PRIETO, R.G. **Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v.26, n.2, p.343-360, Abr.-Jun., 2020

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro autista**. Orientador: Prof^a Dr^a Débora Regina Paula Nunes. 2014. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial** | v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018, Santa Maria. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048>. Acesso em 12 mai 2025.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E.S.de O.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial** v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/266/127>. Acesso em 18 mai 2025.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. Tradução: Bernardo Carvalho. São Paulo:

SALAS, M. R. **English Teachers as materials developers**. Actualidades Investigativas en educacion. Vol. 4. n° 2, 2004. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740214.pdf> Acesso em 10 jan 2025.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, A. N.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos sem oralidade. **Série-Estudos** (UCDB). v. 28, p. 119 - 134, 2009.

SILVA, M. R., TARTUCI, D.; DEUS, D. C. M. A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás e a ressignificação de saberes docentes. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

SILVA, O. O. N., MIRANDA, T. G.; BORDA, M. A. G. **Trabalho docente e atendimento educacional especializado**: uma análise da produção acadêmica no portal de teses e dissertações da capes – 2013 a 2016. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 26(50), 225-239, 2017.

SILVA, A. M. da C. **O processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com Tanstorno do Espectro Autista**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação: PUC, Goiânia, 2022.

SOUZA, C. T. R., MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas: Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, 2017.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado**: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. (Tese) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E.G.. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230076.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ANEXO A –**PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - PDI****1 - DADOS PESSOAIS E FAMILIARES**

NOME:	
DATA DE NASCIMENTO:	IDADE:
DEFICIÊNCIA CADASTRADA:	
ENDEREÇO:	BAIRRO:
TELEFONE:	
NOME DO RESPONSÁVEL:	

2 -DADOS DA INSTITUIÇÃO

ESCOLA DE ORIGEM:
ANO/TURMA:
PROFESSOR DA ESCOLA DE ORIGEM:
CUIDADOR:

3 - CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ALUNO

PERCEPÇÃO:
ATENÇÃO:
MEMÓRIA:
LINGUAGEM:
RACIOCÍNIO LÓGICO:

4- PLANO DE AÇÃO

I - CONTEÚDOS	
II- OBJETIVOS	
III - METODOLOGIA	
IV- AVALIAÇÃO	

5- ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Frequência semanal	<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana <input type="checkbox"/> 1 vez por semana
Composição do atendimento	<input type="checkbox"/> atendimento individual <input type="checkbox"/> atendimento em grupo
Avaliações/Atendimentos realizados pelos profissionais da instituição	<input type="checkbox"/> Fonoaudiologia <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional <input type="checkbox"/> Psicomotricidade <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Assistência Social

6 - AÇÕES NECESSÁRIAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO

ÂMBITO ESCOLAR	
ÂMBITO FAMILIAR	

OBSERVAÇÃO: O Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderá ser modificado a qualquer momento, conforme as necessidades do atendimento e o desenvolvimento do aluno