



PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS COM TEA



Maria das Graças Freitas de Almeida
Xênia de Castro Barbosa (Orientadora)

**PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS
COM TEA**



PORTO VELHO, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação — CIP

A448p

Almeida, Maria das Graças Freitas de. Perspectivas inclusivas: o planejamento educacional individualizado na formação de alunos com TEA. / Maria das Graças Freitas de Almeida, Xênia de Castro Barbosa. - Porto Velho, 2025.

Produto Educacional PDF.
74f.: il.

ISBN: 978-65.01-33201-5

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Xênia de Castro Barbosa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Produto Educacional), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2025.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Autismo. 3. PEI. I. Barbosa, Xênia de Castro. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. III. Título.

CDD: 378.013

Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Miriã Santana Veiga CRB11/898

MARIA DAS GRAÇAS FREITAS DE ALMEIDA

XÊNIA DE CASTRO BARBOSA

**PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS
COM TEA**

Produto Educacional apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Rondônia.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT.

Macroprojeto 5: Organização do Currículo Integrado na EPT.

Orientadora: Dra. Xênia de Castro Barbosa

ENCARTE

Título do Produto: Perspectivas inclusivas: o planejamento educacional individualizado na formação de alunos com TEA.

Tipo do produto: Bibliográfico (e-book)

Meio de Divulgação: Digital

Nível de Ensino: Médio e Superior

Série/ano: Todas

Cursos técnicos indicados: todos os cursos da Instituição

Segmento profissional: Profissionais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Público-alvo prioritário: Professores (as) do IFRO

Transferência/usos já efetivados: produto transferido à direção de Ensino do *Campus* Porto Velho Calama

ÍNDICE

ÍNDICE.....	4
AS AUTORAS	5
APRESENTAÇÃO.....	6
METODOLOGIA	8
REFERENCIAL TEÓRICO	11
DEFINIÇÃO E SIGNIFICADO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	14
O AUTISMO AO LONGO DA HISTÓRIA	16
CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO NO TEA.....	18
TEA: SÍMBOLOS E CONSCIENTIZAÇÃO.....	20
Principais símbolos relacionados ao TEA.....	21
A fita quebra-cabeças.....	21
Cordão de girassol.....	21
Logotipo da neurodiversidade (infinito colorido).....	22
A COR AZUL E A REFERÊNCIA AO TEA	22
SOBRE AS GARANTIAS LEGAIS	23
O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	25
A IMPORTÂNCIA DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE)	28

AS COMPETÊNCIAS DO NAPNE/PVCAL.....	29
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA COMPREENSÃO DO COMPORTAMENTO DO ESTUDANTE COM TEA	32
A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO EM SALA DE AULA.....	37
ESTRATÉGIAS DE ENSINO	38
COMO AGIR DIANTE DE UMA CRISE?.....	41
O PEI COMO MATERIAL DE APOIO AO ESTUDANTE COM TEA.....	43
PLANEJAMENTO CONJUNTO.....	44
O PLANEJAMENTO DO PEI PARA ESTUDANTES COM TEA.....	46
A SINERGIA ENTRE <i>E-BOOK</i> E O PEI DO NAPNE/PVCAL.....	48
HÁ LIMITES NO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO?.....	50
O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	52
O PEI NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO	54
REFERÊNCIAS	59
ANEXO A – PEI disponibilizado pelo NAPNE/PVCAL	64

AS AUTORAS



Maria das Graças Freitas de Almeida

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) campus Porto Velho Calama. Possui Graduação (1999) e Licenciatura em Ciências Sociais (2000) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora EBTT/Sociologia e colaboradora do NAPNE do Instituto Federal de Rondônia/Campus Porto Velho Calama. Possui especialização em Organização do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional-(UNINTER).



Xênia de Castro Barbosa

Possui doutorado em Geografia (UFPR), Mestrado em História (USP), Graduação em História (UNIR). É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e do programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e do Programa de Mestrado em Ensino de Geografia (PROFGEO). No momento atua também como Pró-reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Instituto Federal de Rondônia.

APRESENTAÇÃO

Este *e-book* nasce com um propósito especial: ser uma ferramenta de apoio para educadores, famílias e todos aqueles que desejam construir um caminho de inclusão para estudantes com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Ele é resultado da pesquisa de mestrado "O Plano Educacional Individualizado na Perspectiva do Currículo Integrado: Caminhos para a Inclusão Educacional de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que busca não apenas refletir sobre a inclusão, mas também oferecer sugestões para transformar a **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)** em um espaço para prática educacional inclusiva, colaborativa e significativa.

O projeto inicial previa a elaboração de uma cartilha. No entanto, diante da extensão das informações e da necessidade de aprofundamento sobre o tema, optou-se por adaptar o formato para um *e-book*.

A pesquisa de mestrado e, conseqüentemente, este *e-book* estão vinculados à linha de investigação "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT", vertente que estuda

como os espaços pedagógicos são concebidos e organizados na EPT. Essa linha tem seu foco em estratégias transversais e interdisciplinares de ensino, buscando promover uma formação integral dos estudantes. Ela está baseada em dois pilares principais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. A referida linha investigativa está também vinculada ao Macroprojeto 5, que foca na análise e organização do currículo integrado na EPT.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vai além da formação técnica e teórica: ela é um espaço de transformação. Ao integrar conhecimentos práticos e teóricos, esse modelo educacional contribui diretamente para o desenvolvimento humano, social, econômico e cultural dos estudantes. Mas seu papel não para por aí. A EPT também busca promover equidade, abrindo portas para que todos possam ter oportunidades reais de crescimento e participação na sociedade.

Como bem destacou Pacheco (2011), a educação não deve ser neutra ou desconectada da realidade. Ela precisa estar comprometida com um projeto democrático, que vise a emancipação enquanto promove medidas de inclusão. Em suas palavras: "O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto

Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos da sociedade" (Pacheco, 2011, p. 10).

Assim, o ensino-aprendizagem na EPT se compromete com uma educação que valorize os conhecimentos prévios dos alunos, combata preconceitos e incentive a empatia entre as pessoas; elementos fundamentais para uma educação humanista e global.

Para colocar em prática medidas que realmente integrem alunos com TEA no ensino regular e técnico, este trabalho adotou uma abordagem participativa, utilizando a pesquisa-ação como principal pilar metodológico. O foco foi a aplicação do **Plano Educacional Individualizado (PEI)** na perspectiva do currículo integrado. Apesar deste material considerar as experiências de campo de pessoas com TEA que são alunos do **Instituto Federal de Rondônia, campus Porto Velho Calama (IFRO/PVCAL)**, o material aqui contido pode ser adaptado para diferentes instituições de ensino e faixas etárias.

Para construir um produto abrangente e de aplicabilidade real, o objetivo da dissertação de mestrado foi verificar se, entre 2022 a 2024, o PEI contribuiu para a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo a perspectiva dos professores e técnicos do IFRO/PVCAL. Mas,

mais do que isso, buscou-se entender como o PEI pode ser empregado de forma capaz de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

O PEI é um documento orientador, mas também é um compromisso com a inclusão. Ele reúne informações essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as necessidades específicas de cada aluno – sejam elas sensoriais, emocionais, motoras, cognitivas ou culturais. Segundo Glat, Vianna e Redig (2012, p.84), o PEI é um caminho educacional personalizado, que é periodicamente avaliado e ajustado. Ele leva em conta as habilidades, conhecimentos, desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolaridade e metas educacionais de cada estudante, além de considerar as expectativas da família e do próprio aluno. Vale destacar que o PEI pode ser aplicado tanto a alunos matriculados em escolas regulares, quanto àqueles atendidos por escolas ou instituições especializadas.

A elaboração do PEI é um processo colaborativo, que envolve professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), familiares, profissionais da saúde (quando necessário) e, sempre que possível, o próprio estudante. Essa

construção coletiva faz do PEI mais do que um documento: ele é um instrumento pedagógico vivo, que organiza e estrutura os componentes curriculares, prevendo adaptações e estratégias que tornam o conhecimento acessível e significativo para cada educando.

Diante desse processo tão rico e complexo, a pesquisa se propôs a investigar a seguinte questão central: **“Quais as possibilidades e limites do Plano Educacional Individualizado (PEI) para a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica?”**. Para responder a essa pergunta, foram definidos três objetivos específicos:

1. Identificar os principais desafios pedagógicos registrados pelos docentes do IFRO/PVCAL no trabalho pedagógico com estudantes inseridos no Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2. Discutir as concepções de currículo integrado presentes nos documentos institucionais do IFRO/PVCAL e nas entrevistas realizadas com professores e profissionais ligados ao **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE)**.

3. Elaborar e disponibilizar ao IFRO/PVCAL o *e-book* com orientações práticas sobre a criação do PEI para estudantes com TEA, sob a perspectiva do Currículo Integrado.

Com base nesses objetivos, a pesquisa resultou no presente *e-book*, que concretiza o terceiro objetivo. Ao oferecer sugestões claras e contextualizadas, este produto busca transformar os desafios identificados em oportunidades de crescimento e aprendizagem. Assim, espera-se contribuir para que a educação para estudantes com TEA seja um espaço cada vez mais acolhedor.

METODOLOGIA

Este produto educacional foi desenvolvido para auxiliar docentes, profissionais técnicos e membros da rede de apoio à pessoa com TEA na elaboração do PEI e na compreensão do Transtorno do Espectro Autista. Além disso, busca apoiar, de forma geral, os profissionais que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. O material visa fornecer suporte para a adaptação

do processo de ensino-aprendizagem, bem como para o atendimento e acolhimento de estudantes com TEA no ambiente escolar. Acredita-se que a relação de afinidade pode ser auxiliada a partir do desenvolvimento de um *e-book* de viés educacional e que possa fortalecer a relação entre professores e alunos, oferecendo subsídios práticos para o trabalho pedagógico, contribuindo para uma melhor compreensão do papel do PEI no desenvolvimento educacional desse público.

Desenvolvida à partir da experiência com alunos da Educação Profissional e Técnica do ensino médio no IFRO/PVCAL, este estudo está inserido na linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT”, que investiga os processos de concepção e estruturação do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica. Essa linha prioriza abordagens transversais e interdisciplinares, promovendo uma formação integral fundamentada no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Este *e-book* está vinculado ao Macroprojeto 5 dessa linha investigativa, que se dedica à análise da organização curricular integrada na EPT.

Metodologicamente, a investigação foi conduzida com base na Pesquisa-Ação Educacional (Tripp, 2005), definida como uma estratégia que permite a professores e pesquisadores

utilizarem suas pesquisas para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes. Esse método não apenas possibilita o aprimoramento do próprio processo educacional, mas também mantém o rigor científico na interpretação da realidade educacional.

Reforça-se que o *locus* da pesquisa foi o Campus Porto Velho Calama do IFRO, abrangendo o período de 2022 a 2024. A geração de dados envolveu a análise de legislação, normativas e diretrizes nacionais sobre a inclusão de estudantes com TEA, bem como a documentação institucional relacionada, como projetos pedagógicos de curso e documentos produzidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Para ampliar a compreensão das questões institucionais acerca da inclusão de estudantes autistas, foram realizadas entrevistas com professores e profissionais da educação vinculados ao NAPNE, incluindo pedagogos, psicólogos e profissionais da sala de multifuncional do Ifro - Calama.

O desenvolvimento do presente *e-book* seguiu as seguintes etapas: revisão de literatura, fichamento de referências, geração de dados por meio de entrevistas, análise documental institucional e estudo das leis que garantem direitos às pessoas com

necessidades específicas, incluindo o TEA. A seleção dos participantes considerou os docentes que têm ou já tiveram contato com estudantes autistas, visando compreender aspectos como socialização, desafios metodológicos, interação com os alunos, relação com as famílias, trabalho colaborativo e dificuldades na elaboração do PEI.

No caso dos profissionais do Departamento de Assistência ao Educando (DEPAE) e do NAPNE, foram analisadas questões relacionadas ao suporte na aprendizagem dos alunos com TEA, ao apoio oferecido a docentes e estudantes e ao processo de identificação desses alunos dentro da instituição. Os relatos dos entrevistados apontam que entre as maiores questões pedagógicas-institucionais são:

1. Como as adaptações pedagógicas realizadas pelo PEI favorecem a aprendizagem do estudante com TEA e podem ser inseridas no contexto curricular integrado?

Para os estudantes com TEA, a integração curricular deve ser promovida por meio de estratégias que incentivem o desenvolvimento da autonomia acadêmica. Essas adaptações não devem restringir o acesso ao conhecimento nem se limitar a medidas meramente assistencialistas, mas sim contemplar

abordagens pedagógicas que assegurem um aprendizado significativo à realidade do aluno. Nesse sentido, é essencial a adoção de estratégias metodológicas, práticas de acolhimento e recursos didáticos que respeitem as particularidades de cada estudante. Conforme enfatiza Mantoan (2023), o êxito da aprendizagem está na valorização dos talentos individuais, na consideração das especificidades dos alunos e na construção de metodologias que favoreçam o desenvolvimento de suas aptidões e autonomia.

2. Como fortalecer a dinâmica entre profissionais da educação e a família do estudante com TEA?

A participação da família é um fator determinante para a inclusão educacional do estudante com TEA. Mayer (2020) ressalta que a inclusão ocorre em todos os lugares, tendo seu início no ambiente familiar, consolidada na escola e estendendo-se à sociedade. Para que esse processo ocorra de maneira efetiva, é necessário estabelecer uma relação de cooperação entre família e escola, garantindo que o estudante seja respeitado e incentivado a superar situações adversas. Dessa forma, é fundamental promover interações responsáveis e cordiais entre os envolvidos,

criando um ambiente propício à aprendizagem, socialização e ao bem-estar emocional e profissional dos estudantes com TEA.

3. Qual a importância da formação voltada para TEA no ambiente profissional?

A formação contínua dos profissionais da viabiliza o atendimento adequado de estudantes com TEA, pois possibilita a troca de experiências, o aprimoramento de habilidades e a ampliação do conhecimento sobre práticas inclusivas. De acordo com Mantoan (2023), para que a inclusão educacional seja bem-sucedida, é indispensável a preparação das escolas e a formação de todos os docentes e profissionais que atendem o público inclusivo. Assim, mais do que um conjunto de práticas pedagógicas, a educação inclusiva representa uma transformação cultural dentro das instituições de ensino, exigindo adaptações curriculares e metodológicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes, promovendo sua plena participação e resgate de autonomia no processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica do presente produto educacional se deu principalmente através das obras de Eugênio Cunha, Maria Teresa Eglér Mantoan(2023), Romeu Kazumi Sassaki(1997), Eliezer Pacheco(2011), Marise Ramos(2008;2014), Tomaz Tadeu da Silva(1999) e Paulo Freire(1987; 1996). O ponto comum entre todos esses autores é a defesa de uma educação através da inclusão, construída com respeito, afeto, ambientes acolhedores e uma formação contínua.

Os principais materiais complementares utilizados durante a pesquisa. Eles tiveram o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a complexidade do TEA em sala de aula, oferecendo suporte teórico e prático com viés comparativo e viabilidade de aplicação dos conceitos discutidos quando confrontados com a literatura dos cânones da área.

A seguir, apresenta-se um quadro com sugestões de material complementar para estudos acerca do TEA, Currículo Integrado e PEI. Como ponto em comum, essas obras oferecem um panorama claro e objetivo desses temas, facilitando sua compreensão.

