

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO DE ESTUDANTE COM AUTISMO NA UNIVERSIDADE

Victoria Gimenez Silveira ¹; Beatriz Ruiz Rosa ¹; Priscila Benitez ¹; Gabriela Tannús-Valadão ²

RESUMO

Questiona-se sobre o processo inclusivo universitário de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando a permanência e conclusão de curso. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é uma estratégia de apoio ao estudante com TEA na Educação Básica. O objetivo foi descrever e analisar o desenvolvimento e aplicação do PEI para uma universitária com TEA e comparar desempenho acadêmico antes e depois do PEI. Trata-se de estudo de caso, com avaliações e envolvimento docente. Os resultados descrevem a elaboração e aplicação do PEI com diferenças na ementa e cronograma das disciplinas cursadas. Anteriormente ao PEI (análise de seis quadrimestres anteriores à pesquisa) a estudante com TEA teve dois trancamentos totais de quadrimestre, quatro reprovações e sete cancelamentos de disciplinas. Após o PEI, análise de três quadrimestres posteriores, a estudante teve um cancelamento de uma disciplina. Os dados evidenciam o PEI enquanto estratégia concreta e eficaz para a permanência da estudante, assim como estratégia viável para formação docente continuada em Educação Especial, no contexto universitário.

Palavras-chave: autismo; educação superior; inclusão educacional

Individualized educational planning for a university student with autism

ABSTRACT

It is questioned about the inclusive university process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), aiming at the permanence and completion of the course. Individualized Educational Planning (IEP) is a support strategy for students with ASD in basic education. The objective was to describe and analyze the development and application of the PEI for a university student with ASD and to compare academic performance before and after the PEI. It is a case study, with evaluations and teacher involvement. The results describe the elaboration and application of the PEI with differences in the menu and schedule of the subjects studied. Prior to the PEI (analysis of six four-month periods prior to the survey), the student with ASD had two total withdrawals in the four-month period, four disapprovals and seven cancellations of disciplines. After the PEI, analysis of three subsequent quarters, the student had a discipline canceled. The data evidence the PEI as a concrete and effective strategy for the student's permanence, as well as a viable strategy for continuing teacher training in Special Education, in the university context.

Keywords: autism; higher education; educational inclusion

Planificación Educacional Individualizado de estudiante con autismo en la universidad

RESUMEN

Se cuestiona sobre el proceso inclusivo universitario de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), visando la permanencia y conclusión de curso. La Planificación Educacional Individualizada (PEI) es una estrategia de apoyo al estudiante con TEA en la educación básica. El objetivo fue describir y analizar el desarrollo y aplicación del PEI a una universitaria con TEA y comparar desempeño académico antes y después del PEI. Se trata de estudio de caso, con evaluaciones y participación docente. Los resultados describen la elaboración y aplicación del PEI con diferenciales en la propuesta y cronograma de las asignaturas cursadas. Con anterioridad al PEI (análisis de seis cuadrimestres anteriores a la investigación) la estudiante con TEA tuvo dos aplazamientos totales de cuadrimestre, cuatro reprobaciones y sete suspensiones de asignaturas. Tras el PEI, análisis de tres cuadrimestres posteriores, la estudiante tuvo un aplazamiento

¹ Universidade Federal do ABC – Santo André – SP – Brasil; vgsilveira.ufabc@gmail.com; ruiz.rosa@aluno.ufabc.edu.br; priscila.benitez@ufabc.edu.br

² Prefeitura Municipal de Uberlândia – Uberlândia – MG – Brasil; gabytannus@gmail.com

de una asignatura. Los datos apuntan el PEI como estrategia concreta y eficaz para permanencia de la estudiante, así como una estrategia viable para la formación continua del profesorado de Educación Especial, en el contexto universitario.

Palabras clave: autismo; educación universitaria; inclusión educacional

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio neurológico que afeta o processamento de informações cerebrais, alterando a forma como as células nervosas se organizam e repassam suas sinapses. Devido à classificação como espectro (que envolve as diferentes tipologias especificadas em manuais de saúde anteriores, desde a Síndrome de Asperger ao autismo clássico), o alcance e a gravidade dos comportamentos (sinais e sintomas) podem variar amplamente, o que significa que algumas pessoas com TEA aprendem a ler, escrever e comunicar-se oralmente, enquanto outras podem permanecer não-verbais ao longo de toda sua vida. Nesse sentido, é possível identificar alguns comportamentos definidores do transtorno, como: dificuldades relacionadas às áreas da comunicação e da interação social, comportamentos repetitivos e restritos, além dos déficits relacionados à coordenação motora e alterações sensoriais (APA, 2013).

Pessoas com TEA podem apresentar dificuldades na adaptação social (Giacone & Rodrigues, 2014) e principalmente, no âmbito educacional, no qual ainda precisam lidar com a falta de profissionais e serviços qualificados em escolas regulares e universidades, para desenvolvimento de um trabalho qualificado e inclusivo (Costa, 2016).

Considerando a transversalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva enquanto modalidade de ensino que tem início na educação infantil e perpassa todos os níveis e etapas educacionais (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008), o direito educacional dos estudantes com TEA deveria ser garantido em todas as modalidades, inclusive na educação superior. Um estudo publicado recentemente sobre inclusão no âmbito universitário teve como objetivo investigar as ações destinadas ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), na Universidade Federal da Grande Dourados, nos últimos 10 anos. Os resultados identificaram que a universidade promoveu ações políticas, práticas e estratégicas, tanto no tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), como em termos de serviços fornecidos ao público-alvo. Outro ponto discutido se referiu aos desafios e perspectivas nesse processo (Nozu, Bruno, & Cabral, 2018).

Branco e Almeida (2019) avaliaram a satisfação do PAEE de quatro universidades públicas brasileiras, por meio da aplicação da Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA. Os resultados foram agrupados em quatro eixos referentes à satisfação: a) estrutural, em que a maioria dos participantes apon-

tou insatisfação com a acessibilidade arquitetônica da instituição, b) operacional, com respostas satisfatórias sobre as condições disponíveis para acompanhamento de aula, c) psicoafetivas, em que também apresentaram respostas satisfatórias, d) atitude frente às barreiras, com respostas também satisfatórias, sendo que os respondentes não necessitaram acionar o ministério público para garantia de direitos educacionais. Apesar dos itens satisfatórios, o estudo enfatizou a importância de ampliar tal satisfação visando maior ingresso e permanência desses estudantes no âmbito universitário.

