

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós graduação em Psicologia

Denise Brandão Almeida Villani

**O PDI DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E AS
ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS TEA: componentes do
PDI para promover a inclusão escolar de crianças TEA**

Belo Horizonte

2021

Denise Brandão Almeida Villani

**O PDI DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E AS
ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS TEA: componentes do
PDI para promover a inclusão escolar de crianças TEA**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a conclusão do curso de Especialização em Transtornos do espectro do autismo.

Orientadora: Adriana Araújo Pereira Borges.

Belo Horizonte

2021

150 Villani, Denise Brandão Almeida.
V716p O PDI da Secretaria de Educação de Minas Gerais e as
2020 especificidades de aprendizagem de crianças TEAS [recurso
eletrônico] : componentes do PDI para promover a inclusão escolar
de alunos TEA / Denise Brandão Almeida Villani. - 2020.
1 recurso online (25 f.) : pdf
Orientador: Adriana Araújo Pereira Borges.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em
Transtornos do Espectro do Autismo - Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
Inclui bibliografia.

1.Autismo. 2.Inclusão em educação. 3.Educação. I. Borges,
Adriana Araújo Pereira. II. Universidade Federal de Minas Gerais.
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

ATA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

UFMG

ATA DA DEFESA DA MONOGRAFIA DA ALUNA DENISE BRANDÃO ALMEIDA VILLANI

Realizou-se, no dia 14 de março de 2020, às 09:00 horas, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de monografia, intitulada *O PDI DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS TEA : Componentes do PDI para promover a inclusão escolar de alunos TEA*, apresentada por DENISE BRANDÃO ALMEIDA VILLANI, número de registro 2018703719, graduada no curso de HISTÓRIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Adriana Araujo Pereira Borges - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Cristiane Paula Marques de Carvalho Nunes (UFMG), Prof(a). Ana Amelia Cardoso Rodrigues (UFMG).

A Comissão considerou a monografia:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 14 de março de 2020.

Prof(a). Adriana Araujo Pereira Borges (Doutora)

Prof(a). Cristiane Paula Marques de Carvalho Nunes (Especialista)

Prof(a). Ana Amelia Cardoso Rodrigues (Doutora)

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

UFMG


FOLHA DE APROVAÇÃO

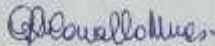
O PDI DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS TEA : Componentes do PDI para promover a inclusão escolar de alunos TEA

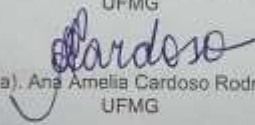
DENISE BRANDÃO ALMEIDA VILLANI

Monografia submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, como requisito para obtenção do certificado de Especialista em TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, área de concentração TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO.

Aprovada em 14 de março de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Adriana Araujo Pereira Borges - Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof(a). Cristiane Paula Marques de Carvalho Nunes
UFMG


Prof(a). Ana Amelia Cardoso Rodrigues
UFMG

Belo Horizonte, 14 de março de 2020.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Adriana Borges Pereira agradeço por ter aceitado a orientação, assim como pela presteza demonstrada ao longo de todo processo da orientação. À professora Dra. Maria Luísa Magalhães Nogueira pelo compartilhamento de tantos saberes, e acolhimento. À Mestre Mariana Viana Gonzaga por ter confiado, e permitido o acesso à sua pesquisa uma fonte valiosa para a elaboração desse trabalho de pesquisa.

Aos colegas de pós-graduação pelo apoio, troca de experiências, parcerias e amizade estabelecida ao longo de todo o curso.

À minha filha e amigas pelo suporte, apoio e incentivo, e especialmente ao meu filho André, pela paciência e suporte na revisão e formatação final do trabalho.

Resumo

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento utilizado na rede pública do estado de Minas Gerais para o acompanhamento de alunos públicos, alvo da educação especial (PAEE). Esses alunos possuem Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação. O PDI prevê adequações curriculares para que a escola se torne acessível a esse público. Dentre os beneficiados com a utilização do instrumento estão os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O transtorno se manifesta precocemente e a aprendizagem desses alunos ocorre de maneiras específicas. O objetivo desse estudo foi analisar o documento proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), no ano de 2018, a partir dos aspectos de aprendizagem que se encontram debilitados no TEA: as funções executivas, a teoria da mente e a teoria da coerência central. Para a análise, foi utilizado o conceito de Situação de Inclusão, como um possível indicador do processo de aprendizagem escolar do aluno autista. O documento foi analisado de forma a responder se consegue auxiliar o professor na construção de estratégias para os alunos autistas. Os resultados apontam que, apesar da importância do documento, ele não é assertivo no sentido de auxiliar o processo de inclusão do aluno com TEA na escola comum.

Palavras-chave: Autismo; PDI; PEI; Inclusão; Educação; Especial

Summary

The Individual Development Plan (IPD) is an instrument used in public schools in the state of Minas Gerais to monitor students subjected to special education procedures. These are students with disabilities, global development disorders, or students who are highly skilled or highly gifted. The PDI provides curriculum adaptations so that the school becomes more accessible to this public. Among the beneficiaries of the use of the instrument are students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). The disorder manifests early and these students learn in specific ways. This paper aims to analyze the IPD proposed by the Education Secretariat of the State of Minas Gerais (SEE / MG), in 2018, based on the weakened learning aspects of TEA students: the executive functions, the theory of the mind and the central coherence theory. For the analysis, the concept of Situation of Inclusion was used as a possible indicator of the learning process of autistic students. The IPD was analyzed in order to answer whether it can help teachers in building strategies for autistic students. The results show that, despite the importance of the IPD, it is not assertive in the sense of helping the process of inclusion of students with ASD in ordinary schools.

Keywords: Autism; IPD; IEP, Integration; Education; Special

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. METODOLOGIA.....	9
3. A INCLUSÃO DE ALUNOS TEA E O PDI DA SEE-MG DE 2018.....	9
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
BIBLIOGRAFIA	Erro! Indicador não definido.

1. INTRODUÇÃO

Desde 1990, na Conferência de Jomtien, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e acordado pelo Brasil, iniciou-se no país um processo de organização de um Plano de Ação baseado no princípio jurídico da isonomia. Dentre as metas do Plano de Ação está colocada a necessidade de se estabelecer medidas que garantam a igualdade no acesso à educação de pessoas com deficiência. O Brasil reafirmou o seu compromisso com a Educação para Todos na Declaração de Salamanca em 1994, vindo a confirmar esse compromisso com a Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que no Capítulo V, Artigo 58º, considera a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos que apresentem necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p.19.).