Quadro 1 - Materiais complementares

Nome/Autor (Ano)	Informações e fonte
Conhecimentos necessários para elaborar o plano educacional individualizado – PEI. Vânia Benvenuti Barbosa (2019)	Oferecer subsídios para uma reflexão acerca da elaboração do PEI. Fonte: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570204
Tenho um aluno autista, e agora? Coletivo Autista Da USP (2021)	Capacitar e informar educadores e demais profissionais que atuam ou atendem o público autista para a inclusão escolar respeitosa e transformadora. Fonte: https://www.ee.usp.br/wp-content/uploads/2023/11/MANUAL-PARA-PROFESSORES-CAUSP-1.pdf
Cartilha guia de referência para educação inclusiva: foco no transtorno do espectro autista (TEA). Thaise Fátima Silva de Oliveira (2024)	Cartilha elaborada para ajudar professores, gestores e toda a comunidade escolar a entender o TEA e implementar práticas educacionais inclusivas. Fonte: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/870323
Construção e validação de um protocolo de PEI: contributos de uma formação docente. Débora Mara Pereira (2021).	Construir e validar os conteúdos de um protocolo de PEI, de forma colaborativa, durante um programa de formação continuada. Fonte: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45463
Plano Educacional Individualizado: aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista. Fernanda Correia de lima Almeida (2023)	Compreender como se desenvolve a prática pedagógica colaborativa entre professores do ensino regular e da educação especial na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para o aluno autista. Fonte: http://hdl.handle.net/11612/6107

Rotina pedagógica de alunos com Transtorno do Espectro Autista: relato de professores. Gabriela Pavan David (2024)	Identificar a percepção do professor a respeito da rotina pedagógica dos alunos com TEA. Buscou-se identificar a percepção dos professores a respeito das exigências enfrentadas na rotina, pedagógica, as mediações de ensino e as adaptações pedagógicas realizadas pelo professor ao aluno com TEA Fonte: https://hdl.handle.net/11449/255068
Produções acadêmicas sobre Transtorno do Espectro Autista e adaptação do currículo escolar. Vitória Araújo Borges (2023)	Identificar publicações acadêmicas sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA no cenário brasileiro. Trata especificamente dos estudos que abordaram as adaptações curriculares ofertadas a esse público-alvo no Ensino Fundamental Fonte: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/e914068b-3957-43ff-95d8-54f080e57a0d/download
Guia de referência para a construção e execução do PEI. Saulo de Lima Bezerra (2023)	Oferecer informações para que os envolvidos na elaboração do PEI possam fazê-lo com excelência, a fim de contribuir para melhorar as práticas pedagógicas e prover qualidade de ensino no combate a retenção escolar. Fonte: http://hdl.handle.net/123456789/1130
Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva. Luzia Guacira dos Santos Silva (2022)	Produto voltado para educadores, gestores escolares e pesquisadores com interesse em práticas educacionais com perspectivas para o desenvolvimento de um currículo inclusivo. Fonte: http://memoria.ifrn.edu.br/handle/104

	4/2274
Inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista: uma análise das experiências do Instituto Federal De Rondônia, da Associação de Pais e Amigos do Autista De Rondônia e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen (2021)	Evidenciar a importância da colaboração entre instituições de ensino, famílias e órgãos governamentais na construção de uma educação inclusiva de qualidade, alinhada aos fundamentos da equidade e respeito às diferenças. Fonte: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601834
A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA Silvana Sewald (2020)	Aborda as dificuldades e possibilidades da formação de professores no contexto da inclusão educacional de alunos com TEA. Enfatiza a importância da formação docente direcionada ao TEA e na organização do trabalho pedagógico. Fonte: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5490

Fonte: Almeida (2025)

Dada a relevância e a sensibilidade do tema, é fundamental que o debate, a disseminação de informações, a motivação e o incentivo à pesquisa sejam contínuos, visando promover uma compreensão mais realista e inclusiva do TEA. O material utilizado na metodologia da pesquisa demonstra a importância de transformações profundas no modo de ser, agir e pensar a inclusão, de forma a assegurar o respeito e a concretização dos direitos civis da pessoa com TEA.

De maneira a embasar a literatura, ao longo deste *e-book* retomaremos um princípio fundamental da Constituição Federal de 1988: todos têm os mesmos direitos, incluindo o acesso à educação. Desde 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura que alunos com deficiência devem ser incluídos em escolas de ensino regular. Esse direito foi reforçado pela Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015), que prevê multa e pena de reclusão de até três anos para quem negar ou dificultar esse acesso.

O público com TEA amparado por essas legislações, que são determinantes para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, em âmbito educacional, muitos são os educadores que enfrentam inseguranças ao trabalhar com estudantes com TEA. Questões como metodologias de ensino, formas de interação e adaptações curriculares somam-se à falta de formação e de apoio adequado como os principais fatores limitantes no ensino à pessoa com necessidades específicas.

Porém, ainda que em face da adversidade, é importante lembrar: a inclusão não se faz com receitas prontas. Ela se constrói com informação, formação continuada, trabalho em equipe e, acima de tudo, com a experiência que se acumula no dia a dia. O incluir é um processo que exige compromisso, empatia e

disposição para transformar práticas pedagógicas, criando um ambiente onde todos os estudantes se sintam acolhidos e respeitados em suas singularidades.

A proposta educacional para alunos com TEA deve, portanto, partir da realidade vivida por eles e pela escola. Isso significa oferecer tempo, recursos e estratégias que permitam ao estudante desenvolver seu conhecimento, autonomia e potencial, sempre respeitando seu ritmo e suas necessidades individuais. Afinal, a verdadeira inclusão acontece quando cada aluno é visto como único, com suas próprias formas de aprender, interagir e crescer.

DEFINIÇÃO E SIGNIFICADO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O termo "autismo" vem do grego "autos", que significa "a si mesmo", refletindo a ideia de introspecção e aparente desinteresse pelo mundo exterior, característica frequentemente associada ao comportamento de pessoas com TEA. Considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, o conceito foi ampliado

pela socióloga australiana e autista Judy Singer em 1999, que, ao introduzir o termo neurodiversidade, definiu o autismo como uma "nova categoria de diferença humana". Nesse contexto, indivíduos que se identificam como neurodiversos ou neuroatípicos reconhecem suas diferenças neurológicas – como no caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), altas habilidades/superdotação, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições – como variações naturais da diversidade humana, não como problemas ou doenças. Essas variações representam formas únicas de pensar, sentir e interagir com o mundo (Ortega, 2008).

Embora o termo "autismo" seja amplamente usado, ele frequentemente desconsidera a complexidade e a amplitude das diferenças neurológicas associadas à condição. O conceito de Transtorno do Espectro Autista foi formalizado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) a unificação de várias condições antes analisadas separadamente. Essa mudança trouxe uma nova abordagem, classificando os diagnósticos de TEA em níveis de suporte, reconhecendo as diversas manifestações e a continuidade das características do espectro (DSM-5, 2014).



Fonte: Adaptado de Amazon (2023)

O DSM-5 é uma ferramenta utilizada para auxiliar na identificação, classificação e compreensão de condições que influenciam o comportamento, as emoções e os processos cognitivos. Ele oferece critérios diagnósticos padronizados, categorizando e descrevendo padrões dessas condições, oferecendo maior consistência e precisão nas avaliações e diagnósticos.

De acordo com o DSM-5 (2014), algumas características comuns entre pessoas com TEA incluem dificuldades em áreas como interação social e de comunicação. Esses padrões tendem a variar individualmente e, em alguns casos, gerar dificuldades expressivas para os indivíduos. Alguns dos comportamentos

frequentemente observados em meio às pessoas com TEA envolvem:

- **Comportamentos repetitivos**, como abanar as mãos, estalar os dedos, girar objetos ou alinhar itens;
- **Apego a rotinas** e padrões fixos de pensamento (hiperfoco);
- **Sensibilidades sensoriais**, como reações intensas ou reduzidas a sons, texturas, cheiros, luzes ou temperaturas;
- **Seletividade alimentar** e dificuldades de adaptação frente às mudanças no ambiente.

Esses comportamentos são frequentemente influenciados por percepções sensoriais distintas. O DSM-5 (2014) também registra que muitos adultos com TEA, especialmente aqueles sem deficiência intelectual ou linguística, aprendem a suprimir comportamentos repetitivos em público, o que exige grande esforço emocional.

Complementarmente ao DSM-5, na identificação e classificação do Transtorno do Espectro Autista está a **Classificação Internacional de Doenças (CID)**, elaborada pela Organização Mundial da Saúde. No Brasil, conforme a Nota Técnica nº 91/2024-CGIAE/DAENT/SVSA/MS (Brasil, 2024), a transição para o CID-11 está em andamento, com uso pleno previsto para 2027, enquanto a versão 2019 da CID-10 permanece em utilização, seguindo as diretrizes da OMS.

CID-10 E DSM-5 são amplamente empregados no diagnóstico do TEA, ampliando a compreensão das condições descritas. O DSM-5 é mais detalhado na definição de critérios diagnósticos e categorias específicas para condições relacionadas ao comportamento e aos processos cognitivos, enquanto a CID oferece uma visão global, sendo adotada para fins de codificação de diagnósticos médicos em registros de saúde e estatísticas internacionais. O uso conjunto desses manuais possibilita maior consistência, precisão e contextualização no diagnóstico, adaptando-se aos diferentes contextos clínicos e educacionais.

Faz-se necessário destacar que um aluno diagnosticado com TEA não é um aluno incapaz de aprender, mas sim que ele pode precisar de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades. Assim, evitar explicar algo acreditando que essa

pessoa nada entenderá ou tratá-la com superproteção é um erro. O acolhimento educacional de estudantes com TEA deve ser baseado no respeito, na inclusão e no estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades. Sempre que possível, é recomendável perguntar diretamente ao estudante se ele compreendeu o que foi explicado e acompanhá-lo de forma suave na realização de suas atividades.

É sempre pertinente que o educador mantenha em mente que ensinar uma pessoa com TEA exige sensibilidade, paciência e uma abordagem que valorize suas potencialidades, respeitando suas especificidades e promovendo o desenvolvimento pleno de suas habilidades.

O AUTISMO AO LONGO DA HISTÓRIA

A maneira como compreendemos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se transformou ao longo dos séculos. O que antes era cercado por mitos e incompreensões, hoje é reconhecido como uma condição complexa e multifacetada que exige empatia, conhecimento e inclusão. A história do TEA é

marcada por descobertas científicas, avanços no entendimento do comportamento humano e, acima de tudo, por histórias de vidas transformadas pelo acolhimento e pelo respeito à diversidade. Conhecer essa trajetória não apenas enriquece nossa visão sobre o autismo, mas também reforça a importância de construirmos um futuro mais inclusivo e acessível para todos.

O Quadro 2 apresenta marcos dessa trajetória, destacando contribuições de profissionais que ajudaram a moldar nossa compreensão atual sobre o TEA, lançando as bases para práticas fundamentadas em evidências.

Quadro 2–Marcos históricos do TEA

Explicações folclóricas	Em tempos antigos, acreditava-se que crianças com comportamentos atípicos eram raptadas por seres sobrenaturais, como gnomos e fadas, que deixavam em seu lugar uma "cópia" com uma personalidade diferente (Brites e Brites, 2019, p.27).
Século XVIII	No século XVIII, médicos e pedagogos começaram a observar crianças com comportamentos considerados "bizarros" e que "beiravam à loucura". Elas começaram a ser diferenciadas dentro da população com deficiência mental, marcando os primeiros passos para uma compreensão mais detalhada dessas características (Brites e Brites, 2019, p.27).
	1911 – Eugen Bleuler descreveu pacientes com esquizofrenia e identificou casos em que os indivíduos

Século XX	apresentavam um comportamento profundamente introspectivo. Ele usou o termo "autismo" para descrever esse estado extremo de autoisolamento (Brites e Brites, 2019, p.28).
	<p>1943 – Leo Kanner observou crianças que apresentavam uma inabilidade inata para estabelecer contato afetivo com outras pessoas. Ele concluiu que essa condição era uma característica própria, nascida com elas, comparável a outras deficiências congênitas (Brites e Brites, 2019, p.28).</p> <p>1944 – Hans Asperger, psiquiatra, identificou um grupo de crianças que compartilhavam sinais semelhantes aos descritos por Kanner, mas que também demonstravam interesses intensos e restritos por temas específicos. Esse trabalho levou ao reconhecimento da "Síndrome de Asperger" (Liberalesso e Lacerda, 2020, p.14-15).</p> <p>1976 – Lorna Wing destacou a contribuição genética na origem do autismo e conduziu pesquisas de campo sobre o tema. Foi também responsável por introduzir e popularizar o termo "Síndrome de Asperger" na literatura científica (Liberalesso e Lacerda, 2020, p.16).</p> <p>1980 - O autismo é incluído no DSM-III: O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Essa terceira edição do Manual (1980) e sua revisão (DSM-III-TR,1987) trazem consigo algumas mudanças na maneira de realizar o diagnóstico em psiquiatria. (MAS, 2018, p. 58)</p> <p>1994- O DSM-IV tem pela primeira vez a palavra transtorno como tradução de <i>disorder</i>, ao invés de distúrbio, sendo apresentado com um objetivo ainda mais amplo do que sua terceira edição. Agora, sua utilidade e credibilidade requerem foco em propósitos clínicos, de pesquisa e educacionais no campo da psicopatologia, que devem ser sustentados por bases empíricas mediante processos baseados em evidências (MAS, 2018, p. 60)</p> <p>2013- O DSM-V tem o objetivo de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica (Araújo; Lotufo</p>

Fonte: Almeida (2025)

No século XXI, compreende-se o TEA como uma condição permanente, resultado da diversidade natural no funcionamento neurológico do cérebro humano, onde terapias e intervenções podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais, na comunicação e nos aspectos motores.

Apesar de décadas de estudos e avanços nas pesquisas, o autismo ainda é cercado por muitas dúvidas e equívocos. A desconexão social gera comportamentos frequentemente interpretados como falta de empatia, características que, sem o devido conhecimento, podem ser mal compreendidas. No campo educacional, essa falta de informação levar a sentimentos de impotência sobre como agir ou oferecer apoio ao discente com TEA, além de contribuir para a tomada de decisões inadequadas no trato com esse público. Para que essas situações sejam evitadas e o suporte seja adequado, o diagnóstico correto é essencial. Esse processo, realizado por profissionais especializados como neurologistas, psiquiatras e psicólogos com especialização em TEA, envolve uma avaliação colaborativa, levando em conta o histórico e as necessidades individuais de

cada sujeito, a fim de definir os apoios e intervenções mais apropriados.

De acordo com Brites e Brites (2019, p.20), “aprender a identificar cedo o autismo e a trabalhar corretamente com a criança é a principal estratégia para promover os avanços almejados”. Assim, o diagnóstico precoce, aliado ao suporte adequado, torna-se o ponto de partida para proporcionar uma vida mais equilibrada, com maior autonomia e oportunidades de desenvolvimento pleno.

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO NO TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dois critérios principais, amplamente reconhecidos e descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014). O primeiro deles se refere aos déficits na comunicação e interação social, abrangendo dificuldades na reciprocidade social e emocional, no uso de comportamentos comunicativos não verbais e na capacidade de desenvolver, manter e compreender relacionamentos. O segundo critério envolve padrões restritos e repetitivos de comportamento,

interesses ou atividades, que podem se manifestar por meio de movimentos repetitivos ou fala estereotipada, forte adesão a rotinas, interesses restritos ou fixos e alterações na reatividade sensorial. Esses critérios estão resumidos no Quadro 3 e funcionam como base para diagnósticos e estratégias de intervenção.