Ações para garantir a permanência do PAEE na universidade foram documentadas por Nozu, Bruno e Cabral (2018) no sentido de apoiar o processo de organização da universidade, garantir o acesso, a permanência, a progressão e o sucesso acadêmico de tal público, visando o fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva. Ademais, foi identificada a importância de garantir uma equipe multidisciplinar para articulação de ações entre educação especial e Psicologia, Assistência Social, Pedagogia, Estagiários e representantes da sociedade civil. A equipe multiprofissional formada na área da Educação Especial também foi identificada no estudo de Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) como uma situação desafiadora para garantir as ações inclusivas.

A necessidade de suprir o desafio da integralização curricular do PAEE ou, ainda como identificada em estudo anterior, como acessibilidade curricular, a partir das diferenciações curriculares e mediações com os docentes responsáveis por cada disciplina, ao longo do planejamento educacional tem sido documentada na literatura nacional (Nozu et al., 2018; Sonza et al., 2020) e internacional (Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002). Diante disso, é fundamental garantir um serviço que atue diretamente no planejamento curricular do estudante, em conjunto com o docente responsável pela disciplina. Os dados do estudo de Martin et al. (2006) defenderam a importância de garantir um ensino que vise práticas individualizadas para estudantes PAEE. Por outro lado, é fundamental ressaltar que o uso de diferenciações pode ser compreendido como complementar às estratégias do desenho universal para a aprendizagem (Pletsch, Souza, & Orleans, 2017; Zerbato & Mendes, 2018).

Dentre o PAEE, discutindo, especificamente, a inclusão de estudantes com TEA nos espaços universitários, ainda se mostra como um desafio a ser superado, especialmente em relação à proposição do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) envolvendo as diferentes disciplinas. O PEI é uma prática difusa, que consiste

em alguns eixos, como a avaliação educacional inicial, consentimento parental (quando os estudantes são menores de idade) e equipe interdisciplinar para a sua respectiva elaboração (Glat, Vianna, & Redig, 2012). Essa prática é utilizada como suporte à inclusão em diversos países europeus (Costa, 2016).

O estudo de Tannús-Valadão e Mendes (2018) teve como objetivo traçar um mapeamento histórico sobre o uso do PEI, por meio de uma análise de documentos normativos e modelos de uso em países como França, Itália, Estados Unidos e Brasil. Considerando a abrangência do PEI para as diferentes etapas do ciclo vital, o modelo francês foi aquele considerado como mais abrangente, uma vez que os modelos norte-americanos e italianos envolveram apenas o período de escolarização do estudante. Já no contexto nacional, ainda, faltam documentações que garantam um PEI fundamentado nas particularidades de cada estudante, a despeito dos documentos descritos nas atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consta o plano do AEE, com modelos centrados na descrição dos serviços, sem considerar as especificidades do estudante. Isso gera reflexões sobre os desafios postos, atualmente, em relação ao processo de inclusão, uma vez que as práticas de planejamento, ainda, não se adequaram à inclusão.

A pesquisa de Agran, Alper e Wehmeyer (2002) questionou 84 professores sobre a possibilidade de acesso ao currículo padrão dos estudantes com deficiência. A maioria dos entrevistados acreditava que o acesso não era apropriado para estudantes com deficiências que demandam apoio intenso do ambiente e, que esses estudantes não deveriam ter os mesmos padrões de desempenho aos colegas sem deficiência. Além disso, o estudo revelou que vários professores não estavam envolvidos ativamente no planejamento relacionado ao acesso e vários distritos americanos não compreendiam explicitamente as políticas sobre o PEI. Nos Estados Unidos, o PEI foi legalizado em 1997, porém a partir de 2004 com vários documentos orientadores e leis que sistematizam a prática do PEI foi possível generalizar sua prática para todo o país (Tannús-Valadão, 2010).

Ao pensar na proposição do PEI, certamente, é necessário discutir sobre a colaboração entre os diferentes atores envolvidos no processo inclusivo, como os profissionais da Educação Especial e professores das disciplinas. Machado, Vail e Almeida (2015) analisaram a colaboração escolar na perspectiva da Educação Inclusiva norte-americana e teceram sobre estratégias para garantia da efetiva inclusão nos espaços de Educação Básica. Entretanto, no que se refere à colaboração nos espaços universitários, ainda parece ser um desafio a ser superado na literatura nacional (Nozu et al., 2018).

A identificação de barreiras presentes no espaço universitário e propostas sobre como superá-las poderiam ser itens importantes no PEI de um estudante com TEA. Entende-se por barreira

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Lei nº 13.146/2015).

Uma barreira comumente identificada se refere ao acesso ao currículo, contendo as adequações personalizadas para cada estudante com TEA. Dessa maneira, estudos que tecem sobre o processo inclusivo de estudantes com TEA envolvem prioritariamente o público da Educação Básica (Benitez, Gomes, Bondioli, & Domeniconi, 2017; D'Antino et al., 2010; Rodrigues, Moreira, & Lerner, 2012). A falta de estudos sobre tal planejamento na educação superior mostra a urgência de garantir dados que efetivem o processo inclusivo nessa modalidade de ensino, com tal público-alvo, considerando os desafios postos em estudos anteriores (Agran, Alper & Wehmeyer, 2002; Nozu et al., 2018; Sonza et al., 2020) sobre a questão do planejamento curricular, de maneira geral, no âmbito da universidade, enquanto variável crítica para a permanência e sucesso acadêmico de tal público.

Mediante esses dados, o objeto de investigação se referiu ao estudo do PEI com uma estudante com TEA, na educação superior, por meio de um estudo de caso. Assim sendo, o presente trabalho teve como objetivo geral descrever, analisar o processo de desenvolvimento e aplicação do PEI para uma estudante com TEA na educação superior pública brasileira e, como objetivo específico, comparar desempenho acadêmico antes e depois do PEI.

MÉTODO

Considerações Éticas

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do ABC (CAAE: 00962818.1.0000.5594, Parecer nº 3.052.298).