Segue uma breve cronologia do processo de medidas legais realizadas no Brasil para garantir a igualdade de acesso à educação para as pessoas com necessidades especiais, dentre elas os autistas. Entre os anos de 1996 a 2012, novos decretos e resoluções foram sancionados reforçando, e ou, ampliando a proposta de Educação para Todos no Brasil, como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – que no Artigo 2º estabelece a responsabilidade das escolas em receber a matrícula de todos os alunos, assim como de se organizar para atender, com qualidade de ensino, os alunos com deficiência de qualquer ordem. Em 2008, o decreto de nº 6571/2008, estabeleceu as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos sistemas regulares de ensino, tanto privados quanto públicos. Em 2011 foi criado o PNE, Plano Nacional de Educação que concede aos alunos com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e ou com Transtornos Globais de Desenvolvimento, o direito à educação básica e ao AEE, no contra turno. A terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento deixou de ser utilizada em 2013, com a publicação do DSM 5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - sendo então utilizado o termo, Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em dezembro de 2012, foi sancionada a Lei 12.764, conhecida como a Lei do Autista ou Lei Berenice Piana, que instituiu a equiparação de direitos da pessoa com TEA com as outras deficiências, assim como ressaltou o direito de alunos com TEA à educação inclusiva e ao AEE.

Segundo o DSM –IV, o TEA não é um distúrbio com sintomas fixos e circunscritos em uma determinada idade, o que sugere que algumas características da síndrome podem vir a se desenvolver ao longo do amadurecimento da criança, lembrando que os déficits sociais e

cognitivos se manifestam em diferentes graus. O Transtorno do Espectro Autista é uma síndrome caracterizada por déficits neurobiológicos, que se configuram como um distúrbio no comportamento e na comunicação social, que podem ser apresentados por meio de uma comunicação atípica verbal ou não verbal, restrições de interesses, podendo vir acompanhados de comportamento repetitivo.

Os indivíduos TEA possuem uma atipicidade neurocognitiva das Funções Executivas, (FE) localizada no lóbulo frontal do cérebro, na habilidade de Coerência Central, localizada no cerebelo, e também dificuldades em atribuir estados mentais ao outro, denominada de Teoria da Mente (TOM). Tais atipicidades comprometem o desenvolvimento de crianças TEA com relação à suas competências cognitivas, sociais e de linguagem.

As funções executivas são responsáveis pela capacidade de planejar e operacionalizar tarefas mediante uma situação a qual o indivíduo é exposto, e está ligada diretamente com a capacidade de aprendizagem. Sendo responsáveis por uma série de atividades essenciais para administrar a nossa vida social e pessoal. As funções executivas se caracterizam pela capacidade de atenção, percepção, memória de trabalho, controle, ideação, planificação, antecipação, flexibilização, metacognição, decisão e execução. O déficit nas Funções Executivas pode se manifestar de diferentes formas e graus entre os indivíduos autistas, conferindo a eles dificuldades: na criação de novos padrões de comportamento diante das variáveis de cada contexto, refletindo rigidez, inflexibilidade e comportamentos ritualizados e repetitivos; na compreensão de regras sociais; na organização e planejamento de estratégias; a na metacognição, como ao brincar de faz de conta.

Outro fator preponderante na síndrome se encontra em uma atipicidade neurológica localizada no cerebelo, que provoca uma fragilidade na habilidade da Coerência Central - dessa forma, o autista atém mais foco no detalhe, em detrimento de um todo, ocasionando dificuldades em juntar as partes de uma imagem para compor um todo significativo. Uma Coerência Central fraca tem ligação direta com as deficiências de comunicação social e de interação social comum aos autistas. Essa característica gera dificuldade nos autistas de enxergarem os padrões sociais em detrimento dos padrões puros, ou seja, quando um autista olha um rosto, ele vê os detalhes, e não todo o conjunto do rosto, o que lhe dificulta ver as expressões faciais e identificar as emoções que elas exprimem.

As pessoas com autismo são muito boas em reparar detalhes. [...] Tradicionalmente, os pesquisadores têm classificado essa característica como “coerência central fraca” [...]. A coerência central fraca está no cerne das deficiências de comunicação social e de interação social [...]. De um modo informal, pode-se dizer que os autistas têm dificuldade em captar o todo, ou que percebem a floresta pelas árvores. (GRANDIN & PANEK, 2017, p.132).

A Teoria da Mente comumente definida, como a capacidade para atribuir estados mentais sejam elas crenças, desejos, conhecimento e pensamentos - a outras pessoas, contribuindo para prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições. As crianças com autismo apresentam um atraso ou desvio no desenvolvimento da capacidade de meta-representar, isto é, desenvolver uma Teoria da Mente (BARON-COHEN, 1993. *Apud*: BOSA, 2001, p.284). Essa dificuldade causaria o que Baron- Cohen denominou de cegueira mental, ou seja:

acarretaria déficits no comportamento social como um todo e na linguagem. Os déficits de linguagem seriam uma consequência da incapacidade destas crianças para se comunicarem com outras pessoas a respeito de estados mentais; os distúrbios no comportamento social refletiriam a dificuldade em dar um sentido ao que as pessoas pensam e ao modo como se comportam. (BOSA, 2001 p.284).

Portanto, um déficit na capacidade do indivíduo em avaliar situações sociais e, a partir disso, conseguir responder efetivamente, desenvolvendo um comportamento adaptativo, às inúmeras variáveis de comportamento da vida real. As crianças autistas possuem uma deficiência no que diz respeito a executar uma metarepresentação, elas tendem a representar o mundo da maneira como o vê, possuindo dificuldade de interpretar ironia, metáforas e simbolizar, assim como de ter atenção compartilhada, comprometendo a sua capacidade de imitação, e da regulação do seu comportamento, a partir da reação emocional do outro. Essas características acabam por influenciar na prontidão escolar para a leitura e a matemática, pois nela estão situadas as capacidades de lembrar, seguir instruções, concluir tarefas de forma independente, memória de longa duração, controle inibitório e planejamento de tarefas.

A esses fatores característicos da síndrome somam-se outros que a tornam mais complexa: a variação entre os autistas quanto a sua capacidade funcional e disfuncional. Segundo o DSM-V essas capacidades podem ser vistas em 3 categorias de graduação, que variam conforme o grau funcional e de independência – motivo pelo qual recebe a denominação

de Transtorno do Espectro Autista. Diante dessas colocações, é possível compreender que os alunos autistas possuem particularidades no seu processo de aprendizagem, em virtude das múltiplas deficiências neurológicas, características do transtorno. As dificuldades podem ocorrer de forma diferenciada em cada indivíduo autista, inserindo-os assim, na categoria de Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e, conseqüentemente, alunos que se beneficiam da Educação Inclusiva. O termo Educação Inclusiva, surgiu na década de 1990, em meio a uma proposta estadunidense, de inserir crianças com deficiência em escolas comuns, ao invés das escolas especiais. Até então, existia uma proposta de escolas europeias de pensar a Educação Especial menos excludente do que a que era realizada em escolas especiais, na chamada escola de integração. “O termo “integração” modelo que foi muito utilizado nos países europeus, propunha a inserção dos alunos com deficiências também em escolas comuns, no entanto, em classes separadas. Tal proposta exigia que a criança e a família se adaptassem à escola, eximindo a escola de oferecer um atendimento e atenção especializada.