Quadro 3– Critérios e características do TEA pelo DSM-5

Critérios	Características
1-Déficits na Comunicação Social e Interação Social	Reciprocidade social e emocional
	Comportamentos comunicativos não verbais
	Desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos
2- Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses ou Atividades	Movimentos repetitivos ou fala estereotipada
	Adesão a rotinas ou padrões fixos de comportamento
	Interesses restritos ou fixos
	Alterações na reatividade sensorial

Fonte: Almeida (2025), adaptado de DSM-5 (2014, p.31-42)

Esses sintomas costumam ser identificados logo no início da infância visto que limitam ou prejudicam interações sociais diárias, como evitar contato físico; na dificuldade apresentada pela criança ao não conseguir se expressar ou interpretar sentimentos próprios ou alheios; e aparentar falta de reação emocional a situações ou pessoas. Outros fatores comportamentais que podem ajudar na identificação do TEA são

o apego exagerado a objetos e a necessidade de previsibilidade (DSM-5, 2014).

Após a realização de avaliações que confirmem o TEA, há de ser oferecido o suporte clínico estruturado em níveis ajustados conforme as necessidades específicas de cada indivíduo (DSM-5, 2014).

O DSM-5 (2014) categoriza o TEA em três níveis, de acordo com os graus de suporte necessários para a pessoa com TEA. O **nível 1** corresponde à necessidade de suporte mínimo ou mesmo à capacidade de realizar atividades sem auxílio de terceiros. O **nível 2** indica que a pessoa requer suporte moderado para desempenhar suas atividades e lidar com mudanças na rotina. Já o **nível 3**, popularmente chamado de “autismo severo”, caracteriza situações em que há dependência substancial de suporte, sem o qual a pessoa não consegue realizar tarefas básicas, como cuidar da higiene pessoal, preparar alimentos ou se comunicar socialmente. O Quadro 4, a seguir, apresenta um resumo dos déficits sociais e comunicacionais de acordo com o nível de apoio.

Quadro 4– Níveis e apoio e déficits sociais e comunicacionais

Os níveis de apoio		
Nível	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 Indica apoio	Dificuldade nas interações sociais	Inflexibilidade de comportamento
Nível 2 Indica apoio substancial	Déficits significativos nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos.
Nível 3 Indica apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal que causam prejuízos graves de funcionamento	Inflexibilidade severa de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos.

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014, p.52).

Por se tratar de um transtorno com manifestações variadas em cada indivíduo, a categorização por níveis apresentada no DSM-5 pode gerar divergências de opinião entre profissionais da saúde. Isso ocorre porque a classificação, embora útil, pode dar a impressão de simplificação excessiva. A natureza do TEA permite que uma pessoa classificada em um nível específico necessite de suporte associado a outro nível. Assim, atribuir um nível fixo nem sempre reflete adequadamente a dinamicidade do TEA.

É importante destacar que os níveis de suporte do autismo não representam "graus de gravidade" ou "capacidade intelectual", mas sim nível de apoio exigido. Não se trata de rotular o autismo como "mais leve" ou "mais severo", mas de compreender e atender às necessidades específicas de suporte. Esse apoio pode ser permanente ou, em algumas situações, temporário, dependendo das condições enfrentadas pelo indivíduo.

No contexto educacional, o Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como ferramenta de adaptação pedagógica para oferecer um ensino de qualidade que se adapte às necessidades individuais do estudante com TEA, visando, que a educação seja inclusiva e centrada no desenvolvimento integral de cada estudante.

TEA: SÍMBOLOS E CONSCIENTIZAÇÃO

Os símbolos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) desempenham um papel fundamental na promoção da conscientização e da inclusão. O quebra-cabeça, tradicionalmente associado ao autismo, representa a complexidade e a diversidade de experiências dentro do espectro. Mais recentemente, o infinito colorido e a cor azul ganharam

destaque como símbolos de apoio e solidariedade à pessoa com TEA, reforçando a necessidade de compreensão, aceitação e respeito. Esses emblemas ajudam a disseminar informações corretas sobre o TEA, desmistificando preconceitos e mobilizando a sociedade para ações que garantam os direitos e a participação plena das pessoas autistas.

O dia 2 de abril é reconhecido como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, também conhecido como Dia do TEA. Instituída em 2007 pela Organização das Nações Unidas (ONU), essa data tem como objetivo combater o preconceito e promover a inclusão de pessoas com autismo na sociedade. Suas principais metas incluem informar a população sobre as características mais comuns do TEA, desconstruir mitos sobre o transtorno, incentivar práticas inclusivas e reforçar a importância dos direitos fundamentais das pessoas com TEA.

Principais símbolos relacionados ao TEA

A fita quebra-cabeças

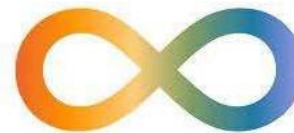


Fonte: Pixabay (2024)

Criada em 1999, a **fita formada por peças de quebra-cabeças** em cores vivas e brilhantes, representa a diversidade, a inclusão social, a esperança e a conscientização da sociedade como um todo. Ela é usada para demonstrar apoio à causa e educar a população sobre os direitos dos autistas.

A fita quebra-cabeça, que passou a ser o símbolo mundial de conscientização sobre o transtorno do espectro autista, também é utilizada para identificar locais de atendimento preferencial garantidos por lei. Conforme a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, os estabelecimentos públicos e privados podem empregar esse símbolo para sinalizar a prioridade devida às pessoas com TEA — uma garantia reforçada pela Lei nº 12.762, de 2012 (Governo do Distrito Federal, 2021).

Sinal do infinito



Fonte: Istock (2024)

O **sinal do infinito pintado com as cores do arco-íris** é usado como o símbolo do Dia do Orgulho Autista em 18 de junho. A imagem representa a diversidade entre as pessoas que estão dentro do espectro autista e suas infinitas variações e possibilidades.

O símbolo foi criado pela comunidade autista como uma alternativa à fita do quebra-cabeça. Entre os símbolos do autismo, o infinito arco-íris vem celebrar a esperança e a diversidade de expressão no espectro (TJDFT, 2022).

Logotipo da neurodiversidade (infinito colorido)

Cordão de girassol



Fonte: UFPA (2024)

O **cordão de girassol** identifica pessoas com deficiências que não são facilmente perceptíveis. O colar passou a ser reconhecido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência através da Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Apesar do cordão de girassol não ser um símbolo exclusivo do TEA, ele costuma ser usado por pessoas no espectro para sinalizar o transtorno. Isso porque esse cordão é um acessório utilizado como símbolo de conscientização e apoio a pessoas autistas e com deficiências ocultas (TJDFT, 2023)

A COR AZUL E A REFERÊNCIA AO TEA

Na cromoterapia, a cor azul é associada a propriedades calmantes e tranquilizantes e por isso é comumente utilizada no tratamento de problemas de sono, insônia e estresse. As propriedades calmantes do azul a fizeram ser considerada a cor para incentivar a comunicação verbal. Representar elementos e datas ligadas ao TEA com essa cor reforça a ideia de acolhimento e apoio às pessoas autistas.

Os símbolos utilizados para representar o TEA têm grande importância para a inclusão social porque contribuem para dar maior visibilidade a campanhas e eventos, além de incentivar a socialização em espaços públicos. Eles promovem a sensibilização e conscientização da causa autista, ajudam a romper estereótipos e tornam o tema da inclusão mais acessível (Governo do Distrito Federal, 2021).

SOBRE AS GARANTIAS LEGAIS

A construção de uma sociedade inclusiva e equitativa depende de um arcabouço legal que garanta os direitos e a participação plena de todos os cidadãos. Aos cidadãos com TEA, o Brasil adota um conjunto de leis e acordos internacionais que orienta políticas públicas e práticas educacionais voltadas à inclusão. Desde a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito ao atendimento educacional especializado, até leis mais recentes, como a Lei Romeo Mion, cada instrumento jurídico reforça a importância do acesso à educação, do respeito à diversidade e da promoção da cidadania plena. O Quadro 5 expõe

de maneira didática as principais normativas que embasam a inclusão no país, destacando seus avanços e compromissos com uma educação mais justa.

Quadro 5 – Leis e acordos internacionais sobre o TEA

Constituição Federal (1988)	No artigo 208, inciso III, fica estabelecido que é dever do Estado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e que, preferencialmente, esteja inserido no ensino regular.
Declaração de Salamanca (1994)	Defende que a educação inclusiva seja efetivada nas escolas regulares e acolham todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, linguísticas, entre outras.
Lei 8.069/ 1990	Garante a proteção dos direitos para crianças e adolescentes no Brasil. Afirma os compromissos dos pais ou responsáveis sobre as matrículas de seus filhos
Lei 9.394/1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamenta a educação no país e traz no artigo 58, garantias no atendimento a pessoas com deficiência na rede regular de ensino, com recursos e suporte para inclusão.
Decreto 6.094 /2007	Reafirma a importância social e humana de atender a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em conformidade com outras legislações.
Lei 12.764/ 2012	A Lei Berenice Piana, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Lei 13.146/2015	Popularmente conhecida por “Lei Brasileira de

	Inclusão” e “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, assegura em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, tendo como objetivo sua inclusão social e cidadania.
Lei 13.977/ 2020	A Lei Romeo Mion alterou as leis Nº 12.764/2012 e 9.265/1996, para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), além do reforço do diagnóstico precoce, tratamento adequado e inclusão das pessoas com autismo na sociedade.

Fonte: Almeida (2025), adaptado de Pereira (2019)

A partir das informações do quadro anterior, percebe-se que o contexto legal está orientado para o bem comum e prima pela inclusão de todos os membros da sociedade. Nesse âmbito, a escola se destaca como um catalisador social para a efetivação de medidas inclusivas, visto que é um ambiente repleto de relações estruturais, valores, desafios, rotinas, processos de socialização, ensino-aprendizagem e múltiplas linguagens, sendo então considerado o espaço em que a inclusão tem espaço para se concretizar.

A instituição de ensino enquanto ambiente formativo tem o poder de reforçar que o processo de equidade é um pilar fundamental para a preparação de cidadãos conscientes de seu papel social e comprometidos com a construção de uma

sociedade baseada na justiça e no respeito aos direitos de todos. Sasaki (1997) reafirma essa ideia ao afirmar que promover a inclusão no ambiente escolar não apenas elimina barreiras discriminatórias, mas também cria um espaço educacional mais enriquecedor e igualitário, fortalecendo atitudes de aceitação das diferenças individuais e valorização da diversidade humana.

Nesse contexto, o **Plano Educacional Individualizado (PEI)** contribui para o desenvolvimento de ações metodológicas inclusivas, voltadas para o atendimento das necessidades específicas de estudantes com deficiências sensoriais, emocionais, motoras, cognitivas ou físicas. Sua implementação requer o comprometimento de profissionais que assegurem a elaboração e aplicação de estratégias pedagógicas e adaptações estruturais para atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (como o TEA) e altas habilidades ou superdotação.

O PEI é respaldado por um arcabouço legal que incluem a Constituição Federal (1988) (Brasil, 2016), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), o Decreto nº

7.611/2011 (Brasil, 2011) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Todas essas normativas convergem na necessidade de personalizar e adaptar as práticas pedagógicas para atender às demandas diversas dos estudantes com necessidades específicas.

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

O Plano Educacional Individualizado (PEI), no universo da educação inclusiva, visa proporcionar um planejamento personalizado que abrange as necessidades específicas de cada estudante, garantindo acessibilidade, desenvolvimento social, acadêmico e emocional, além de promover o trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, o PEI emerge como um instrumento norteador, ajudando a esclarecer dúvidas de docentes e profissionais que atuam com estudantes com necessidades específicas, incluindo aqueles com TEA.

De acordo com Mascaro (2018), as características do PEI o configuram como uma estratégia pedagógica capaz de atender

às diversas necessidades da escola contemporânea, promovendo a reformulação das práticas docentes, a inserção do trabalho colaborativo e o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem reforça que todos os alunos têm o direito a uma educação de qualidade que atenda suas necessidades individuais. Complementando essa perspectiva, Costa, Schmidt e Camargo (2023, p. 1) ressaltam a importância do PEI para a inclusão de estudantes com TEA, pois ele direciona a prática pedagógica dos professores, tendo como fundamento o trabalho colaborativo com pais e equipe multiprofissional. Assim, além de respeitar as especificidades dos alunos, o PEI valoriza o trabalho conjunto, integrando diferentes perspectivas para criar soluções frente aos desafios pedagógicos e interacionais. Barbosa (2019, p. 17) reafirma sua importância enquanto ferramenta em sala de aula ao afirmar que o PEI é um "instrumento viabilizador da inclusão", pois orienta as práticas pedagógicas em relação aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

De maneira complementar, Sasaki (1997) defende que a promoção da inclusão no ambiente escolar não apenas rompe barreiras discriminatórias, mas também contribui para a construção de um espaço educacional enriquecedor e igualitário, fortalecendo atitudes de aceitação das diferenças individuais e

valorização da diversidade humana. Nesse contexto, o PEI desempenha um papel essencial ao direcionar ações metodológicas inclusivas para a aprendizagem de estudantes com especificidades sensoriais, emocionais, motoras, cognitivas ou físicas.

Pode-se assim inferir que compreender o ensino-aprendizagem como uma interação mútua, onde limites podem ser superados ou minimizados, abre inúmeras possibilidades quando se aposta na educação inclusiva como um caminho para a plenitude humana, de maneira análoga ao que defendeu Freire (1987, p. 29): "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". Essa conexão intrínseca entre transformação individual e coletiva ressalta que solidariedade, diálogo e senso de comunidade são forças capazes de superar opressões.

O PEI, como recurso pedagógico, orienta adaptações no currículo, nas metodologias e no planejamento de ensino, respeitando as particularidades de cada aluno.

Para alunos com TEA, o desenvolvimento do PEI acontece de forma colaborativa entre família, docentes e profissionais que acompanham o discente. Seu objetivo central é promover maior autonomia, bem-estar e uma aprendizagem de

qualidade. No entanto, ainda há instituições e profissionais que não se utilizam dessa ferramenta, perdendo a oportunidade de aproveitar seus benefícios na implementação da educação inclusiva.

Por isso, se faz fundamental priorizar ações de capacitação para os profissionais da educação que atendem esse público, considerando que o Projeto de Lei n.º 5.093/2020 propõe a criação de um sistema educacional inclusivo voltado para estudantes com necessidades específicas, como o TEA e superdotação, com vistas a maximizar o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes e o atingimento da meta de inclusão plena (Brasil, 2020).

Barbosa (2019), Tannús-Valadão e Mendes (2018) e Glat, Vianna e Redig (2012) concordam entre si na ideia de que o PEI é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem e um facilitador da inclusão. Embora seu uso tenha sido historicamente restrito à Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva impulsionou sua adoção progressiva nas escolas regulares, promovendo a organização de práticas pedagógicas mais inclusivas e a reflexão sobre a necessidade de currículos flexíveis.

Faz-se necessário reiterar que incluir alunos com TEA não se resume a um dever legal ou ao simples acesso à escola; exige a revisão de práticas metodológicas, a adoção de novos modelos educacionais e ações voltadas para a diversidade, a empatia e a promoção de conhecimento sobre inclusão. Essas mudanças são essenciais para garantir acessibilidade, permanência e sucesso escolar.

Assim, as escolas devem se adaptar às necessidades de seus alunos para fomentar uma nova consciência social sobre convivência e respeito às diferenças. A inclusão educacional, quando entendida como uma responsabilidade social, abrange ações e oportunidades que asseguram direitos historicamente negligenciados. Para tanto, cabe ao professor receber formação e conhecimento para atender esses indivíduos em suas singularidades.

Apesar de sua importância, o uso do PEI frequentemente gera incertezas entre os profissionais da educação, levando a sensações de despreparo e estresse. Essas dificuldades envolvem, por exemplo, a identificação correta das necessidades educacionais do aluno, a definição dos principais objetivos pedagógicos a serem alcançados, bem como da melhor estratégia didática a ser adotada para o educando.