Participante

Participou do estudo de caso uma estudante com diagnóstico médico de TEA, cadastrada no Núcleo de Acessibilidade de uma universidade pública da região metropolitana de São Paulo, com 24 anos, matriculada no Bacharelado em Ciências e Tecnologia – BCT. A discente teve um diagnóstico tardio e um histórico elevado de trancamento de matrículas, com bastante dificuldade para cursar disciplinas de caráter prático, além de apresentar dificuldades relacionadas ao tempo de permanência em sala de aula, devido ao número de pessoas presentes em uma mesma sala, além das questões sensoriais, como por exemplo, distrações com movimentos dos colegas de turma e luzes. A estudante

também apresentou caráter autodidata e, devido ao hiperfoco, tinha ótimos desempenhos na área de exatas.

Procedimento de coleta de dados

Para o recrutamento da estudante com TEA na universidade foi estabelecido o contato com o Núcleo de Acessibilidade da instituição. Após tal contato, ela aceitou participar da pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Na sequência, foi estabelecida uma entrevista semiestruturada com a estudante, a fim de avaliar sua percepção em relação ao seu processo inclusivo na universidade, de modo a identificar as barreiras presentes em seu processo de escolarização, conforme estabelecidas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), como, também, levantar informações sobre o acometimento do TEA em seu cotidiano, por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF (OMS, 2003), visando caracterizar o perfil da estudante com TEA.

A entrevista semiestruturada foi composta por quatro categorias fundamentais, a destacar: a) histórico da trajetória escolar e informações sobre o TEA, por meio da CIF (OMS, 2003), b) identificação e análise das barreiras, de acordo com a LBI (Lei nº 13.146/2015), c) análise de recursos de tecnologia assistiva, d) levantamento de possíveis adequações que poderiam ser propostas para cada disciplina que a estudante iria cursar nos quadrimestres letivos, em que ocorreu o período de coleta de dados do estudo.

Após a entrevista foram aplicados dois instrumentos sobre o repertório de entrada da estudante, a destacar: a) Escala de Qualidade de Vida – GENCAT de Calidad de vida (Alonso et al., 2009), que teve como objetivo avaliar a qualidade de vida da estudante e fornecer informações sobre os serviços sociais que poderiam contribuir para uma melhor qualidade de vida e, b) Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (Guerreiro, Almeida, & Silva Filho, 2014) que teve como objetivo avaliar o grau de satisfação do estudante, a partir de quatro dimensões – estrutural, operacional, psicoafetiva, atitudes diante dos obstáculos. Concomitante a isso, foi realizado o levantamento do número de trancamentos de quadrimestre, cancelamentos e reprovações de disciplinas.

Logo após, foi realizado o contato com os professores

responsáveis por cada disciplina e na ocasião foi elaborado o PEI da estudante com TEA e aplicado, conforme as diversificações e/ou diferenciações propostas pelos docentes, em conjunto com a estudante e as pesquisadoras. Tanto a entrevista semiestruturada, como a análise do número de cancelamentos, trancamentos e reprovações foram reaplicados após a elaboração e aplicação do PEI, visando comparar os relatos e desempenhos anteriores e posteriores ao PEI. A reaplicação da entrevista semiestruturada teve como propósito avaliar, na perspectiva da estudante com TEA, os benefícios e possíveis melhorias futuras acerca do PEI em sua permanência na universidade.

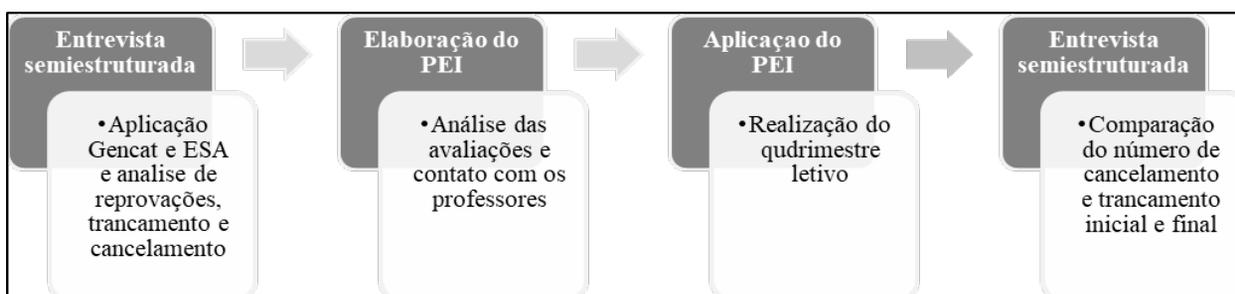
O fluxo de coleta seguiu a lógica apresentada na Figura 1. É fundamental ressaltar sobre o protagonismo e a participação da estudante com TEA, ao longo de todo o processo de coleta de dados.

Análise de Dados

Em primeiro lugar, foi feita a análise dos dados das entrevistas aplicadas com a estudante com TEA, de modo a categorizar as respostas dadas por ela, com o propósito de caracterizar o funcionamento e a aplicabilidade do PEI antes e após participação no estudo. Foram propostas quatro categorias de análise com tais dados, são elas: a) caracterização da estudante com TEA, de acordo com sua trajetória escolar e com os achados da CIF (OMS, 2003), b) identificação e análise das barreiras, conforme descrição dada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), c) análise de possíveis recursos de tecnologia assistiva, d) identificação das adequações que seriam necessárias para cursar e concluir cada disciplina no quadrimestre vigente do estudo.

As respostas das escalas aplicadas (Escala de Qualidade de Vida – GENCAT de Calidad de vida – Alonso et al., 2009 e Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – Guerreiro et al. 2014) foram tabuladas, convertidas em gráficos e compiladas em um documento em conjunto a análise da entrevista. Foi realizado o contato com os professores das disciplinas cursadas e, na ocasião, solicitado que preenchessem um quadro com as atividades de ensino e de avaliação que seriam ministradas e possíveis adequações, com sugestões específicas dadas pela própria estudante com TEA para

Figura 1: Fluxo da Coleta de Dados.



cada disciplina, de modo a garantir o seu protagonismo e criar condições para que no futuro pudesse realizar tal ação de maneira autônoma e independente.

