



**INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS PORTO VELHO CALAMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - PROFEPT**

**MARIA DAS GRAÇAS FREITAS DE ALMEIDA**

**O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA PERSPECTIVA DO  
CURRÍCULO INTEGRADO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE  
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Porto velho

2025

**MARIA DAS GRAÇAS FREITAS DE ALMEIDA**

**O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO:  
CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Porto Velho Calama, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

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

Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Xênia de Castro Barbosa.

Porto Velho

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação — CIP**

---

A448p

Almeida, Maria das Graças Freitas de. O plano educacional individualizado na perspectiva do currículo integrado: caminhos para a inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista. / Maria das Graças Freitas de Almeida. - Porto Velho, 2025.

110f.: il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Xênia de Castro Barbosa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação), 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. Ensino. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Plano Educacional Individualizado. 5. Currículo integrado. 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**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia Campus Porto Velho Calama  
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

Anexo 4 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

**ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT APRESENTADA PELA DISCENTE: MARIA DAS GRAÇAS FREITAS DE ALMEIDA**

No dia 21 de março de 2025, às 14h30min, reuniu-se forma híbrida, a Banca Examinadora designada pela Coordenação Acadêmica Local do PROFEPT-IFRO para julgar a Dissertação da discente **Maria das Graças Freitas de Almeida**, denominada "O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA". A Banca Examinadora foi composta pelos membros: Profa. Dra. Xênia de Castro Barbosa; Dra. Josélia Fontenele Batista; Dra. Lediane Fani Felzke; e Dra. Lívia Catarina Matoso dos Santos Telles. Após a apresentação da dissertação pela discente, foi dada a palavra aos examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Na sequência, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente para proceder ao julgamento, considerando a dissertação e o produto:

- Aprovado  
 Reprovado.

Ficou estabelecido o prazo de 30 dias para a entrega da versão com as correções.

Nada mais havendo a tratar a Presidente da Banca Examinadora divulgou o parecer aos presentes na apresentação e deu por encerrado os trabalhos, sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Porto Velho, 21 de março de 2025.

Presidente: Dra. Xênia de Castro Barbosa, ProfEPT/IFRO

Membro Interno: Dra. Josélia Fontenele Batista, ProfEPT/IFRO

Membro Interno: Dra. Lediane Fani Felzke, ProfEPT/IFRO

Membro Externo: Dra. Livia Catarina Matoso dos Santos Telles, UNIR

Mestranda: Maria das Graças Freitas de Almeida

---



Documento assinado eletronicamente por **Xenia de Castro Barbosa, Professor(a) - EBTT**, em 21/03/2025, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Josélia Fontenele Batista, Professor(a) - EBTT**, em 21/03/2025, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Lediane Fani Felzke, Professor(a) - EBTT**, em 21/03/2025, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Livia Catarina Matoso dos Santos, Pedagogo(a)**, em 21/03/2025, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria das Graças Freitas de Almeida, Professor(a) - EBTT**, em 22/03/2025, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2587096** e o código CRC **9B2E86CF**.

---

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
Campus Porto Velho Calama

Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação

Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Produto

**IDENTIFICAÇÃO**

Instituição Associada:	IFRO
Discente:	Maria ds Graças Freitas de Almeida
Produto/Processo Educacional:	PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS COM TEA
Dissertação:	O Plano Educacional Individualizado na Perspectiva do Currículo Integrado: caminhos para a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista
Orientador (a):	Xênia de Castro Barbosa
Área de Concentração:	Educação Profissional e Tecnológica
Linha de Pesquisa:	Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.
Macroprojeto	Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica

**TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS: Bibliográfico**

X	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação

	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

## CRITÉRIOS

		Sim	Não
<b>Aderência</b>	À projeto de pesquisa	X	
	À linha de pesquisa do Programa	X	
	Área de concentração do Programa	X	
	Ao macroprojeto	X	
<b>Replicabilidade</b>	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
<b>Registro</b>	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X	

## IMPACTO

X	<b>Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.</b>
	<b>Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade</b>
	<b>Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.</b>

## IMPACTO - DEMANDA

X	<b>Demanda espontânea</b>
	<b>Demanda contratada</b>
	<b>Demanda por concorrência (ex. Edital)</b>

## IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA

	<b>Experimental</b>
	<b>Sem um foco de aplicação inicialmente definido</b>
X	<b>Solução de um problema previamente identificado</b>

## ABRANGÊNCIA TERRITORIAL

	<b>Local</b>
	<b>Regional</b>
X	<b>Nacional</b>
	<b>Internacional</b>

## INOVAÇÃO

	<b>Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito)</b>
X	<b>Médio teor inovativo</b>
	<b>Baixo teor inovativo</b>

	Sem inovação aparente
--	-----------------------

#### COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)

X	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
X	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
X	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
X	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

#### APLICABILIDADE

	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
X	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.

#### ESTÁGIO DA TECNOLOGIA

	Piloto/protótipo
	Em teste
X	Finalizado/implantado
	Não se aplica

#### ACESSO

	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

#### PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

Trata-se produto educacional destinado a orientações acerca da elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI) planejado para uso interno no IFRO Campus Porto Velho Calama, mas com potencial de replicabilidade em todas a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia (RFEPCT).

Até 255 caracteres



**DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT**

Impacto na inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Até 255 caracteres

**ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA**

<b>Presidente da banca</b>	Dra. Xênia de Castro Barbosa, ProfEPT/IFRO
<b>Membro interno ProfEPT/IA</b>	Dra. Josélia Fontenele Batista, ProfEPT/IFRO Dra. Lediane Fani Felzke, ProfEPT/IFRO
<b>Membro externo</b>	Dra. Lívia Catarina Matoso dos Santos Telles, IFRO
<b>Data da defesa</b>	21 de março de 2025



Documento assinado eletronicamente por **Xenia de Castro Barbosa, Professor(a) - EBTT**, em 21/03/2025, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josélia Fontenele Batista, Professor(a) - EBTT**, em 21/03/2025, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lediane Fani Felzke, Professor(a) - EBTT**, em 21/03/2025, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lívia Catarina Matoso dos Santos, Pedagogo(a)**, em 21/03/2025, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria das Graças Freitas de Almeida, Professor(a) - EBTT**, em 22/03/2025, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2587109** e o código CRC **323B1A72**.

---

A todas as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, que nos inspiram diariamente e nos ensinam a enxergar o mundo com olhos cheios de sensibilidade, criatividade e autenticidade.

E a todos os profissionais, pais, responsáveis e cuidadores que dedicam seu tempo, amor e expertise para atender, cuidar e trabalhar com esse público tão especial. Vocês são a força que transforma desafios em oportunidades e que constrói um mundo mais acolhedor.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me concedeu a graça de ingressar e concluir essa jornada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

À minha querida família e amigos que, mesmo nas horas em que precisei me dedicar intensamente à pesquisa, estiveram sempre presentes, seja em conversas, diálogos sobre inclusão ou no apoio incondicional que me deram.

Aos participantes e colaboradores da pesquisa, meu profundo agradecimento pela gentileza, disponibilidade e participação ativa. Vocês foram essenciais para que este trabalho se tornasse realidade.

Aos alunos com quem tive e tenho a honra de trabalhar, meu carinho e gratidão. Cada um de vocês me ensinou algo único e me mostrou a importância de uma educação verdadeiramente inclusiva.

À família NAPNE, que sempre me ofereceu apoio, suporte e incentivo, vocês são parte fundamental desta conquista.

Ao IFRO, minha gratidão por todo o suporte institucional e pela documentação que possibilitou a realização desta pesquisa.

E, por fim, à minha querida orientadora, a Doutora Xênia de Castro Barbosa, que aceitou caminhar comigo nesta jornada. Seu olhar atento e suas contribuições transformaram este trabalho em uma experiência de aprendizado e crescimento. Muito obrigada por acreditar em mim e neste projeto.

A todos que atuam, atendem e cuidam de alunos tão especiais, meu reconhecimento e admiração. Esta pesquisa é também uma homenagem ao trabalho incansável de vocês.

...o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.  
(João Guimarães Rosa, 1994)

## RESUMO

A presente pesquisa aborda a relevância do Plano Educacional Individualizado (PEI) na implementação de práticas pedagógicas adaptadas, que promovam o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo tem como objetivo analisar as possibilidades e limitações do PEI na integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase nos estudantes com TEA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – *Campus* Porto Velho Calama (IFRO/PVCAL). A abordagem metodológica adotada fundamenta-se na pesquisa-ação educacional, tendo a geração de dados sido realizada por meio de entrevistas roteirizadas que contaram com a colaboração de 13 profissionais da Educação que atuam no referido *campus* e da análise de documentos oficiais, como os projetos pedagógicos de curso, o Plano Pedagógico Institucional e outros documentos, de abrangência nacional. A análise dos dados foi procedida à luz de referenciais teóricos pertinentes ao tema, e a apresentação dos resultados foi feita de forma qualitativa. Os resultados evidenciaram que o trabalho colaborativo, as formações contínuas e a comunicação intersetorial constituem elementos essenciais para uma melhor preparação e aplicação do PEI, contribuindo para a melhoria do desempenho dos estudantes. Dessa forma, a adoção de práticas pedagógicas adaptadas propicia uma aprendizagem que, alinhada aos propósitos da Educação Profissional e Tecnológica, se orienta por uma abordagem omnilateral, crítica e transformadora. Além disso, o PEI favorece o equilíbrio emocional, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e a integração social dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove uma dinâmica colaborativa entre docentes e profissionais de apoio, fortalecendo a segurança nas práticas pedagógicas e a compreensão das potencialidades dos estudantes com TEA, em prol de uma educação equânime. Conclui-se que há potencial do PEI combinado ao currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica, visto que esse conjunto de documentos facilita a identificação de desafios docentes, desde que sejam atualizados continuamente. O produto educacional aqui gerado tem a pretensão de atuar como suporte nas dificuldades e adaptações metodológicas dos profissionais da educação para atender aos estudantes com TEA na realização do PEI. Conclui-se que os resultados foram alcançados, uma vez que a problemática foi esclarecida para efeitos práticos e que a instituição expressa intencionalidade e ações voltadas para a inclusão educacional do público com TEA.

**Palavras-Chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Ensino. Transtorno do Espectro Autista. Plano Educacional Individualizado. Currículo integrado.

## ABSTRACT

This research addresses the relevance of the Individualized Educational Plan (IEP) in implementing adapted pedagogical practices that promote the academic, social, and emotional development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study aims to analyze the possibilities and limitations of the IEP in curricular integration within Professional and Technological Education, with a focus on students with ASD at the Federal Institute of Rondônia – Porto Velho Calama Campus (IFRO/PVCAL). The methodological approach adopted is based on educational action research, with data generation being carried out through scripted interviews that included the collaboration of 13 Education professionals who work on the aforementioned campus and the analysis of official documents, such as course pedagogical projects, the Institutional Pedagogical Plan and other documents of national scope. Data analysis was conducted in light of relevant theoretical frameworks, and results were presented qualitatively. The findings highlight that collaborative work, ongoing training, and intersectoral communication are essential elements for improving the preparation and application of the IEP, thereby enhancing student performance. Thus, the adoption of adapted pedagogical practices fosters learning aligned with the goals of Professional and Technological Education, guided by a comprehensive, critical, and transformative approach. Furthermore, the IEP supports emotional balance, academic skill development, and social integration of students, while promoting collaborative dynamics among educators and professionals. This strengthens confidence in pedagogical practices and the understanding of the potential of students with ASD toward equitable education. It is concluded that the IEP, combined with an integrated curriculum in Professional and Technological Education, holds significant potential, as this set of tools facilitates the identification of teaching challenges, provided they are continuously updated. The educational product developed here addresses the primary difficulties educators face regarding students with ASD and provides a step-by-step guide for IEP development. It is concluded that the results were achieved, since the problem was clarified for practical purposes and the institution expresses intentionality and actions aimed at the educational inclusion of the public with ASD.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Autism Spectrum Disorder (ASD). Individualized Educational Plan (IEP)

## LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Marcos históricos do TEA .....	29
Quadro 2 – Níveis e apoios e déficits sociais e comunicacionais .....	31
Quadro 3 – Principais materiais da revisão bibliográfica <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Quadro 4 – Respostas da aplicabilidade do PEI em sala de aula para alunos com TEA .....	54
Quadro 5 – Principais dificuldades no trabalho pedagógico relacionadas ao TEA .....	56
Quadro 6 – Perspectivas dos entrevistados acerca do PEI em conjunto à integração curricular .....	57
Quadro 7 – Fatores limitantes do PEI .....	60
Quadro 8 – Adaptações pedagógicas para alunos com TEA .....	61
Quadro 9 – Desafios docentes relacionados ao estudante com TEA .....	63
Quadro 10 – Dificuldade e acolhimento para com o estudante com TEA .....	66
Quadro 11 – Educadores e capacitação profissional voltada ao TEA .....	68
Quadro 12 – Sobre o planejamento metodológico conjunto .....	69
Quadro 13 – Educadores e familiares dos alunos com TEA .....	71
Quadro 14 – Docentes e a identificação de crises do aluno com TEA .....	73
Quadro 15 – Ações específicas NAPNE e DEPAE do IFRO/PVCAL .....	75



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>Ciptea</b>	Carteira de Identificação da Pessoa com TEA
<b>DEPAE</b>	Departamento de Assistência ao Educando
<b>DSM-5</b>	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica.
<b>IFRO</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.
<b>IFRO/PVCAL</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia <i>Campus</i> Porto Velho Calama
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NAPNE</b>	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais.
<b>NAPNE/PVCAL</b>	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Campus Calama, em Porto Velho
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PE</b>	Produto Educacional
<b>PEI</b>	Plano Educacional Individualizado
<b>ProfEPT</b>	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica.
<b>RFEPCT</b>	Rede Federal de Educação Profissional,

	Científica e Tecnológica
<b>TAE</b>	Técnicos Administrativos
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista.
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO .....	19
2 INTRODUÇÃO .....	22
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
3.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	29
3.2 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI).....	33
3.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS .....	37
3.4 O CURRÍCULO E O CURRÍCULO INTEGRADO .....	42
4 METODOLOGIA .....	49
5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES) .....	53
5.1 AS ENTREVISTAS COM DOCENTES E PROFISSIONAIS TÉCNICOS .....	54
5.1.1 A utilização do PEI para estudantes com TEA .....	54
5.1.2 As maiores dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico com estudantes autistas.....	55
5.1.3 O Plano Educacional Individualizado (PEI) pode contribuir para a integração curricular?.....	57
5.1.4 Os principais fatores limitantes do Plano Educacional Individualizado.....	59
5.1.5 Adaptações pedagógicas realizadas para favorecer a aprendizagem do estudante com TEA.....	61
5.1.6 Os maiores desafios docentes na efetivação da aprendizagem do estudante com TEA.....	63
5.1.7 Desafios na identificação e acolhimento de estudantes com TEA: entre laudos, afetividade e prática docente .....	65
5.1.8 Formação voltada para o Transtorno do Espectro Autista no ambiente profissional .....	67
5.1.9 Realização do planejamento metodológico conjunto para a aprendizagem dos estudantes .....	69
5.1.10 A dinâmica entre profissionais da educação e a família do estudante .....	71
5.1.11 A identificação de crise do estudante com TEA .....	73

5.1.12 Ações específicas que os setores NAPNE e DEPAE do IFRO/PVCAL realizam para aprendizagem do estudante TEA .....	75
5.2 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS .....	77
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	78
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS .....	85
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	96
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....	98
ANEXO A.....	98.
ANEXO B.....	102

## 1 APRESENTAÇÃO

Normal?  
 O que é ser normal neste mundo atual?  
 Um mundo onde cada um  
 Tem as suas diferenças  
 Suas particularidades,  
 Seus costumes, suas crenças.  
 (Rosa, 2018)

Com o fragmento do poema "E por falar em inclusão...", de Elaine Márcia Souza Rosa (2018), poeta e membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do (NAPNE) do *Campus* Porto Velho Calama, a noção de "normalidade" é questionada diante das diferenças, particularidades e subjetividades que caracterizam cada indivíduo. A compreensão de uma normalidade padronizada, construída historicamente, é vista como algo que precisa ser urgentemente revisto. Assim, a reflexão e o respeito à diversidade são entendidos como elementos fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva, na qual a convivência com as diferenças seja entendida como algo natural. É com essa perspectiva que inicio minha apresentação: meu nome é Maria das Graças Freitas de Almeida, natural do Estado de São Paulo, mas rondoniense de coração.

Os caminhos que me levaram ao tema da inclusão, especialmente a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram diversos e, por vezes, transversais. Meu primeiro contato com estudantes autistas ocorreu há cerca de 20 anos, quando atuava como professora em Ji-Paraná, Rondônia. Naquela época, ainda não existia a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, as informações sobre autismo eram escassas e frequentemente marcadas por equívocos e contradições, e as formações pedagógicas sobre o tema eram raras.

Senti que o cenário da educação inclusiva começou a mudar a partir da promulgação de normativas vigentes, onde se destacam a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016a), que, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 206, são estabelecidos princípios como igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto o artigo 208, inciso III, prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na

rede regular de ensino (Brasil, 2016a, p.123).

Outro marco legal foi no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde a Lei 8.069/1990 (Brasil, 1990), reforçou os mecanismos de garantia ao ensino do aluno com necessidades específicas na rede regular de ensino, responsabilizando pais e responsáveis pela matrícula de seus filhos. Ainda na década de 1990, a Declaração de Salamanca (1994) (UNESCO 1994), organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reafirmou o compromisso de atender a todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais específicas. O Brasil, ao assinar essa declaração, firmou seu compromisso com essa agenda.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), buscou melhorar a educação brasileira em todos os níveis, incluindo a educação básica, superior e profissional (Saviani, 1997). Paralelamente, o Decreto 6.094/2007 assegurou o compromisso com o acesso e a permanência de crianças com necessidades educacionais específicas no ensino regular (Saviani, 1997, p.1244). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007-2008) (Brasil, 2016b), desenvolvida pela Organização das Nações Unidas (ONU), teve como objetivo promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

Entre os direitos reconhecidos estão o fomento de programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para a equiparação de oportunidades; o reconhecimento da autonomia e independência das pessoas com deficiência; e a garantia de acessibilidade aos meios físicos, econômicos, sociais, culturais, de saúde e educação. O Decreto 6.571/2008 (Brasil, 2008b) regulamentou o atendimento educacional especializado, visando garantir condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, além de assegurar a continuidade dos estudos em outros níveis de ensino.

No entanto, apesar das determinações legais, na prática as ações eram ainda incipientes. Havia alunos com necessidades específicas em sala de aula, mas faltava preparo dos docentes para trabalhar com eles. O processo de inclusão enfrentava resistências estruturais, culturais, sociais e econômicas, e as ações eram muitas vezes intuitivas, sem base em evidências científicas.

Meus primeiros contatos com estudantes com TEA foram profundamente marcantes. Angustiava-me ver o sofrimento causado pelas dificuldades de socialização, onde, apesar de frequentarem a escola, viviam em isolamento, sem interagir com os

colegas ou aprender de forma consistente. Como professora, desejava ajudar, mas faltavam informações e recursos. Minha formação inicial não era suficiente para lidar com os desafios da prática educacional inclusiva.

Duas décadas depois, ao ingressar como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), primeiramente como professora temporária e, posteriormente, como efetiva, conheci o NAPNE, setor que se dedica à promoção da inclusão e desenvolvimento educacional. Essa experiência com o núcleo não apenas ampliou minha compreensão sobre inclusão, mas também fortaleceu meu compromisso com uma educação verdadeiramente acolhedora e transformadora.