Embora o PEI encontre respaldo legal, muitos profissionais desconhecem ou têm dificuldades em interpretá-lo corretamente, o que compromete sua implementação. Além disso, a rotina do planejamento de aulas e a pressão por metas contribuem para a falta de familiaridade com o documento. A ausência de comunicação e a falta de integração entre os envolvidos no trabalho colaborativo também dificultam as adaptações necessárias para atender alunos com TEA.

Ao educador, é necessário saber que há comorbidades associadas ao TEA que podem influenciar diretamente no desempenho do aluno durante a aula. Sobre o tema, Silva (2022) traz um excerto de Augustyn e Hahn:

Dessa forma, várias são as comorbidades que podem estar associadas ao autismo, sendo: epilepsia, problemas gastrointestinais, distúrbios do sono, deficiência intelectual, atraso de linguagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtorno obsessivo-compulsivo, Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), depressão, ansiedade, síndrome do X frágil e complexo de esclerose tuberosa (Augustyn; Hahn, 2018, *apud* Silva, 2022, p.26)

Essas condições contribuem diretamente na dificuldade em identificar corretamente as necessidades dos alunos com TEA,

gerando dúvidas sobre a metodologia de ensino e resultando em sentimento de frustração (Schmidt et al., 2016, p.231).

Assim, compreender e atender essas demandas exige preparo contínuo e uma abordagem pedagógica sensível e personalizada. Dada a individualidade do TEA, se faz importante manter em mente que, apesar dos desafios em ambiente educacional, alguns alunos requerem suporte substancial, enquanto outros podem não demandar nenhuma adaptação específica. Apenas a convivência e o desenvolvimento das aulas oferecem oportunidades para identificar estratégias que melhor atendam às necessidades desses estudantes.

A IMPORTÂNCIA DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE)

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) exerce o papel de acolher os estudantes com especificidades físicas e/ou cognitivas que

podem afetar a aprendizagem, locomoção e socialização nos Institutos Federais (IFs).

De acordo com a Resolução n.º 24/REIT - CONSUP/IFRO, de 26 de maio de 2023 (Brasil, 2023), o NAPNE do Campus Porto Velho Calama (NAPNE/PVCAL) atua como um setor de assessoramento voltado ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (onde se enquadra o TEA), transtornos hipercinéticos, dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades ou superdotação. Esse núcleo contribui ativamente para a implementação de políticas inclusivas, o acompanhamento educacional, a permanência e desenvolvimento acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Conforme Vilaronga et al. (2022), as diretrizes legais que orientam a composição dos NAPNEs indicam que o núcleo deve contar com um coordenador e uma equipe multidisciplinar, formada por membros designados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A equipe multidisciplinar do NAPNE inclui professores, pedagogos, cuidadores, intérpretes de Libras, especialistas em braile, profissionais administrativos, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), assistentes de alunos e assistentes sociais.

As ações do NAPNE são fundamentadas em legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Berenice Piana – Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012).

AS COMPETÊNCIAS DO NAPNE/PVCAL

A resolução N° 24/REIT - CONSUP/IFRO, de 26 de maio de 2023 (Brasil, 2023) estabelece, mas não se limitam, às diretrizes a serem cumpridas pelo NAPNE do IFRO de Porto Velho, *campus* Calama (NAPNE/PVCAL). Suas competências abrangem ações que vão desde a identificação de estudantes com deficiência e outras necessidades específicas até o desenvolvimento de estratégias para garantir a permanência e o sucesso desses alunos. Resumidamente, pode-se afirmar que o NAPNE/PVCAL está amparado por políticas públicas como a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e a Lei n° 13.146/2015.

Entre suas atribuições, o Núcleo do IFRO *campus* Porto Velho Calama, auxilia com a equipe pedagógica na identificação de estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento, transtornos hipercinéticos, dislexia e altas habilidades ou superdotação. Além disso, acompanha o itinerário formativo desses alunos, contribuindo para que permaneçam no sistema educacional e alcancem êxito acadêmico.

O NAPNE/PVCAL também é responsável por promover a integração colaborativa dos pais e responsáveis no processo educacional, reforçando a importância da parceria entre família e escola. Outra competência que lhe é atribuída é orientar servidores e prestadores de serviços quanto ao atendimento inclusivo, com apoio institucional ou parcerias estratégicas, quando viável.

A promoção de acessibilidade é uma prioridade do NAPNE, abrangendo os âmbitos atitudinal, arquitetônico, comunicacional, tecnológico, educacional e sistêmico. Para isso, o **Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Calama (IFRO-PVCAL)** organiza ações de sensibilização sobre inclusão e acessibilidade, além de fomentar a

formação continuada da comunidade escolar. Também busca articular parcerias e convênios que possibilitem a troca de informações, experiências e tecnologias voltadas para práticas inclusivas.

O incentivo à pesquisa e ao conhecimento sobre Tecnologia Assistiva é uma forte frente de atuação do núcleo, assim como a contribuição para a elaboração e reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos, com foco em acessibilidade e recursos assistivos. O NAPNE divulga suas ações em eventos científicos e estimula a criação de grupos de estudo e pesquisa sobre inclusão e acessibilidade.

Adicionalmente, o núcleo é responsável por manter e acompanhar o módulo NAPNE no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), assegurando o monitoramento contínuo dos alunos da educação inclusiva. Também zela pelos ambientes, equipamentos e materiais específicos utilizados no atendimento e participa da definição de prioridades para investimentos em acessibilidade no campus.

Dessa forma, na constituição do IFRO-PVCAL, o NAPNE consolida-se como um setor ímpar na construção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor, alinhado às políticas e

legislações de inclusão e à promoção de uma educação de qualidade para todos.

Com o aumento da procura pelo ensino integrado no campus Calama, expressivamente marcado por estudantes com TEA, o NAPNE desempenha um papel fundamental na promoção da Educação Profissional e Tecnológica. Suas ações buscam assegurar condições de igualdade no aprendizado e contribuir para a convivência saudável, física e emocional dos alunos com necessidades específicas.

Para ampliar a compreensão da importância de suas práticas inclusivas, o NAPNE/PVCAL gentilmente compartilhou algumas de suas ações realizadas nos anos de 2023 e 2024, destacando o impacto positivo de sua atuação, conforme Quadro

Quadro 6 - Ações do NAPNE/PVCAL

Perguntas	Respostas
1-O NAPNE ofereceu ou oferece formações voltadas especificamente para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para os profissionais do campus IFRO - Porto Velho Calama?	O NAPNE não ofereceu formação específica sobre o TEA nos anos de 2023 e 2024. Contudo, nas semanas Pedagógicas que acontecem no início do ano letivo, apresentou orientações breves sobre as especificidades atendidas, dentre elas, o TEA. No ano de 2024 foi realizada formação sobre Educação Inclusiva e oficina sobre o PEI onde foi trabalhado o planejamento docente de cada discente atendido, incluindo aqueles com TEA.

2-O NAPNE realiza ou realizou formações com orientações e apoio para os docentes do campus na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista?	Houve uma oficina sobre o PEI em 2024 onde foi realizado o Plantão PEI para orientação no planejamento docente. A formação foi para atender a todas as especificidades atendidas pelo NAPNE, dentre ela o TEA.
3-Qual é o número de alunos com Transtorno do Espectro Autista atendidos pelo NAPNE? Todos ou a maioria dos estudantes registrados pelo setor recebem atendimento?	No ano de 2023, foram 21 alunos atendidos pelo NAPNE nas modalidades integrado e graduação. Em 2024, foram 29 alunos cadastrados no NAPNE no início do ano letivo de 2024 nas modalidades integrado, subsequente e graduação.
4-Existem dados ou relatos sobre o impacto do Plano Educacional Individualizado na inclusão e no desempenho acadêmico dos estudantes com TEA no campus IFRO/PVCAL?	Sim. Os pontos fortes pontuados incluem a Estruturação do PEI, identificação dos discentes e elaboração dos relatórios Psicopedagógicos; Maior adesão na elaboração do Planejamento Docente; Avanço no processo de finalização dos estudos de casos dos alunos atendidos pelo NAPNE; Avanços no desenvolvimento dos alunos, mediante atividades adaptadas acompanhadas pelo NAPNE; Maior procura dos professores pelo núcleo para esclarecimento de dúvidas e orientações.
5-Quais são os principais desafios enfrentados na implementação do PEI no contexto do IFRO/PVCAL?	O maior desafio ainda é a formação inicial e continuada. Em 2024 houve melhora no quantitativo da equipe de trabalho, contudo, carece formação para que o PEI seja desenvolvido de maneira mais efetiva.

Fonte: Almeida (2025)

A partir das respostas acima, verifica-se que o NAPNE/PVCAL enfrenta desafios no processo de inclusão educacional, mas que as conquistas superam as dificuldades. Entre os avanços, destacam-se o aumento das matrículas e a crescente demanda por suporte por parte de estudantes com necessidades específicas. Além disso, ações voltadas para a melhoria da estruturação pedagógica, formação contínua dos docentes e informações sobre o atendimento aos alunos foram fundamentais para o sucesso da inclusão de estudantes com necessidades específicas, incluindo aqueles com TEA.

Estima-se que o próximo passo seria sensibilizar e promover novas perspectivas sobre a inclusão, alinhando-se à visão de Mantoan (2023, p. 38), que afirma que o sucesso da aprendizagem está no respeito às diferenças, na observação dos talentos dos alunos e na criação de novas possibilidades. Para ela, as dificuldades e limitações devem ser reconhecidas, mas não podem restringir o processo de ensino. Assim, todos têm a capacidade de aprender; o que diferencia os alunos são as estratégias adotadas para viabilizar o aprendizado. Ao reconhecer que alunos com especificidades, além de seus direitos, também se reconhece que esses alunos possuem potencial para aprender e

conviver em todos os ambientes, fazendo com que a instituição escolar avance rumo ao aprendizado omnilateral.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA COMPREENSÃO DO COMPORTAMENTO DO ESTUDANTE COM TEA

Compreender o comportamento de estudantes com TEA pode ser uma atividade de alta complexidade, uma vez que cada pessoa no espectro apresenta variações únicas, assim como afirmaram Grandin e Panek (2015), “o que está no meu cérebro autista não é necessariamente o que está no cérebro autista de outra pessoa.” Cada indivíduo com TEA possui características próprias e, no contexto educacional, alguns podem precisar de grande suporte, enquanto outros necessitam de um apoio mais tênue ou até mesmo de nenhuma adaptação metodológica, assistiva ou estrutural. Os autores ainda afirmam que, atualmente, o maior recurso na determinação do diagnóstico de autismo se dá através da observação do comportamento, um método que deve ter seus riscos considerados (Grandin; Panek, 2015, p.284).

Ao se adotar o papel da interação social como um elemento diagnóstico do TEA, deve se levar em conta que essas são observações subjetivas e que os comportamentos variam significativamente entre os indivíduos. As barreiras cognitivas sociais, como as dificuldades em compreender e interpretar emoções, bem como da capacidade de prever os comportamentos dos outros, são aspectos fundamentais a serem considerados no ambiente educacional, pois refletem um comportamento diferente do convencional.

Portanto, para compreender os estudantes com TEA no contexto escolar, é essencial contar com paciência, afetividade, informações contínuas e trabalho colaborativo entre as partes que compõem a rede de apoio a esse estudante. Para uma melhor compreensão sobre o TEA, algumas estratégias e abordagens podem ser adotadas, como as que seguem:

Estratégia de observação – A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia, criticidade, socialização e aquisição de múltiplos conhecimentos pelos indivíduos. Assim, o ambiente escolar precisa enxergar as particularidades comportamentais de seu alunado para que possa promover ações voltadas à inclusão. Como afirma Cunha (2020,

p. 27), “haverá momentos em que a melhor coisa que o professor poderá fazer será observar seu aluno e atentar para as suas ações”. Concordando com essa perspectiva, Brites e Brites (2019) destacam que:

[...] enxergar nos autistas a oportunidade de aprender sobre como conduzi-los, a diversificar as maneiras de recepcioná-los, a direcionar melhor os materiais didáticos, a compreender os meios para que essas crianças e jovens memorizem os conteúdos dentro de suas limitações (Brites, *op. cit.*, p.21)

A citação acima concorda e complementa a ideia defendida por Moral *et al.* (2017), de que:

O universo autista é o mesmo de todas as pessoas; porém, como eles sentem e interagem de uma forma diferente, devido à sensibilidade alterada, muitas vezes se isolam socialmente, dando a impressão de viver em outro mundo (Moral *et al.*, 2017, p.7).

Dessa forma, novas possibilidades de aprendizado podem ser desenvolvidas a partir da observação do cotidiano, como, por exemplo, na sala de aula, onde o excesso de estímulos (conversas paralelas, sons de ventiladores e ar condicionado) podem causar desconforto e isolamento no aluno.

Tem-se, portanto, que a hipersensibilidade e as dificuldades na cognição social podem gerar no aluno uma sensação de insegurança e que o distanciamento social é adotado como uma estratégia para lidar com suas angústias. Para amenizar o desconforto causado pelo excesso de barulho, por exemplo, podem ser utilizados abafadores de som como forma de proporcionar maior estabilização emocional e autonomia para que o aluno os utilize conforme necessário e consiga manter o foco nas atividades. Outra questão importante é o local em que o aluno se senta para assistir às aulas: nem todos se sentem confortáveis sentados na frente, embora isso pareça ideal para ouvir e compreender melhor as explicações. Em muitos casos, é necessário que o aluno passe por um período de adaptação para se ambientar com o lugar em que passará as horas em sala de aula. Pensar em soluções que minimizem as distrações, como posicionar o aluno em locais longe de ventiladores, ar condicionado e portas e janelas, é uma medida importante. A sala de aula, sendo o local onde o aluno passará grande parte do tempo, deve ser confortável e atender às suas necessidades específicas.

O ambiente escolar apresenta dois desafios interconectados: adaptação e desenvolvimento, ambos essenciais

para promover o bem-estar e o sentimento de pertencimento, elementos fundamentais para o aprendizado integral do aluno.

Esses conceitos são definidos por Caminha et al. (2020) como:

Compreende-se a adaptação como o ajustamento do ambiente para que a pessoa possa se relacionar com os recursos que já possui. Já, a perspectiva do desenvolvimento, busca colocar a pessoa em contato com um ambiente cujas condições a desafiem a pôr em marcha habilidades que ela ainda não dispõe (Caminha et al, 2020, p.77)

Por se tratar de um processo que exige esforço e compreensão, os fatores de inclusão devem partir de decisões tomadas em conjunto. A seguir, estão exemplificados alguns fatores pedagógicos facilitadores na educação do aluno com TEA:

Adquirir informações sobre o aluno e o TEA –

Conseguir informações sobre o estudante com TEA é uma medida fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem e facilitem a interação com o aluno. Detalhes aparentemente simples, como quais são seus alimentos preferidos, possíveis restrições alimentares, pontos fortes, manias e fragilidades, são dados que podem influenciar tanto a abordagem pedagógica quanto a rotina

diária em sala de aula, contribuindo para uma maior abertura de diálogo entre professor e aluno.

De acordo com Guimarães e Machado (2024, p. 7), “o educador necessita, primeiro, se conectar com o estudante, saber de suas potencialidades, identificar as lacunas na sua aprendizagem e quais são as memórias necessárias para que ele aprenda o conteúdo curricular”. Nesse sentido, buscar informações junto à família, aos setores responsáveis pela inclusão na escola, aos colegas de sala e até mesmo perguntar diretamente ao aluno sobre suas dúvidas, curiosidades ou necessidades é uma maneira de estabelecer uma conexão; essa abordagem demonstra ao aluno que sua opinião e vontade são valorizadas.