Na proposta de Educação Inclusiva, o aluno é visto, assim como a família, como sujeito de direitos, uma vez que não se trata do aluno e a família se adaptarem à escola, e sim, da escola se adaptar às necessidades dos alunos que vier a atender, necessitando de adaptações e ou mudanças físicas, administrativas, pedagógicas e curriculares, de forma a assegurar os direitos à uma educação baseada nos princípios da equidade e igualdade, conforme os direitos garantidos pela Constituição, e pelas leis deliberadas às pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), conceitua a Educação Inclusiva como: “[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2008, p. 5)

A noção de equidade se baseia no fato de proporcionar para os diferentes, os meios para que esses obtenham a igualdade perante o grupo. A aplicação do princípio da equidade na escola deveria estar alicerçada em “ uma nova abordagem curricular que tem demonstrado ser uma importante contribuição, que é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Nesta abordagem, ao invés de sublinhar as limitações dos alunos, o professor deve ser capaz de analisar as limitações na gestão do currículo”. (GONZAGA e BORGES, 2018, p. 169). Outro alicerce, seria a utilização de um PDI enquanto um documento que deve ser visto e utilizado como um instrumento de caráter individualizado do aluno, de forma a garantir os seus direitos

ao aprendizado dentro da escola, e ser utilizado como base para fazer as adequações curriculares, promovendo o desenvolvimento das habilidades e competências a partir do repertório e das habilidades e competências que o aluno possui e daquelas que poderá adquirir.

No caso de Minas Gerais, a Secretaria do Estado da Educação desenvolveu um modelo de PDI, enquanto um documento orientador sobre os princípios a serem observados para elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual e sugerindo aspectos que possam constar no plano. Assim, esse PDI se constitui como um instrumento norteador, para orientar o trabalho do professor e acompanhar o desempenho do aluno, enquanto um caminho possível para organizar e planejar ações que promovam a inclusão de alunos com TEA.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse artigo consiste em uma análise acerca do modelo de PDI proposto pela Secretaria Estadual de Minas Gerais e a sua efetividade como modelo de construção de um Plano de Educacional que atenda às necessidades específicas de alunos TEA. A análise do material será realizada, principalmente, a partir do conceito de Situação de Inclusão proposto por Gonzaga (2019). A situação de Inclusão diz respeito a um momento específico da rotina escolar diária do aluno. Segundo Gonzaga, o importante é reconhecer nessa rotina, quais as atividades o aluno realiza com e sem ajuda; quais atividades são realizadas iguais às da turma e no caso das atividades diferenciadas, se estas foram planejadas para ele ou não. No PDI seria importante que essas questões estivessem contempladas. Para o aluno com TEA é muito importante entender o grau de autonomia, as atividades que ele consegue realizar junto aos pares e quando atividades individuais forem propostas, se estas têm realmente um objetivo ou se são aleatórias. O objetivo, portanto, foi analisar o modelo de PDI do estado de Minas, avaliando se os alunos com autismo são contemplados em suas especificidades com o instrumento.

3. A INCLUSÃO DE ALUNOS TEA E O PDI DA SEE-MG DE 2018

De acordo com Gonzaga (2019), a infrequência escolar, a baixa produtividade acadêmica e a evasão dos alunos com TEA, muito provavelmente têm relação direta com os

desafios em atender às suas demandas e especificidades nas classes comuns. Dentre os desafios, é possível reconhecer a falta de capacitação dos docentes, a concepção equivocada e falta de conhecimento dos mesmos em relação ao autismo e à seleção de conteúdos e à atuação nas práticas pedagógicas (GONZAGA, 2019, p.). Para embasar a sua análise, Gonzaga (2019) ao discutir aspectos relacionados aos professores de alunos com TE, discute os estudos de Schmidt *et al.* (2016) em relação as concepções e as práticas de professores que atuavam com alunos TEA e aponta que como os docentes encontram outras dificuldades, além das dificuldades cotidianas relativas a avaliar as aprendizagens e de ensinar os conteúdos relativos a cada etapa escolar, seria essencial que a Educação brasileira desenvolvesse uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para alunos TEA, no intuito de garantir que esses alunos estejam de fato sendo escolarizados nas escolas regulares.

Segundo Schmidt (2016) os professores precisariam de maior suporte técnico, e a falta desse apoio os leva a se sentirem sozinhos, criando práticas pedagógicas com crianças TEA que são permeadas de insucessos, levando os professores a determinadas situações de frustração ao longo do processo pedagógico. Gonzaga (2019), salienta outros fatores ligados à dificuldade dos professores na inclusão de autistas, abordando a pesquisa de Faria *et al.*, (2018) na qual destaca o despreparo dos professores advindo do fato das especificidades do autismo. “Os resultados destes autores apontam que, apesar de conhecerem o autismo e de concordarem com as Práticas Baseadas em Evidência, os professores não a utilizam. Diferentemente do que foi encontrado por Schmidt *et al.* (2016), que atribuíram o uso de práticas pouco efetivas por parte dos professores ao desconhecimento” (GONZAGA, 2019).

Para fechar essa questão relacionada entre as dificuldades dos professores em atuar com práticas pedagógicas inclusivas para alunos TEA. Gonzaga (2019) comenta sobre o questionário aplicado por Favoretto e Lamônica (2014):

Definição e classificação do TEA, legislação educacional, papel da escola e do professor na vida da criança, caracterização das alterações de comportamento, socialização e comunicação no indivíduo com TEA, desenvolvimento normal de linguagem e do desenvolvimento de linguagem no TEA e, principalmente de estratégias educacionais que favoreçam o aprendizado do aluno com TEA (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014, *apud* Gonzaga, 2019).

Foi a partir desses pontos levantados sobre as dificuldades dos professores em implementarem uma prática pedagógica inclusiva na sala de aula, que foi levantada a hipótese, de que o formato do PDI pode ter um fator de subutilização, ou seja, a forma como o instrumento é organizado não auxiliaria o professor na tomada de decisões junto ao aluno com TEA. Portanto, é necessário discutir em que medida esse documento contempla em si, ferramentas que permitam intervir de forma mais eficiente com os alunos com TEA.

Para tanto, serão levantadas características constantes ou ausentes no PDI-201, SEE/MG, de 2018, que podem sugerir, segundo Glat e Pletsch, (2013) que o PDI também deve ser um recurso para organizar propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, o que o tornaria um documento essencial, devido ao pouco conhecimento dos professores em desenvolver propostas educacionais, assim como de recursos e estratégias para obterem a aprendizagem pretendida com os alunos TEA.