Na sequência, foram analisados os números de trancamentos de quadrimestres, cancelamentos e reprovações nas disciplinas dos quadrimestres anteriores cursados pela estudante com TEA, antes e após a participação no estudo, para verificar o impacto do PEI em seu rendimento acadêmico. E, por último, os dados estruturados no formato do PEI foram analisados, em termos de viabilidade de uso e reaplicada a entrevista semiestruturada com o propósito de identificar, na perspectiva da estudante com TEA, benefícios e melhorias do PEI em sua permanência na universidade.

RESULTADOS

A seção foi organizada seguindo a lógica da coleta de dados, exemplificada na Figura 1. A primeira análise proposta foi da primeira aplicação da entrevista semiestruturada. Para caracterização da estudante, foi solicitado que compartilhasse os relatórios de avaliações realizadas por outros profissionais (como por exemplo, relatório psicológico e médico). Na ocasião, a estudante levou dois relatórios, uma avaliação neuropsicológica com os estilos de aprendizagem e do psicoterapeuta.

A estudante não fazia uso de tratamento medicamentoso e tinha realizado tratamento na área da Psiquiatria e da Psicologia. Em relação ao seu estilo de aprendizagem, a estudante apresentou um relatório de uma avaliação neuropsicológica que atribuía um estilo mais direcionado à aprendizagem cinestésica (que envolvia habilidades de execução de tarefa – em torno de 50%), em relação à aprendizagem visual (43%) e auditiva (7%). Tais dados foram retirados do relatório psicológico apresentado pela estudante. Esses dados são importantes para mostrar os desafios postos ao seu processo de aprendizagem, por exemplo, no caso de uma aula expositiva, em que os conteúdos são apresentados oralmente pelo professor, com uso de slides. Questiona-se sobre o comportamento esperado dos universitários nesse tipo de aula, ou seja, espera-se que a estudante permaneça sentada, ouvindo o professor e acompanhando visualmente os slides. Tal situação foi caracterizada como desafiadora pela estudante, ao considerar o seu estilo de aprendizagem cinestésico, que envolve prioritariamente habilidades de execução de uma tarefa, a despeito da aprendizagem visual e auditiva. No relatório do psicoterapeuta ficou explícita a facilidade da estudante em organização dos estudos acadêmicos, devido a sua postura autodidata.

Em relação à trajetória escolar, a estudante sempre estudou em escola regular e ingressou na universidade por meio da ampla concorrência, sem utilizar o sistema de reserva de vagas. Devido ao diagnóstico tardio do TEA (realizado no ano de 2015, com 20 anos), não houve intervenção diferenciada, em sua formação na Educação Básica. A intervenção pedagógica e a diferenciação curricular que deveriam ter ocorrido no Ensino Fundamental

e Médio foram desenvolvidas, na graduação, durante a realização da presente pesquisa.

Dentre as orientações solicitadas pela estudante para serem negociadas com os professores foram listadas: a) em função de sua dificuldade para permanecer em ambientes fechados com várias pessoas e dificuldade para concentração, devido aos ruídos, movimentos e luzes – hipersensibilidade sensorial (visual, auditiva e tátil), solicitou atividades para suplementação curricular em outros ambientes, de modo a justificar sua ausência nas aulas regulares, b) tempo adicional para realização das avaliações, c) realização das avaliações em ambiente reservado e individual, d) organização das diferenciações curriculares na primeira semana de aula, em conjunto com os docentes responsáveis pelas disciplinas.

Em relação à avaliação de acordo com as funcionalidades (CIF – OMS, 2003) foi proposto um questionário em que a estudante foi orientada a assinalar dentre três opções (nenhuma dificuldade, dificuldade parcial e total dificuldade) a escolha mais coerente ao seu perfil. As limitações assinaladas pela estudante foram relacionadas às áreas emocionais e psicossociais. Assinalou total dificuldade para o item interagir e estabelecer relacionamentos interpessoais de forma apropriada a sua faixa etária; dificuldade parcial para comunicar-se (compreender e ser compreendido pelos outros mesmo com a utilização de símbolos, de gestos ou de quadros de comunicação) e nenhuma dificuldade para os itens: ouvir, ver, andar e deslocar-se, adquirir e aplicar conhecimentos, realizar tarefas diárias comuns para a sua faixa etária, cuidar de si própria de forma apropriada a sua faixa etária. A estudante relatou que tinha dificuldades para entender metáforas, ironias e piadas, sobretudo em situações que envolviam relações interpessoais.

A Figura 2 mostra o desempenho da estudante na Escala de Qualidade de Vida – GENCAT de Calidad de vida (Alonso et al., 2009), que representa um percentil próximo à média (55), com destaques para áreas de bem-estar material, relações interpessoais, desenvolvimento pessoal, autoestima e inclusão social. Já nas áreas de bem-estar material, físico e direitos às pontuações foram abaixo da média. Tal dado mostra a importância de criar condições para um trabalho de empoderamento da estudante em relação aos direitos e deveres, assim como criar condições para organização e satisfação de bem-estar material e físico. Os itens de bem-estar material envolvem avaliação sobre o trabalho, materiais, local onde vive, recursos econômicos para satisfação pessoal, dentre outros, enquanto os itens de bem-estar físico estão relacionados a qualidade de sono, hábitos alimentares, higiene pessoal, cuidados médicos dentre outros. A avaliação da qualidade de vida é fundamental nos serviços sociais, educacionais e de saúde, para identificar as opiniões e experiências da própria estudante e planejar programas e atividades com base na realização pessoal individual (Alonso et al., 2009).

Figura 2: Desempenho na Escala de Qualidade de Vida – GENCAT (Alonso et al., 2009).