Ao longo da minha carreira docente, testemunhei o crescimento gradual da inclusão nos ambientes escolares por onde passei. A crescente produção acadêmica sobre TEA e a oferta de suportes pedagógicos, emocionais e estruturais possibilitaram que esses estudantes, ao receberem apoio adequado e adaptações necessárias, demonstrassem avanços consistentes na aprendizagem e na interação social. No entanto, também presenciei retrocessos, especialmente em razão da resistência ou dificuldades de alguns profissionais em modificar suas práticas pedagógicas e atribuir a responsabilidade pela adaptação pedagógica ao próprio discente.

Foi nesse contexto que decidi ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), onde me dedico ao estudo dos desafios e possibilidades do PEI juntamente ao currículo integrado aplicado a estudantes com TEA. O tema, desafiador por natureza, foi acolhido por minha orientadora em um compromisso com a aprendizagem colaborativa.

Ao longo dessa trajetória, compreendi que trabalhar com estudantes com TEA é uma oportunidade constante de crescimento pessoal e profissional. Aprendi a desenvolver novos olhares sobre meus alunos e que cada conquista, por menor que pareça, deve ser valorizada, pois cada avanço representa um incentivo para prosseguirmos na construção de uma sociedade em que a inclusão se consolide. Como professora, planto hoje a semente da inclusão com a convicção de que, independentemente do tempo que leve e mesmo que eu não esteja para colher os frutos, cada gesto de amor e dedicação à educação inclusiva florescerá como um legado eterno de esperança.

## 2 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) demanda práticas pedagógicas criativas e ajustadas às suas necessidades específicas. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como uma ferramenta potencialmente capaz de personalizar o processo de ensino-aprendizagem e promover o currículo integrado, contribuindo para uma formação comprometida com a omnilateralidade. No entanto, questiona-se: Quais as possibilidades e limites do PEI para a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica? A partir desta pergunta o estudo guiou-se pelo objetivo geral de compreender se o Plano Educacional Individualizado pode contribuir para a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica, e pelos seguintes objetivos específicos: (1) Identificar os principais desafios pedagógicos registrados pelos docentes do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama, no trabalho pedagógico com estudantes com TEA; (2) Discutir as concepções de currículo integrado presentes nos documentos institucionais e nas entrevistas realizadas com professores e profissionais ligados ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE); (3) Elaborar e disponibilizar ao *Campus* Porto Velho Calama e à comunidade um e-book com sugestões práticas para a elaboração do PEI para estudantes com TEA, sob a perspectiva do Currículo Integrado.

A pesquisa foi desenvolvida na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, com vinculação ao macroprojeto 5 do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o qual abrange a organização e o planejamento curricular com vistas a contribuir para a compreensão da realidade concreta dos conceitos da EPT, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.

O método que deu suporte à investigação foi o da Pesquisa-Ação Educacional, um tipo de pesquisa participante que busca, simultaneamente, produzir novos conhecimentos e aplicá-los no próprio contexto investigado, com vistas a contribuir para o enfrentamento do problema identificado. A aquisição de dados envolveu análise documental e entrevistas, e a análise dos dados pautou-se na técnica da Análise de Conteúdo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica do



desenvolvimento que influencia, em maior ou menor grau, a comunicação, a interação social, o comportamento e interesses de uma pessoa. Suas características podem variar significativamente de um indivíduo para outro, tanto em termos de intensidade quanto de impacto no cotidiano. Essa diversidade de manifestações é justamente o que define o termo "espectro", destacando a singularidade de cada pessoa com TEA. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) identificou as seguintes características presentes nesta condição neurológica: "Déficits na reciprocidade socioemocional, déficits nos comportamentos comunicativos e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos" (APA, 2014, p. 94).

Ao se considerar o ambiente social que fundamenta a vivência escolar frente aos déficits que caracterizam o TEA, torna-se evidente a necessidade de estratégias pedagógicas e estruturais que promovam a inclusão e o bem-estar desses estudantes. A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizagem, deve estar preparada para acolher as singularidades de cada estudante e oferecer suportes que facilitem a comunicação, a interação e a participação ativa. Isso inclui desde adaptações curriculares e metodológicas até a formação de profissionais capacitados.

O Ensino Médio, em especial, é uma fase escolar desafiadora, nas qual os adolescentes se veem imersos em uma combinação de fatores sociais, emocionais e acadêmicos, pois esse período coincide (quando não há atrasos no percurso escolar) com a adolescência, um estágio de mudanças hormonais e emocionais intensas. Estudantes com TEA podem apresentar dificuldades em identificar e regular emoções, e as mudanças próprias desta etapa do desenvolvimento podem ser ainda mais desafiadoras, visto que há um aumento das exigências sociais, com maior ênfase em amizades e dinâmicas interpessoais. As dificuldades em interpretar nuances sociais, manter conversas ou lidar com mudanças nas relações podem tornar o ambiente escolar exaustivo.

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio também envolve mudanças na estrutura de horários das aulas, no número de disciplinas e nas expectativas de maior independência por parte do adolescente; mudanças que podem ser particularmente difíceis para estudantes autistas, que geralmente se beneficiam de rotinas previsíveis. Quando se trata do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, essas demandas se tornam ainda mais complexas, pois essa modalidade traz consigo a pressão

acadêmica de se preparar para o futuro profissional e para o ingresso no Ensino Superior – o que pode gerar ansiedade e sobrecarga emocional.

Diante desse cenário, é necessário que as escolas compreendam e acolham seus alunos, cultivando um ambiente que promova o crescimento pessoal, a autoconfiança e a aprendizagem dos conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos e para a vida em sociedade. Nesse contexto, os fundamentos da ciência e da técnica, e as configurações do trabalho e da cultura são referenciais indispensáveis à formação humana.

Se ao educador recai a responsabilidade de garantir uma aprendizagem de qualidade, é pertinente que disponha de um instrumento norteador que oriente suas práticas. Sugere-se ao longo desta dissertação que tal ferramenta pedagógica seja o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

O PEI é um documento pedagógico elaborado para atender às necessidades específicas de aprendizagem de estudantes que demandem adaptações no currículo, o que pode ser o caso de alguns estudantes com TEA. Partilha-se do entendimento de Silva, Magalhães, Santos e Gueudeville (2023), de que o trabalho pedagógico inclusivo busca a promoção de propostas que atendam a todo o alunado (se encaminha, portanto, na perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA), não obstante, é recorrente nos depararmos com casos em que se faz necessária a individualização do ensino para o processo de inclusão.

O PEI pode ser parte integrante de uma educação equitativa, pois promove:

- A personalização do ensino, ao identificar habilidades, interesses, dificuldades e potencialidades do estudante e, a partir disso, definir objetivos e estratégias para atender às suas necessidades educacionais;
- Adaptação curricular, ao orientar a equipe pedagógica sobre como adaptar os conteúdos, atividades, avaliações e metodologias para garantir que o estudante consiga aprender no seu ritmo e com os recursos necessários;
- O PEI serve como uma ferramenta de acompanhamento contínuo, uma vez que permite que os educadores e a equipe pedagógica avaliem o progresso do aluno e ajustem estratégias quando necessário;
- O planejamento é feito por uma equipe multidisciplinar, que pode incluir professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, fonoaudiólogos e a família

do estudante. Isso assegura que todas as áreas do desenvolvimento do aluno sejam contempladas.

A importância do PEI é reforçada por Mascaro (2016), que o apresenta como instrumento que possibilita um trabalho pedagógico centrado no estudante e que visa contribuir com o desenvolvimento de conhecimentos necessários à vida acadêmica e social.

O PEI, quando construído de forma participativa e multidisciplinar, torna-se um ponto de partida para as adaptações necessárias em sala de aula, e com isso, amplia as possibilidades de inclusão, permanência e êxito e de uma formação integral, que promove tanto a teoria quanto prática, integrando conhecimentos necessários para a compreensão dos processos socioeconômicos e ambientais e os conhecimentos práticos necessários à vida cotidiana (da qual o trabalho faz parte).

A educação omnilateral integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões necessárias ao desenvolvimento integral do indivíduo, contemplando uma abordagem que visa formar cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade, valorizando a pluralidade de experiências e saberes. No contexto educacional, isso significa oferecer oportunidades que transcendam o aprendizado técnico e acadêmico, incentivando também o autoconhecimento, a convivência, a compreensão dos direitos e do valor da diversidade, bem como o engajamento social. Para estudantes com necessidades educacionais específicas, a educação omnilateral reforça a importância de um ensino inclusivo que respeite e potencialize as diferentes formas de aprender e se desenvolver.

A visão integral e inclusiva da educação omnilateral encontra ressonância no currículo integrado, uma proposta pedagógica que alia os conteúdos acadêmicos aos conhecimentos técnicos, conectando o saber teórico ao mundo do trabalho a partir de sólida compreensão dos domínios da ciência, da tecnologia e da cultura. No caso do Ensino Médio Integrado ao Técnico, o currículo integrado exige estratégias pedagógicas que favoreçam não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a compreensão das complexidades do mundo contemporâneo. Não se trata, portanto, de uma educação centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, como propõem as pedagogias neoliberais, que aos poucos vêm enfraquecendo o currículo em nome de sua

necessidade de ajustes comportamentais da classe trabalhados. Ao contrário, trata-se de uma educação empenhada na libertação, na medida em que oferece as bases para a crítica social e para a atuação no mundo. Para ser efetivo, esse modelo requer um ambiente escolar que acolha as singularidades de seus estudantes, proporcionando condições para sua plena participação e desenvolvimento humano.

Sob a perspectiva do PEI, o currículo integrado adquire um caráter ímpar: garantir que os alunos com TEA ou outras condições tenham acesso não apenas ao conteúdo técnico e acadêmico, mas também às competências transversais necessárias para sua inserção social e profissional. Ele orienta os educadores a integrarem práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem, oferecendo suporte individualizado para que esses estudantes possam participar ativamente das atividades propostas. Dessa forma, o PEI aliado ao currículo integrado torna-se uma ferramenta funcional para promover uma educação voltada para a formação de cidadãos plenos.

Considerando que os estudantes do Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado passam grande parte do tempo na escola, é fundamental criar relações de convivência positivas e promover um ambiente acolhedor dentro da instituição. Isso inclui oferecer condições físicas e pedagógicas adequadas que assegurem o acesso, a aprendizagem, a permanência e o sucesso acadêmico.

Nesse contexto, este trabalho oferece como produto educacional um e-book didático voltado àqueles que ensinam estudantes com TEA ou que são membros da rede de apoio à pessoa com TEA, e que precisam de auxílio para promover as adaptações necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância desta pesquisa reside na compreensão da diversidade como um elemento essencial ao processo educativo, capaz de promover o respeito, a equidade e o tratamento justo a todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enquanto segmento educacional tem como propósito o desenvolvimento humano e social, preparando os estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a convivência cidadã. Nessa perspectiva, a inclusão educacional de estudantes com deficiência na EPT deve se fundamentar em princípios como acolhimento, integração, afetividade, servindo-se da pesquisa e do trabalho como elementos formativos, contribuindo para uma formação humana integral.

Assim, acredita-se que a relação entre professor e aluno pode ser fortalecida por

meio de um e-book informativo de cunho educacional, que ofereça alternativas para redirecionar metodologias de ensino quando as estratégias iniciais não forem suficientes para alcançar os estudantes com TEA. O produto educacional desta pesquisa foi desenvolvido com base em entrevista com profissionais da educação do Instituto Federal de Rondônia, *Campus Calama* (IFRO/PVCAL), buscando refletir sobre as necessidades e desafios que esses profissionais enfrentam diariamente.

A partir deste ponto, este trabalho está dividido em: Referencial Teórico, onde serão apresentadas as bases literárias que fundamentaram esta pesquisa; Metodologia, seção que discorre sobre as formas de geração de dados; Análise dos dados, que apresentará os dados gerados em pesquisa-ação confrontados ao levantamento teórico; Produto educacional, que apresentará a finalidade, justificativa e aplicação do e-book didático desenvolvido; e Considerações Finais, onde uma síntese dos resultados é recapitulada frente aos objetivos propostos por esta pesquisa para ver se os mesmos foram atingidos, e se avalia as contribuições e limitações do estudo desenvolvido, bem como se apresentam sugestões para pesquisas futuras.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta dissertação parte do princípio de que o papel do educador e da escola vai além da transmissão de conhecimentos: sua maior meta é promover o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o pensamento crítico e sua autonomia. À comunidade escolar cabe preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, participativos e capazes de enfrentar os desafios da vida acadêmica e profissional.

Quando um estudante apresenta necessidades específicas, como no caso do TEA, a busca pelo desenvolvimento integral pode requerer planejamento curricular e didático - pedagógico específico, abrangendo adaptações das práticas pedagógicas. Quando há a necessidade de se adotar novas estratégias, recursos e abordagens diversificadas para atender às necessidades específicas dos estudantes, o educador se depara com certa escassez de materiais didáticos voltados para esse fim e, dos materiais disponíveis, poucos são os que permitem personalização para condições menos comuns ou que apresentam manifestações únicas, como é o caso do TEA.

Essa realidade aplicada ao Ensino Médio Integrado ao Técnico, uma etapa em que as demandas acadêmicas se tornam mais complexas, encontra a necessidade de articulação entre componentes propedêuticos e técnicos, incluindo o início de práticas supervisionadas, como estágios, e o desenvolvimento de habilidades sociais voltadas para o mundo do trabalho. Para estudantes neurodiversos, essa fase pode representar necessidades específicas de aprendizado, comunicação e interação social. Nesse contexto, faz-se necessário compreender o conceito de neurodiversidade.

O termo "neurodiversidade", cunhado pela socióloga australiana e autista Judy Singer em 1999, descreve as diferenças neurológicas como variações naturais da diversidade humana, incluindo condições como TEA, TDAH e altas habilidades. Essa perspectiva reforça a ideia de que essas diferenças não devem ser vistas como deficiências, mas como maneiras singulares de perceber e interagir com o mundo (Ortega, 2008).

A seguir serão apresentados os conceitos fundamentais que sustentam esta discussão, como a atual definição do TEA, o PEI e o conceito de currículo integrado.

Esses tópicos serão explorados com o objetivo de problematizar ideias equivocadas em relação ao TEA e demonstrar como PEI e currículo integrado podem ser aplicados conjuntamente para promover uma educação inclusiva e personalizada, que respeite as particularidades dos estudantes com TEA e valorize a diversidade no ambiente escolar. Assim, busca-se oferecer uma compreensão ampla e articulada das estratégias pedagógicas necessárias para atender às necessidades específicas desses alunos, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

### 3.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo "autismo" origina-se do grego "autos", que significa voltar-se para si mesmo, refletindo, assim, o comportamento introspectivo frequentemente associado às pessoas autistas. Comportamento, este, que é erroneamente interpretado como um desinteresse pelo mundo externo. O Transtorno do Espectro Autista é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento e caracteriza-se por dificuldades nas interações sociais, na comunicação e por padrões comportamentais repetitivos, apresentando grande variabilidade entre os indivíduos inseridos no espectro.

O conceito de TEA evoluiu consideravelmente ao longo do tempo, com os primeiros estudos sobre a condição sendo atribuídos a Eugen Bleuler, em 1911. Posteriormente, as contribuições de Leo Kanner e Hans Asperger, na década de 1940, foram fundamentais para o aprofundamento do entendimento sobre o autismo (Liberalesso; Lacerda, 2020). No início do século XXI, as condições anteriormente separadas, como o autismo e a síndrome de Asperger, foram integradas sob a categoria de TEA no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014). Este manual classifica o TEA em diferentes níveis de suporte, que refletem as necessidades individuais dos pacientes. O Quadro 1, abaixo, recapitula passagens históricas sobre a concepção do autismo ao longo dos séculos:

**Quadro 1 – Marcos históricos do TEA**

<b>Explicações folclóricas</b>	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; Brites, 2019, p.27).
<b>Século XVIII</b>	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; Brites, 2019, p.27).
<b>Século XX</b>	<p><b>1911 – Eugen Bleuler</b> descreveu pacientes com esquizofrenia e identificou casos em que os indivíduos apresentavam um comportamento profundamente introspectivo. Ele usou o termo "autismo" para descrever esse estado extremo de autoisolamento (Brites; Brites, 2019, p.28).</p> <p><b>1943 – Leo Kanner</b> 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; Brites, 2019, p.28).</p> <p><b>1944 – Hans Asperger</b>, 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; Lacerda, 2020, p.14-15).</p> <p><b>1976 – Lorna Wing</b> 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; Lacerda, 2020, p.16).</p> <p><b>1980 - O autismo é incluído no DSM-III: O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.</b> Essa terceira edição do Manual (1980) e sua revisão (DSM -III-TR,1987) trazem consigo algumas mudanças estruturais diretas na maneira de realizar o diagnóstico em psiquiatria. (MAS, 2018, p. 58)</p>
<b>Século XXI</b>	<p><b>1994- O DSM-IV</b> tem pela primeira vez a palavra transtorno como tradução de disorder, ao invés de distúrbio, e é apresentado, logo de início, 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><b>2013- O DSM-V</b> 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 Neto,2014, p. 70))</p>

Fonte: Almeida (2025)

Atualmente, dois manuais são usados no Brasil para o diagnóstico do TEA: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), desenvolvido pela American Psychiatric Association (APA, 2014), e a Classificação Internacional de Doenças (CID), desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Brasil, 2024). A CID-11 está em processo de implementação, com previsão de uso pleno a partir de 2027,



enquanto isso, a CID-10 continuará sendo utilizada, conforme orientações da OMS. Ambos os manuais são complementares, o DSM-5 foca nos aspectos relacionados aos transtornos mentais, enquanto a CID padroniza a classificação de uma gama de doenças e condições de saúde. A escolha entre eles depende do contexto e dos objetivos do diagnóstico, sendo ambos amplamente utilizados por profissionais da saúde, pesquisadores e, de forma crescente, por instituições educacionais.

Embora tenha havido avanços significativos na compreensão e na legislação brasileira sobre o TEA, ainda persistem barreiras a serem transpostas no que diz respeito à inclusão e ao acesso a direitos, especialmente no contexto educacional. A utilização do termo "autismo" de maneira generalizada pode limitar a compreensão das necessidades desses indivíduos. Assim, a categoria "Transtorno do Espectro Autista", inserida pelo DSM-5 (APA, 2014), visa agrupar as diversas condições associadas ao autismo, agora classificadas por níveis de suporte.

Facion (2013) explica que o TEA é classificado em três níveis de acordo com o grau de suporte necessário: nível 1, com suporte mínimo; nível 2, com suporte moderado; e nível 3, com suporte intenso, caracterizando dependência substancial para atividades cotidianas. Contudo, essa categorização pode gerar controvérsias, uma vez que o TEA apresenta grande variabilidade entre os indivíduos e as necessidades de suporte podem variar ao longo do tempo ou em contextos distintos, o que torna essa classificação, em alguns casos, limitada. Faz-se importante destacar que os níveis de autismo não correspondem a "graus da doença" ou à "capacidade intelectual" do indivíduo, mas sim ao nível de apoio necessário para a realização de atividades diárias. Dessa forma, o suporte pode ser permanente para alguns indivíduos e temporário para outros.