Além de entender os interesses e expectativas do aluno, se faz necessário que o educador esteja a par das variações do TEA. A capacitação contínua sobre o TEA e o acompanhamento do NAPNE ou outros setores especializados são as melhores alternativas para o educador, visto que esses órgãos estão a par das medidas pedagógicas e dos materiais que podem efetivamente ser empregados em espaço escolar. Da mesma forma, a fim de monitorar o desenvolvimento do aluno, o professor há de

considerar as variações do TEA e, por isso, é importante que o docente mantenha o PEI atualizado.

É esperado que o PEI contenha informações detalhadas que orientem e possam ser usadas no planejamento das ações metodológicas, contribuindo para as ações de suporte e garantindo o desenvolvimento integral do aluno, convergindo com o papel do PEI proposto por Tannús-Valadão e Mendes:

[...] pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 5).

Utilizar interesses específicos – Um meio de o educador entender melhor como acessar seu aluno está na descoberta de quais seriam os interesses específicos do discente, ou seja, quais assuntos despertam sua atenção. Esses dados podem influenciar tanto a abordagem pedagógica quanto a rotina diária em sala de aula, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Por exemplo, ao descobrir que o aluno com TEA tem um particular interesse em histórias em quadrinhos, o professor pode pedir para que o aluno desenhe sua própria história em

quadrinhos sobre o conteúdo da aula. Nascimento, Prommerchenkel e Santos (2023) corroboram esta ideia ao afirmarem que reconhecer os interesses individuais dos alunos funciona como uma ferramenta de engajamento e motivação da aprendizagem.

O hiperfoco, aqui entendido como a intensa dedicação a um tema de interesse, é visto como um elemento do TEA a ser usado como suporte no processo de ensino-aprendizagem. Quando bem aproveitado, esse interesse específico pode criar vínculos interativos, além de funcionar como estabilizador emocional, ajudando o aluno a controlar suas ansiedades. As atividades que utilizam o hiperfoco podem promover concentração, satisfação, criatividade, segurança e bem-estar, assim como podem funcionar como catalisador social quando envolvem projetos ou atividades coletivas.

É importante que o educador tenha ciência que o interesse do aluno pode ser transitório, mudando ao longo do tempo. Estabelecer limites e equilibrar o uso do tema de interesse é uma medida que deve ser analisada cuidadosamente sabendo que, apesar de o hiperfoco ser motivador para o desenvolvimento educacional, caso o tema de interesse precise ser mudado ou caso

o aluno fique superestimulado, seu uso pode gerar irritabilidade, desânimo, ansiedade e desinteresse.

Uma maneira equilibrar o uso do hiperfoco nas atividades do aluno com TEA é trabalhar de maneira colaborativa com o aluno, família, escola, colegas de sala e, se necessário, o psicólogo. Essa medida vem facilitar o processo de adaptação e transição entre metodologias pedagógicas. Como afirma Cunha (2020, p. 88), “a educação escolar pressupõe um ensino colaborativo, movimentos que trazem afetos e sonhos comunicantes”. Dessa forma, ao proporcionar ao aluno ações inclusivas para seu aprendizado, pautadas em valores, sentimentos, respeito, pertencimento e empatia, a escola contribui para o processo de cidadania e transformação social.

O reforço positivo – O reforço positivo é uma abordagem que tem o objetivo de motivar e estimular comportamentos desejados, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, interesse pela aprendizagem escolar e estabilidade emocional. A cartilha Autismo e Educação (Bruni et al., 2013, p. 63) define reforçadores positivos como “todas as formas de atenção (incluindo broncas), acesso a atividades ou acesso a objetos desejados”. Esse conceito destaca a importância de reconhecer e

valorizar tanto as pequenas evoluções quanto os comportamentos desejados.

Entre as estratégias de reforço positivo, destacam-se:

- Elogios direcionados e sinceros;
- Atividades relacionadas ao tema de interesse do aluno TEA;
- Ambientes que proporcionem conforto físico e emocional;
- Uso de linguagem clara e objetiva durante explicações e comandos para tarefas e atividades;
- Ler para a turma textos ou histórias que o aluno com TEA aprecie;
- Reconhecer e recompensar as superações e conquistas, mesmo que pequenas.

Essas práticas reforçam a autoconfiança do aluno e contribuem para o desenvolvimento do senso de pertencimento em sala, bem como cria um ambiente motivador para a aprendizagem.

Conversa clara e objetiva– Respeitar as particularidades do aluno é a primeira medida para desenvolver um relacionamento

de confiança e apoio para seu desenvolvimento pessoal. O uso de linguagem clara e objetiva favorece a compreensão, a cooperação em sala e a interação social do discente.

Pessoas com TEA frequentemente enfrentam dificuldades em interpretar mensagens implícitas, figuras de linguagem ou variações emocionais. Por isso, diálogos diretos ajudam a evitar ambiguidades e mal-entendidos. Instruções específicas permitem ao aluno entender o que se espera dele e o que está acontecendo ao seu redor. Essa prática também contribui para a organização pessoal, já que a previsibilidade — saber o que esperar — é fundamental para a estabilidade emocional do aluno com TEA.

Sobre a linguagem direcionada ao aluno com TEA, Cunha (2020, p. 39-40) afirma que “O primeiro passo na comunicação com o aluno será dado pelo professor em conhecê-lo [e que] em todos os níveis de incidência, a comunicação precisa possuir caráter afetivo e ser provida de expressões claras e objetivas”.

Sob a mesma perspectiva, Brites e Brites (2019, p. 179), afirmam que “ao conversar com pessoas com autismo, devemos ser diretos, objetivos, falar de maneira autoexplicativa, sem entrelinhas e evitar o uso de expressões de duplo sentido”.

Para facilitar a comunicação, recomenda-se o uso de frases curtas e simples, com tom de voz calmo, e repetir

informações sempre que necessário. Perguntar diretamente ao aluno é uma prática importante para garantir a compreensão e seu engajamento. Quando os alunos entendem o que se espera deles, a interação e o processo de aprendizagem ficam mais fáceis e, a aula, mais dinâmica.

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO EM SALA DE AULA

O acolhimento de alunos com TEA é um processo contínuo que envolve suporte emocional, recursos materiais e, muitas vezes, o uso de estratégias pedagógicas adaptadas. De acordo com Braga, Santos e Buytendorp (2019, p.11), “o simples fato de agir com naturalidade em momentos de desestrutura emocional de um estudante com autismo, para que o mesmo possa se sentir seguro nesse ambiente, será muito importante.” A naturalidade no comportamento do professor transmite calma e segurança ao aluno, contribuindo no controle da ansiedade.

Ao se pensar na criação de um ambiente ao aluno com TEA, é importante, além de se falar em um tom calmo e de

linguagem objetiva, a redução de estímulos visuais e sonoros e a definição clara dos espaços são aspectos essenciais para criar um ambiente mais acolhedor. Quando mudanças na disposição da sala de aula forem necessárias, como reorganizar as carteiras ou realizar uma aula ao ar livre, informar o aluno com antecedência auxilia a prevenir crises de ansiedade, visto que sua sensação de previsibilidade aumenta.

Cunha (2020, p. 58-59) sugere algumas práticas em sala para tornar o espaço inclusivo e acolhedor, como elaborar atividades que fortaleçam vínculos afetivos entre os alunos, participar de suas brincadeiras e transformar rotinas diárias em momentos agradáveis. A construção dessa relação baseada em respeito e afeto promove um ambiente onde diferentes ideias e comportamentos possam coexistir harmoniosamente.

Por fim, em situações onde o aluno se encontra agitado, é importante agir com discrição e perguntar diretamente ao aluno se ele precisa de uma pausa, como ir ao banheiro, sair um pouco da sala ou permanecer quieto em seu lugar. Essa abordagem respeitosa evita constrangimentos e reforça o sentimento de segurança e pertencimento do aluno no ambiente escolar.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A inclusão educacional nasce do coração, no afeto, da empatia e da solidariedade; é um conceito que vem do compromisso contínuo com a inclusão e da vontade de aprender para oferecer sempre o melhor àqueles que necessitam de apoio. Promover a inclusão é reconhecer os direitos e valorizar o respeito no convívio social. Ao pensar nas melhores estratégias para acolher, ensinar e socializar alunos com TEA, é essencial considerar soluções construídas coletivamente, ou seja, soluções que consideram a opinião da escola, do aluno, da família e, quando necessário, de profissionais de clínicas especializadas. Não há receitas prontas, momentos ideais ou aprendizados perfeitos; há um processo constante de aprendizado, que, naturalmente, inclui erros. Como destaca Cunha (2020), “errar faz parte do mundo social, faz parte da vida.”

Aprender com os erros permite reflexão crítica, autoavaliação e transformação. Assim, trocar experiências, compartilhar ideias e adotar uma abordagem interdisciplinar são práticas que ampliam o conhecimento e fomentam novas soluções. No contexto do Ensino Médio, onde o ambiente escolar

já apresenta novos desafios sociais comparados àqueles enfrentados no Ensino Fundamental, a inclusão de alunos com TEA exige ainda mais esforços. A integração do Ensino Médio com a formação profissional, como no IFRO-PV/CAL, demanda habilidades sociais, emocionais, acadêmicas e técnicas, além de competências em tecnologia e gestão de tempo. Todas essas exigências refletem a necessidade de adaptação contínua no espaço educacional.

Frente a esses desafios, surgem possibilidades aplicáveis de ensino inclusivo, construídas no dia a dia, por meio de adaptações personalizadas, acolhimento afetivo, simplificação de conceitos, aulas de reforço e projetos colaborativos. Glat e Pletsch (2013, p.19) afirmam que “a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar”, implicando uma transformação profunda, tanto institucional quanto individual e social.

Cunha (2020, p. 34) reforça que “o professor utiliza as atividades que permitirão o melhor desenvolvimento do aprendente, o que mais afina ao seu perfil, atentando para as qualidades, as dificuldades, as carências e desafios”. Dessa forma, a construção do conhecimento deve considerar os pontos fortes

do aluno, criando um ambiente que respeite suas particularidades e promova o desenvolvimento global. Para tanto, o olhar atento e sensível do professor faz toda a diferença no sucesso desse processo inclusivo.

O Quadro 7 apresenta uma adaptação do livro “Autismo na Escola”, de Cunha (2020) e sintetiza quais estratégias de ensino o professor pode adotar frente às situações de baixa participação do aluno com TEA em sala de aula:

Quadro 7 – Estratégias de ensino em situações de baixa participação do aluno com TEA

Qual a motivação do aluno?	O educador pode traçar estratégias de ensino a partir de assuntos de interesse do aluno.
O aluno termina o que começa?	Caso o aluno tenha dificuldade em terminar atividades iniciadas em sala, fica sugerido que o professor estabeleça um tempo maior para a conclusão da mesma, sempre almejando estimular a capacidade de concentração do aluno.
O aluno mantém o foco?	Caso o aluno tenha dificuldade em manter o foco, o professor pode adaptar as atividades para que elas tenham um tempo menor de resolução.
Atitude diante dos erros e dificuldades.	Em caso de erros e situações adversas, não cabe ao educador ignorar a situação, mas se utilizar daquela oportunidade para desenvolver o conhecimento com diferentes

	estratégias pedagógicas e mostrar que todos erram, mas que sempre há oportunidade para melhorar.
Convívio em grupo	Atividades em grupo podem ser estimuladas como forma de melhorar o convívio social da sala, aumentando o interesse sobre o assunto trabalhado em aula de forma coletiva, reforçando o sentimento de pertencimento do aluno com TEA a um grupo.
O que o impede de procurar o grupo?	Em muitos casos, o aluno com TEA precisa descobrir primeiramente as regras dos grupos sociais para interagir e o docente pode contribuir ao promover atividades inclusivas e/ou fazer a mediação dessa interação ao expor através de linguagem clara o que se espera do grupo e da atividade.

Fonte: Almeida(2025), adaptado de Cunha (2020, p 36-38)

As sugestões mencionadas anteriormente não devem ser encaradas como regras rígidas, mas sim como compartilhamentos de práticas flexíveis de experiências do cotidiano escolar. Inclusive, há a possibilidade de fazer uso de materiais de reforço, como vídeos, imagens e jogos, além da exploração de temas de interesse do aluno, projetos interdisciplinares e atividades em grupo. A formação de grupos fixos, que mudam gradativamente, também é uma estratégia válida para promover a socialização, assim como a fragmentação de atividades para facilitar a compreensão do conteúdo.

O atendimento individualizado, sempre que possível, e a flexibilidade nas apresentações de trabalhos — por meio de gravações em vídeo ou apresentações em pequenos grupos — podem ser outras medidas adotadas para poupar o aluno de situações de estresse. O uso de ferramentas visuais, como mapas mentais, e de dinâmicas bem estruturadas também podem ajudar a evitar sobrecarga emocional.

É importante ao educador ter em mente que toda estratégia embasada na literatura precisará de adaptações personalizadas para cada aluno com TEA e que elas podem ser integradas ao PEI como forma de ampliar a dinâmica educacional centradas no estudante, princípios esses alinhados à educação omnilateral defendida na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além de desenvolver competências para o mundo do trabalho e para a convivência em sociedade, a diretriz da EPT tem foco em fornecer o suporte necessário para fomentar a autonomia pessoal e profissional dos alunos.

COMO AGIR DIANTE DE UMA CRISE?

Lidar com uma situação de crise envolvendo um aluno com TEA exige empatia, paciência e estratégias bem definidas. Assim, reforça-se a importância de que o educador tenha informações detalhadas sobre o perfil e as necessidades do estudante. No IFRO/PVCAL, essas informações são disponibilizadas pelo NAPNE, mas, em outras instituições de ensino, um núcleo similar pode atender por outro nome. Caso a escola não disponibilize esse núcleo, caberá ao educador e a escola levantar esse perfil com a rede de apoio do estudante. É importante que o docente mantenha a calma e que, em primeiro lugar, entenda que as crises podem ter diferentes causas e níveis de intensidade. É comum que nesses momentos surja a dúvida sobre como agir.

Segundo Corrêa, Rabelo e Kuniyoshi (2023, p. 5), “As características de TEA devem causar prejuízo significativo para serem consideradas traços de autismo. Um desses prejuízos são as crises. Uma crise autista pode se assemelhar a um ataque de pânico ou crise de ansiedade, porém tem causas diferentes”. A falta de compreensão sobre essas diferenças pode comprometer o

suporte necessário, resultando em interpretações equivocadas das reações do aluno. No Ensino Médio Integrado ao Técnico, a exigência pelo domínio dos conteúdos e das habilidades técnicas pode gerar gatilhos que resultam em sobrecarga sensorial, emocional e comunicacional. Esse acúmulo de estímulos pode levar o estudante a crises ou frustrações profundas, manifestando-se de diferentes formas.

O excesso de estímulos, a autocobrança, a falta de apoio, a ansiedade e as exigências sociais podem desencadear crises que se expressam de maneira internalizada—como isolamento, cansaço e falta de energia—ou externalizada, por meio de explosões de choro, gritos, autoagressões ou heteroagressões. A intensidade dessas manifestações varia de acordo com o nível de suporte necessário para cada estudante.

Pessoas que requerem suporte mínimo tendem a apresentar crises mais leves ou a buscar a própria regulação. Já aquelas que necessitam de apoio substancial ou muito substancial podem enfrentar crises mais intensas, exigindo estratégias específicas de suporte.

Segundo Grandin e Panek (2015, p.12), “A genética do autismo é um imbróglio excessivamente complicado. Ela envolve

diversas pequenas variações no código genético que controlam o desenvolvimento cerebral”.

Independentemente da intensidade, as crises não surgem sem motivo nem desaparecem instantaneamente. É fundamental observar e investigar os fatores desencadeantes para que sejam adotadas ações que garantam segurança e suporte ao estudante, considerando que, muitas vezes, essas crises fogem ao controle da própria pessoa com TEA

Em sala de aula o conhecimento sobre os alunos torna-se mais consistente, sendo possível, com o tempo, identificar os comportamentos que caracterizam padrões e, assim, antecipar necessidades. Para alunos que requerem atenção diferenciada, o PEI funciona como um recurso onde informações sobre comorbidades, gatilhos de crise e estratégias de apoio são registradas.