É com esse propósito que o PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado), como é denominado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, deve ser pensado, enquanto uma estratégia de plano educacional que visa integrar a questão da diversidade de alunos em sala de aula e a garantia de aprendizagem desses indivíduos, levando em conta as suas especificidades cognitivas, emocionais, físicas e neurológicas. No entanto, segundo análise de Gonzaga,

“Na legislação federal brasileira, não há uma exigência registrada sobre o dever da escola em elaborar um plano específico para o aluno PAEE. Uma orientação mais direcionada, nesse sentido, ficou a cargo do professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais. de acordo com a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), este profissional deve elaborar o plano de atendimento educacional especializado no qual deve constar informações como a identificação das necessidades educacionais, a descrição dos recursos que serão utilizados, assim como das atividades que serão desenvolvidas. Entretanto, em alguns estados, como é o caso de Minas Gerais, há indicações e orientações acerca da confecção do PDI. Neste estado, recomenda-se a elaboração do relatório circunstanciado e o PDI do estudante com orientações e direcionamentos para um período mínimo de seis meses” (GONZAGA, 2019, p.71).

A partir da leitura dos itens e anexos do PDI proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, no formato proposto em 2018, o foco será buscar o que dificulta esse documento de promover e, ou, facilitar o planejamento pedagógico individualizado para crianças TEA, a partir do conceito de Situação de Inclusão. Além disso, será analisado no PDI, em que medida no PDI- SEE/MG são mencionadas de forma direta ou indiretamente as dificuldades cognitivas

ligadas à síndrome, bem como propostas de intervenções pedagógicas e metodológicas a partir do levantamento das habilidades e dificuldades do aluno. Assim, o PDI deve ser visto “como estratégia para contemplar a diversidade do alunado presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento” (GLAT; PLETSCHE, 2009, p.18).

O PDI/SEE-MG 2018 é apresentado como uma proposta de orientação para elaboração de um plano individual de educação e da avaliação diagnóstica inicial, sendo essa avaliação, essencial para garantir que o plano se desenvolva a partir das necessidades e das habilidades do estudante. O documento é composto por uma introdução; seguido de orientações de como preencher cada item do PDI, uma proposta para elaborar e analisar a avaliação diagnóstica inicial; apresentação de uma relação das necessidades educacionais especiais; orientações para a construção do planejamento pedagógico e da avaliação processual para correção dos rumos do processo de aprendizagem; e uma bibliografia afim, fechando com anexos contendo a estrutura de um modelo de PDI, contendo um quadro demonstrativo do planejamento, e do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE.

Na introdução do PDI 2018/ SEE-MG, o documento apresenta a sua visão sobre os aspectos de uma escola inclusiva, enquanto uma escola que tem a consciência do direito inalienável das crianças e adolescentes, independente das suas necessidades especiais, de terem acesso a tudo o que a escola pode proporcionar aos seus estudantes, de forma a promover uma educação de qualidade para todos. Aponta sobre a importância do planejamento, como meio para a escola alcançar a premissa da inclusão. Explicita a função e o objetivo a que se propõe o documento, já citados anteriormente, além de chamar a atenção para a importância de se iniciar a elaboração do PDI assim que o aluno entrar na escola; do papel essencial da professora nesse processo de inclusão, da construção do PDI até a elaboração e aplicação das intervenções pedagógicas; aponta a importância de levar em consideração a avaliação diagnóstica e os laudos dos profissionais da saúde que atuam com a criança afim de promover o desenvolvimento das suas potencialidades e amenizar as suas dificuldades. Por fim, aponta sugestão de leituras para que o professor conheça melhor as dificuldades específicas que cada criança com deficiência pode mostrar.

Segundo o documento, o PDI tem como objetivo orientar as escolas para a elaboração da avaliação diagnóstica inicial, análise de resultados dos aspectos cognitivos e metacognitivos,

motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais e das áreas de conhecimento, bem como para a elaboração dos relatórios conclusivos desta avaliação, que subsidiarão o planejamento da ação educacional visando a plena inclusão de todos os estudantes da escola (PDI da SEE-MG, 2018, p.5). Tais afirmações demonstram que, no seu objetivo e proposta de orientação para sua construção esse documento está bem próximo da visão proposta por Glat e Pletsch, 2013.

A segunda parte do PDI 2018/ SEE-MG, propõe o detalhamento de cada item do formulário e o subdivide em quatro itens: dados institucionais, dados do estudante, proposta curricular prevista no projeto pedagógico do ciclo/ano da escolaridade do estudante; e avaliação diagnóstica inicial. Os itens da instituição e do estudante são os dados apontados no plano em que se verifica a proposta de individualização do Plano, pois esses itens serão preenchidos de acordo com o ano escolar do estudante e deverão ser citados: a sua etapa na Educação Básica; seus professores, regente e do AEE; se ele possui apoio à comunicação, linguagens e tecnologia assistiva; nome; data de nascimento; idade; responsável pelo estudante; a sua deficiência relatada no laudo e o ano de escolaridade/ciclo. Esses itens constam como modelo no Anexo I do documento.

No que tange ao item da proposta curricular, o documento destaca a importância de se incluir no PDI do estudante, a matriz curricular relativa ao seu ano escolar constante do PPP da escola. Percebe-se nesse ponto a intenção em afirmar que, o currículo trabalhado com o estudante deverá ser o mesmo que a escola propõe para o ano em que ele está matriculado, além de apontar que propor um currículo diferente é segregação:

É importante conhecer o estudante e identificar, principalmente, suas potencialidades para que o trabalho pedagógico possibilite seu pleno desenvolvimento, a partir daquilo que ele/ela é capaz. Nesse processo é necessário definir prioridades para facilitar o trajeto entre o que ele sabe e o que ele precisa saber. No entanto, somente o (a) estudante pode regular a construção do seu conhecimento. (PDI-SEE/MG, 2018 p.8).

Muito relevante essa afirmação de que é o estudante que regula a construção do seu conhecimento, ele é o parâmetro para se propor as práticas pedagógicas necessárias para o seu desenvolvimento escolar, reconhecendo a sua história cultural, também as suas necessidades e habilidades, pois somente assim o plano educacional pode ser individualizado e redirecionado

para as necessidades inerentes do estudante. O documento destaca que a flexibilização do currículo deve ser mais metodológica do que de conteúdo, buscando estratégias para que de fato ocorra a inclusão. Seria uma proposta de elaborar o currículo dentro dos princípios do Currículo DUA (Desenho Universal de Aprendizagem). Este surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, a partir do conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que se constitui em estratégias para promover a acessibilidade na escola nos aspectos físicos, pedagógicos, de serviço e soluções educacionais, com a intenção de eliminar barreiras de aprendizagem. O currículo DUA se baseia em três sistemas do cérebro envolvidos na aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégias e afetivas, por meio das quais se propõe a estruturação do currículo de inclusão, designadas por redes: Afetivas (por que aprender isso); Reconhecimento (o que aprender); Estratégias (como aprender).