**Quadro 2 - Níveis e apoio e déficits sociais e comunicacionais**

<b>Nível</b>	<b>Comunicação social</b>	<b>Comportamentos restritos e repetitivos</b>
<b>Nível 1</b> Indica apoio	Dificuldade nas interações sociais	Inflexibilidade de comportamento
<b>Nível 2</b> Indica apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos.
<b>Nível 3</b> 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 Transtorno Mentais (APA, 2014, p.52).

Pode-se inferir, portanto, que a inclusão educacional de estudantes com TEA transcende a mera inserção no espaço escolar, exigindo a garantia de permanência qualificada e êxito acadêmico. Nesse contexto, o PEI emerge como instrumento estruturante, ao propor um ensino personalizado que responde às demandas específicas de estudantes autistas, promovendo equidade sem comprometer a qualidade do processo formativo.

A consecução desse modelo inclusivo demanda, contudo, formação docente especializada voltada às particularidades do TEA. Esse trabalho formativo é especialmente desafiador, visto que pessoas com TEA apresentam um espectro de elementos “bastante impressionantes no comportamento cotidiano” (Silva, 2020, p. 97). Segundo o autor, tais elementos

[...] podem ser tanto ‘visualizáveis’ e ‘alardeosos’, quanto ‘sutis’ e até ‘inimagináveis’. Por isso, é preciso admitir que há ao redor da pessoa TEA elementos comportamentais que não são tão acessíveis ao observador, mesmo ao mais treinado. Assim, entre o que se enxerga e o ‘imperscrutável’ existe uma lonjura que precisa ser ao menos ‘pressentível’ e, dentro do possível, paulatinamente ‘aproximável’. (Silva, 2020, p. 97).

A capacitação de educadores e equipes pedagógicas não se circunscreve à aquisição de conhecimentos clínicos, mas engloba a reflexão crítica sobre paradigmas educacionais, a assimilação de metodologias inovadoras e o desenvolvimento de competências sociointerativas. Como ressalta Mantoan (2003), a efetividade da inclusão está intrinsecamente vinculada à preparação sistemática dos agentes educacionais, que devem dominar estratégias para mediar processos de aprendizagem.

Palestras, oficinas e orientações contínuas nas escolas funcionam como dispositivos catalisadores dessa transformação, desde que integradas a um plano permanente de atualização profissional, capaz de consolidar práticas pedagógicas sustentáveis e informadas por evidências científicas recentes.

Nesse cenário, a operacionalização de adaptações curriculares para estudantes com TEA requer uma abordagem integradora, que articule formação docente voltada ao autista, utilização de tecnologias educacionais e valorização das subjetividades discentes. O currículo integrado, nessa perspectiva, deve ser concebido como um constructo dinâmico, que conecta conhecimentos globais às realidades locais e às trajetórias individuais, buscando superar as fragmentações próprias do modelo de organização disciplinar, que se desenvolveu a partir do Racionalismo Moderno. Espera-se que as

adaptações pedagógicas não minimizam a complexidade dos conteúdos nem se pautam por excessos de protecionismo, mas que priorizem estratégias metodológicas voltadas às necessidades dos alunos, como o uso de recursos visuais, estímulos sensoriais e práticas de acolhimento que fortaleçam a autoconfiança do estudante. Como realizar esse equilíbrio é um desafio contínuo para todos os envolvidos no processo de educação inclusiva, urge que o profissional de educação desenvolva a sensibilidade de compreender que não há fórmulas mágicas, mas sim um processo contínuo de busca e construção coletiva, voltada ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e a criação de espaços verdadeiramente acessíveis e acolhedores. É essa construção coletiva que impulsiona e dá sentido às práticas educativas no cotidiano. Tal prática é reforçada por Mantoan (2003), ao afirmar que o êxito educacional reside na valorização de talentos individuais e na criação de ambientes que estimulem a autonomia, reconhecendo que o progresso discente pode divergir de expectativas pré -estabelecidas, sem perder seu caráter celebratório. Assim, a educação inclusiva está consolidada não apenas pela superação de metas acadêmicas, mas pela construção de vínculos afetivos e de um senso de pertencimento que legitima a experiência educacional como espaço plural e humanizador.

### 3.2 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Todas as pessoas possuem capacidade de aprendizagem, contudo, algumas necessitam de suporte para acessar e aproveitar plenamente as oportunidades educacionais. Adaptações pedagógicas, estruturais e curriculares são alguns dos elementos passíveis de serem usados na efetivação da inclusão escolar. A importância dessas adaptações é destacada por Santos et al. (2018, p.187), que afirmam que "a prática educativa deve ter objetivos definidos e conscientes, considerando método, técnica, lugares e condições prévias para abranger a finalidade desejada".

No cenário educacional contemporâneo, o PEI surge como um recurso pedagógico para estruturar práticas inclusivas, alinhando planejamento individual e coletivo às necessidades específicas dos estudantes. Conforme Barbosa (2019, p. 17), o PEI assume papel central como "instrumento viabilizador da inclusão", ao sistematizar informações acadêmicas relevantes sobre o aluno e orientar estratégias pedagógicas que promovam não apenas o ensino-aprendizagem, mas também o acolhimento e a interação

no ambiente escolar. Essa abordagem individualizada permite que educadores identifiquem potencialidades e obstáculos educacionais, adaptando metodologias que atendam às demandas de estudantes com necessidades educacionais específicas, como aqueles com TEA.

Nesse contexto, a dinâmica entre profissionais da educação e a família do estudante com TEA emerge como um eixo fundamental para a efetivação de medidas inclusivas. Mayer (2020) ressalta que o processo inclusivo se inicia no núcleo familiar, consolida-se na escola e estende-se à sociedade, demandando uma relação cooperativa entre esses agentes. A participação ativa da família não apenas fortalece a congruência entre as expectativas educacionais e as vivências cotidianas do estudante, mas também assegura que este seja incentivado a superar adversidades. Para tanto, é imprescindível estabelecer diálogos contínuos e cordiais, pautados pela transparência e pela corresponsabilidade, de modo a criar ambientes que favoreçam a socialização, o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral do aluno.

É nessa intersecção entre escola e família que o PEI revela seu potencial transformador. Desenvolvido de maneira colaborativa, o plano integra as perspectivas de docentes, profissionais de apoio e familiares, objetivando promover autonomia, entendimento de mundo e qualidade de vida ao estudante com TEA. Ao oferecer orientações detalhadas sobre estratégias pedagógicas, manejo comportamental e promoção de participação ativa, o PEI transcende a mera formalidade documental, convertendo-se em um guia prático para a ação docente. Tal sinergia não apenas amplia o repertório metodológico dos educadores, como também fortalece a coesão entre os diferentes contextos de vida do aluno, permitindo consistência nas intervenções pedagógicas e a segurança de que essas alterações estão alinhadas a seus objetivos de desenvolvimento social e acadêmico.

Se desenvolvido de maneira colaborativa entre a família, docentes e profissionais que acompanham o aluno, a educação individualizada promovida pelo PEI tem como um de seus objetivos promover maior autonomia, bem-estar e aprendizagem de qualidade. O PEI 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** : permite ajustar o ritmo das atividades, modificar métodos de avaliação e oferecer diferentes formas de aprendizado, respeitando as particularidades de cada aluno;
- **Recursos visuais**: materiais visuais, como imagens, mapas mentais, tabelas e gráficos, auxiliam na organização da informação, facilitam a compreensão e promovem maior autonomia no estudo. O uso de agendas, por exemplo, permite uma melhor organização da rotina, reduzindo a ansiedade e favorecendo a previsibilidade das atividades;
- **Estratégias de comunicação**: o uso de uma linguagem clara e objetiva, evitando metáforas ou instruções ambíguas, facilita a compreensão das orientações pedagógicas. Além disso, oferecer instruções por meio de diferentes formatos, como texto, áudio e demonstração prática, amplia as possibilidades de aprendizado;
- **Tecnologias assistivas para melhorar a experiência educacional**: o uso de tecnologias assistivas, como abafadores de ruído e aplicativos de comunicação, contribuem na criação de um ambiente de aprendizado confortável;
- **Trabalho colaborativo e socialização gradual**: a socialização estruturada é uma estratégia que visa estimular a interação entre os estudantes. Trabalhos em grupo com membros fixos inicialmente proporcionam um ambiente seguro para o estudante com TEA se adaptar às interações sociais. Com o tempo, é possível introduzir mudanças graduais na composição dos grupos, ampliando progressivamente sua rede de contatos e promovendo maior integração social. Reforça-se que, no entanto, é essencial respeitar as particularidades de cada estudante, assim, 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 e/ou situações de estresse. É preciso avaliar, caso a caso, os benefícios do trabalho colaborativo (também conhecido como trabalho em grupo).
- **Apoio emocional**: O suporte emocional é um dos pilares na educação individualizada de estudantes com TEA. Projetos voltados para o desenvolvimento socioemocional e atendimentos individualizados auxiliam na regulação emocional e

no enfrentamento das dificuldades diárias. Essas ações contribuem para a construção da autoestima, da autonomia e da confiança dos estudantes, fortalecendo sua participação ativa no ambiente escolar.

Estudos de autores como Barbosa (2019); Glat e Pletsch (2010); Tannús-Valadão (2018); Glat, Vianna e Redig (2012); e Marin, Mascaro e Siqueira (2013) destacam a relevância do PEI enquanto instrumento pedagógico para a promoção da inclusão escolar e do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente vinculado à Educação Especial, sua aplicação foi ampliada para as escolas regulares a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que reforçou a necessidade de adaptações estruturais e metodológicas para garantir equidade educacional.

A escola, enquanto microcosmo das relações sociais, transcende a função de transmissão de conhecimentos técnicos e profissionais, assumindo papel central na formação integral dos sujeitos. Conforme Sasaki (1997), seu âmbito abarca dimensões afetivas, científicas, tecnológicas e culturais, fundamentais para a construção de saberes e a convivência em uma sociedade plural. Nessa perspectiva, a inclusão educacional emerge como imperativo ético e pedagógico, uma vez que o ambiente escolar deve ser espaço de socialização e formação cidadã, comprometido com a construção de uma ordem social pautada na justiça e na igualdade de direitos.

É nesse contexto que o PEI se consolida como documento orientador para a educação inclusiva. Elaborado de forma colaborativa por professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), familiares, equipes de saúde (quando pertinente) e pelos próprios estudantes (quando viável), o plano estrutura componentes curriculares, estratégias metodológicas e adaptações em múltiplos níveis – sensorial, emocional, motor, cognitivo e cultural –, visando garantir acessibilidade pedagógica e participação plena de estudantes com especificidades.

Na EPT, o PEI encontra espaço para ser aplicado como ferramenta de integração curricular, sobretudo no atendimento a educandos com TEA. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 85), a formação humana integral pressupõe a articulação entre saberes técnicos, científicos, humanísticos e culturais, capacitando os indivíduos a serem protagonistas de suas trajetórias e a desenvolverem plenamente suas potencialidades. Nesse sentido, a EPT configura-se como espaço privilegiado para a construção de uma

sociedade educacional mais justa.

Ao integrar o PEI ao processo de ensino-aprendizagem na EPT, promove-se não apenas a adaptação curricular e o acolhimento socioemocional, mas também a superação de modelos excludentes historicamente enraizados. A articulação interdisciplinar, aliada à criação de ambientes seguros, alinha-se aos princípios da educação omnilateral, que valoriza a formação integral, o respeito à diversidade e a inclusão de todos os sujeitos. Assim, o PEI transcende sua função burocrática, tornando-se catalisador de transformações pedagógicas e sociais.

Ainda que o PEI tenha um grande potencial como ferramenta pedagógica, há instituições e profissionais que não se sentem confortáveis em implementá-lo, seja por desconhecimento, pela dificuldade em se conseguir informações que preencham seu conteúdo, pela falta de familiaridade com o documento ou ainda pela dificuldade em manejar algumas situações, gerando angústias quanto à qualidade do ensino ofertado e da gestão do tempo.

A legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1996a), a Lei 9.394/1996 (Brasil, 2008b), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008a) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), reconhece a inclusão educacional como um direito inegociável. No entanto, para que esse direito seja viabilizado, é urgente que os professores tenham acesso a políticas públicas efetivas – como formação continuada, materiais adaptados e suporte técnico especializado – que os capacitem a atender às especificidades discentes, como o TEA. A qualificação docente não é uma cobrança individual, mas uma responsabilidade coletiva, que depende de investimentos em programas de formação e a criação de redes de apoio pedagógico. Só assim o PEI e outras ferramentas inclusivas deixarão de ser vistos como elementos isolados e se tornarão práticas sustentáveis, alinhadas ao que determina a lei.

### 3.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A legislação brasileira oferece respaldo jurídico sólido à inclusão educacional. Esses instrumentos não apenas garantem o direito à educação, mas também impõem às instituições de ensino a obrigação de criar condições para que esse direito seja exercido

de forma plena. Diante disso, investir na qualificação docente torna -se um passo indispensável para superar resistências e lacunas técnicas, transformando o arcabouço legal em práticas pedagógicas funcionais.

A fundamentação jurídica desta pesquisa apoia-se em instrumentos legais que asseguram os direitos educacionais de pessoas com deficiência, e de e pessoa com necessidades educacionais específicas, destacando-se os seguintes marcos normativos:

### **1. Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**

O ECA consagra a proteção integral de crianças (até 12 anos) e adolescentes (12 a 18 anos), garantindo-lhes direitos fundamentais como educação, saúde e dignidade (Art. 3º). O artigo 4º enfatiza a prioridade absoluta na efetivação desses direitos, responsabilizando família, sociedade e Estado. Esses direitos, em linhas gerais, são o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. No âmbito educacional, o Art. 54 assegura matrícula gratuita em instituições próximas à residência, sendo obrigatório o provimento de vagas no mesmo estabelecimento para irmãos que frequentam a mesma etapa da educação básica, e prevê atendimento especializado para estudantes com deficiência, preferencialmente no ensino regular, antecipando princípios posteriormente consolidados pela Declaração de Salamanca (1994). Embora persistam os registros de violência e negligência contra crianças e adolescentes – especialmente em relação àqueles de família socioeconomicamente vulneráveis e/ou disfuncionais–, o ECA promoveu avanços palpáveis, como a redução de castigos corporais e maior conscientização social sobre os direitos infantojuvenis (Brasil, 1990).

### **2. Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI)**

Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a LBI, alinhada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (internalizada pelo Decreto nº 6.949/2009) tem por escopo assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por parte da pessoa com deficiência.



Ela define pessoa com deficiência como aquela com impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, limitam sua participação social (Art. 2º). Seu livro I estabelece direitos essenciais, como acessibilidade (Art. 3º, I), desenho universal (II) e tecnologia assistiva (III) (Brasil, 2015), conforme abaixo:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, p. 1-2)

O livro II aborda mecanismos de garantia jurídica, como o direito das pessoas com deficiências a adaptações que garantam a acessibilidade, visando a equidade de oportunidades. Na educação, a lei exige sistemas inclusivos, adaptações curriculares e atendimento especializado, com suporte técnico e plano de estudos diferenciados, visando autonomia e equidade. Destaca-se que a lei incumbe ao poder público a responsabilidade de acompanhar e propiciar o atendimento educacional especializado, que favoreça o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes PcD (Brasil, 2015).

### **3. Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei Berenice Piana)**

A Lei Nº. 12.764 (Brasil, 2012c) estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e alterou o parágrafo terceiro do artigo 98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro 1990, possibilitando horário especial de trabalho ao servidor público com deficiência ou que tenha cônjuge ou dependente PcD.

Esta lei é um exemplo de comprometimento social. Fruto da luta de uma mãe pela garantia dos direitos cidadãos de seu filho diagnosticado com autismo, ela entrega respaldos legais que possibilitam uma vida plena, com dignidade, segurança, liberdade e oportunidade de desenvolvimento humano para pessoas com TEA.

Para os efeitos desta lei, a pessoa com TEA é considerada PcD, e esse transtorno foi apresentado como sendo uma síndrome clínica caracterizada por:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;  
II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012c, p. 1).

Define também, no parágrafo único do Artigo 3º que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhamento especializado. Para assegurar o direito à educação, a lei estabeleceu, no Art. 7º, que o gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista será punido com multa de três a 20 salários-mínimos.

Entende-se que a Lei Berenice Piana representa um passo importante na compreensão sobre o TEA e no estabelecimento de direitos às pessoas inseridas no espectro autista. No contexto da educação profissionalizante, o comprometimento em garantir suporte nos aspectos pedagógicos e estruturais é apresentado nas documentações institucionais. Sua relevância reside na articulação entre saúde, educação e assistência ao aluno, embora sua implementação exija não apenas

cumprimento legal, mas também mudanças culturais para eliminar estigmas e promover práticas pedagógicas adaptadas (Brasil, 2012c).

#### **4. Lei nº 13.977/2020 – Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Lei Romeo Mion)**

Complementando a Lei nº 12.764/2012, esta norma institui a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea), documento gratuito que confere atendimento prioritário em serviços públicos e privados. Expedida mediante relatório médico com CID correspondente, a Ciptea inclui dados como nível de suporte necessário, tipo sanguíneo e contato de emergência. O cadastro da pessoa com TEA no Ciptea permite mapeamento estatístico nacional, subsidiando políticas públicas. Sua criação simboliza a luta por visibilidade social, embora entraves burocráticos persistam na divulgação e uniformização de sua emissão entre estados e municípios (Brasil, 2020b).

#### **5. Projeto de Lei nº 5.093/2020**

Na tentativa de reverter o cenário de desafios educacionais enfrentados por estudantes com necessidades específicas, torna-se imperativo priorizar a capacitação continuada do corpo docente, aliada à implementação de políticas públicas estruturadas. Nesse contexto, destaca-se o Projeto de Lei nº 5.093/2020 (Brasil, 2020a), que visa institucionalizar um sistema educacional inclusivo no país e enfatiza o atendimento qualificado a esse público. A proposta incorpora o PEI como instrumento pedagógico central, como forma de inserção de intervenções personalizadas para maximizar o desenvolvimento acadêmico, socioemocional e cognitivo dos estudantes, em consonância com o princípio de equidade educacional e da meta de inclusão plena prevista na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (Onu, 2016).

Historicamente, o arcabouço legal brasileiro evoluiu desde a garantia constitucional de educação como direito universal até a ratificação de tratados internacionais, internalizada no ordenamento jurídico nacional por meio do Decreto nº 6.949/2009 com status de emenda constitucional (Brasil, 2009). Além disso, marcos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) —

que consagrou o paradigma da educação inclusiva, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,1996) reforçaram o compromisso com a diversidade no ambiente escolar. Complementarmente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007a) e o Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007b) estabeleceram diretrizes para diminuir as barreiras pedagógicas e aumentar o acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular, prevendo recursos didáticos adaptados e formação docente especializada.

Não obstante os avanços legais, persistem lacunas entre a normatização e a prática pedagógica. A formação inicial e continuada de educadores ainda se baseia predominantemente em práticas intuitivas, em detrimento de uma fundamentação teórico-metodológica especializada em educação especial. Tal deficiência reflete em obstáculos estruturais, como a carência de recursos tecnológicos adaptados; entraves culturais; estigmas associados à neurodiversidade; e pedagógicos, como a dificuldade em implementar currículos flexíveis e metodologias ativas. Conseqüentemente, muitos são os estudantes que permanecem à margem do pleno exercício de seu potencial, contrariando os princípios da LDB.