Percentil	BE	RI	BM	DP	BF	AU	IS	DR	Índice QV
99	16-20	16-20	16-20	16-20	16-20	16-20	16-20	16-20	>130
95	15	15	15	15	15	15	15	15	122-130
90	14	14	14	14	14	14	14	14	118-121
85	13	13	13	13	13	13	13	13	114-117
80									112-113
75	12	12	12	12	12	12	12	12	110-111
70									108-109
65	11	11	11	11	11	11	11	11	106-107
60									104-105
55									102-103
50	10	10	10	10	10	10	10	10	100-101
45									98-99
40									96-97
35	9	9	9	9	9	9	9	9	94-95
30									92-93
25	8	8	8	8	8	8	8	8	89-91
20									86-88
15	7	7	7	7	7	7	7	7	84-85
10	6	6	6	6	6	6	6	6	79-83
5	5	5	5	5	5	5	5	5	68-78
1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<68

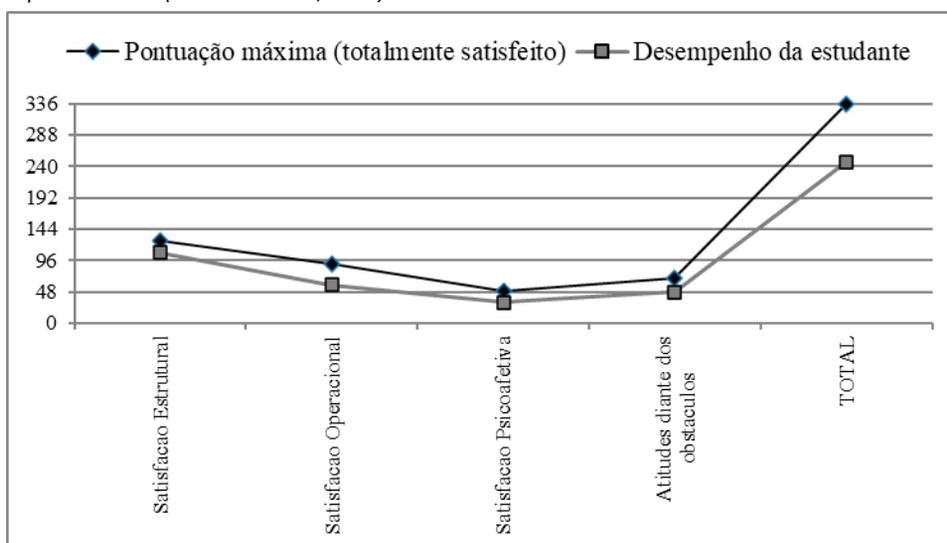
Nota – BE significa bem-estar emocional, RI relações interpessoais, BM bem-estar material, DP desenvolvimento pessoal, BF bem estar físico, AU autodeterminação, IS inclusão social, DR direitos, QV qualidade de vida. As caselas em cinza se referem a pontuação da estudante. Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação às barreiras descritas na LBI (Lei nº 13.146/2015), a estudante não assinalou nenhum item relacionado às barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, tecnológica, comunicações e de informação. Com relação às barreiras atitudinais solicitou apoio das pesquisadoras para negociação das adequações em conjunto com os professores de cada disciplina e a reorganização da disciplina que tinha caráter de Prática, em situação laboratorial. A Figura 3 mostra o desempenho da estudante na Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (Guerreiro et al., 2014). Os

dados identificam satisfação em relação à estrutura da universidade e tendendo a satisfação em relação às atitudes diante dos obstáculos, já em relação a satisfação operacional e psicoafetiva a classificação foi neutra. As categorias vinculadas aos aspectos de arquitetura e engenharia civil quando as características físicas da universidade parecem satisfazer às expectativas da estudante, no entanto, em relação a área da Psicologia e Educação, quanto aos aspectos operacionais e emocionais ainda carecem de aprimoramento.

As adequações propostas nas disciplinas foram apre-

Figura 3: Desempenho na ESA (Guerreiro et al., 2014).



Fonte de dados: Dados da pesquisa.

sentadas nos Quadros 1 e 2. De um total de nove disciplinas cursadas pela estudante, ela obteve aprovação em oito e optou pelo trancamento de uma disciplina. O Quadro 1 apresenta o resultado dos itens das ementas e do cronograma da disciplina que foram necessários alterar sendo que essas alterações poderiam acontecer totalmente ou em parte ou não serem necessárias. É importante destacar que mesmo que seja necessária a elaboração do PEI, isso não significa defender uma diferenciação integral do ensino, mas sim alterações necessárias para atingir o repertório individual da estudante supracitada. Além disto, há situações que são alteradas em partes relacionadas às possíveis diferenciações dentro de ambientes menos restritos possíveis, ou seja, quanto menor for a necessidade de diferenciar, melhor para o processo educacional da estudante, o que permite inferir sobre um planejamento de ensino centrado no desenho universal para aprendizagem (Zerbato & Mendes, 2018). Nesse sentido, é possível ter diversificações baseadas no DUA (CAST, 2016) ou no Instrução diferenciada (Tomlinson, 2001) que beneficiará não só o PAEE, mas, também, seus pares o que significa que o documento é elaborado com foco nas potencialidades e necessidades de um estudante que tiver defasagem e/ou desvantagem e/ou precise de enriquecimento curricular, porém não significa que sua prática seja individual. Na elaboração deste PEI, também, não foram alteradas as estratégias de comunicação e escrita, permanecendo a comunicação pela língua portuguesa oral e escrita independente do meio.

A disciplina que a estudante optou pelo trancamento foi da área de exatas e de caráter teórico. É fundamental destacar que um dos propósitos do estudo previu a autonomia e independência da estudante, em relação à decisão de seu planejamento, de modo que ela negociasse diretamente com os docentes responsáveis pelas disciplinas as melhores adequações para cada caso, a partir do documento impresso desenvolvido (o produto agregado do PEI enquanto metacontingência).

Quadro 1: *Resumo das diferenciações relacionadas à ementa e ao cronograma da disciplina que atendem às necessidades do estudante.*

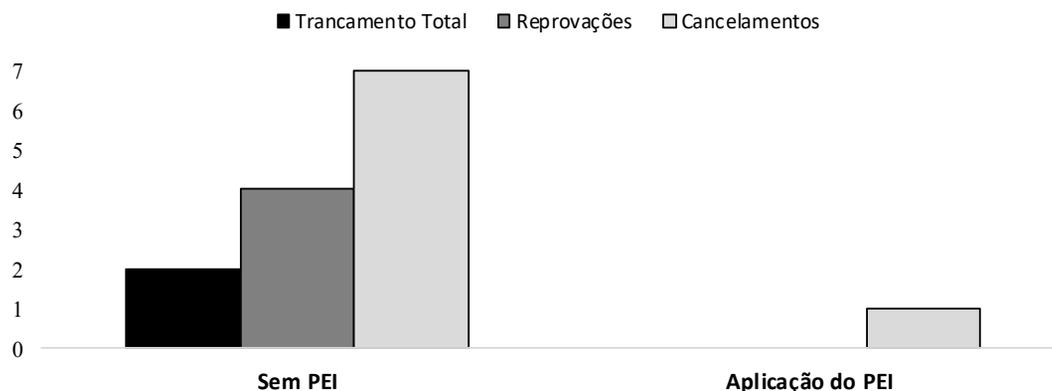
Diferenciações	SIM	NÃO	EM PARTE
Na didática	()	(X)	()
Na metodologia	()	()	(X)
Nas disciplinas do semestre\ ano letivo	()	()	(X)
Nas formas de avaliação	(X)	()	()
Nos conteúdos	()	(X)	()
Nos materiais e recursos didáticos	(X)	()	()
Nos objetivos da disciplina	()	(X)	()
Nos temas das aulas	()	(X)	()

Fonte de dados: Dados da pesquisa.