O próximo item do PDI/SEE-MG, se refere à avaliação diagnóstica inicial. Importante salientar que a avaliação pedagógica diagnóstica se torna essencial, pois ela é um instrumento que deve ser utilizado como meio de estabelecer quais habilidades e competências o estudante possui, assim como quais as necessidades que devem ser trabalhadas com o aluno para promover a construção do seu conhecimento. De certa forma, o PDI se adequa à proposta de Glat e Pletsch, (2013) segundo as quais, a avaliação diagnóstica deve ser empregada no sentido de fornecer elementos para a constituição do PEI, com o propósito de responder às singularidades e possibilidades de cada aluno, e não para ser um instrumento para detectar erros, dificuldades ou deficiências. Para iniciar o processo da avaliação diagnóstica, o documento sugere levantar a história de vida do estudante, por meio de um diálogo com os pais procurando assim, conhecer os aspectos clínicos do diagnóstico do aluno, as experiências escolares anteriores e seu desenvolvimento pedagógico. Para essa entrevista, o PDI sugere algumas questões. Chama a atenção o fato de que, no que diz respeito às questões clínicas e diagnósticas, o instrumento do estado de Minas não sugere a leitura dos relatórios dos profissionais da saúde que atuam com a criança. Nos seus estudos sobre estratégias de inclusão escolar, Glat e Pletsch consideram como “fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre professores especialistas de suporte, os regentes da turma da turma comum, como assim, quando necessário, com os profissionais da saúde”. (Glat e Pletsch -2013). Sobre os aspectos do desenvolvimento pedagógico do aluno, o instrumento cita a situação de crianças TEA:

Existe momento em que ele/ela se desequilibra? Se sim, o que causa a crise? Como perceber o início deste desequilíbrio para evitá-lo? Como ele/ ela se acalma? Tem algum objeto preferido para brincar? (Esta pergunta é importante para todos os/as estudantes com deficiência, principalmente para aqueles/aquelas que têm o diagnóstico do TEA. (PDI/SEE-MG, 2018, p.11)

Apesar de apontar para um possível comportamento característico do TEA, o documento não fornece uma explicação sobre os motivos desse comportamento. Não esclarece para os professores quais estratégias utilizar nos momentos de crise, como por exemplo, a importância da presença do objeto favorito na cena, ou ainda, a dificuldade em lidar com esse objeto favorito se a criança apresentar a rigidez característica das crianças autistas. Também não explica a importância de conhecer esses comportamentos para atuar com uma criança autista.

O terceiro item do PDI aponta os aspectos a serem abordados na avaliação diagnóstica. O primeiro aspecto apontado é o cognitivo:

Conjunto de habilidades mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. São processos, inerentes ao ser humano, de absorver conhecimento e de converter o que é captado para o seu modo de ser interno, possibilitando a interação com os seus semelhantes e com o meio em que vive. (PDI/SEE-MG, 2018, p.12).

No documento, o aspecto cognitivo é desmembrado em outros aspectos – memória curta e longa; habilidades, diversas formas de percepção; atenção e seus tipos; as diferentes formas de atenção e de raciocínio; pensamento; linguagem, seus tipos e seu uso social. Também propõe avaliação dos aspectos mentais e corporais, ligados ao movimento corporal, psicomotor, esquema e imagem corporal – figura do corpo humano criado na mente, lateralidade, estrutura espacial/ordenação temporal, ritmo – e os metacognitivos:

É o conhecimento, pela pessoa, dos seus processos de pensar e resolver problemas e a utilização desses conhecimentos para controlar seus processos mentais. É a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a resolução de problemas e controle mental, bem como a capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções, quando necessário (PDI/SEE-MG, 2018 p.27).

Tais aspectos estão diretamente ligados à Função Executiva, um dos aspectos comprometidos nos indivíduos autistas. No entanto, o documento não aponta no seu corpo as dificuldades que crianças autistas enfrentam nesse aspecto específico da aprendizagem. Dois pontos são importantes em relação à avaliação diagnóstica: primeiro, muitos professores não se encontram capacitados para realizar um tipo de avaliação que requer refinamento. Segundo, não existem orientações sobre como os professores podem melhorar as funções executivas das crianças.

Outro aspecto está ligado às relações interpessoais – autoestima, autonomia, independência, persistência e sociabilidade. Na caracterização do aspecto sociabilidade, aparece, no documento um comentário acerca das condições de alunos TEA:

Se o/a estudante, habitualmente, se afastar de qualquer sinal do outro (comportamento possível no sujeito com TEA), cabe aos profissionais buscarem o que lhe dá segurança, manter-se disponível sem lhe fazer imposições. O (A) Profissional de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas que acompanha o estudante autista, muitas vezes, deve manter-se numa posição discreta junto a ele, pois isto pode ajudá-lo muito mais do que a imposição de sua presença. Aos poucos, sob a orientação do Professor Regente, ele deve propor, sem imposições, atividades que possam ajudar o estudante a ter melhor organização interna e a construção dos circuitos necessários para se relacionar com o outro e com o objeto de aprendizagem. O (a) Professor (a) de AEE1 e o (a) Profissional de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas² devem orientar aos profissionais da escola e aos colegas de turma do estudante autista em como ajudá-lo a se sentir seguro no ambiente escolar a partir do respeito ao seu modo peculiar de ser, de seus objetos e invenções, para que ele possa inventar formas de se relacionar e de aprender. (PDI/SEE-MG, 2018 p .37).

Finalizando os aspectos da avaliação diagnóstica, constam ainda dois itens, o da comunicação e a avaliação das áreas de conhecimento. No aspecto comunicação, o documento propõe a avaliação da comunicação oral e escrita; na expressão oral: a cadência de fala, articulação vocálica, expressões gestuais e faciais; a estrutura das frases, e uso de comunicação alternativa. Na comunicação escrita, o documento orienta quanto à capacidade e nível de leitura /escrita, interpretação de gêneros textuais e uso de outras formas gráficas. Quanto a avaliação das áreas de conhecimento o documento ressalta “elaborar uma avaliação (que pode ser escrita

¹ Professor de AEE: Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. (BRASIL,2010)

² Profissional de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas: O trabalho desse profissional é realizado de forma integrada com o(s) professor(es) regente(s) e o professor da sala de recurso, tendo como objetivo favorecer o acesso do estudante à comunicação e ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos.(Minas Gerais, 2016)

ou oral), utilizando instrumentos diversos (provas, jogos, brincadeiras, etc.). O mais importante é registrar o que o/a estudante sabe. A partir do que ele/ela sabe é que se elabora um planejamento pedagógico adequado” (PDI/SEE-MG, 2018. p.38).