Nesse cenário, o PL nº 5.093/2020 surge como mecanismo catalisador, ao propor a sistematização do PEI como ferramenta dinâmica e colaborativa, envolvendo familiares, equipes multidisciplinares e os próprios estudantes na construção de suas trajetórias educacionais. Para além da dimensão legislativa, urge fomentar parcerias entre universidades, redes de ensino e entidades da sociedade civil, com vistas à criação de programas de mentoria docente, laboratórios de práticas inclusivas e pesquisas aplicadas que traduzam as diretrizes teóricas em estratégias pedagógicas. Dessa forma, será possível consolidar um sistema educacional que não apenas acolha a diferença, mas a reconheça como vetor de enriquecimento coletivo.

### 3.4 O CURRÍCULO E O CURRÍCULO INTEGRADO

O termo currículo remete à ideia de percurso, um caminho a ser trilhado (Silva, 1999). Contudo, em seu sentido contemporâneo, a noção de currículo está associada à seleção de conteúdos e à organização lógica em que esses devem ser ensinados. O termo currículo integrado, por sua vez, propõe uma abordagem holística da educação,

rompendo barreiras estruturais e apresentando disciplinas de maneira interconectada. Essa perspectiva busca oferecer uma visão ampla e integrada do conhecimento, respeitando as especificidades de cada disciplina, suas ideias e saberes. O objetivo é superar a fragmentação do conhecimento e promover a compreensão dos fenômenos como um todo. Segundo Candau e Moreira (2007, p.3), o currículo “constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares”.

O Currículo Integrado na EPT brasileira representa, segundo Kuenzer (2002), uma concepção de organização da aprendizagem que busca oferecer uma educação abrangente, contemplando todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Essa abordagem visa proporcionar aos estudantes uma "nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura" (Kuenzer, 2002, p.43-44).

Trata-se de uma proposta integradora, que considera trabalho, ciência e cultura como elementos basilares, que, ao serem conectados aos conhecimentos escolares das diversas disciplinas, conduzem o estudante a analisar a própria realidade, fornecendo - lhes elementos para exercer uma atuação que possibilita a integração de conhecimentos tradicionalmente apresentados de forma fragmentada.

Embora o termo "Currículo Integrado" esteja associado à EPT brasileira atual, suas raízes remontam ao início do século XX, com destaque para a obra “Cadernos do Cárcere”, de Gramsci (1999). Nela, o autor discute, entre outros temas, o Fordismo como um modelo que maximizava a produção ao custo da alienação do trabalhador, que perdia a compreensão do processo produtivo como um todo, se tornando cada vez mais alienado e vulnerável à substituição. Essa fragmentação do trabalho que reduzia o trabalhador a tarefas específicas foi igualmente reproduzida nos sistemas educacionais.

A aplicação da lógica fordista à educação resultou na seleção, hierarquização e fragmentação dos conhecimentos. Enquanto as elites dominavam o acesso a saberes considerados superiores, como os filosóficos, a classe trabalhadora era limitada a conhecimentos técnicos, sem elementos que permitissem reflexão crítica ou resistência. Ainda nesse processo, os conhecimentos de ordem filosófica foram dados como superiores aos conhecimentos técnicos, e, não bastasse a segmentação desses conhecimentos, procedeu-se à própria cisão dos ambientes educacionais, consolidando-

se a existência de escolas distintas para ricos e pobres, reforçando desigualdades sociais.

Diante desse cenário, Gramsci (1999) propôs o conceito de Escola Unitária, uma instituição de educação básica e cultura geral, humanista e acessível a todos, independentemente de classe social. Essa escola promoveria a integração entre conhecimentos técnicos, necessários ao trabalho, e conhecimentos intelectuais, essenciais para a reflexão crítica sobre o mundo.

Na década de 1960, com a flexibilização produtiva, novas pressões foram exercidas sobre a educação, reduzindo ainda mais o acesso da classe trabalhadora à formação geral e a substituindo por habilidades e competências alinhadas às demandas do mercado. Paralelamente, intensificaram-se os debates sobre o currículo, que, em seu cerne, reflete a questão sobre o tipo de pessoa e sociedade que se deseja formar. Como afirmado por Silva (1999, p. 15), "no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de identidade, ou de subjetividade".

O Currículo Integrado na EPT contemporânea visa promover a formação humana omnilateral e politécnica, e, para tanto, empenha-se para que os estudantes tenham acesso ao acervo de conhecimento científico produzido pela humanidade de forma a correlacionar esses conhecimentos a seu cotidiano e cultura. Em outras palavras, o currículo integrado conecta a escola à prática social concreta, seja por meio do trabalho, da ciência ou da cultura. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de modo que os conceitos sejam compreendidos como parte de um sistema de relações dentro de uma totalidade que se pretende compreender.

O tema ganhou destaque no cenário nacional após a estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e da publicação de normativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012b). Esses documentos reforçam a importância de uma educação que integre conhecimentos técnicos e científicos, preparando os estudantes para atuar de forma crítica e transformadora na sociedade.

O currículo integrado, portanto, é formado por uma multiplicidade de saberes, que abrangem desde conhecimentos científicos produzidos nas universidades e no mundo do

trabalho, até práticas religiosas, cidadãs e culturais. Respeitar e valorizar essa diversidade de conhecimentos oferece ao estudante a oportunidade de analisar os fenômenos sob diferentes perspectivas, permitindo decisões conscientes, contribuindo para o exercício da liberdade de escolha, respeitando as necessidades individuais de cada aluno.

Nessa perspectiva, PEI se apresenta como uma alternativa estratégica para a realização do processo de ensino-aprendizagem, especialmente sob o prisma da integração curricular. O PEI é composto por ações ajustadas às necessidades específicas de cada estudante, assistindo seu desenvolvimento de forma ampla. Longe de limitar a autonomia pedagógica do docente, ele amplia as possibilidades de contextualização e aplicação dos conhecimentos. O PEI também incentiva a exploração de novas metodologias de aprendizagem, oferecendo alternativas para compartilhar saberes e experiências no ambiente escolar.

Conjuntamente ao PEI, o currículo integrado surge como uma proposta educacional que busca conectar trabalho, ciência e cultura às diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Aplicados a alunos com TEA, essa procura identifica pontos de conexão entre os temas, explorando como eles se relacionam no mundo real. O objetivo é proporcionar aos alunos uma compreensão holística dos conceitos, promovendo habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e aplicação prática do conhecimento. Aplicado à ETP, é oferecida uma experiência educacional contextualizada, conectando o saber escolar, a convivência social e o mundo do trabalho. Sobre esse aspecto, Ramos (2008, p. 6) afirma que: “É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”.

Essa proposta rompe com a lógica da segregação, oferecendo aos alunos com TEA os mesmos direitos educacionais que os demais, sem estigmas ou exclusão.

A abordagem totalizadora do currículo integrado agrega uma dimensão pedagógica que envolve planejamento e execução contínuos ao longo da vida escolar, bem como a valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar. Esses são elementos particularmente positivos para alunos com TEA, visto que essa aprendizagem contextualizada permite a compreensão de conceitos abstratos por meio de situações concretas.

Quando aliado ao PEI, o currículo integrado permite um ensino personalizado, que não significa privilégios ou facilidades, mas sim a criação de meios acessíveis e adequados às necessidades de cada aluno, em um processo onde eles se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem. O uso de recursos como estímulos sensoriais, elementos pictográficos e de tecnologias assistidas combinados à visão holística do assunto tratado em sala oferece ao discente um ensino que transcenda a mera transmissão de conteúdos, permitindo que o mesmo atribua um significado a aquilo que lhe foi ensinado.

Até o momento, buscou-se pontuar as reflexões de ordem teórica estabelecidas mediante diálogo com a literatura especializada. De modo sintético, considerando o percurso teórico seguido por esta pesquisa, apresenta-se no Quadro 3 as principais obras bibliográficas que pautaram essas reflexões.

**Quadro 3 - Principais materiais da revisão bibliográfica**

Tipo do material/ Título/ Autor (ano)	Resumo
Livro/ <b>Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?</b> Maria Teresa Eglér Mantoan (2023).	É discutida a importância da inclusão escolar do ponto de vista social e educacional ao explorar os desafios que os educadores enfrentam ao tentar implementar medidas inclusivas nas salas de aula.
Livro/ <b>Transtorno do espectro autista (TEA): desafios da inclusão.</b> Gláucia Rosana Guerra Benute [org] (2020)	A obra aborda os desafios enfrentados na inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista na sociedade e, em particular, na escola.
Artigo/ <b>Socialização: Como Ser um Membro da Sociedade.</b> Berger; Berger (2018)	Os autores vêm aprofundar o conceito de socialização e seu papel na formação da identidade individual e coletiva na sociedade. É proposta uma análise sociológica da socialização, que envolve tanto a transmissão de valores culturais quanto a aquisição de habilidades e comportamentos que permitam a integração do indivíduo na sociedade.
Artigo/ <b>Deficiência, Direitos Humanos e Justiça.</b> Diniz, Barbosa e Santos (2009)	publicado na SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos, o artigo aborda o conceito de deficiência, destacando os direitos humanos das pessoas com deficiência e os impedimentos que enfrentam em relação ao seu corpo e à discriminação social. Os autores ressaltam a importância de compreender a deficiência como uma manifestação da diversidade humana, em que as limitações físicas, intelectuais ou sensoriais são muitas vezes obstáculos causados pela falta de sensibilização social.



<p>Guia/ <b>Manejo Comportamental de Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em Condição de Inclusão Escolar: Guia de Orientação a Professores.</b> Lígia Pires Khouy <i>et al</i> (2014)</p>	<p>O guia é voltado para professores que atuam com crianças com TEA em escolas inclusivas. O objetivo é fornecer orientações práticas para lidar com as dificuldades comportamentais, com o intuito de garantir um ambiente escolar mais acolhedor e produtivo.</p>
<p>Artigo/ <b>O Transtorno do Espectro Autista: Intervenção e Aprendizagem.</b> Claudia Guerra Monteiro (2021)</p>	<p>O artigo inclui a discussão da importância da participação dos pais e da família no processo de aprendizagem e de intervenção, assim como o papel da equipe multidisciplinar para o atendimento integral desses estudantes.</p>
<p>Artigo/ <b>Um Mundo De Todos Para Todos: Universalização De Direitos E Direito À Diferença.</b> Paula; Maior (2023)</p>	<p>O artigo trata da aplicação de normas que reconheçam e protejam os direitos inalienáveis das pessoas com necessidades específicas, fazendo entender que sua violação é passível de punição.</p>
<p>Livro/ <b>Mente Absorvente.</b> Maria Montessori (2019)</p>	<p>A obra traz uma abordagem de observação sobre o desencadeamento e importância dos estímulos recebidos pelo sujeito enquanto criança e como isso é transportado para a idade adulta.</p>
<p>Livro/ <b>Pedagogia do Oprimido.</b> Paulo Freire (1996)</p>	<p>O livro apresenta uma crítica à escola que não trabalha com oportunidades de igualdades para a formação omnilateral do aluno. Paulo Freire propõe uma educação pautada no diálogo, autonomia e participação dos alunos na construção do ensino.</p>
<p>Artigo/ <b>Plano Educacional Individualizado Para Alunos Com Deficiência Intelectual: De senho Para O Atendimento Educacional Especializado.</b> Mascaro; Redig (2016)</p>	<p>O artigo compreende a necessidade das escolas desenvolverem conjuntamente com a comunidade um planejamento educacional para os alunos com TEA, onde são observadas as necessidades do fornecimento de diretrizes claras com respeito às particularidades de cada indivíduo para o desenvolvimento na aprendizagem.</p>
<p>Artigo/ <b>Currículo Integrado.</b> Marise Nogueira Ramos (2008)</p>	<p>A autora propõe uma abordagem que busca transpassar a fragmentação habitual encontrada no currículo escolar, promovendo uma visão holística e interdisciplinar da educação. A ideia central do artigo é criar um currículo que entregue, de fato, uma aprendizagem que permita aos alunos estabelecer conexões entre temas e habilidades distintas.</p>
<p>Livro/ <b>Currículo Integrado.</b> Adriano Larentes da Silva (2014)</p>	<p>De maneira geral, a obra aborda questões relacionadas ao desenvolvimento de currículos escolares que promovam a integração de diferentes áreas do saber, de forma que os alunos estabeleçam sentidos significativos entre os conteúdos aprendidos em ambiente escolar, permitindo que eles possam aplicar seus conhecimentos interdisciplinares para resolver problemas reais.</p>
<p>Livro/ <b>O Currículo no Cotidiano da Sala de Aula.</b> Silva <i>et al.</i> (2016)</p>	<p>A publicação faz uma abordagem educacional que busca a interconexão de diferentes áreas/disciplinares e explora princípios e métodos do currículo integrado e como podem ser aplicados em sala de aula.</p>

<p>Livro/ <b>Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.</b> Romeu Kazumi Sasaki (1997)</p>	<p>Sasaki trabalha com temas como acessibilidade, direitos das pessoas com deficiência, mundo do trabalho, o papel da escola, educação inclusiva e a importância das adaptações permitidas para garantir a participação plena de todos na sociedade. É destacada a diferença entre interação e inclusão e é reafirmada a ideia de que a inclusão necessita de mudanças estruturais e atitudinais. O autor também afirma que o ambiente escolar é que precisa se adaptar e desenvolver meios para promover a inclusão.</p>
<p>Livro/ <b>Mentes Únicas.</b> Brites; Brites (2019)</p>	<p>Os autores, abordam o autismo de maneira objetiva para que haja a compreensão da importância da identificação, intervenção e acolhimento adequados no desenvolvimento da autonomia da pessoa com TEA. O livro enfatiza a importância de uma abordagem que preze pelo respeito às particularidades de cada indivíduo.</p>

Fonte: Almeida (2025)

A fundamentação teórica esteve baseada em uma proposta de educação abrangente, que busca criar condições para que os estudantes sejam protagonistas de seu aprendizado, contribuindo para sua formação humana, cidadã e profissional.

O quadro acima apresenta autores e obras sobre educação inclusiva, com enfoque no Currículo Integrado e no Plano Educacional Individualizado direcionado ao estudante TEA. Esse material visa servir como referência complementar para aqueles que desejam compreender melhor esses temas, visto que oferecem um panorama claro e objetivo.

## 4 METODOLOGIA

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, que aborda a concepção e organização de espaços pedagógicos na EPT, com ênfase em estratégias transversais e interdisciplinares. O objetivo é promover a formação integral dos estudantes, alicerçada no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, considerando a construção temporal da organização institucional e a configuração dos processos de ensino. Vincula-se também ao Macroprojeto 5, que analisa a organização do currículo integrado na EPT. Esta pesquisa se classifica como qualitativa, quanto à forma de abordagem, e descritiva, quanto ao objetivo geral.

O estudo adotou o método da pesquisa-ação educacional (Tripp, 2005), entendido como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, visando aprimorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Esse método busca contribuir para a melhoria do processo educacional, sem abrir mão do rigor científico necessário à interpretação da realidade.

O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Porto Velho Calama (IFRO/PVCAL), com recorte temporal de 2022 a 2024.

A geração de dados incluiu consultas a legislações, normativas do IFRO/PVCAL e orientações nacionais sobre a inclusão de estudantes com TEA, além de documentos institucionais fornecidos pelo NAPNE/PVCAL e pelo Departamento de Assistência ao Educando (DEPAE), como projetos adotados pelo IFRO/PVCAL e materiais de cunho pedagógico e técnico usados no Atendimento Educacional da sala Multifuncional da instituição.

A pesquisa documental foi complementada por entrevistas semiestruturadas com professores e profissionais do NAPNE, como pedagogos, psicólogos e técnicos do AEE.

As entrevistas, gravadas e transcritas, abordaram questões relacionadas à socialização, metodologias de ensino, interação com estudantes com TEA e elaboração do PEI. Foram utilizados dois roteiros distintos, um com (10) dez questões, direcionadas aos professores e o outro com (08) oito questões, direcionado aos servidores técnicos.

Participaram das entrevistas 13 profissionais, entre docentes e técnicos administrativos do IFRO/PVCAL. O critério de seleção dos participantes incluiu atuação direta do entrevistado com estudantes com TEA, vínculo com o NAPNE/PVCAL e atuação no *Campus*, excluindo-se profissionais de outras unidades ou sem relação com o tema. O processo de geração e tratamento de dados foi conduzido com rigor ético, incluindo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRO e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

A seleção dos participantes foi baseada no critério do envolvimento direto com estudantes com TEA. Assim, foram incluídos docentes que ministram ou já ministraram aulas para esses estudantes – inclusive há participantes diagnosticados e/ou que possuem filhos e amigos com TEA, e técnicos administrativos com experiência na inclusão educacional, no suporte a docentes e familiares, bem como no acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos com TEA. Todos os entrevistados demonstraram elevada empatia, comprometimento com a aprendizagem e disposição para compartilhar suas vivências.

O recrutamento dos participantes ocorreu mediante o envio de convites a todos os profissionais que, durante 2022 a 2024, atuaram com alunos com TEA matriculados nos cursos de Ensino no Médio Integrado ao Técnico. Em 23 de fevereiro de 2024, realizou-se uma apresentação coletiva do projeto. Considerando que nem todos puderam comparecer devido a compromissos profissionais, posteriormente foram organizadas apresentações individuais e para pequenos grupos em datas e horários previamente ajustados à disponibilidade dos participantes, garantindo a flexibilidade necessária para conciliar as agendas individuais. Nessas reuniões, detalharam-se os objetivos da pesquisa, a metodologia adotada e os procedimentos para a realização das entrevistas. Os interessados receberam, formalmente por e-mail, o convite para participação, acompanhado do roteiro de perguntas e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O roteiro de perguntas está disponível no Apêndice A.

As entrevistas foram realizadas de modo presencial, individual e privativo, no *Campus* Porto Velho Calama e, para assegurar a fidelidade dos relatos, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e armazenadas em um HD externo, com acesso restrito à pesquisadora. Posteriormente, os áudios foram transcritos integralmente, preservando a estrutura original dos discursos, sem edições que pudessem comprometer

o sentido das informações, excetuando-se a supressão de referências diretas a terceiros.

A identificação dos entrevistados adotou um sistema de codificação padronizado: os docentes foram designados pela letra “P”, seguidos de números de 1 a 7 (P1 a P7), enquanto os TAEs receberam a designação “T”, seguidos de números de 1 a 6 (T1 a T6).

A transcrição contou com o auxílio da ferramenta MEU CHATGPT e foi posteriormente revisada pela pesquisadora, que se empenhou em preservar ao máximo a originalidade das falas, realizando intervenções apenas para corrigir eventuais imprecisões textuais. Após essa etapa, as transcrições foram enviadas aos entrevistados para verificação da fidedignidade dos registros. Três participantes solicitaram ajustes: P2 solicitou a modificação de alguns detalhes e a complementação de respostas; P5 requereu a alteração de uma palavra; e P6 optou por concluir algumas de suas ideias. Os demais entrevistados confirmaram a precisão das transcrições sem manifestar a necessidade de complementos ou correções.

Este processo de coleta, transcrição e validação dos dados garantiu que os registros das entrevistas refletissem fielmente as experiências e percepções dos participantes, contribuindo para a credibilidade da análise realizada neste estudo.

A análise dos dados foi desenvolvida em aproximação à técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a qual contemplou as seguintes etapas: (1) A Pré -Análise – etapa em que se procedeu à seleção e organização dos materiais considerados relevantes para a pesquisa, leitura flutuante e leitura concomitante a fichamentos; (2) Categorização, na qual delimitamos as unidades de registro e as unidades de contexto, procedemos à codificação dos elementos mais pertinentes ao atendimento da problemática da pesquisa, e elencamos as categorias, projetando-as em uma grade de análise; (3) Interpretação, que englobou a análise reflexiva dos elementos agrupados em face das categorias definidas na etapa dois e na literatura estudada.