Quadro 2: *Adequações Combinadas em Cada Disciplina nas áreas de Exatas e Humanas.*

Adequações	
Área: exatas	<p>Disciplinas Teóricas 1 e 2: Aplicação de provas em horário alternativo e individualmente, com horário adicional de prova. Não cobrança de presença obrigatória, compensada por atividades domiciliares.</p> <p>Disciplina Prática 1 e Teórica 3: Experimentos em laboratório e prova prática – Aplicação das provas e dos experimentos em horário alternativo, individualmente, sem presença obrigatória nas aulas práticas. O professor realizou horários extras para atendimento e enviou a relação de sete experimentos com os dados já coletados para realização da análise como avaliação da Prática, totalizando sete relatórios, um para cada experimento. O conceito da avaliação foi dado a partir da correção dos sete relatórios. As provas teóricas foram aplicadas de acordo com o desenvolvimento da aluna e disponibilidade do professor, na forma individual na sala do professor. Para compensação de faltas, a aluna entregou listas de exercícios e dúvidas.</p>
Área: humanidades	<p>Disciplina Teórica 1: Avaliação por meio de seminário foi substituída por avaliação alternativa, composta por quatro textos.</p> <p>Disciplina Teórica 2: Avaliação individual, com uma hora adicional e atendimentos em horários extraclasses, com redução de 50% das faltas e atividades adicionais para compensação das faltas.</p> <p>Disciplina Teórica 3: Atividades domiciliares para compensação de faltas, as avaliações presenciais foram realizadas no formato domiciliar, as atividades em grupo foram adequadas para atividades individuais, as atividades individuais realizadas em sala de aula foram substituídas para atividades realizadas durante o horário de atendimento, individualmente. As atividades em grupo foram substituídas por atividades individuais.</p> <p>Disciplina Teórica 4: A disciplina previa a proposição de um evento por meio do trabalho em grupos. Para tal, a atividade realizada em dupla, com especificação das tarefas para a aluna, com avaliação aplicada individualmente, em horário diferente da turma.</p>

Figura 4: Análise do Número de Reprovações, Trancamento de Quadrimestre e Cancelamento de Disciplina Antes e Após o PEI.



Contudo, durante a primeira negociação da estudante com docente, sem mediação das pesquisadoras, houve certo ruído na comunicação entre a estudante e o docente responsável e, com isso, a discente optou por trancar a disciplina, devido às dificuldades que encontrou para conversar com tal docente. O Quadro 2 mostra as adequações combinadas em cada disciplina.

A Figura 4 mostra a análise do número de reprovações, número de trancamentos de quadrimestre (trancamento total) e cancelamentos de disciplinas, antes e após o PEI, no período de 2016 até o segundo quadrimestre de 2019.

Em relação à análise dos dados da reaplicação da entrevista semiestruturada, ficou evidente no discurso da estudante a sua satisfação com o uso do PEI, sobretudo em relação a sua permanência na universidade, visando sua conclusão de curso. Como propostas de melhorias, recomendou aplicação de avaliações que aferissem a inteligência. A pesquisadora sugeriu na ocasião o uso de um teste psicológico como proposta futura de encaminhamento.

DISCUSSÕES

O presente estudo de caso teve como objetivo geral descrever, analisar o processo de desenvolvimento e aplicação do PEI para uma estudante com TEA na educação superior e, como objetivo específico comparar o desempenho acadêmico antes e depois do PEI. O uso do PEI, segundo o relato da estudante com TEA na reaplicação da entrevista, assim como de acordo com os dados da Figura 4 foi considerado como uma estratégia eficaz para garantir a permanência da estudante com TEA na universidade. Apesar de a Educação Especial ser considerada como modalidade educacional transversal de ensino (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008), foi revelado no presente estudo que os desafios postos à estudante com TEA no âmbito da universidade, ainda são resolvidos de maneira pontual, ou em caráter de experimentação, como ocorreu com

a realização do presente estudo, o que gera questionamentos sobre a organização de práticas colonizadoras que ainda propagam a exclusão no âmbito acadêmico (Nozu et al., 2018).

Dentre os desafios postos para o uso do PEI, os dados do presente estudo replicam o trabalho documental realizado por Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), por se tratar de uma medida individual que demanda uma equipe multiprofissional formada para tal finalidade. Outro ponto em que o estudo replica a literatura prévia (Sonza et al., 2020) se referiu a situação da Universidade pública brasileira e a realidade dos Núcleos de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) nos Institutos Federais, dada a insuficiência de profissionais formados para atuação colaborativa de uma acessibilidade curricular para todo o PAEE. Apesar de os Institutos Federais terem em sua organização os NAPNEs com professores doutores na área da Educação Especial e Inclusiva para oferta dos serviços especializados, as condições para garantir a equidade ainda são desafiadoras.

A caracterização do perfil da estudante com TEA realizada na primeira aplicação da entrevista semiestruturada, em relação ao hiperfoco e à hipersensibilidade sensorial (comportamentos típicos do espectro do autismo – APA, 2013) mostrou que tais impedimentos podem afetar diretamente o seu desempenho acadêmico e, com isso, a urgência de garantir estratégias pedagógicas alternativas que visem sua efetiva inclusão, como ocorreu nos combinados junto aos professores, representados nos Quadros 1 e 2. O PEI, de maneira geral, pareceu preencher uma lacuna identificada na literatura prévia (Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002; Nozu et al., 2018; Sonza et al., 2020) enquanto desafiadora do processo inclusivo, em relação ao planejamento curricular. E, ainda os dados, avançaram em relação à implementação e análise dos dados, a despeito da literatura documental anterior (Sonza et al., 2020).