Nos itens V e VI do PDI, o documento orienta sobre a análise da avaliação diagnóstica e a elaboração de uma relação das necessidades educacionais especiais apresentadas decorrentes seja deficiência, TGD, e altas habilidades. O documento propõe:

(...) fazer uma análise detalhada sobre o estado de desenvolvimento do/da estudante, em todos os aspectos avaliados, focando os conhecimentos já construídos e as suas dificuldades, todas as circunstâncias condicionantes do desenvolvimento (orgânico, psíquico e social), da aprendizagem, do relacionamento intra e interpessoal, das questões relativas à comunicação e à afetividade, em todos os âmbitos das práticas sociais. É necessário, também, e com especial cuidado, analisar o estado de aprendizagem do/da estudante relativo a cada um dos direitos de aprendizagem da matriz curricular. Após essa minuciosa análise dos resultados da avaliação diagnóstica inicial, é muito importante registrar as conclusões finais (item VI) para facilitar a construção do planejamento pedagógico. (PDI/SEE-MG,2018, p.39).

Nesse item, as orientações do documento propõem que a avaliação se baseie nos aspectos pedagógicos, com a intenção de verificar as necessidades e habilidades cognitivas, assim como o conhecimento prévio do aluno; pontua que a avaliação deve ser centrada em uma perspectiva pedagógica, levantando os aspectos necessários para traçar o perfil do aluno, já que cabe à escola elaborar atividades pedagógicas que atendam às suas necessidades educacionais, e ampliem suas habilidades cognitivas; e menciona a possibilidade de que nesse processo avaliativo, possa aparecer novos dados sobre as necessidades ou habilidades do aluno. Nesse sentido, como está sendo proposto pela SEE/MG, o PDI está exercendo o seu papel, da forma como é sugerido nos documentos oficiais: “os próprios documentos oficiais indicam que a avaliação escolar deva ser de natureza intrinsecamente pedagógica e vise identificar - as barreiras que estejam impedindo o processo educativo em múltiplas dimensões (Brasil, 2001,p.34). Para tanto, Glat e Pletsch, (2013) afirmam que as barreiras devem ser avaliadas não apenas no nível de desenvolvimento e condições pessoais e atuais do aluno, em relação aos colegas, educadores, contexto educacional, na proposta pedagógica e no convívio familiar.

No entanto, alguns autores têm denunciado que as avaliações escolares têm um viés muito mais clínico do que pedagógico:

No que tange às avaliações escolares, nossas pesquisas, vêm mostrando, que em grande medida, os métodos utilizados frequentemente focam no diagnóstico clínico em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a avaliação prioriza o déficit do aluno e não suas possibilidades de desenvolvimento. Tal prática tem como consequência uma baixa expectativa por parte dos professores, que, de maneira geral, propõem atividades elementares concretas, e não estratégias que busquem o desenvolvimento cognitivo superior desses alunos. (Glat e Pletsch, 2012 in: Glat e Pletsch, 2013 p. 25).

Esse argumento apresentado por Glat e Pletsch esclarece o fato do documento propor, nesse momento da avaliação diagnóstica do aluno, um distanciamento dos relatórios e orientações dos profissionais da saúde, e reforça essa necessidade de elaborar uma avaliação diagnóstica com características especificamente pedagógicas, no sentido de promover uma visão das potencialidades do aluno e de se pensar estratégias pedagógicas, que visem promover o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O item VII do PDI faz menção ao planejamento pedagógico, tendo como princípio, que “o planejamento deverá ser elaborado na perspectiva de construções de “pontes” que permitiriam ao estudante percorrer este espaço entre o que ele sabe o aquilo que precisa saber. Não se trata de fazer um planejamento para a turma e outro para o/a estudante” (PEI/SEE-MG, 2018 p.40). Esse item é apresentado de forma bem sucinta no PDI. O documento pontua que o planejamento deve ser pensado de forma a proporcionar que o aluno com deficiência consiga acompanhar os seus pares na sala de aula, respeitando o seu ritmo e potencialidades, e que essa deve ser assistida pelos professores regentes e da educação especial. O documento continua citando quatro orientações de forma abrangente, sem detalhar esses itens:

As atividades de planejamento devem:

- Analisar as variáveis que se apresentam como barreira para o processo de ensino aprendizagem (item VI) e buscar estratégias para superá-las.
- Definir as estratégias metodológicas adequadas a serem utilizadas, assegurando a participação do/da estudante com deficiência nas atividades cotidianas da turma e o seu aproveitamento máximo, dentro de suas possibilidades, do conteúdo que será trabalhado.
- Definir prioridades (discussão coletiva), com o objetivo de possibilitar ao estudante avançar no seu processo escolar.

- Definir prazos e os recursos humanos, materiais e pedagógicos necessários para a implementação eficiente e eficaz da ação pedagógica planejada (PDI/SEE-MG,2018 p.41).

Por fim, três anexos são apresentados. O primeiro anexo é referente ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor regente e o profissional de ACLTA (Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas) e que segundo o PDI deve ser preenchido em conjunto a partir dos levantamentos das potencialidades e dificuldades em um determinado aspecto cognitivo, o objetivo pretendido e as intervenções, adaptações e recursos desenvolvidos pelos professores e o ACLTA. Na segunda planilha devem ser colocadas as atividades extras desenvolvidas conforme o aspecto cognitivo e às necessidades do aluno de acordo com o componente curricular. A terceira planilha propõe a descrição dos indicadores de desenvolvimento do aluno tanto no que diz respeito aos aspectos cognitivos do aluno e no seu desenvolvimento nos componentes curriculares.

Segundo orientação do PDI proposto pela SEE/MG, 2018, verifica-se a preocupação em se estabelecer um planejamento das ações de intervenções pedagógicas de forma a proporcionar inclusão escolar dos alunos de PAEE.

Há ainda um terceiro anexo referente à elaboração do PAEE, proposto como um plano educacional especializado a partir dos dados levantados pelo PDI do aluno, ou seja, esse é o documento no qual deverá estar contida as atividades extracurriculares, específicas para as necessidades especiais que o aluno apresenta, levando em consideração os dados apresentados no PDI do aluno, conforme PDI/SEEP de 2018:

Ao PDI, referência importante do atendimento escolar do/da estudante na sala de aula inclusiva, soma-se outro plano de trabalho elaborado pelo professor / pela professora de AEE (sala de recursos). Esse plano denominado Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é desenvolvido a par do referencial da Educação Especial Inclusiva e baseado no PDI do/da estudante. (PDI/SEEP-MG,2018) e o anexo segue esclarecendo o objetivo do PAEE enquanto um trabalho especializado com estudantes com deficiência, deverá intervir, em grupos ou individualmente, com atividades específicas, planejadas de acordo com as características e necessidades do/da estudante, explicitadas no PDI e em seu comportamento e respostas dadas às situações diversas, utilizando-se de recursos especializados, escolhendo e aplicando os recursos que melhor se adequam às condições de cada um/uma, visando a superação de suas dificuldades específicas, possibilitando-lhe melhores condições de aprendizagem e adaptação na sala de aula. (PDI/SEEP-MG, 2018 p.48).