Em face da problemática da pesquisada definiu-se como unidade de análise as entrevistas realizadas, em sua integralidade, as quais foram organizadas em duas unidades de contexto: (1) as entrevistas de docentes e (2) entrevistas de técnicos.

A codificação considerou os três elementos de maior recorrência nas entrevistas: necessidade, dificuldades e adaptações, as quais foram projetadas em um diagrama analítico na qual se vinculou expressões e termos atinentes a cada código.

**Figura 1:** Diagrama analítico da Análise de Conteúdo



Fonte: Almeida e Barbosa (2025)

Em cada quadrante se identificam categorias êmicas que perpassam os relatos das duas redes de entrevistados (docentes e técnicos). Tais categorias apontam para conceitos previamente definido no projeto: Currículo Integrado, PEI e Inclusão possibilitando maior conexão entre essas e a realidade empírica vivenciada na instituição escolar estudada.

Após a definição dos códigos e categorias buscou-se de desenvolver, de forma sintética, uma interpretação narrativa dos elementos integrantes do diagrama.

Optamos por organizar as falas e percepções dos participantes da pesquisa com base em suas respostas ao invés de utilizar categorias pré-definidas como critério principal de agrupamento. Essa decisão metodológica permitiu uma análise mais diversificada, contemplando um maior número de elementos nas respostas dos participantes; dessa forma, as respostas conseguem mostrar o universo do entrevistado como um todo. Além disso, destacamos palavras-chave das entrevistas que se relacionam aos aspectos fundamentais para a compreensão do PEI, do TEA e do Currículo Integrado, com foco nas necessidades, dificuldades e adaptações necessárias pontuadas pelo entrevistado.

Como produto técnico, foi desenvolvido um e-book destinado a auxiliar docentes na elaboração do PEI e na compreensão do TEA no contexto da Educação Profissional e

Tecnológica. O e-book foi elaborado com base na análise dos dados coletados nas entrevistas e em revisão bibliográfica, abordando temas como práticas pedagógicas inclusivas, desafios institucionais e o papel do NAPNE no suporte a estudantes com necessidades específicas.

Este produto foi apresentado a todos os participantes da pesquisa, para fins de avaliação, sendo acatados os pedidos de ajustes que se mostraram pertinentes. Após a etapa de validação e reformulação, o produto foi transferido ao NAPNE do *Campus* Porto Velho Calama, com vistas a colaborar com a instrução acerca da elaboração do PEI. Há a expectativa de que o produto embase o planejamento pedagógico no ano letivo de 2025.

## Produto Educacional



**Maria das Graças Freitas de Almeida**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (EPRO), 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 EBT/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 Interacional (UNINTER).



**Xênia de Castro Barbosa**

Possui doutorado em Geografia (UFRR), 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 (EPRO) e do Programa de Mestrado em Ensino de Geografia (PROGEGE). No momento atua também como Pós-graduada em Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Instituto Federal de Rondônia.

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:					

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

## 5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

A seguir, proceder-se-á à apresentação e discussão dos resultados, confrontando-os com os referenciais teóricos, a fim de evidenciar as práticas pedagógicas e os principais entraves pedagógicos enfrentados na implementação de uma educação inclusiva para estudantes com TEA.

## 5.1 AS ENTREVISTAS COM DOCENTES E PROFISSIONAIS TÉCNICOS

A diversidade enriquece os processos educacionais ao ampliar as trocas de experiências e conhecimentos, proporcionando uma visão social abrangente e fortalecendo a capacidade de entender a realidade sob diferentes perspectivas. Nesse contexto, a educação inclusiva, que preza por valorizar a diversidade, o respeito e a empatia, torna-se um elemento ativo na interação entre docentes, discentes e membros da rede de apoio ao estudante com TEA.

A fim de compreender de que maneira esses princípios se manifestam na prática educacional, foram realizadas entrevistas com 13 profissionais de educação que atuam diretamente na inclusão de estudantes com TEA. A partir das falas dos entrevistados, foi possível identificar desafios, estratégias e percepções que contribuem para uma reflexão mais aprofundada sobre a implementação do PEI e a promoção de um ambiente educacional inclusivo. Nos excertos a seguir, serão apresentados os resultados obtidos, destacando os principais aspectos para a efetivação da inclusão escolar através do PEI sob a perspectiva do currículo integrado. Para preservar o sigilo dos entrevistados, dados pessoais ou elementos que possivelmente facilitariam sua identificação, foram omitidos.

### 5.1.1 A utilização do PEI para estudantes com TEA

O Quadro 4, a seguir, apresenta as respostas dos entrevistados relacionadas à utilização do PEI para estudantes com TEA. Os relatos refletem diferentes níveis de segurança dos docentes quanto à aplicação desse recurso pedagógico, variando desde o uso intuitivo até a necessidade de maior orientação e formação. As declarações evidenciam tanto o reconhecimento da importância do PEI quanto os desafios enfrentados em sua implementação, destacando a relevância de estratégias que promovam a capacitação e o apoio aos professores nesse processo.

Quadro 4 – Respostas da aplicabilidade do PEI em sala de aula para alunos com TEA

Entrevistado	Declaração
P1	De maneira informal, utilizei [o PEI], porque eu fazia um planejamento individualizado, mas não sei se está dentro da formalidade do plano, se o planejamento que fiz abrange todos os aspectos esperados desse tipo de documento
P2	Imaginei, sim, criar algumas atividades individualizadas, mas, com o grupo, <b>tudo se misturou</b> . Discentes que não possuem espectro autista <b>nem percebiam que a aula</b>



	<b>estava voltada para o aluno autista.</b>
<b>P3</b>	Sim, utilizo, significa que você vai desenvolver um plano de trabalho específico, metodologicamente fundamentado. <b>Nosso trabalho deve ser de reforço e valorização do que ele já sabe, mas também, ao mesmo tempo, deve complementar aquilo que ele não sabe e tem maior dificuldade.</b>
<b>P4</b>	Esse ano sei que vou ter de fazer, já devia ter feito, inclusive... Não fiz ainda, mas farei, <b>só não sei como farei a adequação de conteúdo, isso para mim é difícil, pois não tenho formação nessa área</b> , mas a única maneira que eu vejo é assim, é dar <b>e ssa atenção especial</b> fora do horário da aula, ou até mesmo dentro da aula, mas direcionada só para ele, mas não é algo que eu saiba fazer ou que faça com segurança.

Fonte: Almeida (2025)

A partir das respostas acima, vê-se que utilização do PEI como recurso pedagógico para estudantes com TEA é encarado como um suporte para o processo de aprendizagem, ainda que os relatos dos entrevistados variem quanto à familiaridade em relação ao uso do PEI.

O profissional P3, por exemplo, demonstra conhecimento e segurança na aplicação desse recurso para embasar suas práticas pedagógicas. Já o profissional P1, mesmo sem um domínio formal do PEI, busca intuitivamente desenvolver estratégias e suportes específicos para seus alunos. Em contrapartida, P2 e P4 expressaram dúvidas quanto à utilização do PEI, recorrendo à intuição e à empatia no trabalho com estudantes com TEA. Esses depoimentos evidenciam a necessidade de maior esclarecimento sobre a elaboração e o papel pedagógico do PEI.

As respostas acima permitem inferir que a utilização do PEI como recurso pedagógico tem a finalidade de auxiliar na aprendizagem e, assim, contribuir para que o educador possa acompanhar o desenvolvimento do processo da aprendizagem do estudante, convergindo com as ideias de Pereira (2014, p. 54), quando afirma que o PEI possibilita "avaliar o impacto de suas práticas pedagógicas na aprendizagem de seus alunos".

Acredita-se que, com formações contínuas e disseminação de informações sobre o PEI, sua implementação poderá ser mais bem incorporada à cultura organizacional do *Campus IFRO/PVCAL*. Dessa forma, ele deixará de ser visto apenas como uma exigência burocrática e poderá encontrar aplicabilidade real em sala.

### **5.1.2 As maiores dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico com estudantes autistas**

O Quadro 5 reúne as percepções dos entrevistados sobre as principais dificuldades

enfrentadas no trabalho pedagógico com estudantes com TEA. Os relatos destacam a sobrecarga docente, a necessidade de adaptação de materiais para diferentes perfis de aprendizagem, a complexidade das interações em sala de aula e a dificuldade de acesso a informações essenciais sobre os alunos como os principais entraves na implementação da educação individualizada. Esses elementos evidenciam a importância de um suporte estruturado para os professores, bem como a necessidade de ampliação do diálogo entre docentes, famílias e equipes pedagógicas.

Quadro 5 – Principais dificuldades no trabalho pedagógico relacionadas ao TEA

Entrevistado	Declaração
<b>T2</b>	[...]o professor e stá ali com muitos alunos em sala , cada um tendo uma <b>necessidade de aprendizado</b> e, entre esses, temos os alunos com deficiência, e muitas vezes, esse professor... Ele não vai <b>saber lidar com essa diversidade</b> que existe dentro da sala de aula
<b>T3</b>	Então, o professor, está com muito conteúdo, na verdade, tem que dar a disciplina dele, ele tem que <b>adequar material para aluno</b> que é autista, que tem TDAH, que tem as dislexias, que tem todos os transtornos. Portanto, professor, tem que educar, tem que ensinar, então <b>são muitas atribuições</b> que acabam dividindo a aula e ele não consegue ter <b>um foco específico</b> .
<b>P5</b>	[...] acho que está mais relacionada <b>com o lidar com os alunos</b> mesmo, o relacionamento com eles, porque são bastante peculiares.
<b>P7</b>	[...] muitas vezes nós, como professores, temos dificuldade no <b>acesso aos alunos, à família</b> , ao saber, porque essa construção também é do PEI, ela também não deveria se dar só através do laudo e daquilo que está no SUAP.

Fonte: Almeida (2025)

Os relatos de T2 e T3 evidenciam que os docentes enfrentam múltiplas dificuldades em sala de aula e que a maior parte delas se deve ao elevado número de estudantes. Esse cenário contribui para o aumento das tensões, inseguranças e do sentimento de despreparo por parte dos professores, impactando diretamente as práticas inclusivas, a aprendizagem e práticas de socialização entre os estudantes. Nesse sentido, refletir e debater sobre o número de alunos por turma pode ser uma medida efetiva no fortalecimento para a inclusão educacional.

Já P5 e P7 destacam a necessidade de maior disponibilidade de informações detalhadas sobre os estudantes, seja no planejamento pedagógico ou por meio de sistemas institucionais acessíveis. Sobre essas informações, Santos (2022, p. 27) afirma que o PEI deve reunir, de maneira colaborativa, os dados essenciais sobre os alunos que necessitam de suporte pedagógico, servindo como um ponto de partida para ações

educacionais direcionadas. O autor enfatiza ainda que o PEI não é um documento a ser elaborado exclusivamente pelo professor de Educação Especial, e sim por todos os profissionais da escola.

### 5.1.3 O Plano Educacional Individualizado (PEI) pode contribuir para a integração curricular?

Esta dissertação parte da premissa de que PEI é um instrumento válido para alcançar a educação inclusiva, mas seu papel na integração curricular ainda gera diferentes percepções entre os profissionais da área. Para corroborar ou descartar essa ideia, o quadro abaixo apresenta as perspectivas dos entrevistados sobre essa questão, destacando as diferentes interpretações acerca da função e do impacto do PEI no processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 6 – Perspectivas dos entrevistados acerca do PEI em conjunto à integração curricular**

Entrevistado	Declaração
<b>P2</b>	Apesar de não ter um <b>conhecimento profundo desse documento</b> , acredito sim que o mesmo favoreça essa integração curricular.
<b>P4</b>	Eu acho que precisamos de ter <b>um percurso transcorrido para que a gente veja que essa integração aconteceu e que foi benéfica</b> , a gente vai poder, fazer nossos relatos de experiência. Eu acho que tem colegas que já lidam melhor com essa situação
<b>P5</b>	A integração das disciplinas acho que sim e que é um instrumento relevante, que <b>formaliza essa s adaptações e funciona como um guia</b> . Aí não fica só na conversa, mas parte do papel e a gente tem condições de ver o que o professor está fazendo, o que o aluno está fazendo, e tentar adaptar alguma coisa para ajudar o aluno. Eu acredito que sim, acho que favorece bastante.
<b>P7</b>	<b>Eu acho que não, porque não é essa a função do PEI</b> , o PEI não tem a função de integração curricular, ele tem a <b>função de ajudar que o aluno tenha o seu ensino individualizado</b> . A integração curricular é uma ação docente que vai acontecer em outra instância, em outro documento, em outro espaço.

Fonte: Almeida (2025)

A análise dos relatos coletados por meio das entrevistas revela diferentes compreensões sobre o conceito de currículo integrado, destacando perspectivas que variam entre reconhecimento de sua importância e críticas à sua aplicação. **P2** reconhece a relevância do tema, mas admite ter conhecimento limitado sobre como implementá-lo na prática; **P4** destaca que a comunicação entre profissionais, o compartilhamento de informações e o registro de experiências são fundamentais para identificar práticas exitosas, especialmente em ações integradas com alunos com TEA; **P5** valoriza a

integração curricular por seu caráter documental, ou seja, por permitir registrar e articular conexões entre disciplinas, facilitando o planejamento pedagógico; e **P7** argumenta que o PEI não tem como foco principal a integração curricular, mas sim servir como ferramenta de apoio para metodologias inclusivas.

Para evitar equívocos, é essencial diferenciar dois conceitos-chave: integração curricular e currículo integrado.

A Integração Curricular envolve adaptações pontuais no currículo existente, como a criação de projetos interdisciplinares que conectem disciplinas distintas (ex.: unir Matemática e Artes em uma atividade sobre geometria). A integração curricular não requer mudanças estruturais no currículo institucional, mas estimula a colaboração entre professores. No Campus Porto Velho Calama, essa integração tem sido estimulada por meio de projetos integradores que valorizam a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo entre estudantes de uma mesma turma, ou até mesmo de turmas distintas.

O Currículo Integrado, por sua vez, é uma forma de organização do conhecimento e de desenvolvimento do processo de ensino -aprendizagem que possibilita que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações da totalidade concreta que se pretende explicar. Exige uma reestruturação ampla do currículo, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia em uma proposta pedagógica unificada. Ele busca superar a fragmentação do conhecimento, associando formação geral (humanística) e formação técnico-profissional.

O currículo integrado pode coexistir com o PEI, sendo este último um registro didaticamente planejado que pode favorecer o acesso de estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas ao conhecimento.

O desenvolvimento do currículo integrado desde o Ensino Médio é relevante para promover uma formação mais ampla, atenta às diversas necessidades do ser humano neste tempo e espaço. De acordo com Ramos (2008, p. 6), é urgente "construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana".

Este projeto ao qual a autora se refere não é apenas um projeto educacional, mas um projeto de sociedade. Nesse sentido, subjaz o entendimento de que necessário assegurar condições equânimes para que os estudantes TEA possam também acessá-lo.

Alguns desses estudantes podem vir a necessitar de adaptações voltadas às suas necessidades específicas, como adaptações de tempo e de instrumentos avaliativos e até mesmo dos próprios componentes curriculares.

Ramos (2008) defende, ainda, o fomento de autonomia, da liberdade embasada em princípios éticos. O uso do PEI permite criar métodos acessíveis e compreensíveis, fortalecendo a confiança e a independência do estudante e colaborando para uma formação omnilateral.

Tem-se, assim, que a integração curricular não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas como um processo flexível que favorece a colaboração entre disciplinas. É recomendado, contudo, dar um passo além da interdisciplinaridade, visando efetivar um currículo integrado: conectar os conhecimentos escolares com os elementos concretos constituintes de nossa vida social: o trabalho, a ciência, a tecnologia e cultura, assim, a título de exemplo, não bastaria ao estudante saber os nomes dos elementos da tabela periódica, mas conhecer os processos de desenvolvimento da ciência que levaram à sua descoberta, conhecer seus usos e aplicações, pensar na possibilidade de aplicação para problemas ainda não resolvidos e compreender com clareza as implicações econômicas e sociais desses usos.

O PEI, por sua vez, atua como um instrumento complementar para professores, ao oferecer orientações práticas sobre estratégias pedagógicas e manejo comportamental, facilitando a personalização do ensino; e para estudantes com TEA, uma vez que garante que as adaptações curriculares sejam feitas sem perder de vista seus objetivos de desenvolvimento social e acadêmico.

Como afirma Ramos (2008), romper com modelos dualistas de ensino é essencial para valorizar a diversidade humana e garantir que todos tenham acesso a uma aprendizagem equânime.

#### **5.1.4 Os principais fatores limitantes do Plano Educacional Individualizado**

A implementação do PEI enfrenta diversos contrapontos que podem comprometer sua aplicabilidade no contexto escolar. A revisão teórica aponta que, entre os principais fatores limitantes, destacam-se questões estruturais e formação específica. Na parte prática da pesquisa, as perspectivas dos entrevistados sobre essas restrições estão no Quadro 7:

Quadro 7 - Fatores limitantes do PEI

Entrevistado	Declaração
P2	Eu acho <b>que a comunicação, tem que estar mais ventilada</b> , a ponto de chegar nos lugares que precisam chegar. No caso, nós que somos professores, a experiência conta, [...]. É de nós docentes <b>não conhecer o PEI</b> .
P3	<b>Tempo de planejamento antes de iniciar as aulas</b> , na minha visão, o principal limitante é esse.
P5	[...] eu acho que a gente pode mencionar também a <b>que são da distribuição de carga horária</b> . Porque a gente acaba tendo muitos alunos para atender de maneira individualizada e cada um com as suas especificidades, acho que é mais a questão de não ter tempo <b>para poder elaborar tudo isso de uma maneira tão contextualizada</b> e tão integrada com os outros professores
P6	Os limites dele, o principal, que eu vejo, é dar uma <b>condição melhor de qualidade de vida para o estudante</b> , geralmente eles ficam desanimados e quando ele encontra uma pessoa que está dando esse apoio para eles, eles praticamente se abrem para aquela pessoa
P7	Eu acho que <b>o PEI não tem limites, acho que as limitações são nossas</b> , né, de tempo, de revisão, porque o PEI também não é um planejamento acabado.

Fonte: Almeida (2025)

A análise das respostas acima revela as limitações mais comuns aos entrevistados na elaboração do PEI para estudantes com TEA. Falta de tempo e sobrecarga de trabalho aparecem nas respostas de P3, P5 e P7; onde P3 e P5 destacam que a escassez de tempo para planejamento pedagógico compromete a qualidade do PEI, especialmente quando há um alto número de alunos que demandam atendimento individualizado. P7 complementa que o PEI é um documento flexível e passível de revisões, mas ressalta que as condições de trabalho desfavoráveis dificultam seu aprimoramento contínuo. P2 destaca a necessidade de boa comunicação e investimentos em formação para ampliar o conhecimento sobre os documentos que favoreçam a inclusão educacional: “A escola evita a exclusão ao investir na capacitação dos professores”.

P6 enfatiza que estudantes com TEA, devido à heterogeneidade da síndrome, podem enfrentar dificuldades para expressar sentimentos ou socializar, necessitando de apoio afetivo e estratégias educacionais adaptadas para evitar isolamento e abalos emocionais. Assim, infere-se que oferecer apoio emocional e especializado possa vir a melhorar a qualidade de vida e, conseqüentemente, a vida escolar do discente.