É no PEI que são também detalhas condições médicas ou psicológicas associadas ao TEA. Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 11) definem esse documento como:

[...] um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno, que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver

permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 11)

Entende-se por comorbidades as condições médicas ou psicológicas que podem coexistir juntamente com o TEA, mas que não por ele desenvolvidos ou caracterizados; são condições adicionais que afetam a vida da pessoa com TEA. Bianchini e Souza (2014, p. 626) alegam que as comorbidades mais comuns incluem epilepsia, distúrbios do sono, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), ansiedade, estereotipias, comportamento infrator e deficiência intelectual (DI). Assim, muitos alunos com TEA requerem cuidados multidisciplinares.

O excesso de estímulos em sala de aula pode ser um fator que desencadeie uma crise, assim como episódios de frustração, sobrecarga sensorial ou alterações inesperadas. Durante uma crise, é importante abordar o aluno de maneira calma, perguntando diretamente como ele prefere ser ajudado. Retirá-lo do ambiente estressor pode ser uma solução, mas, se ele optar por permanecer na sala, medidas como reduzir barulhos, usar frases curtas e objetivas, oferecer espaço para que ele se acalme e pedir permissão antes de tocá-lo (por exemplo, para um abraço) são ações que podem ajudar. O cuidado em se manter uma conversa

clara com o aluno e todos os envolvidos no atendimento é crucial para identificar os gatilhos que desencadearam a crise.

Reforça-se que registrar cada episódio de crise no PEI é necessário para aprimorar o planejamento de suporte. Esse registro permite à equipe pedagógica e à família identificar gatilhos e adotar estratégias preventivas para futuras situações.

O PEI COMO MATERIAL DE APOIO AO ESTUDANTE COM TEA

O suporte a alunos com TEA requer, sempre que necessário, estratégias adaptadas às suas necessidades específicas. Esse direcionamento é costumeiramente orientado a partir de informações fornecidas por setores da escola que oferecem suporte especializado, como a Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica.

O PEI, em particular, oferece aos docentes informações detalhadas e sugestões práticas que favorecem tanto o aprendizado quanto a interação com o aluno. Dentre essas sugestões, destacam-se orientações sobre estratégias pedagógicas,

manejo comportamental e formas de promover a participação ativa e o desenvolvimento social do estudante. Algumas dessas estratégias incluem:

- Flexibilização e organização das práticas e estratégias pedagógicas;
- Recursos visuais (envolvem imagens, mapas mentais, tabelas, entre outros);
- Estratégias de comunicação (evitar linguagem complexa e fornecer orientações claras);
- Tecnologia assistiva (uso de abafadores de ruídos);
- Sugestões para comunicação (uso de aplicativos educativos e jogos interativos);
- Trabalho colaborativo (incentivar a interdisciplinaridade e a realização de trabalhos em grupo, inicialmente com membros estáveis, ajustando a composição conforme a necessidade de ampliar a socialização. No entanto, é essencial respeitar as particularidades de cada estudante. Caso o aluno tenha dificuldades para trabalhar em grupo, deve-se oferecer a opção de realizar as atividades individualmente, pois

forçar a participação em trabalhos coletivos pode desencadear crises);

- Apoio emocional (intervenções, projetos, apresentações, atendimento individualizado ao aluno) (NAPNE-PVCAL, 2024).

Em relação ao uso do PEI como principal material de apoio ao aluno com TEA, Morais e Carvalho (2022) sugerem:

No caso do PEI, a partir da elaboração dele, o acompanhamento do discente será realizado de modo sistemático, com atendimentos periódicos pelo NAPNE e Coordenação Pedagógica, atendimentos individualizados e reuniões gerais com os docentes, buscando, em conjunto, as estratégias para as adaptações e avaliação sistemática do processo de ensino-aprendizagem (Morais e Carvalho, 2022, p. 5).

Por se tratar de uma ferramenta pedagógica dinâmica, o PEI demanda constante atualização e organização das ações implementadas no processo educativo do aluno com TEA.

Nesse contexto, o apoio especializado auxilia no desenvolvimento de habilidades emocionais, acadêmicas, tecnológicas e sociais. O uso de tecnologias assistivas, o suporte do NAPNE (ou setor escolar equivalente), o envolvimento de cuidadores e monitores, formações específicas para professores,

adaptações pedagógicas personalizadas e suporte psicológico — quando necessário — são componentes que enriquecem a prática inclusiva. Além disso, a participação ativa da família, sempre que possível, amplia o alcance dessas ações e contribui para fortalecer tanto a aprendizagem quanto a autonomia do estudante.

PLANEJAMENTO CONJUNTO

O planejamento colaborativo para alunos com TEA exige que o trabalho de todos os envolvidos seja interligado, com uma abordagem estruturada e adaptações personalizadas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento social, emocional e acadêmico. Sobre a importância do processo colaborativo no ensino para o educador, Schmidt et al. (2016, p.229) afirma que "relatos de frustração e impotência parecem estar associados, dentre outros fatores, à percepção de isolamento profissional".

A colaboração entre profissionais, setores de apoio e família promove a troca de experiências, oferece diferentes perspectivas para os desafios em sala de aula e melhora a

interação do professor para com o aluno com TEA. Além disso, distribui as responsabilidades, ajuda a identificar dificuldades no ensino-aprendizagem e torna as aulas mais acessíveis para todos os alunos.

Ainda que o docente atue individualmente em sala de aula, as adaptações realizadas com apoio multidisciplinar influenciam diretamente no progresso do aluno. Isso se deve ao fato de que o processo de inclusão demanda uma transformação abrangente no sistema educacional, que resultam em benefícios reais quando os objetivos são comuns. De acordo com Mantoan:

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente o aluno que apresenta dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que tenham sucesso na corrente educativa geral Mantoan (1997, *apud* Sasaki, 1997, p. 114).

Assim sendo, a busca por informações sobre o aluno, o contato com os setores que prestam suporte, a leitura de relatórios disponíveis e o diálogo direto com o próprio discente (sempre que possível), são passos que permitem conhecer o ritmo de aprendizagem e planejar a melhor forma de se iniciar novas estratégias pedagógicas.

Outro aspecto importante é estabelecer metas. Isso significa que, dentre os conteúdos ensinados, há de se identificar as habilidades fundamentais que o aluno deve desenvolver para avançar para a próxima etapa, como habilidades sociais, leitura, organização ou compreensão numérica. Adaptar o currículo não significa reduzir as expectativas, mas sim flexibilizar as abordagens. Muitos alunos com TEA têm ritmos diferentes de seus pares, inclusive para escrever ou copiar do quadro, o que torna necessária uma gestão adaptada do tempo. Diversificar os métodos de avaliação — por exemplo, com provas orais, vídeos, desenhos, trabalhos em grupo, maquetes, avaliações práticas ou fotolivros — são estratégias com maior dinamismo que podem ser usadas no processo educativo.

Considerando que as atribuições docentes envolvem o planejamento e a implementação de ações inclusivas previstas no PEI, a autonomia do professor deve ser respeitada e ajustada conforme as necessidades específicas da prática pedagógica por ele escolhida. As sugestões apresentadas não devem ser vistas como imposições ou verdades absolutas, mas sim como orientações fundamentadas no suporte oferecido pela instituição de ensino e pela literatura especializada.

O PLANEJAMENTO DO PEI PARA ESTUDANTES COM TEA

Para Sasaki (1997, p. 51), "a verdadeira missão das instituições é servir as pessoas e não o contrário, pessoas tendo que se ajustar às instituições". Convergindo com essa premissa, a proposta do Plano Educacional Individualizado (PEI) enquanto ferramenta pedagógica voltada para o planejamento e desenvolvimento de adaptações voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), permite realizar ajustes no processo educacional, contribuindo para a implementação de práticas inclusivas que atendam pontualmente às necessidades, interesses e experiências dos alunos com necessidades específicas, garantindo que eles se sintam representados, respeitados e apoiados em seu processo de aprendizagem.

Assim, ao planejar o PEI, devem ser consideradas o máximo de informações sobre o aluno, como forma de orientar alunos e professores ao oferecer clareza sobre os objetivos e as etapas do conhecimento que serão construídos em conjunto.

A inclusão de alunos com TEA exige um esforço contínuo para prepará-los para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e profissionais. Freire (1996, p. 92) ressalta que "os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acham, se fazem 'seres em si'". Portanto, reforça-se que a inclusão só terá êxito quando a sociedade reconhecer que esses estudantes são sujeitos ativos, plenamente capazes de aprender e desenvolver sua autonomia.

A seguir, desenvolveu-se um guia passo-a-passo contendo as etapas fundamentais na elaboração do PEI com base nas informações do NAPNE/PVCAL (2024). O guia é separado em Etapas Fundamentais e Informações Específicas adicionadas pelos profissionais do NAPNE e docentes que atuam com o estudante. Ressalta-se que o guia tem a finalidade de servir como inspiração para elaboração do PEI e, portanto, não deve ser interpretado como um modelo único. Cada docente pode adaptar o formato de acordo com a sua realidade e necessidade:

Guia passo-a-passo para preenchimento do PEI: Etapas fundamentais

1º passo – Tudo começa com a **identificação do aluno**, onde são registrados dados como nome, curso, série, turno e os profissionais envolvidos no seu acompanhamento, como o professor conselheiro, tutor ou cuidador.

2º passo – Em seguida, o **estudo de caso** traz um olhar detalhado sobre o histórico do estudante, considerando não apenas seu percurso acadêmico, mas

também aspectos sociais, emocionais e comportamentais. Essas informações são a base para entender quem é o aluno e como a escola pode contribuir para o seu crescimento.
3º passo – Com base nesses dados, são sugeridos equipamentos e metodologias inclusivas , como tecnologias assistivas e materiais adaptados, que podem facilitar o aprendizado e a participação do estudante.
4º passo – São descritos os setores e pessoas que podem contribuir com apoio pedagógico, social e emocional. As parcerias são um ponto-chave: o NAPNE, o DEPAE, os colegas de sala, a família e os professores trabalham juntos, em uma comunicação colaborativa, para garantir que o aluno receba o suporte necessário em todas essas áreas.
5º passo – As orientações básicas oferecem dicas práticas para o dia a dia, como evitar correções sistemáticas de erros de fala, reduzir a poluição visual em slides e optar por textos sem eufemismo ou ambiguidades.
6º passo – As orientações para as atividades avaliativas sugerem adaptações que respeitem as particularidades do aluno. São atividades personalizadas de acordo com as especificidades do aluno. Algumas ideias incluem: Textos mais curtos para alunos em situação de ansiedade; realizar prova oral, caso o aluno não consiga responder de forma escrita; em apresentações de seminários, verificar se o aluno consegue realizar a atividade sem prejuízos emocionais; e flexibilizar o tempo das atividades. Há casos em que o aluno necessita realizar as avaliações em espaços diferenciados. O NAPNE/PVICAL dispõe de um espaço para essa finalidade. Esses episódios são devidos ao nervosismo que o barulho da sala proporciona, gerando episódios de ansiedade quanto às avaliações, bem como episódios de ansiedade derivados da pressa de entregar as atividades ao perceber os demais alunos terminaram. Quando necessário flexibilizar o tempo de atividade, o NAPNE disponibiliza alguém responsável em ficar com o aluno.
7º passo – No campo das orientações específicas , são registradas observações importantes, como a necessidade de atendimento individualizado, mudanças comportamentais e acadêmicas, e até mesmo experiências exitosas que podem servir de inspiração para outros educadores. O NAPNE/PVICAL orienta que sejam incluídas informações como: Verificar se trabalhos em grupos são benéficas ao aluno; Informar ao NAPNE dia e hora para o atendimento individualizado ao aluno (caso haja necessidade); Informar ao NAPNE e registrar no PEI mudanças comportamentais e acadêmicas observadas.

Fonte: Adaptado de NAPNE- PVICAL (2024)

O guia de Informações Específicas apresentado a seguir é composto por orientações personalizadas a partir do Guia de Etapas Fundamentais. Essas informações são coletadas em sala pelo professor e podem ser aplicadas no dia a dia, como forma de facilitar o preparo da aula e a seleção de atividades para o estudante com TEA. Ressalta-se que essas informações devem ser constantemente atualizadas, dado o dinamismo do TEA.

Guia passo-a-passo para preenchimento do PEI: Informações específicas
1º passo – A identificação da disciplina diz respeito ao bimestre, disciplina e nome do professor titular.
2º passo – As ações metodológicas detalham, a partir da guia de Etapas Fundamentais, quais as melhores propostas educacionais a serem trabalhadas de acordo com a ementa, quais tipos de habilidades se espera que o aluno desenvolva ao final do Bimestre e como o docente pretende trabalhar pedagogicamente durante as etapas do ensino com o aluno com TEA utilizando recursos como dinâmicas, filmes, textos personalizados e projetos interdisciplinares.
3º passo – As tecnologias assistivas registram quais os melhores recursos podem ser usados para o acolhimento do aluno. Podem ser dispositivos, como aplicativos educacionais; equipamentos, como abafadores de ouvidos para alunos sensíveis ao som; serviços, como a presença de um tutor; e estratégias, como slides adaptados.
4º passo – Adaptações curriculares podem ser planejadas na forma de facilitar o entendimento do conteúdo, sem deixar de lado os parâmetros que precisam ser alcançados pelo aluno. Incluem-se aqui exemplos como a flexibilização do tempo para realizar atividades e a reestruturação de questões para que elas sejam mais curtas e com linguagem objetiva.

5º passo – Os **critérios e métodos de avaliação** são os meios pensados para valorizar e avaliar o desenvolvimento do aluno quanto ao conteúdo ministrado em sala. Essa avaliação adaptada pode acontecer por meio de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), avaliação do caderno ou avaliações em horário e ambientes diferenciados.

6º passo – É reservado um espaço para o **relato final** do docente, que deve trazer uma reflexão sobre o progresso do estudante, destacando conquistas e áreas que ainda precisam de atenção. Fecha-se assim o ciclo de um planejamento que é vivo, dinâmico e sempre em construção.

Fonte: Adaptado de NAPNE- PVCAL (2024)

Essas sugestões de como preencher o PEI fazem com que esse documento seja um compromisso com a inclusão. Ele reflete a dedicação de todos os envolvidos em criar um ambiente onde cada estudante, com suas singularidades, possa aprender, crescer e se sentir verdadeiramente acolhido.

A SINERGIA ENTRE *E-BOOK* E O PEI DO NAPNE/PVCAL

A inclusão educacional exige ferramentas que unam teoria, prática e atualização contínua. Nesse contexto, a integração do PEI elaborado pelo Núcleo de Apoio às Pessoas

com Necessidades Específicas do IFRO de Porto Velho, *campus Calama* (NAPNE/PVCAL) a este *e-book* surge como uma estratégia pedagógica coesa, alinhada às demandas de docentes e estudantes. O referido PEI está disponibilizado nas páginas finais deste *e-book* (Vide Anexo A).

Este produto foi concebido como material de apoio dinâmico para não apenas orientar a elaboração do PEI, mas também contextualizar seu uso por meio de diretrizes práticas, fundamentação teórica e reflexões sobre cenários reais.

O PEI atua como um norteador metodológico, oferecendo um arcabouço organizado para registrar as particularidades do estudante, tais como pontos fortes, desafios, adaptações curriculares e estratégias de avaliação. Já o *e-book* amplia essa estrutura ao fornecer contextualização teórica, orientações práticas e relatos docentes.