O anexo finaliza propondo uma planilha onde será exposto os objetivos, seguidos dos seus indicadores de desenvolvimento e das possibilidades, barreiras e ações pedagógicas a serem desenvolvidas. A orientação para a elaboração do AEE é curta e genérica, o modelo de planilha elenca aspectos relevantes e segue alguns parâmetros da ABA, ao propor um modelo de avaliação do desenvolvimento do aluno baseado em objetivos que se quer alcançar, a partir do que seriam as habilidades e as dificuldades do aluno, apontando indicadores para levantar os objetivos que foram ou não alcançados, enumerando as potencialidades e as barreiras, para então elaborar estratégias de atividade que promovam o desenvolvimento e o acerto do rumo do trabalho pedagógico com o aluno. No entanto, na legislação federal brasileira, não há uma exigência registrada sobre o dever da escola em elaborar um plano específico para o aluno PAEE. Uma orientação mais direcionada, nesse sentido, ficou a cargo do professor de Educação Especial que atua na sala de recursos multifuncionais, de acordo com a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.

O último item do PDI, item VIII, relativo à avaliação processual e correção de rumos, consta de apenas um parágrafo, na qual não são colocadas nenhuma especificação ou proposta de uma avaliação processual, comentando apenas que ela é necessária, para corrigir e ajustar o processo de aprendizagem, apenas há a sugestão de uma reunião dos professores envolvidos com a coordenação pedagógica para análise e adequação das práticas pedagógicas: quais deveriam ser mantidas, retiradas, mudadas e ou renovadas para continuar promovendo o desenvolvimento educacional do aluno de inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PDI proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, se apresenta como uma cartilha de orientação para a elaboração de um plano de ensino individualizado para crianças que apresentam Deficiências, TGD ou Altas Habilidades. Ao longo do documento é possível verificar vários elementos favoráveis e desfavoráveis no PDI de forma que ele possa promover a elaboração de um planejamento pedagógico individualizado para os alunos TEA.

Levando em consideração que a realidade da inclusão de alunos com TEA nas escolas tem se mostrado ineficiente, as análises de Gonzaga (2019), apontam que essa questão pode advir de múltiplos fatores, sejam eles: dificuldade da escola comum em atender as demandas

específicas exigidas para o atendimento de alunos com deficiência, mesmo com a exigência legal da inclusão - que vão, desde a necessidade de adequar o espaço físico da escola, até à prática pedagógica na sala de aula - ; a falta de suporte técnico para orientar os professores na sua prática pedagógica, acarretando no uso de práticas pouco efetivas para promover a aprendizagem de alunos TEA; no despreparo dos professores em trabalhar com a proposta de uma educação pautada nas Práticas Baseadas em Evidência.

Uma outra dificuldade é salientada no estudo de Schmidt (2003) e diz respeito às queixas de professores sobre a falta de informações de como as atipicidades neurológicas do TEA se manifestam, e quais as suas implicações para a aprendizagem, socialização, linguagem e coordenação motora dos alunos autista

No PDI as dificuldades do TEA - as atipicidades neurológicas que os alunos TEA podem apresentar nas Funções Executivas, a dificuldade de desenvolverem uma Teoria da Mente, a questão da Fraca Coerência Central, e de como essas atipicidades se relacionam com os aspectos cognitivos, sensorio motor e sócio emocionais - são pouco explicitadas ou referendadas, uma vez que o documento não apresenta, seja em forma de anexo ou de uma bibliografia específica sobre as características e a questão da aprendizagem de indivíduos TEA. É possível citar como exemplo de uma bibliografia elucidativa, a cartilha de Diretrizes de Atenção elaborada pelo Ministério da Saúde (2013), que apresenta as características do transtorno de forma bem objetiva, e que se encontra disponível no site do Ministério da Saúde, bem como livros que possam orientar sobre a aprendizagem e alfabetização de alunos TEA. A mesma situação de falta de referências, seja bibliográfica ou elucidativa, ocorre com relação à elaboração de um currículo flexível, apesar do documento valorizar essa proposta de currículo, citando a importância desse tipo de currículo em vários momentos e enfatizando ainda a necessidade de não existir um planejamento para a turma e outro para o aluno, sem propor uma leitura ou estudos a respeito da proposta do Currículo DUA, ou de outra proposta ligada ao currículo flexibilizado.

Um ponto positivo no documento é a menção da importância da parceria entre a escola e os profissionais de saúde que atuam com o aluno público alvo da educação especial, ela é reconhecida no documento como necessária, porém sugestões ou mesmo propostas de como essa interação pode ser explorada para o benefício do aluno não aparecem no documento. De certa forma, o PDI levanta a ideia de que a inclusão escolar é um processo educacional, e que,

portanto, ele envolve a elaboração e análise de uma avaliação diagnóstica, a adaptação curricular, e a avaliação do processo de aprendizagem do aluno. Nesses momentos, o intercâmbio de informações entre a escola e a equipe de profissionais deveria ter sido mais explorado pelo PDI pois, apesar de reconhecer que esses profissionais possuem dados importantes sobre as potencialidades, barreiras e necessidades individuais do aluno TEA, não deixa claro, os momentos e as propostas de intercâmbio desses conhecimentos no auxílio aos professores, e à equipe pedagógica, de forma a colaborar positivamente no como agir nas diversas situações que possam surgir na escola e que promovendo ou dificultando a aprendizagem e a socialização do aluno TEA. Esse é um assunto delicado no universo escolar, apesar de sentirem necessidade de informações e da parceria com os profissionais de saúde, a forma e a maneira como essa relação se estabelece ainda é frágil, encontra resistência e falta de confiança, sendo esse um tema sobre o qual gostaria de me debruçar em um novo estudo.

O papel do mediador escolar também é pouco mencionado, e caberia um momento de elucidação, com sugestões sobre o papel e as obrigações desse profissional no processo educacional, de forma a evitar a subvalorização da sua função. Essa questão merece ser mais estudado, pois vejo como um fator que pode auxiliar na aproximação maior entre a escola e os profissionais de saúde que atuam com a criança, sendo o mediador uma figura importante nesse processo de inclusão.