A literatura revisada corrobora os relatos dos entrevistados. Segundo Mantoan (2023), a sobrecarga de trabalho docente e a falta de formação específica são obstáculos recorrentes para a implementação de planos individualizados. Além disso, a autora aponta que a ausência de colaboração sistemática entre escola, família e profissionais de apoio fragiliza a construção coletiva do PEI.

Para superar essas limitações, Mascaro e Redig (2016) defendem que o PEI deve ser entendido como um processo dinâmico, no qual observações cotidianas e ajustes pontuais (como registros de interações sociais ou preferências do aluno) são fundamentais para seu sucesso.

### 5.1.5 Adaptações pedagógicas realizadas para favorecer a aprendizagem do estudante com TEA.

Adaptações pedagógicas para alunos com TEA são elementos usados para viabilizar a aprendizagem de conteúdo e, através do PEI, essas adaptações passam a ser individualizadas. Dessa forma, diferentes estratégias podem ser adotadas pelos docentes, desde ajustes na comunicação e no formato das atividades até a utilização de metodologias ativas que favoreçam o engajamento e a participação do estudante. A seguir, serão apresentados relatos de professores sobre as adaptações pedagógicas que implementam para favorecer a aprendizagem dos alunos com TEA, evidenciando tanto a diversidade de abordagens quanto as demandas enfrentadas nesse processo.

Quadro 8 – Adaptações pedagógicas para alunos com TEA

Entrevistado	Declaração
P1	[...] <b>Não faço coisa muito complexa</b> , mas tudo aquilo que faço em sala de aula com os demais alunos, para o autista, <b>eu faço em particular</b> e de maneira que ele possa entender, de maneira que facilite para ele a aprendizagem
P3	Trabalho muito com <b>metodologia s ativas</b> , e muitas dessas metodologias eu apliquei e testei nos projetos que coordenei. <b>Sempre tento colocar os alunos que têm uma necessidade específica naquilo que eles vão gostar mais</b> . É uma estratégia para que ele não perca o interesse durante o período que ele estiver executando ou no momento que ele tenha algum tipo de dificuldade.
P5	<b>Oportunizando tempo maior para a entrega de atividades e principalmente no atendimento individualizado, porque a gente tem horário de atendimento</b> , mas a grande maioria dos alunos não usa, mas os autistas costumam utilizar, costumam vir, [...] e outros alunos que têm dificuldade também. Mas é essa questão do atendimento individual mesmo.
P7	Depende muito de cada um, por exemplo, a questão <b>da previsibilidade</b> , é uma coisa de saber o que vai acontecer, saber como vai ser a prova, as aulas, o cumprimento, então a questão das instruções, <b>menos subjetividade</b> e dependendo do aluno, não requer uma adaptação de ementa de conteúdo, mas uma adaptação apenas da forma que eu apresento de uma forma mais direta e mais organizada, dependendo dos alunos o que vai mostrar quais adaptações são necessárias para suas necessidades <b>são os feedbacks que eles vão passando</b>

Fonte: Almeida (2025)

A análise das práticas docentes revela que professores se esforçam para oferecer estratégias diversificadas de ensino para estudantes com TEA, adaptando-se às

necessidades específicas de cada aluno. Essas adaptações, embora variem em abordagem, convergem para um objetivo comum: garantir que o estudante se sinta acolhido, compreendido e capaz de participar ativamente do processo educativo.

O docente P1, por exemplo, prioriza o atendimento individualizado, replicando em contextos particulares as atividades aplicadas ao grupo. Essa prática permite que o estudante com TEA compreenda o conteúdo no seu próprio ritmo, com explicações simplificadas e recursos que facilitam a assimilação. Já P3 utiliza metodologias ativas, testadas em projetos pedagógicos, como forma de engajar o aluno. Ao identificar os interesses do estudante, o professor direciona atividades que mantêm sua motivação, especialmente em momentos de dificuldade, evitando a desconexão com o processo de aprendizagem. P5 destaca a flexibilização de tempo, oferecendo prazos estendidos para a entrega de atividades e priorizando o atendimento individual em horários específicos. Essa abordagem reconhece que estudantes com TEA podem necessitar de um suporte mais dedicado para consolidar conhecimentos. Por fim, P7 adota estratégias baseadas em previsibilidade e clareza instrucional, ajustando a forma de apresentar conteúdos conforme o *feedback* do aluno. Para ele, adaptações não precisam alterar a ementa curricular, mas sim tornar as orientações mais diretas e organizadas, reduzindo ambiguidades e ansiedades relacionadas a imprevistos.

Essas práticas demonstram que, independentemente das metodologias escolhidas, os docentes entrevistados compartilham um olhar diferenciado voltado à singularidade do estudante com TEA. Como ressalta Mantoan (2023, p. 38), “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno”. Nesse sentido, as adaptações relatadas, sejam elas individualização, flexibilização de tempo ou clareza nas instruções, transcendem a mera adequação técnica. Elas representam um esforço para criar ambientes em que o estudante se sinta pertencente, condições fundamentais para seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

A previsibilidade citada por P7, por exemplo, não só reduz a ansiedade do educando com TEA, como também fortalece sua autonomia ao permitir que ele antecipe e compreenda as etapas do processo educativo. Da mesma forma, a flexibilização de tempo (P5) e o uso de metodologias ativas (P3) refletem uma pedagogia que valoriza o ritmo de aprendizagem e os interesses individuais, alinhando-se aos princípios da



educação inclusiva. Essas ações, quando articuladas, mostram que adaptações não são sinônimo de “facilitação”, mas de equidade, garantindo que o estudante com TEA acesse os mesmos conteúdos que seus pares, por caminhos que respeitem suas particularidades.

Em síntese, os relatos evidenciam que a inclusão de estudantes com TEA exige mais do que cumprimento de protocolos: demanda sensibilidade para reconhecer necessidades, criatividade para adaptar estratégias e compromisso para transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento.

Salienta-se, entretanto, que se faz importante reconhecer que essa sensibilidade é variável entre os profissionais e, por isso, a implementação de protocolos é essencial para apoiar e orientar os diferentes profissionais da educação, incentivando um compromisso cada vez maior com a inclusão de estudantes com TEA e outras especificidades. Através dessa prática é virtualmente possível promover práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes, cumprindo com o que afirma Mantoan (2023), que é na valorização das potencialidades de cada aluno que a educação cumpre seu papel verdadeiramente transformador.

### 5.1.6 Os maiores desafios docentes na efetivação da aprendizagem do estudante com TEA.

A efetivação da aprendizagem de estudantes com TEA exige adaptações pedagógicas e um olhar atento às necessidades individuais desses alunos. A necessidade de planejamento diferenciado e a incerteza sobre o impacto das metodologias utilizadas reforçam a complexidade do ensino para esse público. A seguir, serão apresentados os relatos dos docentes sobre as principais limitações enfrentadas na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo para estudantes com TEA.

Quadro 9 – Desafios docentes relacionados ao estudante com TEA

Entrevistado	Declaração
P1	[...] a única dificuldade encontrada foi compreender <b>o comportamento dispersivo</b> em relação ao tempo. Então, marcava um encontro com ele e o aluno não comparecia e quando aparecia era em horários que eu não podia atender, devido aos vários compromissos no trabalho que eu tinha [...] Mas eu falava para ele voltar em outro horário, quando eu estaria com mais folga para atendê-lo
P4	[...] tenho bastante dificuldade <b>em adequar conteúdo</b> , para os alunos autistas, a dificuldade é em todos os sentidos. Muitos têm dificuldade <b>em ler, em entender, e têm dificuldade em falar, embora a maioria se esforce mais do que os outros. A impressão que eu tenho é que todo o tempo ele não está gostando daquilo ali</b> , tenho a sensação de que ele não queria estar ali, ele não queria ter que aprender aquilo ali, não sei se é só uma sensação, mas eles ficam focados na dificuldade[...] É

	como se fosse algo mais difícil, aí, quando atendo esse aluno sozinho, dispense aquela atenção especial a ele, aí tem uma hora que ele diz. <b>“Háhhh” é nesse momento que eu digo: “pronto, ele entendeu!”</b>
<b>P5</b>	O desafio maior é entender <b>como eles funcionam e</b> oferecer sempre previsibilidade, que para eles é muito importante. Eles sempre precisam saber o que têm de fazer, a forma, a data de entrega da coisa, tudo certinho
<b>P7</b>	Olha, eu acho que uma das principais dificuldades que a gente tem é a questão mesmo <b>do planejamento</b> . É o cotidiano, a gente diz que é difícil dar aula, planejar e executar <b>e no caso para alunos neurodivergentes serão outras e especificidades, especificidades que às vezes a gente não está totalmente preparada e segura</b> . Então, iniciar um trabalho com um aluno que tem uma especificidade é sempre um desafio, porque não sabemos exatamente se aquilo que estamos propondo vai atingir os objetivos

Fonte: Almeida (2025)

Os relatos dos docentes revelam dificuldades multifacetadas no processo de ensino de estudantes com TEA, destacando a necessidade de adaptações metodológicas, planejamento cuidadoso e suporte emocional. Essas experiências, embora distintas, convergem para a importância de um olhar sensível e informado sobre as especificidades do TEA.

Para **P1**, a principal dificuldade reside na dispersão da atenção do aluno, que frequentemente esquecia horários de atendimento agendados, aparecendo em momentos incompatíveis com a rotina do professor. Apesar disso, o docente mantinha uma postura acolhedora, reforçando a liberdade do estudante para retornar em horários mais adequados. Essa flexibilidade demonstra um esforço para equilibrar a rigidez institucional com as necessidades do aluno, construindo uma relação de confiança.

**P4**, por sua vez, enfrenta obstáculos na adaptação de conteúdos e na percepção de que o estudante com TEA parece desinteressado ou desconfortável durante as aulas. No entanto, ao oferecer atendimento individualizado, o docente observa momentos de compreensão súbita (**“Háhhh!”**), que sinalizam a efetividade da atenção personalizada. Essa prática não apenas facilita a aprendizagem, mas também fortalece o vínculo socioafetivo, essencial para estudantes que podem se sentir isolados.

Já **P5** enfatiza a previsibilidade como pilar fundamental. Para ele, os estudantes com TEA necessitam de clareza sobre tarefas, prazos e expectativas, o que reduz ansiedades e promove autonomia. Essa abordagem alinha-se aos estudos de Grandin (2014) que destaca a importância de rotinas estruturadas para alunos neurodivergentes.

**P7**, por outro lado, expõe incertezas ligadas ao planejamento pedagógico e à imprevisibilidade das demandas em sala de aula. O docente relata que as especificidades

do TEA, como comorbidades ou necessidades sensoriais, muitas vezes deixam em dúvida sobre a funcionalidade das estratégias. Esse sentimento de despreparo, comum entre educadores, reflete a lacuna entre a teoria inclusiva e a prática cotidiana, reforçando a urgência de formação continuada.

Os desafios relatados pelos docentes ecoam as reflexões de Mantoan (2023, p. 44), que afirma: “*O professor, como qualquer aluno, não aprende no vazio*”. A autora defende que a formação docente deve ser ancorada em experiências concretas, troca de conhecimentos e diálogos interdisciplinares, elementos fundamentais para compreender a inclusão além de protocolos burocráticos. Barbosa (2018) complementa essa ideia, destacando que o processo de aprendizagem ocorre mediante ações cotidianas. Quanto mais informações o docente tiver sobre o aluno com TEA, suas preferências, aversões e formas de comunicação, mais produtivas serão suas estratégias pedagógicas.

As dificuldades apontadas — dispersão da atenção, adaptação de conteúdos, necessidade de previsibilidade e insegurança no planejamento — não são falhas individuais, mas reflexos de um sistema educacional que ainda carece de formação adequada para a inclusão.

Em síntese, a inclusão de estudantes com TEA exige mais do que adaptações pontuais: demanda uma transformação cultural na escola, balizada no esforço colaborativo de transformar incertezas, dificuldades e necessidades em oportunidades de aprendizado mútuo. Essa transformação, segundo Mantoan (2023) e Barbosa (2018), requer prática reflexiva e compartilhamento das experiências e boas práticas acumuladas.

### **5.1.7 Desafios na identificação e acolhimento de estudantes com TEA: entre laudos, afetividade e prática docente**

Os resultados apontam que a inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar tem se mostrado uma questão multifatorial, exigindo dos educadores não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também uma compreensão aprofundada das particularidades neurocognitivas e comportamentais desses educandos. Além disso, há uma preocupação em coloca-los no centro do processo educacional. Os relatos transcritos no Quadro 10 destacam a importância de um olhar refinado e uma abordagem interdisciplinar para atender aos estudantes com TEA, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas e atualizadas.

Quadro 10 – Dificuldade e acolhimento para com o estudante com TEA

Entrevistado	Declaração
P1	[...] a única dificuldade encontrada foi compreender o <b>comportamento dispersivo</b> dele
P2	A dificuldade é identificá-los no <b>meio do aglomerado de alunos</b> . Quando estão todos juntos, seja no recreio, no almoço, ou mesmo dentro da sala de <b>aula não possuímos um olhar refinado. A identificação chega no dia a dia, lecionando.</b>
P3	A principal dificuldade que eu encaro com os alunos autistas é o seguinte: <b>é entender quais são as peculiaridades de cada nível de autismo que a gente tem hoje e quais são as síndromes que vêm acompanhadas junto com o laudo do autista.</b> Isso porque, muitas vezes, o autista vem com laudo de quando ele era criança, por exemplo, e não é feita a revisão do laudo dele quando ele está na adolescência.
T1	[...] eu costumo dizer e eu acredito que o que <b>falta para melhorar é justamente o conhecimento.</b> A partir do momento, assim, a princípio, o que eu observo do corpo docente é que tem aquele receio inicial justamente por não saber e não conhecer o que é o TEA, quais são as características da pessoa com TEA. E, aí, isso causa um pouco de receio do como agir.
T2	<b>O autismo é um mundo</b> , então, a gente tem que entender de neurociência, funcionamento cerebral, a gente tem que entender um pouco de psicologia da educação para atender o estudante autista. Hoje, eu vejo a posição do aluno autista como aquele que, gerencia o aprendizado dele, é ele que está aprendendo, porque a gente pensa tanto no ensino, no ensino, no ensino, e a gente esquece do principal, que é a aprendizagem, <b>a aprendizagem está no aluno</b>

Fonte: Almeida (2025)

Os relatos dos educadores são diversos quanto à dinâmica com alunos TEA. P1 e P2 evidenciam que a principal dificuldade reside em reconhecer comportamentos associados ao TEA – P2 ressalta esse aspecto em contextos coletivos, como salas de aula ou recreio, onde a diversidade de interações mascara singularidades. P2 ainda destaca que a identificação ocorre gradualmente, no cotidiano escolar, exigindo um “olhar refinado” que transcende a mera observação superficial. Essa limitação pode ser ampliada pela falta de conhecimento teórico sobre o TEA, como aponta T1, que atribui o receio do entrevistado à carência de informações claras sobre características do autismo e estratégias pedagógicas adequadas.

P3 complementa essa discussão ao problematizar a desatualização de laudos médicos, que muitas vezes não refletem as mudanças no perfil do estudante ao longo da adolescência. A ausência de revisões periódicas dificulta a compreensão de comorbidades, como episódios de ansiedade e transtornos sensoriais, que impactam diretamente o comportamento e a aprendizagem. Como ressalta Temple Grandin (2014, p. 155), “*Posso tomar remédio para a ansiedade, mas não consigo fazê-la desaparecer*”, reforçando que o controle de comorbidades depende tanto de intervenções médicas quanto de ambientes estruturados, capazes de minimizar fatores estressores.

Nesse cenário, a afetividade emerge como eixo central para superar lacunas burocráticas. Mesmo quando laudos não estão disponíveis ou atualizados, práticas pedagógicas afetivas, tais como escuta ativa, flexibilização de rotinas e valorização de interesses individuais, podem criar vínculos de segurança e pertencimento. Conforme Almeida e Benício (2022, p. 4), “é por meio da afetividade que a criança sente prazer em estar na escola e em aprender”, destacando que relações empáticas são fundamentais para que estudantes com TEA se sintam acolhidos em seu processo de aprendizagem.

Os desafios apontados pelos docentes revelam uma tensão entre a necessidade de embasamento teórico e a urgência de ações imediatas em sala de aula. T2 sintetiza essa dualidade ao defender que o atendimento a estudantes com TEA exige conhecimentos interdisciplinares, mas também uma mudança de paradigma: em vez de focar exclusivamente no “*ensino*”, é preciso priorizar a “*aprendizagem*”, reconhecendo que o aluno é gestor de seu próprio processo.

Assim, tem-se que a efetividade do trabalho pedagógico com estudantes com TEA não depende exclusivamente de laudos atualizados ou formação especializada, mas deriva também da capacidade de integrar conhecimentos científicos e técnicos em um trabalho pedagógico pautado na compreensão da diversidade, no afeto e no respeito. Enquanto a documentação médica oferece subsídios para entender comorbidades e demandas específicas, a afetividade, manifestada em gestos como paciência, escuta e adaptação de atividades, constrói a base emocional necessária para a aprendizagem.

Como demonstram os relatos acima, mesmo em contextos de incerteza, os docentes desenvolvem estratégias criativas para garantir que o estudante com TEA não apenas “*sobreviva*” no ambiente escolar, mas floresça nele. Em síntese, como afirma Grandin (2015), a ansiedade e outras comorbidades podem ser administradas, mas nunca eliminadas. Cabe à escola, portanto, ser um espaço de formação, mas também de acolhimento, afeto e desenvolvimento da segurança emocional.

### **5.1.8 Formação voltada para o Transtorno do Espectro Autista no ambiente profissional.**

A formação profissional voltada para o TEA é determinante para a construção de práticas educacionais inclusivas. No entanto, como evidenciado acima nos relatos dos

entrevistados, há uma lacuna quanto à oferta de capacitações específicas sobre o tema.

Os relatos abaixo (ver Quadro 11) respondem se os entrevistados possuem alguma formação específica voltada ao aluno com TEA. As respostas reforçam a necessidade de investimentos em programas de capacitação que não apenas abordem o TEA de maneira aprofundada, mas que também sejam integrados ao cotidiano profissional, garantindo que todos os atores envolvidos no processo educacional estejam preparados para atender às demandas dos estudantes com autismo.