Essa sinergia garante que o professor não apenas preencha formulários, mas compreenda o porquê e o como de cada decisão pedagógica, transformando o PEI em um documento vivo e reflexivo.

O PEI do NAPNE/PVCAL destaca-se por sua flexibilidade: é atualizado conforme novas necessidades surgem,

seja por feedback da família, observações em sala ou avanços em pesquisas. O *e-book*, por sua vez, reflete essa dinâmica ao:

- **Incorporar múltiplas fontes:** Além do PEI, dialoga com o DSM-5, futuras atualizações da CID-11 (previstas para 2027), e estudos emergentes sobre medicação e intervenções no TEA.
- **Reconhecer a provisoriedade do conhecimento:** Assume-se como um produto em evolução, passível de revisões anuais para incluir descobertas científicas e mudanças legais.

Essa abordagem evita que o material se torne obsoleto, posicionando-o como parte de um ecossistema de pesquisa-ação, em que práticas pedagógicas informam e são informadas por avanços acadêmicos.

O presente *e-book* visa abordar dilemas complexos da inclusão, como a pressão pela socialização. Ao citar casos em que alunos são penalizados por não realizar trabalhos em grupo, mesmo quando a interação os sobrecarrega, o material questiona normas pedagógicas rígidas e propõe alternativas:

- **Adaptação gradual:** Permitir que o aluno execute atividades individualmente antes de transicionar para dinâmicas coletivas.
- **Sensibilização da turma:** Intervenções para combater estigmas, promovendo empatia e colaboração.

Tais *insights* reforçam que a inclusão não se resume a cumprir protocolos, mas a cultivar ambientes que respeitem tempos e limites, tema amplamente debatido nas entrevistas com docentes que fundamentaram esta pesquisa.

A inserção do PEI do NAPNE/PVCAL neste *e-book* não é mera reprodução de formulários, mas uma articulação entre teoria, prática e inovação. Ao integrar diretrizes estruturadas a análises críticas e exemplos reais, o material convida os educadores a transcenderem a burocracia e adotarem uma postura reflexiva, medida essencial em um cenário educacional em constante transformação.

Em longo prazo, espera-se que ferramentas como essa contribuam para que a inclusão deixe de ser um "incêndio a ser apagado" e torne-se um princípio orgânico, naturalizado no cotidiano escolar. Para isso, este material não se encerra em si: é

um convite à atualização permanente, à escuta ativa e à construção coletiva de uma educação verdadeiramente equânime.

HÁ LIMITES NO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO?

Embora o Plano Educacional Individualizado (PEI) não seja uma solução pronta para atender todas as especificidades, ele oferece uma base estruturada para compreender as necessidades dos alunos e iniciar as adaptações pedagógicas necessárias. Contudo, sua implementação enfrenta algumas limitações a serem consideradas. Dentre elas constam:

Falta de formação – Muitos profissionais consideram que não possuem a formação ou experiência necessárias para implementar o PEI de maneira que atenda às necessidades do aluno. Por isso, a formação contínua, o compartilhamento de experiências e o trabalho conjunto são medidas necessárias para fortalecer a prática pedagógica e ampliar a segurança de se aplicar o PEI no processo educativo. Ao unir conhecimento teórico e habilidades pedagógicas, o docente tem maior desenvoltura para

reconhecer as particularidades do aluno com TEA e elaborar aulas mais ajustada às suas necessidades. A esse respeito, Cunha (2020, p. 5) destaca que “A formação do educador e o seu conhecimento científico tornam-se essenciais para a identificação da síndrome. Da mesma sorte, sua capacitação pedagógica possibilitará uma educação adequada.”

Falta de trabalho colaborativo – O processo de inclusão demanda uma mudança de paradigma, onde a fragmentação de responsabilidades dá lugar a uma abordagem compartilhada e integrada, onde fica entendido que o sucesso do aluno com TEA depende do engajamento conjunto de toda a comunidade escolar. Por isso, é essencial que todos os setores que compõem o ambiente escolar estejam conectados e trabalhem com um objetivo comum, atribuindo a mesma importância e intensidade a esse propósito.

De forma complementar a essa ideia, Mantoan (2023, p.37) ressalta que “a reorganização administrativa e os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar são outros alvos a serem alcançados”.

Resistência a mudanças e adaptações – A inclusão educacional requer a superação de barreiras culturais, sociais e políticas, promovendo equidade e fortalecendo o debate inclusivo na sociedade, oferecendo, inclusive, a real possibilidade de o poder público ouvir e atender as demandas necessárias para o atendimento desse público.

Sobre a preparação profissional, Mantoan (2023, p. 42) argumenta que os professores esperam uma formação que lhes permita lidar com desafios comuns em salas inclusivas, mas que buscar soluções rápidas pode restringir a visão crítica e reflexiva necessária para engajar no desenvolvimento dessa vertente educacional. Entende-se, então, que para implementar o PEI é preciso olhar além dos recursos físicos e emocionais; mais do que a necessidade de uma formação voltada para o ensino inclusivo, se faz necessário que o professor olhe para o aluno TEA com empatia e que procure cooperar com seu desenvolvimento, para além de atividades e notas.

A Dinâmica entre Família e Escola – A participação da família é essencial para o desenvolvimento educacional do aluno com TEA. A colaboração entre escola e família promove um ambiente mais seguro, permitindo que o aluno seja estimulado a

desenvolver seu pleno potencial. No entanto, essa dinâmica pode sofrer alguns impactos devido à falta de tempo, desinformação sobre a importância do PEI, exaustão emocional, conflitos e falhas de comunicação. Esses fatores podem comprometer o apoio mútuo no progresso educacional do aluno e, por isso, faz-se necessário reforçar a importância de se estabelecer um diálogo aberto com as famílias, além de conscientizá-las sobre sua contribuição no processo educacional.

Ao tomar consciência do seu papel como fonte de apoio ao aluno e fonte de informações acerca do aluno, a família do discente com TEA pode construir uma parceria de confiança mútua com o núcleo escolar, reforçando o compromisso de auxiliar no desenvolvimento do conhecimento, autonomia e interação social do estudante. Cunha (2020) complementa essa ideia de sucesso no desenvolvimento educacional e pessoal do aluno com TEA como fruto de uma abordagem integrada, que conecta ações escolares e familiares em prol de um objetivo comum, ao afirmar que:

O trabalho realizado no ambiente escolar ganha substancial qualidade quando composto de objetivos diretos e indiretos, abrangendo a família. Com efeito, projeta condições para a constituição e o desenvolvimento de distintas habilidades no que

concerne à autonomia e à vida cotidiana (Cunha, 2020, p. 55).

Acompanhamento do Progresso do Aluno – Mensurar o progresso de alunos com TEA pode ser difícil porque, diferentemente do número de matrículas, a evolução acadêmica e social envolve atividades de registros, observação, relatos individuais e relatórios descritivos. Silva e Goulart (2020, p. 104) consideram que, no caso dos alunos com TEA, cria-se uma rotina através de avaliação contínua e adaptada onde o professor ajusta seus métodos conforme as especificidades de cada aluno. Esse processo requer abordagem mediadora e flexível na qual, segundo Cunha (2020), orientará o professor na construção de um percurso junto ao aluno. Dessa forma, a colaboração sob diferentes perspectivas e práticas pedagógicas reflete o esforço necessário para uma inclusão educacional verdadeiramente humanizada.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os conceitos de “inclusão” e “transformação” estão intimamente relacionados. Isso acontece porque, nas relações

sociais contemporâneas, “incluir” exige mudanças nos sistemas, nas instituições e nas mentalidades. A verdadeira inclusão não é simplesmente permitir que grupos historicamente marginalizados ou pessoas com necessidades específicas estejam presentes; ela requer a adaptação de estruturas e práticas para que essas pessoas possam participar plenamente em condições de equidade.

Sobre esse conceito, Sasaki (1997, p. 42) afirma que “inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes”. Nesse contexto, a inclusão de alunos com TEA exige uma reflexão profunda sobre como enxergamos a diversidade e a forma como nossas ações cotidianas afetam esses estudantes. Mesmo que a convivência seja temporária, o impacto da experiência educativa pode permanecer por toda uma vida.

Diante desse panorama, o papel do professor na educação inclusiva inclui mais do que adaptar o currículo e elaborar um PEI. O docente deve estimular a autonomia do aluno, acolhê-lo com sensibilidade e promover um trabalho colaborativo com outros profissionais e com a família. O objetivo é que a inclusão se torne uma prática natural no ambiente escolar. Segundo Freire (1996, p. 15), “faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os

conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” O papel assumido pelo professor, portanto, é o de um guia no desenvolvimento do pensamento crítico e ético, um agente transformador que prepara cidadãos para o futuro.

Porém, ao se deparar com a heterogeneidade do TEA, o educador pode não sentir segurança sobre como oferecer o suporte adequado. Nesse caso, vale lembrar o que defende Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 13).

Analisar o processo de educação inclusiva sob essa perspectiva destaca que a formação docente é contínua, reflexiva, porém que seu conhecimento não está limitado aos cursos que faz; uma educação inclusiva é também centrada no próprio educador, considerando suas singularidades, fragilidades e experiências.

No que se trata da inclusão de alunos com TEA, a formação contínua acontece na prática cotidiana — enfrentando desafios reais, buscando informações específicas sobre os alunos,

oferecendo suporte emocional, participando de capacitações, realizando reuniões e trocando experiências com colegas, famílias e os próprios alunos. Os profissionais envolvidos na educação de estudantes com TEA, como docentes e técnicos, também necessitam de suporte emocional, estrutural e físico. Não é possível permanecer indiferente às dificuldades enfrentadas pelos alunos e suas famílias, que vão desde a falta de adaptações pedagógicas até situações sensíveis no ambiente familiar. Tudo o que acontece dentro e fora da escola tem um impacto direto no estudante com TEA, refletindo na sala de aula e em todo o ambiente educacional.

Por isso, é fundamental garantir espaços adequados para atendimento a alunos, familiares e profissionais, além de formações contínuas, comunicação clara, alinhamento de objetivos, uso de tecnologias, disponibilização de códigos de vagas para profissionais da Educação Especial e tempo adequado para planejamento metodológico.

Embora o amor e a afetividade sejam transformadores, o suporte concreto, incluindo recursos estruturais e financeiros, é indispensável para fortalecer a educação inclusiva e criar um ambiente escolar mais acolhedor e acessível.

O PEI NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO

A palavra currículo tem origem no latim *curriculum*, termo romano usado para designar pistas de corrida, trazendo consigo a ideia de percurso ou caminho a ser trilhado (Silva, 1999). Em seu uso contemporâneo, o conceito se refere à seleção de conteúdos e à sequência lógica em que devem ser ensinados.

O conceito de Currículo Integrado vai além da simples organização de conteúdos; ele fornece uma base para que, no processo de ensino-aprendizagem, os conceitos sejam compreendidos como parte de um sistema de relações dentro de uma totalidade concreta — uma totalidade que se busca explicar e compreender (Ramos, 2008).

Embora os termos “Currículo Integrado” e “Integração Curricular” possam parecer sinônimos, eles apresentam diferenças importantes. Ambos compartilham a ideia de conexão entre diferentes áreas do conhecimento, mas divergem quanto aos seus objetivos, perspectivas e alcance educacional. O Currículo Integrado propõe uma visão sistêmica e holística, enquanto a Integração Curricular busca estabelecer relações pontuais e temáticas entre disciplinas, conforme resumido no Quadro 8.

Quadro 8 - Principais diferenças entre Currículo Integrado e Integração Curricular

Características	Currículo Integrado	Integração Curricular
Objetivo geral	Formação ampla e emancipadora do aluno	Melhorar a compreensão dos conteúdos transversais.
Dimensão	Planejamento e execução ao longo da vida escolar do aluno	É pontual e realizada em assuntos específicos e projetos educacionais.
Trabalho interdisciplinar	Estruturado, pensado na organização curricular e utilizado amplamente	Localizada em estratégias pedagógicas e utilizadas em temas específicos.

Fonte: Almeida (2025), adaptado de Ramos (2008; 2014)

O Currículo Integrado, além de articular diferentes disciplinas, tem como objetivo a formação global do aluno, conectando o aprendizado teórico e prático, rompendo com o ensino compartimentado e desarticulado da realidade dos estudantes. Ramos (2008) afirma que o Currículo Integrado promove a integração entre conhecimentos de formação geral e específicos para a prática profissional. Nesse modelo, os conceitos não são abordados de maneira meramente técnica ou

instrumental, mas como construções histórico-culturais inseridas no desenvolvimento científico com propósitos produtivos.

Assim, o Currículo Integrado busca preparar o aluno tanto para o mundo do trabalho quanto para a vida em sociedade, formando cidadãos críticos e conscientes, capazes de tomar decisões autônomas e reconhecendo seu valor na sociedade. A superação do ensino compartimentado e hierarquizado consolidado ao longo do tempo dá lugar a uma proposta de conhecimento global, que oferece oportunidades para o desenvolvimento de saberes transformadores.

O trabalho coletivo interdisciplinar surge para integrar conhecimentos, preservando a autonomia das diferentes disciplinas. Essa abordagem permite que os alunos obtenham múltiplas explicações sobre um mesmo tema ou fenômeno social, aprendendo de várias formas e compreendendo o conhecimento como uma construção que integra objetividade e subjetividade. Nesse cenário, o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem, com espaço para colaborar ativamente na construção conjunta do conhecimento.

Outro elemento essencial na construção do Currículo Integrado é a fundamentação nos conceitos de politecnia e aprendizagem omnilateral. Segundo Saviani (2003 apud Ramos,

2014, p. 38), politecnia se enquadra como o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. A aprendizagem omnilateral, por sua vez, refere-se a uma concepção de formação humana abrangente. Para Ramos (2014, p. 84), ela “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”.

Caldart *et al.* (2012, p. 267) definem o termo omnilateral como originado do latim e que significa “todos os lados ou dimensões”. A educação omnilateral pode ser entendida, portanto, como uma concepção de formação humana que considera todas as dimensões que compõem a especificidade do ser humano, levando em conta tanto as condições objetivas quanto as subjetivas necessárias para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essa abordagem visa integrar conhecimentos técnicos, científicos, culturais e sociais, conectando teoria e prática. Dessa forma, pensar e agir criticamente conduz decisões e ações que influenciam a totalidade social. Assim, todas as dimensões do desenvolvimento humano — intelectual, emocional, cultural, física e social — são consideradas, favorecendo o crescimento integral e a autonomia do indivíduo como ser social.

No campo educacional, a integração curricular deve ultrapassar a mera conexão de conteúdos e práticas disciplinares. A integração curricular é compreendida por Silva (1999, p. 11) como uma representação ou reflexo da realidade, mas que não deve ser limitada a essa função. O currículo não pode ser apenas um espelho passivo do mundo; ele deve refletir criticamente a realidade para transformá-la, orientando-se por princípios éticos e isentos; se a integração curricular se restringir a vincular disciplinas, seu desenvolvimento será apenas pontual.

A relação entre PEI e Currículo Integrado, como fundamento para a educação inclusiva de alunos com TEA, se dá através da personalização do ensino ao adaptar os objetivos pedagógicos às necessidades específicas do estudante mediante estratégias interdisciplinares e experiências de aprendizagem contextualizadas, nas quais sua aplicação vai além do simples acompanhamento do desempenho escolar.

O Currículo Integrado propõe uma abordagem que conecta os conhecimentos das diferentes disciplinas, onde se organizam os conteúdos de forma que as experiências de aprendizagem sejam interdisciplinares e a compreensão se dê de forma global e contextualizada. Esse modelo busca formar cidadãos críticos e autônomos, capacitando-os para agir de

maneira reflexiva no mundo social e profissional, alinhando-se ao conceito de formação humana integral vista na educação omnilateral.