Como aspectos positivos para o planejamento da inclusão escolar percebe-se uma preocupação do instrumento em esclarecer o que é uma escola inclusiva, e como é fundamental que ela promova a educação para todos, dentro do princípio da equidade, localizando nas diferenças as necessidades de aprendizagem, para assim, promover a educação e a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial. Nesse ponto, o documento se alinha com as perspectivas do que vem sendo discutido enquanto medidas para tornar o PDI um plano que atenda às necessidades específicas do aluno. Propõe o preenchimento de uma ficha sobre o histórico familiar e escolar do aluno; informações sobre os seus aspectos clínicos, emocionais e culturais; como se relaciona nos ambientes familiar e escolar; sua autonomia; suas habilidades, necessidades e barreiras; a linguagem e seu uso. O documento se preocupa em apresentar e caracterizar cada aspecto cognitivo que deve constar na avaliação diagnóstica, como uma maneira de orientar e nortear a elaboração dessa avaliação, que não deve ser vista somente como um instrumento avaliativo, mas como um instrumento integrante de todo um processo. Além de orientar o professor a levantar as potencialidades, necessidades e barreiras

cognitivas, motoras e sócio emocionais do aluno, para que possa elaborar o plano pedagógico individualizado.

No entanto, apesar de orientar o professor a levantar as habilidades, barreiras e necessidades de aprendizagem por meio da elaboração de uma avaliação diagnóstica e da sua análise como forma de levantar esses aspectos de aprendizagem, o PDI (2018) não apresenta um documento no qual se estabelece o nível de habilidade e de necessidade de aprendizagem na qual o aluno se encontra, para se estabelecer um ponto de partida e traçar metas e objetivos a serem trabalhados para que os alunos TEA alcancem um nível de desenvolvimento de aprendizagem compatível com as suas potencialidades. Gonzaga (2019) apresenta na proposta de Situação de Inclusão um levantamento de níveis de situação de inclusão de alunos TEA, a partir de um registro diário de tarefas realizadas pelo aluno no dia escolar denominado de Registro Escolar Diário (RED). A partir da análise dos dados dos REDs, os participantes foram categorizados em quatro tipos de Situação de Inclusão:

Situação 1: realização de 60% ou mais de atividades iguais às da turma e média de ajuda e compreensão igual ou maior que 2;

Situação 2: realização de 60% ou mais de atividades iguais às da turma e média de ajuda e/ou compreensão menor que 2;

Situação 3: realização de 59% ou menos de atividades iguais às da turma e 60% ou mais de atividades planejadas;

Situação 4: realização de 59% ou menos de atividades iguais às da turma e 59% ou menos de atividades planejadas.

Esse levantamento seria o ponto de partida para se desenvolver o trabalho de inclusão, ao detectar quais atividades o aluno consegue fazer com suporte e sem suporte e com qual nível de compreensão, e assim, pensar quais atividades devem ser planejadas e quais podem ser adaptadas dentre as que a turma realiza, estando em acordo com a proposta do currículo flexível. Portanto, o modelo de Situação de Inclusão de Gonzaga (2019), se configura como uma alternativa para os professores pensarem uma forma de mensurar os níveis de necessidades e habilidades de inclusão de um determinado aluno TEA, estabelecendo assim um parâmetro do

diagnóstico de inclusão e do nível de habilidade e dificuldades de aprendizagem escolar de alunos TEA.

Assim sendo, podemos concluir que o PDI proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, em 2018, pode ser visto como uma cartilha de orientação para elaboração de um PDI que se adequa às propostas de promover uma educação inclusiva aos alunos com necessidades especiais. Porém, deve ser ressaltado, que o PDI (2018), não se propõe a ser um instrumento específico para alunos TEA ou de qualquer outra necessidade especial. Por isso, para que o PDI que se adequa a uma necessidade específica, seja ela TEA ou qualquer outra necessidade especial, essa adaptação deve ser realizada no âmbito da escola, conforme o público de alunos de inclusão que a escola possui. No entanto, o que procurei elucidar no artigo é que existem possibilidades da escola tornar a proposta generalista do PDI em algo mais específico para os alunos TEA: seja na possibilidade da escola criar um canal de comunicação entre ela e os profissionais de saúde que atuam com o aluno TEA; inserir a proposta de Situação de Inclusão, como forma de averiguar o nível e o desenvolvimento da inclusão desse aluno; e elaborar uma bibliografia específica sobre as características do TEA, propostas para promover a aprendizagem de alunos TEA, sobre o currículo flexível e a Educação por Evidências.

REFERÊNCIAS

- BARTOSZECK, A; GROSSI, M. A Neurociência do autismo, *In: BORGES, A.A.P. e GONZAGA, M.L.M. O aluno com autismo na escola*, Campinas: Ed. Mercado das Letras, 2018.p.35-64.
- BOSA, C. A. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre: ed. UFRS, v.14, n.2, p. 281-287, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7855pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Brasília: MEC,2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília – DF SAS/DAPE.2013.
Disponível em:
http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 13 abril 2020.
- GLAT, R e PLETSCH, M. D, **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro. UERJ. 2013.
- GONZAGA, M. V.; BORGES, A.A.P. In: BORGES, A.A.P. e GONZAGA, M.L.M. (org.) **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Ed. Mercado das Letras, 2018.p.163-186.
- GONZAGA, M. V. **Análise da situação de espectro autista**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2019.
- MINAS GERAIS. **PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante de Minas Gerais**. Belo Horizonte, DESP/SEE/MG; ACS/SEE, 2018.
Disponível em:<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/cartilha-pdi-plano-de-desenvolvimento-individual-do-estudante.pdf> Acesso em: 01 nov. 2019.
- PRATES, L. P. C. S. e MARTINS, V. O. **Distúrbios da fala e linguagem na infância**. Revista Médica de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, vol. 21, 4 supl.2. 2011.
Disponível em:
http://ftp.medicina.ufmg.br/ped/Arquivos/2013/disturbiofalaeimagem8período_2_08_2013.pdf Acesso em: 03 nov. 2019.

SCHMITT, C. et *ali*, **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Revista Psicologia: Teoria e Prática. São Paulo, v.18, n.1, p.222 -225, jan-abr 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SERRA, D., **Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular - quando o campo é quem escolhe a teoria**. Revista de Pedagogia, Fortaleza. v.1, n.2. dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/psicologiaaufc/article/view/66pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ZERBATO, A P e MENDES, E.G. **Desenho Universal Para a Aprendizagem como Estratégia de Inclusão Escolar**. São Carlos, UFSC, Educação Unisinos, v.22,n.2. abril-junho 2018. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/70887657/desenho-universal-para-aprendizagem-como-estrategia-de-inclusão-escolar/2pdf>. Acesso em: 16 nov 2019.