Outro ponto a ser discutido se refere aos resultados

das duas escalas aplicadas – GENCAT sobre qualidade de vida (Alonso et al., 2009) e a ESA sobre satisfação e atitudes (Guerreiro et al., 2014). Os fatores que a estudante pontuou acima da média na GENCAT foram: bem-estar emocional, relações interpessoais, desenvolvimento pessoal, autodeterminação e inclusão social. Em contrapartida, bem-estar material obteve a menor pontuação, seguido de direitos e bem-estar físico.

Apesar da estudante ter percentil 75 para relações interpessoais, durante o preenchimento do questionário com os achados da CIF (OMS, 2003) relatou total dificuldade para interagir e estabelecer relacionamentos interpessoais, o que foi corroborado no item satisfação psicoafetiva e atitudes diante dos obstáculos, de acordo com a análise da ESA (Guerreiro et al., 2014). Cabe, portanto, avaliar melhor tal fator, no sentido de entender o processo e propor encaminhamentos com atividades que possam favorecer ainda mais a qualidade de vida, dada a importância desse constructo no rendimento pedagógico.

A análise dos dados da ESA (Guerreiro et al. 2014) do presente trabalho replicou parcialmente os dados do estudo de Branco e Almeida (2019). Em relação à satisfação estrutural no presente estudo se referiu à satisfação, enquanto no anterior (Branco & Almeida, 2019) insatisfação. Nas demais áreas de satisfação (operacional, psicoafetiva e atitudinal), nos dados de Branco e Almeida (2019) obteve-se satisfação, enquanto no presente estudo os resultados foram – neutro, neutro e tendendo à satisfação), diferenciando-se assim da literatura prévia. Assim, nota-se a importância de aplicar a ESA para obtenção de dados de maneira mais sistematizada, em conjunto com a análise individual de cada instituição avaliada, assim como do próprio estudante público-alvo da Educação Especial.

Assim, entende-se que tais investigações poderiam estar presentes no PEI, envolvendo profissionais da área da saúde, por meio do estabelecimento de intervenções que pudessem superar tais desafios. Recomenda-se que estruturas futuras do PEI, sobretudo quando aplicadas à população com TEA, garantam tais investigações nessas áreas, visando a qualidade de vida da estudante.

Os dados da Figura 4 representam o desempenho anterior à elaboração do PEI da estudante, com histórico assíduo de trancamentos (dois quadrimestres totais e sete para disciplinas) e reprovações (4), além de grande dificuldade para realizar disciplinas de caráter Prático, em um total de seis quadrimestres analisados. Com o emprego do PEI, a estudante reduziu o histórico de trancamentos de disciplinas (1), não trancou nenhum quadrimestre e não obteve reprovação em nenhuma disciplina cursada, além de cursar integralmente pela primeira vez em sua trajetória universitária uma disciplina de caráter Prática, com aprovação. Tais dados corroboram a importância de criar condições para a implementação de ações destinadas ao planejamento

curricular, visando o sucesso acadêmico do público-alvo da educação especial (Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002; Nozu et al., 2018; Martin et al., 2006).

Este resultado, ainda, revela que para que o PEI aconteça de forma efetiva é fundamental a colaboração de diferentes atores sociais em seu processo de elaboração e desenvolvimento, sobretudo a participação ativa dos profissionais, professores e da própria estudante. Por outro lado, a literatura descreve pouca participação dos professores regentes, da família e do próprio estudante. Estudos de Martin et al, (2006) e Van Dycke, Martin e Lovett, (2006) descreveram que mais de 50% das falas na reunião para elaboração do PEI são feitas pelos professores de Educação Especial, enquanto o restante foi dividido pelos grupos, sendo eles: família, estudantes, professor regente, profissionais, administradores e equipe multidisciplinar. Especificamente no caso do professor regente, a participação foi avaliada como muito baixa, em torno de 9-4% das falas nas reuniões. Nesse contexto, o presente estudo garantiu a presença e o protagonismo da estudante com TEA em todo o processo de elaboração, aplicação e tomada de decisão, de modo a preencher a lacuna identificada na literatura, assim como o envolvimento do docente responsável pela disciplina para preenchimento do quadro de diferenciações.

Os resultados do estudo corroboram a importância do uso do PEI enquanto serviço educacional especializado inclusivo e geram questionamentos sobre os motivos pelos quais, ainda, não está prevista na legislação educacional o emprego dessa prática, desde a Educação Básica até a superior, replicando preocupações de estudos anteriores (Costa, 2016; Glat, Vianna, & Redig, 2012; Tannús-Valadão & Mendes, 2018).

Mediante a análise dos dados, ainda é possível refletir sobre o uso do PEI como estratégia viável para a formação continuada em Educação Especial de docentes universitários que atuam nas diferentes áreas do saber. O PEI estabeleceu contingências comportamentais entrelaçadas entre a universitária, docentes das áreas de Exatas e Humanas e as pesquisadoras especializadas. As contingências entrelaçadas atuaram de maneira recorrente e geraram o produto agregado (um documento contendo informações sobre a trajetória universitária da estudante, tomadas de decisões para a garantia da equidade em cada disciplina e registros das estratégias educacionais de sucesso e insucesso). As contingências entrelaçadas foram mantidas por consequências individuais fornecidas pelas docentes das disciplinas teóricas e práticas e atuaram como ambiente selecionador de comportamento. Assim, é possível caracterizar o PEI como uma metacontingência.

Ao analisar o PEI enquanto uma metacontingência, mantida por contingências individuais, que gera um produto agregado (documento escrito e atualizado a cada disciplina cursada pela estudante) e atua em um ambiente selecionador (consequências fornecidas por

docentes das disciplinas) viabilizou a identificação e descrição de uma tecnologia comportamental que serviu como um apoio educacional para a garantia da equidade na universidade pública. Ademais, defende-se o uso do PEI enquanto planejamento (ação de planejamento que entrelaça as contingências individuais) e não apenas como um plano (produto agregado gerado pelo PEI).