Ao combinar PEI e Currículo Integrado, cria-se um ambiente educacional mais inclusivo e flexível, no qual a personalização do ensino dialoga com a interdisciplinaridade. O professor desempenha o papel de mediador, personalizando atividades que atendam aos objetivos definidos no PEI, enquanto trabalha de maneira colaborativa com outros profissionais e a família do aluno. Por exemplo, se o aluno apresenta facilidade em atividades visuais, o currículo pode incorporar conteúdos de ciência e história com o uso de mapas, diagramas e representações gráficas, integrando diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem holística também fortalece a autonomia do estudante, pois permite o uso de estratégias centradas no "aprender fazendo", promovendo experiências reais que conectam o aprendizado escolar ao cotidiano.

Em resumo, o Currículo Integrado emerge como uma proposta transformadora que rompe com a fragmentação tradicional do ensino e promove uma formação mais completa e interdisciplinar. Ao dialogar com o PEI, esse modelo torna-se ainda mais completo para atender às necessidades específicas de

alunos com TEA, oferecendo um ambiente educacional inclusivo, dinâmico e conectado à realidade dos estudantes. Essa integração entre personalização e interdisciplinaridade possibilita a construção de práticas pedagógicas que respeitam as singularidades de cada aluno, incentivando sua autonomia, participação ativa e desenvolvimento pleno. Dessa forma, o Currículo Integrado e o PEI juntos formam uma base sólida para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, alinhada aos desafios contemporâneos da formação humana.

Espera-se que este produto cumpra seu objetivo de apoiar os profissionais que trabalham diretamente com estudantes com TEA, oferecendo informações práticas para a elaboração do PEI, reforçando o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com a formação integral, o respeito à diversidade e a inclusão de todos os estudantes, sem exceção.

A seguir, são apresentadas sugestões de vídeos e leituras sobre o TEA, que podem servir de apoio complementar a esta cartilha e contribuir para uma compreensão mais ampla do tema, auxiliando na prática educacional:

1- Sugestão de vídeo: **Crise em autismo [Tirar da sala de aula?]** (LUNA ABA, 2024).

No vídeo, o Doutor em Educação Lucelmo Lacerda fala sobre gerenciamento de crises em sala de aula, fundamentando-se em práticas baseadas em evidências. São explicadas as características do TEA, incluindo particularidades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Além disso, enfatiza a necessidade de conscientização e apoio da sociedade para garantir uma melhor qualidade de vida às pessoas com TEA e suas famílias.

2- Sugestão de leitura: **O Cérebro Autista: Pensando através do espectro** (Grandin, 2015).

A autora apresenta o autismo sob uma perspectiva inovadora, combinando conhecimento científico com sua vivência pessoal para proporcionar uma compreensão mais profunda sobre o funcionamento do cérebro autista. Ela argumenta que, com o suporte adequado, pessoas no espectro podem desenvolver suas habilidades, explorar seu potencial e contribuir de maneira valiosa para a sociedade. Além disso, destaca a importância de adaptações e estratégias que favoreçam a inclusão, respeitando as particularidades de cada indivíduo.

3- Sugestão de leitura: **Autismo na escola da Vida (Mayer, 2020)**

A obra narra a trajetória da autora ao descobrir o autismo em seu filho, abordando as mudanças e impactos que esse diagnóstico trouxe para toda a família. Com uma abordagem sensível e reflexiva, a autora compartilha suas experiências, aprendizados e estratégias para lidar com a condição, oferecendo uma visão realista e acolhedora sobre a jornada de pais e cuidadores no universo do TEA.

RECOMENDAÇÕES PARA USO DO PRODUTO

Desenvolvido como um instrumento teórico-prático, este produto educacional visa contribuir para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Destina-se a educadores, gestores, familiares e demais agentes envolvidos na promoção da inclusão, oferecendo subsídios para compreender as singularidades do TEA e operacionalizar o PEI como ferramenta pedagógica transformadora.

Este *e-book* foi concebido para **Ampliar o entendimento sobre o TEA**, Abordando desde critérios diagnósticos até nuances cotidianas, como seletividade alimentar, sensibilidade sensorial e estratégias de comunicação não verbal; **Democratizar o PEI**, ao explicitar sua função como documento dinâmico, que integra currículo, avaliação adaptativa e metas socioemocionais, alinhado à perspectiva do *currículo integrado*, que valoriza a interdisciplinaridade e a flexibilização de práticas pedagógicas; **Fomentar diálogos multicaudados**, visto que incentiva a reflexão crítica sobre inclusão, não apenas em espaços escolares, mas em todos os contextos sociais onde o estudante está inserido.

Mais que um manual, o produto aspira ser um catalisador de mudanças sistêmicas. Espera-se que ele **Desconstrua mitos sobre o TEA**, ao substituir visões estereotipadas por uma compreensão pautada em evidências científicas e relatos empíricos; **Empodere educadores**, visto que se trata de ferramenta para personalizar o ensino sem perder de vista as diretrizes curriculares nacionais; e **Promova a corresponsabilidade**, encorajando a participação ativa de famílias, colegas e comunidade no processo inclusivo, com ênfase na sensibilização contra o bullying e na valorização da neurodiversidade.

Este produto não se esgota em suas páginas: é um convite à reinvenção diária das práticas educativas. Ao unir rigor teórico, exemplos concretos e uma linguagem acessível, busca-se não apenas orientar a elaboração do PEI, mas inspirar uma educação que reconheça, celebre e nutra as potencialidades de todos os estudantes — porque inclusão, quando feita com intencionalidade e afeto, é sempre um ato de transformação pedagógica.

REFERÊNCIAS

AMAZON. **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. [s.l.], 2023, il. color. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/DSM-5-Diagn%C3%B3stico-Estat%C3%ADstico-Transtornos-Mentais-ebook/dp/B01GSII7ZW>. Acesso em: 23 dez. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5.

Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

ANDRADE, Natalie Mas. **Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. Tese em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

BIANCHINI, Natallie do Carmo Prado; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. **Autismo e comorbidades: achados atuais e futuras direções de pesquisa**. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 624-626, set. 2014. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/18180>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRAGA, Paola Gianotto; SANTOS, Stéfani Quevedo de Meneses dos; BUYTENDORP, Adriana A. Burato Marques. **Cartilha transtorno do espectro autista** [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2019. 28 p. *e-book* - PDF, 13,5 MB. ISBN 978-85-65491-10-5.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 5.093, de 2020**: Dispõe sobre o sistema educacional inclusivo (Teor atualizado no registro da proposição). Brasília, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?

[codteor=1967660&filename=Avulso%20PL%205093/2020](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 24/REIT - CONSUP/IFRO, de 26 de maio de 2023**: Dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Porto Velho, 2023. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2023/14506-resolucao-consup-ifro-n-24-de-26-de-maio-de-2023#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20do,e%20Tecnologia%20de%20Rond%C3%B4nia%202D%20IFRO>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente Departamento de Análise Epidemiológica e

Vigilância de Doenças não Transmissíveis Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas. **NOTA TÉCNICA Nº 91/2024-CGIAE/DAENT/SVSA/MS**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/2024/nota-tecnica-no-91-2024-cgiae-daent-svsa-ms.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº13.146, de 6 de julho de 2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas**: aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BRUNI, Ana Rita; GADIA, Carlos; MARCO, Carmen Lydia da Silva Trunci; HORA, Cássia Leal; GUILHARDI, Cíntia; ROMANO, Cláudia; BORDINI, Daniela; PORTOLESE, Joana; BAGAILOLO, Leila; MACEDO, Livia Maria; MARTONE, Maria Carolina C; ANDRADE, Meca; MENDES, Marina Helena Trunci Oliveira Spalato; DUARTE, Viviane Rosalie. **Cartilha Autismo e Educação**. Instituição Autismo e Realidade. São Paulo, 2013.

CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio [org]. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 788p.

CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos; HUGUENIN, Juliana Yoneda; MADUREIRA, Daniela Quintella Mendes; CAMINHA, Adriano de Oliveira; ALVES, Priscila Pires.

Autismo: Caminhos para a Inclusão. Bogotá, Colômbia: Corporación Universitaria Iberoamericana, 2020.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28 e280098. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020, 144 p.

CORRÊA, Amanda César; RABELO, Carlos Alberto Marques; KUNIYOSHI, Maria Laura Gabriel (orgs.). **Tenho um aluno autista, e agora? Um guia sobre autismo para professores e funcionários da USP**. São Paulo: Coletivo Autista da USP, 2023. Disponível em: <https://www.ee.usp.br/wp-content/uploads/2023/11/MANUAL-PARA-PROFESSORES-CAUSP-1.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2024.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento do comportamento**. Curitiba: InterSaberes, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed., 1996, 76p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987, 220p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades*

especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200 p. ISBN 978-85-7511-305-9.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no plano de formação docente. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Pessoa com Deficiência (SEPD). **Cartilha do Autista** [Cartilha digital]. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.sepd.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/cartilha-do-autista.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Tradução de Cristina Cavalcanti. Revisão de Mariana Borges de Moraes. Rio de Janeiro: Record, 2015, 934p.

GUIMARÃES, Viviani Pereira Amanajás; MACHADO, Veruska Ribeiro. O Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta de inclusão dos estudantes com autismo na educação profissional. **Revista Caderno Pedagógico**. Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v. 21, n. 1, p. 2072-2097, 2024. ISSN: 1983-0882.

ISTOCK. Banco de imagens. Símbolos do autismo. [s.l.], 2024, il. color. Disponível em: <https://p2.trrsf.com/image/fget/cf/774/0/images.terra.com/2023/0>

[6/28/autismosimbolos-istock-\(3\)-qy4h3voojr6s.jpg](https://p2.trrsf.com/image/fget/cf/774/0/images.terra.com/2023/0/6/28/autismosimbolos-istock-(3)-qy4h3voojr6s.jpg). Acesso em: 20 jan. 2025.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: Compreensão e Prática Baseadas em Evidências** [livro eletrônico]. Movimento Capricha na Inclusão. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LUNA ABA. **Crise em autismo [tirar da sala de aula?]**. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wqB-oF9h_AY. Acesso em: 17 fev. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2023. Disponível em: <https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-livro-InclusaoEscolar.pdf>. Acesso em 05 de dezembro de 2025.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, ano XVIII, nº205, jun, 2018.

MAYER, Juli Lanser. **Autismo na escola da vida**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2020. 176 p. ISBN 9786555660647.

MORAL, Adriana; SHIMABUKURO, Estela Hosoe; ZINK, Adriana Gledys; MOLINA, Eder Cassola. **Entendendo o autismo**. Projeto contemplado no 3º Edital Santander/USP/FUSP de Direitos Fundamentais e Políticas Públicas, 2017. Disponível em: <https://www.iag.usp.br/~eder/autismo/Cartilha-Autismo-final.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2024.

MORAIS, Fernando Antônio de Andrade; CARVALHO, Lílian Amaral. A atuação do Docente EBTT no Atendimento Educacional Especializado realizado pelo Instituto Federal de Alagoas. **Research, Society and Development**, [s.l.], v.11, n.8, 2022, p. e23511830756. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30756>. Acesso em: 22 jan. 2025.

NASCIMENTO, Thais Almeida; PROMMERCHENKEL, Valquíria Brommenschenkel; SANTOS, Maria Betânia Cavalcante Silva. **Hiperfoco como Caminho para o Aprendizado e Inclusão de Alunos com Autismo**. Anais da VIII Semana da Pedagogia, nº8. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 2 jan. 2025.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Periódicos MANA**, nº 14, v.2, pp. 477-509, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lang=pt. Acesso em: 22 jan. 2025.

PACHECO, Eliezer [org]. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PIXABAY. Banco de imagens. Fita de quebra-cabeças. [s.l.], 2024, Il. col. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/illustrations/autismo-fita->

[consci%C3%A7%C3%A3o-doen%C3%A7a-1417942/](https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30756). Acesso em: 20 jan. 2025.

PEREIRA, Gláucia Thomaz Marques. Incluir Autismo. Produto de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Anápolis: IFG, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. Texto apresentado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014, 121p.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076. Rio de Janeiro: ANPEd, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula.; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima; NUERNBERG, Adriano Henrique; Kubaski, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, nº18, v.1, pp. 222-235, São Paulo, jan-abr, 2016. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, Ana Maria da Conceição. **O processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Tese de doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4870/2/Ana%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Silva.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, Niceia Gonçalves; GOULART, Joana Corrêa. Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência: estudantes com espectro autista na escola regular. Revista REEDUC, Goiás, v.6, nº1, jan-jun, 2020, pp.90-105.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 156p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADculoDocumentos%20de%20Identidade.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS (TJDFT). **O que significa o cordão de girassóis?** Artigo digital. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/o-que-significa-o-cordao-de-girassois>. Acesso em: 20 jan. 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS (TJDFT). **O que significa o símbolo do Dia do**

Orgulho Autista? Artigo digital. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/o-que-significa-o-simbolo-do-dia-do-orgulho-autista>. Acesso em 20 jan. 2025.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. 2005. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, pp. 443-466, set-dez. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Banco de imagens. Cordão de Girassol. Belém, 2024, il. color. Disponível em: https://ufpa.br/wp-content/uploads/2024/02/cordao_girassol.jpg. Acesso em: 20 jan. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniele Pinheiro; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **Inclusão Escolar nos Institutos Federais Brasileiros: Serviços e Possibilidades de Atuação**. São Carlos: São Carlos/ EDESP-UFSCar, 2022.

ANEXO A – Modelo de PEI disponibilizado pelo NAPNE/PVCAL

IDENTIFICAÇÃO DISCENTE

Nome do discente	CURSO	MODALIDADE	SÉRIE - PERÍODO	TURMA	TURNO
FOTO DO DISCENTE AQUI	PROF. CONSELHEIRO DA TURMA	FONE	E-MAIL		
	LÍDER DA TURMA	FONE	E-MAIL		
	TUTOR(A)	FONE	E-MAIL		
	MONITORIA	FONE	E-MAIL		

ESTUDO DE CASO

1. HISTÓRICO:

1.1. Equipamentos e metodologia inclusiva:

1.2. Parcerias:

2. ORIENTAÇÕES:

2.1. Para a apresentação dos conteúdos:

a)	
b)	

c)

d)

e)

f)

g)

2.2. Para as atividades avaliativas:

a)

b)

c)

d)

e)

f)

g)

h)

3. MERECE ATENÇÃO:

a)

b)

c)

d)

e)

f)

				<i>Responsável pelo preenchimento:</i>				



1.º Bimestre/Semestre

Data da elaboração:

DISCIPLINA:

DOCENTE:

Adaptações metodológicas a serem realizadas (docente)

Tecnologia Assistiva ou materiais adaptados (docente):

Adaptações Curriculares a serem implementadas (docente)

Critérios e métodos de avaliação (docente):

2.º Bimestre/Semestre

Data da elaboração:

DISCIPLINA:

DOCENTE:

Adaptações metodológicas a serem realizadas (docente)

Tecnologia Assistiva ou materiais adaptados (docente):

Adaptações Curriculares a serem implementadas (docente)

Critérios e métodos de avaliação(docente):

3.º Bimestre/Semestre

Data da elaboração:

DISCIPLINA:

DOCENTE:

Adaptações metodológicas a serem realizadas (docente)

Tecnologia Assistiva ou materiais adaptados (docente):

Adaptações Curriculares a serem implementadas (docente)

Critérios e métodos de avaliação (docente):

4.º Bimestre/Semestre

Data da
elaboração:

DISCIPLINA:

DOCENTE:

Adaptações metodológicas a serem realizadas(docente)

Tecnologia Assistiva ou materiais adaptados (docente):

Adaptações Curriculares a serem implementadas (docente)

Critérios e métodos de avaliação (docente):