**Quadro 11- Educadores e capacitação profissional voltada ao TEA**

<b>Entrevistado</b>	<b>Declaração</b>
<b>T1</b>	Não tive, as formações, as capacitações, os conhecimentos que adquiri, <b>tive que buscar fora</b> . Teve de outras instituições palestras, cursos, mas que fossem oferecidos especificamente para a gente, não teve e específico para o TEA, infelizmente, não
<b>T2</b>	<b>Já recebi algumas formações, de diversos tipos, cursos que o IFRO já me ofertou</b> , cursos de curta duração, tive a oportunidade de participar de eventos em outros estados, que o IFRO também me possibilitou e eu quero participar. Assim como todo o tipo de formação que o IFRO me ofereceu, até cursos EAD online eu costumo fazer, só que, eu fui muito atrás disso, porque, na verdade, carga horária a gente não tem. Isso é um problema, no meu caso, que sou técnica-administrativo, porque não tenho uma carga horária específica para fazer formação.
<b>T6</b>	Mês passado, eu participei de um congresso internacional sobre o autismo com temas variados de como atendimento, como gerenciar crises, tudo isso buscando melhorar mesmo o atendimento, (...) aqui onde a gente trabalha, normalmente, são adolescentes já encaminhando para a vida adulta, então, são visões diferentes. <b>A gente encontra mais dificuldade para lidar quando é adolescente e adultos</b> , mas por isso que eu busco sempre, se tiver palestra ou cursos, eu sempre estou me inscrevendo realmente para ter esse domínio para mim até conseguir auxiliar os meus colegas, que estão sempre próximos de mim. Mas dentro do trabalho, não
<b>P4</b>	Formação para a inclusão em serviço sim, <b>voltada especificamente para o autismo não, ainda não</b>
<b>P5</b>	Nós tivemos aqui na escola uma oficina durante uma semana pedagógica, foi de 2020, se não me engano, em 2021, a gente teve uma oficina, porque, até então, a gente não sabia muita coisa sobre o que <b>era o autismo e como identificá-lo</b> .
<b>P7</b>	Sim, aqui no Campus já <b>teve várias capacitações, sobre o PEI, sobre autismo. Esse ano mesmo, na semana pedagógica teve, no ano passado teve também</b>

Fonte: Almeida (2025)

A formação de professores e profissionais da educação é um dos pilares na consolidação da inclusão de estudantes com TEA. No entanto, os relatos analisa dos revelam disparidades na oferta e no acesso a capacitações específicas sobre o tema, além de desafios institucionais que comprometem a sustentabilidade das práticas inclusivas.

Entre os participantes, **T1**, **P4** e **T6** destacam que não receberam formações direcionadas ao TEA em seus ambientes profissionais. **T1**, por exemplo, buscou

conhecimentos externamente, enquanto **T6** menciona a participação em eventos internacionais por iniciativa própria, ressaltando a falta de suporte institucional para lidar com adolescentes e adultos autistas. **P4** confirma que as formações em serviço não abordaram o autismo de maneira específica. Por outro lado, **T2**, **P5** e **P7** relatam terem participado de oficinas, cursos de curta duração e semanas pedagógicas com temas relacionados ao TEA e ao PEI. Essas divergências sugerem uma fragmentação nas políticas de formação, onde a disponibilidade de capacitação depende mais da proatividade individual do que de um planejamento institucional sistêmico.

Assim, infere-se que a formação docente para a inclusão deve abranger a preparação prática para desenvolver estratégias pedagógicas, desnaturalizar estereótipos e adaptar metodologias. Essa perspectiva é reforçada por Mantoan (2023, p. 43), que associa o êxito da inclusão escolar à transformação de paradigmas educacionais, exigindo que professores dominem tanto teorias quanto ferramentas para personalizar o ensino. Contudo, como demonstraram os relatos acima, muitas formações oferecidas ficam resumidas a palestras pontuais, sem promover uma articulação entre teoria e prática. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão bem-sucedida depende de uma escola que se transforme para acolher a diversidade. Isso só será possível quando a formação docente deixar de ser uma iniciativa fragmentada e se tornar um compromisso ético e estrutural, respaldado por recursos, tempo e reconhecimento profissional.

### **5.1.9 Realização do planejamento metodológico conjunto para a aprendizagem dos estudantes.**

A realização do planejamento metodológico conjunto representa uma estratégia de promover a aprendizagem dos estudantes, especialmente quando se trata de atender às necessidades específicas de alunos com TEA. Pautada nos escritos prévios da revisão bibliográfica, acredita-se que essa prática não apenas facilita o desenvolvimento das atividades e o engajamento dos alunos, mas também contribui para a redução da carga de trabalho e a otimização dos processos avaliativos. As respostas do Quadro 12, a seguir, mostram se essa crença se confirma:

**Quadro 12** – Sobre o planejamento metodológico conjunto

Entrevistado	Declaração
--------------	------------

<b>P3</b>	Sim, facilitou muito o desenvolvimento das atividades e o engajamento dos alunos, ao mesmo tempo em que a gente conseguia <b>diminuir a carga de trabalho e a carga de prova que os alunos tinham.</b>
<b>P5</b>	[...]a gente discute muitos casos nos <b>conselhos de classe</b> , a gente reflete sobre as problemáticas dos alunos, tenta saber quem é quem, quais são os problemas que eles têm, os laudos que eles têm, sobretudo durante os conselhos e os colegiados, que a gente discute.
<b>T6</b>	O meu registro mais é nessa questão mesmo, de <b>colaboração dos professores</b> , querer entender mais o seu aluno e uma pergunta que eu até fiz também numa entrevista que eu elaborei, que é se <b>o não aprender do aluno te incomoda?</b>
<b>P6</b>	Não, <b>ainda não tive essa condição de estar com outro professor</b> , eu pergunto qual é a matéria que está sendo desenvolvida, algo assim, mais específico, não.

Fonte: Almeida (2025)

A implementação do planejamento colaborativo no atendimento a estudantes com TEA revela realidades distintas entre os educadores, refletindo tanto conquistas quanto lacunas a serem superadas. Para **P3**, a prática de planejar em conjunto trouxe benefícios tangíveis: facilitou o desenvolvimento de atividades, aumentou o engajamento dos alunos e reduziu a carga de trabalho docente, especialmente na elaboração de avaliações adaptadas. Esse relato demonstra que a colaboração pode otimizar processos pedagógicos.

Por outro lado, **P5** e **P6** ainda não consolidaram o planejamento colaborativo como rotina. **P5** menciona que as discussões sobre os estudantes com TEA ocorrem principalmente em **conselhos de classe** e colegiados, espaços onde se analisam laudos, problemáticas e perfis individuais. Já **P6** relata não ter tido oportunidades de trabalhar diretamente com outros professores, limitando-se a trocas pontuais sobre conteúdos específicos. Essas experiências ilustram que, mesmo sem um planejamento sistemático, a comunicação institucional serve como canal preliminar para compartilhar informações, ainda que insuficiente para ações integradas.

**T6**, por sua vez, destaca a importância da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Ao questionar “se o não aprender do aluno te incomoda?”, o profissional provoca uma autoavaliação docente sobre a eficácia de suas estratégias, enfatizando que a inclusão exige revisão constante de métodos e objetivos. Essa postura alinha-se à visão de Mantoan (2023, p. 44), para quem o “*exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores*” é fundamental para o aprimoramento profissional e a qualificação do ensino.

Quando realizado de forma estruturada, o planejamento colaborativo oferece



múltiplas vantagens, como a diversificação de estratégias, ao combinar metodologias ativas, recursos visuais e adaptações curriculares, enriquecendo o repertório pedagógico; aumenta a segurança emocional do discente; facilita a identificação de capacidades e interesses do estudante, direcionando o educador a realizar atividades que confirmam maior autonomia ao aluno.

Contudo, a efetividade desse modelo depende de condições institucionais, como a criação de horários dedicados ao planejamento e a promoção de cultura colaborativa. Como demonstra o caso de **P6**, a ausência de espaços formais para cooperação limita a troca de conhecimentos a interações esporádicas, o que pode ser um fator limitante na continuidade de tais ações.

#### 5.1.10 A dinâmica entre profissionais da educação e a família do estudante

Esta seção evidencia a importância de práticas colaborativas no contexto educacional entre educadores e familiares do discente com TEA. Essa interação visa o desenvolvimento integral do aluno, uma vez que a cooperação entre esses dois universos favorece a construção de um ambiente de ensino responsável às suas necessidades individuais. O Quadro 13 apresenta as experiências dos entrevistados com familiares dos alunos com TEA.

**Quadro 13** – Educadores e familiares dos alunos com TEA

Entrevistado	Declaração
<b>P2</b>	Sim! Tive contato com a mãe. Na ocasião das apresentações [...] tive a oportunidade de conhecer também a tia e a irmã. A família desse <b>aluno são muito presentes na vida dele.</b>
<b>P3</b>	Na verdade, eu faço interação <b>com todas as famílias de todos os meus alunos que eu oriento na pesquisa. Então, qual momento? Sempre</b> que eu vou orientar ele diretamente. Independentemente de ser com necessidade específica ou não, eu vejo a necessidade de a gente fazer sempre o contato com a família para a gente entender qual é a dinâmica daquele aluno
<b>P4</b>	<b>Infelizmente não, nenhuma.</b> Nunca aconteceu de nenhuma mãe vir falar comigo, de nenhum pai, nem em reunião, porque em reunião de pais eu sempre estou.
<b>T1</b>	[...]Tiveram muitos pais, que chegam aqui <b>querendo brigar</b> , mas aí a gente conversa e mostra para eles que a gente está aqui para auxiliar no processo e queremos ajudar assim, quando a família volta e fala para a gente. “Olha, obrigada, porque eu estou percebendo que o meu filho melhorou em casa, que melhorou a interação com a família, que não está ficando mais tanto no quarto como ele ficava antes, agora ele sai, ele vai para a sala, ele conversa”. Então, há mais interação e isso é muito gratificante, ter esse reconhecimento.
<b>T2</b>	Normalmente a gente sempre tem <b>essa interação com a família quando são alunos do ensino médio.</b> Essa interação com a família, ela tanto tem esse lado do apoio e também da emoção de você ver o aluno superando e que eles são capazes e que,

	sim, a inclusão é algo que é possível, você também tem uma relação e uma interação difícil, <b>muitas vezes, de cobrança da família sobre nós, uma cobrança muito grande e, por vezes, uma cobrança justa.</b>
<b>T4</b>	[...]geralmente no <b>período de matrícula, porque eles são encaminhados para o nosso setor, e a gente faz os primeiros</b> informes de como funciona a instituição, nós apresentamos como orientador educacional, falamos da questão do suporte dos alunos, o que eles vão ter de suporte no decorrer do ano, e depois temos algumas interações, quando a gente convoca para falar sobre o boletim, sobre rendimento acadêmico, sobre dificuldades que os alunos têm, então sempre essas interações.
<b>T5</b>	Então, <b>apenas para troca de informações</b> , a respeito de provas, informes, por exemplo, sobre estágio [...] são mais troca de informações básicas, né? Informar o aluno, informar a família, apenas isso.

Fonte: Almeida (2025)

A interação entre família e escola é um eixo central para a inclusão educacional de estudantes com TEA, mas os relatos dos profissionais revelam uma variedade de experiências, desde parcerias sólidas até lacunas comunicativas. **P2** e **P3**, por exemplo, descrevem dinâmicas positivas: **P2** menciona a presença ativa da família do aluno em eventos escolares, destacando que parentes próximos (mãe, tia, irmã) participam ativamente de sua vida acadêmica; **P3**, por sua vez, estabelece contato sistemático com todas as famílias dos alunos que orienta em projetos de pesquisa, independentemente de necessidades específicas, visando compreender a dinâmica familiar e alinhar expectativas.

Esses casos ilustram como a proximidade com as famílias pode fortalecer o vínculo entre o estudante e a escola, facilitando a adaptação de estratégias pedagógicas. No entanto, nem todas as experiências são harmoniosas. T1 relata situações de conflito inicial com pais que chegam à escola em tom de confronto, mas destaca que, após diálogo, muitos reconhecem melhorias no comportamento e na socialização dos filhos, em uma maior interação em casa e na redução do isolamento. Já P4 expressa ausência de contato com famílias, mesmo estando disponível em reuniões de pais.

Enquanto T4 relata que a interação com as famílias ocorre principalmente no período de matrícula e em momentos pontuais (como discussões sobre rendimento acadêmico), T5 resume o contato a trocas de informações básicas, como datas de provas ou estágios. T2, por outro lado, descreve uma relação dual com famílias de alunos do ensino médio: por um lado, celebra conquistas compartilhadas; por outro, enfrenta cobranças intensas, muitas vezes justas, mas que exigem equilíbrio emocional e profissional.

Essas disparidades evidenciam que a colaboração família-escola não se resume a informar, mas demanda construir relações de confiança. Como ressalta Mayer (2020, p.

128), “a inclusão vem de casa, da escola, da sociedade e deve ser feita em todos os lugares”, sendo necessário, para tanto, aperfeiçoar os canais de diálogo e cooperação.

### 5.1.11 A identificação de crise do estudante com TEA

Nesta seção os entrevistados responderam se eles conseguem identificar quando um aluno com TEA está em crise. As respostas seguem no Quadro 14. A identificação de crises em estudantes com TEA exige uma abordagem atenta, pois demanda a observação de sinais comportamentais e emocionais que indiquem alterações abruptas no estado do aluno, como agitação, retraimento ou reações exacerbadas a estímulos sensoriais. A detecção precoce é fundamental para possibilitar intervenções adequadas, minimizando os impactos negativos sobre o bem-estar do estudante.

**Quadro 14 – Docentes e a identificação de crises do aluno com TEA**

Entrevistado	Declaração
T1	<b>Consigo identificar e consigo agir</b> também, sei como fazer nesse processo. A questão da crise do TEA é muito específica, não dá para generalizar e dizer assim, vai ser esse passo a passo, então, é diferente de pessoa para pessoa, mas sempre está presente a questão dos movimentos repetitivos, que varia de aluno para aluno. Tem aluno que faz o movimento repetitivo de bater o dedo ou a caneta na mesa, ou balançar a perna ou esfregar a perna e aí o processo de evolução dessa crise vai depender do gatilho e o que <b>eu chamo de gatilho é o que causou a crise</b> . Então, normalmente, aqui no ambiente escolar, o que vai desencadear essa crise, o que vai é alguma situação estressante, é um conteúdo novo que é introduzido e o aluno não domina, muito barulho na sala, mudança da rotina.
T6	Normalmente, a maioria dessas crises <b>são mais agitação ou ansiedade, a gente tenta conversar, acalmar, saber o que ocasionou aquela crise e</b> , se a gente tiver alguma orientação dos pais, a gente procura, como é que se fala, seguir as orientações dos pais, né, porque eles são as pessoas que têm mais propriedade em falar, [...]então a gente segue as orientações do pai e, caso eu não consiga resolver, a gente leva até a enfermagem, ou até mesmo busca ali o profissional psicólogo que está aqui no Campus, normalmente, nos dois horários.
P3	<b>Não. Porque, assim, o que acontece? Todo autista vai ter um tipo de crise diferente, muitas vezes, para a gente poder conseguir identificar de forma eficaz, a gente tem que ter um treinamento</b> , que é o que eu vejo que não acontece hoje também. Então, muitas vezes eu não sei se a crise é uma crise de fato ou se é um TOC do aluno.
P5	Olha, comigo <b>nunca aconteceu uma crise</b> , o aluno sair totalmente de si, mas, você consegue perceber quando eles estão mais agitados, você percebe que eles precisam estar saindo de aula o tempo todo. Às vezes, eles saem até sem pedir. Quando eles estão mais agitados, costumo dar um pouco mais de liberdade para eles ou ficam no celular, ou eles se retraem, não sei se só alunos com o caso de autismo, mas outros alunos também com outras questões.

Fonte: Almeida (2025)

Os relatos dos profissionais evidenciam diferentes níveis de preparo e estratégias

para lidar com essas situações, refletindo a heterogeneidade do espectro. **T1** demonstra capacidade de identificar sinais precursores de crises, como movimentos repetitivos e relacioná-los a gatilhos ambientais, como mudanças de rotina, excesso de barulho ou introdução de conteúdos novos. Sua abordagem enfatiza a individualização das respostas, evitando generalizações.

**T6** prioriza a comunicação com as famílias para seguir orientações prévias em situações de ansiedade ou agitação. Em casos mais graves, encaminha o aluno à enfermagem ou ao psicólogo do *Campus*, reforçando a importância de uma rede de apoio institucional.

**P3** expressa insegurança em diferenciar crises de TEA de outras manifestações, como Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), e atribui essa dificuldade à falta de treinamento específico. Seu relato ressalta a complexidade diagnóstica do TEA e a necessidade de capacitação para reconhecer comportamentos atípicos.

**P5** adota medidas preventivas ao perceber sinais de agitação, como permitir que o aluno saia da sala temporariamente ou use o celular. Essa flexibilidade, embora não direcionada exclusivamente a estudantes com TEA, ilustra uma postura proativa e acolhedora, focada em evitar escaladas de estresse.

Como afirma Mayer (2020, p. 38), “O corpo do autista fala mais do que a própria voz”. Essa máxima reforça que crises muitas vezes se manifestam por meio de sinais não verbais, como estereotípias, alterações posturais ou retraimento, exigindo dos educadores atenção contínua e interpretação contextualizada.

Tais crises, contudo, nem sempre são perceptíveis (Silva, 2020) e no que se refere às suas tipologias, segundo Silva e Mendonça (2022), as crises mais recorrentes nas pessoas com TEA costumam ser de três tipos: *meltdown*, *shutdown* e *burnout*.

A primeira se revela por meio de manifestações externas extremas, como chorar, gritar, se balançar, agredir pessoas ou produzir lesões em si mesmo, dentre outras expressões visíveis. Esse tipo de crise é indicativa de colapso mental e tende a ocorrer em situações de grande estresse. Já as crises de tipo *shutdown* geralmente ocorrem de modo discreto, como um desligamento de si, um alheamento ao ambiente do entorno. Nesse processo de alheamento, a pessoa com TEA pode ficar temporariamente emudecida ou se mostrar distraída e dispersa, como se estivesse em outro lugar. A crise de tipo *burnout* se caracteriza por exaustão física e mental intensa, capaz de prejudicar a vida funcional e o

cumprimento de atividades diárias, como a higiene pessoal e a rotina de trabalho e estudo, sendo diferente, contudo, do cansaço comum, que faz parte do dia a dia. O *burnout* em pessoas autistas “pode evoluir para o *meltdown*” (Silva; Mendonça, 2022, p. 45).

Para além da observação individual, a literatura destaca a importância de protocolos institucionais, onde diretrizes claras, construídas em parceria com núcleos de apoio como o NAPNE, possam padronizar ações às crises perceptíveis, sem engessar respostas; e registro sistemático de comportamentos, como forma de identificar padrões de crises (gatilhos, frequência, duração) para personalizar intervenções (Cunha, 2020; Glat e Pletsch, 2013).

A partir das respostas e da base literária, infere-se que lidar com crises de estudantes com TEA não se resume a conter comportamentos, mas a compreender necessidades. Como demonstram os relatos, mesmo profissionais com pouca formação podem adotar boas práticas pedagógicas quando incentivados a observar e dialogar. No entanto, a efetividade dessas ações depende de um ecossistema institucional que valorize a formação continuada, a colaboração interdisciplinar e o respeito às singularidades do espectro.

### 5.1.12 Ações específicas que os setores NAPNE e DEPAE do IFRO/PVCAL realizam para aprendizagem do estudante TEA

Os setores NAPNE e DEPAE do IFRO/PVCAL desempenham a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e, dentre todas as especificidades, atua com estudantes com TEA. Por meio de ações específicas, esses setores oferecem suporte individualizado, garantindo que as particularidades de cada aluno sejam reconhecidas e atendidas. Entre as iniciativas, destacam-se a adaptação de recursos didáticos, o acompanhamento contínuo do desempenho e o estímulo à interação entre educadores, alunos e famílias. Abaixo, alguns dos técnicos entrevistados relatam as ações desses núcleos.