O produto (documento em constante atualização, a cada nova matrícula em disciplina) que o PEI gera, pode criar ocasião para que docentes sejam informados sobre estratégias já utilizadas em disciplinas anteriores realizadas pela universitária com bons resultados e adequar para replicação em seu plano de ensino da disciplina. Assim, defende-se o uso do PEI como estratégia que garante a permanência da estudante na universidade e propicia ocasião para a conclusão dos estudos. É fundamental também a institucionalização do PEI por gestores universitários em seus Planos de Desenvolvimento Institucional, assim como Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e pós-graduação.

Nesse contexto, recomenda-se que estudos futuros investiguem a aplicação do PEI enquanto estratégia para formação continuada dos docentes, no âmbito da Educação Especial Inclusiva, a despeito das lacunas identificadas em estudos anteriores que evidenciam preocupações sobre o preparo e a formação docente de professores, além de considerar as estratégias que visam o desenho universal da aprendizagem (Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002; Costa, 2016; Zerbato & Mendes, 2018).

A implementação do estudo gerou maior conhecimento científico sobre o PEI, especialmente para a comunidade de professores da universidade, assim como gerou dados de pesquisa que permitiram garantir a permanência do estudante com TEA na educação superior. O PEI enquanto estratégia fundamental de apoio ao estudante com TEA permitiu uma atuação colaborativa entre pesquisadoras, docentes de disciplinas variadas (principalmente na área de exatas e humanidades) e a estudante com TEA, como protagonista do seu processo educacional. Os dados sobre a importância da colaboração entre os diferentes atores presentes no espaço universitário replicaram os mesmos efeitos positivos documentados na Educação Básica (Machado et al., 2015).

Ainda que os dados do presente trabalho se refiram a um estudo de caso, envolvendo uma única estudante com TEA, os achados podem ser considerados como ações concretas que promoveram a permanência da estudante na universidade, ao invés de práticas segregacionistas e colonizadoras que visam à exclusão do processo de escolarização, por meio de uma justificativa centrada nos impedimentos dos estudantes ao contexto escolar, como documentado na literatura prévia, com esse público-alvo e praticada por profissionais especializados (Benitez et al., 2017; Nozu et al., 2018; Rodrigues et al., 2012).

Assim sendo, foi possível garantir o direito educa-

cional da estudante com TEA em questão, preenchendo uma lacuna da literatura sobre estratégias concretas e eficazes para garantir a inclusão na educação superior, por meio de um trabalho colaborativo entre docentes, pesquisadoras e a estudante com TEA enquanto protagonista do próprio processo educacional.

REFERÊNCIAS

- Agran, M.; Alper, S.; Wehmeyer, M. (2002). Access to the General Curriculum for Students with Significant Disabilities: What it Means to Teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123-133.
- Alonso, M.; Martinez, B. et al. (2009). *Escala GENCAT de Qualidade de Vida*. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20924/Escala_Gencat_portugues_\(Verdugo_Arias_et_al_2009\).pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20924/Escala_Gencat_portugues_(Verdugo_Arias_et_al_2009).pdf) Acesso em: 05 nov. 2018.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM – V* (5a. Ed). Porto Alegre: Artmed.
- Benitez, P.; Gomes, M.; Bondioli, R.; Domeniconi, C. (2017). Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. *Psicologia em Estudo*, 22(1), 81-93.
- Branco, A. P. S. C.; Almeida, M. A. (2019). Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. *Avaliação (Campinas)*, 24(1), 45-67.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2006). *Learn About Universal Design for Learning (UDL)*. Recuperado de: <<http://bookbuilder.cast.org/learn.php>>
- Costa, D. S. (2016). *Plano Educacional Individualizado: Implicações no Trabalho Colaborativo para Inclusão de Alunos com Autismo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – RS.
- D’Antino, M. E. F.; Seabra, A. G.; Paula, C. S.; Brunoni, D.; Fiamenghi Junior, G. A.; Schwartzman, J. S.; Carreiro, L. R. R.; Mazzotta, M. J. S.; Teixeira, M. C. T. V.; Cysneiros, R. M.; Assis, S. M. B.; Carvalho, S. G. (2010). Estudo sobre alunos com necessidades educacionais especiais no sistema escolar de Barueri (SP): uma ação interdisciplinar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 10(1), 9-20.
- Giacconi, C.; Rodrigues, M. B. (2014). Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. *Educação & Realidade*, 39(3), 687-705.
- Glat, R.; Vianna, M. M.; Redig, A.G. (2012). Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Revista Universidade Rural, Seropédica, Série Ciências Humanas*, 34, 79-100.
- Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>
- Guerreiro, E. M. B. R.; Almeida, M. A.; Silva Filho, J. H. (2014).

- Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(1), 31-60.
- Lei nº 13.146/2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União (07-07-2015, p. 2). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Machado, A. C.; Vail, C.; Almeida, M. A. (2015). Colaboração escolar na perspectiva da educação inclusiva americana. *Revista Psicopedagogia*, 32(97), 72-83.
- Martin, J. E.; Van Dycke, J. L.; Christensen, R.; Greene, B. A.; Gardner, E.; Lovett, D. L. (2006). Increasing Student Participation in IEP Meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an Evidenced-Based Practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299–316.
- Nozu, W. C. S.; Bruno, M. M. G.; Cabral, L. S. A. (2018). Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional* 22(spe), 105-113.
- Organização mundial da Saúde (OMS). (2003). *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo: EDUSP.
- Pletsch, M.; Souza, F.; Orleans, L. (2017). A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(35), 264-281.
- Rodrigues, I. B.; Moreira, L. E.; Lerner, R. (2012). Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Psicologia: teoria e prática* 14(1), 70-83.
- Sonza, A.; Vilaronga, C.; Mendes, E. (2020). Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista Educação Especial*, 33, e69/ 1-24. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X52842>
- Tannús-Valadão, G. (2010). *Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Tannús-Valadão, G.; Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability*— 2nd ed. ASCD United States.
- Van Dycke, J. L.; Martin, J. E.; Lovett, D. L. (2006). Why is this cake on fire? Inviting students into IEP Process. *Council for Exceptional Children*, 38(3), 42-47.
- Zerbato, A. P.; Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155.

Recebido em: 19 de maio de 2020

Aprovado em: 05 abril de 2021