Quadro 15 – Ações específicas NAPNE e DEPAE do IFRO/PVCAL

Entrevistado	Declaração
T3	Hoje, o que a <b>gente faz na prática</b> mesmo é fazer o acolhimento desses alunos, fazer um trabalho de intervenção, quando possível, de acordo com a necessidade, com a disciplina do aluno, faz esse trabalho de intervenção, mas o suporte efetivo, digamos, de uma sala de recurso, de um material mais apropriado, a gente ainda está trabalhando, ainda está buscando
T4	[...]a gente acompanha todos os alunos, <b>de forma mais geral</b> , tanto os que possuem deficiência como os que não possuem, e auxiliamos os professores quando eles têm

	alguma situação que precisam repassar para a gente de dificuldade mesmo de adaptação ou algum contato com a família, nas próprias atividades em que o estudante já está inserido dentro da instituição
<b>T5</b>	O IFRO, oferece as <b>tecnologias assistivas</b> por meio de editais que os setores organizam. O NAPNE é o setor responsável por elaborar esses editais e por atender esses alunos de forma mais direta de acordo com sua necessidade, por exemplo computadores para poderem estudar ou outros materiais. Além dessas tecnologias, o setor também é responsável por apresentar soluções de adaptações metodológicas como orientar o professor, pois tem docentes que nunca tiveram um aluno autista ou é um aluno autista de um grau mais elevado e aí ele não sabe como que ele vai fazer esse processo de ensinar o aluno autista. O NAPNE orienta os professores assim como também tem o papel de intermediar a comunicação, às vezes, do professor com o aluno ou do professor com a família e oportuniza, assim, um melhor desempenho para o aluno dentro do Campus.

Fonte: A autora

Os relatos de T3, T4 e T5 evidenciam a atuação do NAPNE e do DEPAE no como eixos estruturantes para a promoção da inclusão educacional no IFRO/PVCAL. Para **T3**, o trabalho desenvolvido por esses núcleos ancora-se em um modelo em construção, que prioriza o acolhimento imediato e intervenções pontuais, enquanto projeta ações mais complexas e sistêmicas para o futuro. Essa abordagem reflete a realidade de muitas instituições que, diante de limitações estruturais, equilibram respostas emergenciais com planejamentos de médio e longo prazo, como a implementação de salas de recursos e materiais pedagógicos adaptados.

**T4**, por sua vez, descreve uma atuação ampla e integradora, focada no monitoramento contínuo de todos os estudantes, com e sem deficiência, e na mediação de desafios específicos, como adaptações curriculares e comunicação com famílias. Essa perspectiva ressalta o caráter multidimensional da inclusão, que transcende a oferta de recursos materiais para abranger suporte emocional, orientação docente e articulação institucional. Complementando essa visão, **T5** detalha o papel do NAPNE na operacionalização de tecnologias assistivas, além de capacitar professores no atendimento a estudantes com TEA e intermediar diálogos entre família, aluno e escola.

Essas práticas alinham-se ao que defendem Vilaronga *et al.* (2022, p. 75): “Além de um planejamento curricular acessível, as ações multiprofissionais são decisivas para a inclusão efetiva de estudantes público-alvo da educação especial em Institutos Federais”. Nesse sentido, a atuação conjunta do NAPNE e do DEPAE no IFRO/PVCAL não se limita a mitigar barreiras físicas ou pedagógicas, mas sim construir um ambiente de equidade, onde acolhimento, estabilidade emocional e acesso ao conhecimento convergem para garantir a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes.

## 5.2 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Porto Velho Calama, (IFRO/PVCAL) estrutura suas ações inclusivas a partir de documentos orientadores que dialogam com a legislação nacional, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Destacam-se:

- **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023-2027):** Define a identidade institucional, priorizando a excelência no ensino, a permanência estudantil e a sustentabilidade. O documento reconhece as diferenças individuais e propõe estratégias para acessibilidade física, metodológica e curricular, alinhadas a uma visão humanizada de educação (IFRO, 2023).
- **Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2023-2027):** Estabelece bases para uma formação integral, integrando ensino, pesquisa e extensão. O PPI enfatiza a formação crítica e ética, preparando estudantes não apenas para o mercado, mas para a vida em sociedade (IFRO, 2023).
- **Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs):** Os cursos técnicos integrados (Química, Eletrotécnica, Edificações e Informática) articulam conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, com menções explícitas à inclusão por meio de adaptações curriculares e metodológicas (IFRO, 2023).

Esses documentos refletem um compromisso com a **educação omnilateral**, formação que integra dimensões técnica, humana e social, alinhada aos princípios de equidade e respeito à diversidade.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do *Campus* é o eixo operacional das políticas inclusivas. Suas ações, conforme dados fornecidos pela coordenação, incluem:

- Formação Docente e Apoio ao PEI: Em 2024, o NAPNE promoveu uma oficina sobre o PEI, abordando adaptações para todas as especificidades, incluindo o TEA.
- Um plantão PEI foi instituído para orientar docentes no planejamento de atividades individualizadas, resultando em maior adesão ao registro de adaptações pedagógicas.
- Contudo, não houve formações específicas sobre TEA em 2023 e 2024, limitando-se a orientações breves pontuais durante semanas pedagógicas.

Em 2023, 21 estudantes foram atendidos pelo NAPNE (ensino integrado e graduação), com três concluintes no ensino técnico. Em 2024, o número subiu para 29 estudantes cadastrados, sendo 20 em cursos integrados. Dois alunos com TEA finalizaram o curso com desempenho satisfatório, incluindo estágios supervisionados adaptados.

Os avanços do PEI no IFRO/PVCAL incluíram a elaboração de relatórios psicopedagógicos detalhados (estudos de caso) para estudantes prioritários. Em 2024, houve progresso acadêmico em comparação a 2023, com docentes buscando mais orientações no NAPNE e DEPAE.

É necessário ampliar e aprofundar a oferta de formação inicial e continuada sobre TEA e PEI, tornar essas ofertas mais incisivas e implementar e popularizar o PEI em todo o instituto de maneira célere.

A experiência do IFRO/PVCAL ilustra que a inclusão é um processo em construção, onde diretrizes institucionais e ações práticas precisam coexistir. Como destacam Magalhães, Cunha e Silva (2013, p. 34), a educação inclusiva exige “ressignificação nas práticas pedagógicas, concepções de ensino e organização curricular”. Embora desafios como a formação docente e a infraestrutura persistam, os avanços no PEI e no atendimento do NAPNE demonstram que a instituição caminha para um modelo educacional mais equitativo.

A consolidação desse modelo dependerá de investimento contínuo e de uma cultura institucional que entenda a inclusão não como obrigação legal, mas como compromisso ético com a diversidade humana.

## **6 PRODUTO EDUCACIONAL**

O produto educacional (PE) desenvolvido consiste em um e-book Informativo direcionado a profissionais da EPT, com foco na elaboração e aplicação do PEI para estudantes com TEA. Este material surge como resposta à necessidade de orientações claras e práticas para docentes que enfrentam demandas na adaptação de metodologias inclusivas. O e-book integra fundamentos legais, teóricos e pedagógicos, visando não apenas instrumentalizar os educadores, mas também promover um ambiente



educacional equitativo e acolhedor.

A finalidade do e-book é tripla: sensibilizar os profissionais sobre a importância do PEI; capacitar para a implementação de adaptações curriculares; e fortalecer a colaboração entre escola, família e núcleos de apoio, como o NAPNE e o DEPAE. O material aborda desde características do TEA, com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), até estratégias para personalizar o ensino, alinhadas às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A aplicação deste produto na EPT se justifica pela lacuna identificada em materiais didáticos que articulem formação técnica e inclusão. Conforme evidenciado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023-2027) do Instituto Federal de Rondônia (IFRO, 2023), a educação profissional deve preparar estudantes não apenas para o mundo de trabalho, mas para a vida em sociedade, respeitando suas singularidades. O PEI, portanto, preenche uma demanda crítica ao oferecer orientações para a construção de PEIs que considerem tanto as competências técnicas quanto as necessidades socioemocionais dos estudantes com TEA. Na estrutura do e-book, destacam-se:

- 1- Compreensão geral sobre o que é o TEA: Abordagem das características do espectro, com ênfase em heterogeneidade e comorbidades;
- 2- Informações sobre o PEI: diretrizes e passo a passo para elaboração, alinhado à Resolução nº 24/REIT-CONSUP/IFRO (2023);
- 3- A importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento acadêmico, emocional e social do estudante com TEA: Orientações para parcerias entre professores, famílias e profissionais de saúde;
- 4- Informações sobre currículo integrado e integração curricular: apresentação de casos de adaptações curriculares em atividades técnicas, como estágios supervisionados.

As bases teóricas que sustentam o e-book incluem referenciais legais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a Lei Berenice Piana nº.12.764/ 2012 e a Declaração de Salamanca (1994), que asseguram o direito à educação inclusiva. Destaca-se ainda a influência das bases institucionais, como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2023-2027) do IFRO e a

Resolução nº 24/reit - CONSUP/IFRO, de 26 de maio de 2023, que enfatizam a formação integral e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Os principais autores usados no aporte teórico defendem a personalização do ensino e a ruptura com modelos pedagógicos homogeneizantes. Dentre eles se destacam: Grandin (2015), Cunha (2020), Ramos (2008; 2023), Mantoan (2023), Pacheco (2011), Silva (2022), Schmidt Et Tal (2016), Sasaki(1997), Glat, Pletsch (2013), Tannús-Valadão ( 2018), Nóvoa ( 1992), Mayer (2020), Freire ( 1996), Ciavatta(2014), Mascaro ( 2016),

Os autores acima foram escolhidos pela importância que deram ao trabalho colaborativo e à adaptação de práticas pedagógicas para alunos com necessidades específicas. Os autores também primaram pela ideia de que os profissionais da educação tenham autonomia para desenvolver suas ações de acordo com as demandas específicas de cada aluno.

O e-book foi desenvolvido para aplicação inicial em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como Química, Eletrotécnica, Edificações e Informática do IFRO/PVCAL, porém não está limitada a essa finalidade. Por se tratar de material adaptável, o e-book pode ser empregado por quaisquer docentes da educação básica que queiram experimentar o PEI como ferramenta pedagógica.

Sua validação envolveu 13 participantes, entre docentes e membros do NAPNE, cujos *feedbacks* orientaram ajustes para garantir clareza e aplicabilidade prática.

Após validação final – que será realizada pela banca avaliadora do Mestrado, o material será disponibilizado na plataforma EDUCAPES, assegurando acesso amplo e gratuito. Entre as contribuições esperadas, destacam-se:

- **Para docentes:** Reforço pedagógico mediante orientações concretas para adaptações educacionais;
- **Para estudantes:** Promoção de autonomia acadêmica e social;
- **Para instituições:** Fortalecimento de políticas inclusivas, com redução de evasão e melhoria de indicadores educacionais.

Em síntese, o e-book representa um avanço na consolidação de uma educação profissional verdadeiramente inclusiva. Ao unir teoria, legislação e prática, o material não apenas orienta a elaboração do PEI, mas também estimula uma reflexão crítica sobre o

papel da escola na valorização da diversidade. Como afirma Freire (1996), a educação é um ato político, e o e-book materializa esse princípio ao transformar desafios em oportunidades para que estudantes com TEA possam florescer tanto nas salas de aula quanto no mundo do trabalho.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar as possibilidades e os limites do Plano Educacional Individualizado (PEI) para a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Calama* (IFRO/PVCAL).

Os resultados demonstraram avanços consistentes na organização institucional do IFRO para a implementação de práticas inclusivas, especialmente no que se refere à compreensão da importância do PEI e na disposição docente para adaptar metodologias. Contudo, persistem desafios estruturais, como a fragmentação na formação pedagógica e a insuficiência de tempo para planejamento colaborativo. Os obstáculos educacionais para a implementação do PEI juntamente ao currículo integrado levantados durante a pesquisa permite sugerir que o caminho para sua implementação pode partir de análises críticas sistêmicas e da articulação entre agentes educacionais (docentes, TAES, gestores, núcleos de apoio) para transformar diretrizes teóricas em ações sustentáveis.

Em relação ao objetivo geral, que buscou verificar se o PEI contribui para a integração curricular, concluiu-se que o PEI tem potencial em contribuir com a integração curricular, bem como com o acesso de estudantes autistas ao currículo. Entretanto, sua eficácia está condicionada à qualidade das informações registradas. O plano deve incluir dados detalhados sobre o estudante, como diagnóstico, comorbidades, aptidões e interesses, e articular-se aos pilares trabalho, ciência, tecnologia e cultura, conforme preconizado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRO. A integração curricular, nesse contexto, transcende a mera adaptação de conteúdos, exigindo conexões entre formação técnica, desenvolvimento socioemocional e vivências culturais. Contudo, para que o PEI cumpra seu papel, se faz necessário que o mesmo seja atualizado continuamente, garantindo coerência ao longo da trajetória escolar do estudante.

O primeiro objetivo específico, que identificou os desafios enfrentados pelos docentes, revelou obstáculos como falta de tempo para planejamento, falta de formação continuada, falta de conhecimento para elaboração de PEI e outras adaptações necessárias. Apesar disso, os professores demonstraram disposição para buscar formação e adotar práticas empáticas, destacando a importância de políticas de formação

continuada e suporte pedagógico. Esse cenário reforça a necessidade de investimento em programas de formação que abordem neurodiversidade, comunicação objetiva e metodologias ativas, alinhados às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Quanto ao segundo objetivo específico, que explorou as concepções de PEI e currículo integrado, verificou-se que os documentos institucionais do IFRO, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), defendem uma educação omnilateral, integrando conhecimentos técnicos, científicos e humanos. No entanto, a aplicação prática desse modelo ainda esbarra em fragilidades, como a pouca difusão dos princípios pedagógicos entre a comunidade escolar e a dificuldade em traduzir teorias em ações cotidianas. Para superar essas lacunas, sugere-se a realização de revisão participativa dos projetos pedagógicos e a criação de canais de comunicação que aproximem docentes, gestores e núcleos de apoio, como o NAPNE.

O terceiro objetivo específico consolidou os achados desta dissertação em um e-book informativo. O material integra reflexões conceituais e orientações práticas para adaptações curriculares, estratégias de colaboração interdisciplinar e exemplos de integração entre formação técnica e inclusão. Sua validação junto a participantes da pesquisa confirmou que as recomendações estão alinhadas às demandas reais do contexto educacional.

No que se refere às possibilidades e limites do PEI, que constituíram a problemática do estudo, a pesquisa destacou que as principais barreiras não estão no instrumento em si, mas em fatores externos, como a falta de formação docente, na sobrecarga de trabalho e na hesitação em elaborar o documento. Por outro lado, as potencialidades emergem quando há colaboração sistêmica entre profissionais, registro contínuo de progressos e apoio institucional.

Constatou-se que, embora parte dos entrevistados não tenha demonstrado total clareza conceitual sobre a integração entre o PEI e o currículo integrado — e a literatura analisada não tenha aprofundado essa dimensão —, a problemática foi esclarecida. Isso se deve à existência de uma intencionalidade e à construção de ações voltadas para a inclusão educacional de pessoas com TEA, ainda que, em alguns casos, essas ações aconteçam de forma tímida.

A partir desses resultados, destaca-se a necessidade de novas pesquisas

aplicadas na análise de um conjunto de PEs elaborados, reforçando a importância da promoção do currículo integrado. Esse processo é fundamental para ampliar debates, incentivar trabalhos colaborativos e fortalecer iniciativas que garantam a inclusão educacional, bem como oferece voz e espaço para que pessoas com TEA ocupem espaço na sociedade, sem restrição de seus direitos. Essas medidas reforçam os preceitos de que a educação transformadora é necessariamente inclusiva e se configura como ato político que exige rupturas com os modelos homogeneizantes (Freire,1996). No contexto da EPT, isso implica transformar desafios em oportunidades, assegurando que todos os estudantes — independentemente de suas singularidades — tenham acesso a uma formação técnica crítica, ética e transformadora. A consolidação desse paradigma não apenas cumpre exigências legais, mas reafirma o papel social da escola como espaço de equidade e emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marizeth Silva; BENÍCIO, Edgard Ricardo. **Afetividade na Educação Infantil: Crianças de 4 e 5 anos de idade**. IFG: 2022. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3110/3/tcc\\_Marizeth%20Silva%20de%200 Acesso em 25 jul. 2024.](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3110/3/tcc_Marizeth%20Silva%20de%200 Acesso em 25 jul. 2024.)

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.

APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5ª ed.)**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> . Acesso em 13 jan. 2024

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 (Doutorado), 262 fls. Universidade Federal de São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, 2018.

BARBOSA, Vânia Benvenuti. **Processos de elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 153 fls. Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais: Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Rio Pomba: IFSMG, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENUTE, Gláucia Rosana Guerra (Org.). **Transtorno do espectro autista (TEA):**

**desafios da inclusão.** In: Coleção Ensaio Sobre Acessibilidade, volume 2. Setor de Publicações Centro Universitário São Camilo. São Paulo, 2020. 50 p. Disponível em: [https://saocamilo-sp.br/\\_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape\\_volume\\_02\\_13abr\\_FINAL.pdf](https://saocamilo-sp.br/_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape_volume_02_13abr_FINAL.pdf). Acesso em 04 de maio de 2023.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. **Socialização:** como ser um membro da sociedade. In: Sociologia e Sociedade: Leituras de Introdução à Sociologia. Editora Vozes Petrópolis, 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7292114/mod\\_resource/content/2/Berger%20Socializac%CC%A7a%CC%83o%20como%20ser%20um%20membro%20da%20sociedade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7292114/mod_resource/content/2/Berger%20Socializac%CC%A7a%CC%83o%20como%20ser%20um%20membro%20da%20sociedade.pdf). Acesso em 04 de maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 5.093, de 2020.** Brasília: 2020a Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1967660&filenome=Avulso%20PL%205093/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1967660&filenome=Avulso%20PL%205093/2020). Acesso em: 09 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal 2016a.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência - Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).** Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Grupo de Trabalho da Política Nacional da Educação Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 de jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: [https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf).



Acesso em 04 de jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano de desenvolvimento da educação 2007**. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/ppa/ppa\\_2004\\_2007\\_avaliao2007/vol1t2/05\\_educacao.pdf](https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/ppa/ppa_2004_2007_avaliao2007/vol1t2/05_educacao.pdf). Acesso em: 09 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Nota Técnica Nº 91/2024-CGIAE/DAENT/SVSA/MS**. Brasília: MS, 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. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**: Brasília: Presidência da República, 2007b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 09 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Nº. 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Brasília: Congresso Nacional, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf_legislacao/rede/) Acesso em 30 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília: Congresso Nacional, 2008c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em 30 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Congresso Nacional, 2012c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Lei Nº. 13.146, de 16 de julho de 2015**. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em 30 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº. 13.977, de 8 de janeiro de 2020** Brasília: Congresso Nacional, 2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm). Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº. 14.624, de 17 de julho de 2023**. Brasília: Congresso Nacional, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm) Acesso em 30 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/index> Acesso em 25 jul. 2024.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMID T, Carlo; CAMARGO, Sígila Pimentel. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação** v. 28, p.1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/#> Acesso em 30 jul. 2024.

CUNHA, Jessica de Almeida; SALAZAR, Deuzilene Marques; CAMPOS, Cácia Samira de Sousa; UMBELINO, Maria Lucilene Menezes Umbelino; SILVA, Cirlande Cabral Silva. Politecnicidade e currículo integrado na Rede Federal de Ensino: contextos e desafios na Educação Profissional e Tecnológica Integrada de Nível Médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, nº especial, 2020, p. 55-76. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/634/465> Acesso em 22 jul. 2024.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia.; SANTOS, Wederson Rufino. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 50-69, dez, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452009000200004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004). Acesso em: 04 maio 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; IAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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 processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em: Acesso em: 05 mar. 2018.

GRAMSC I, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Volume 1 - Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2014. Disponível em: <https://www.maosemmovimento.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Temple-Grandin...pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Novo PDI do IFRO**: Planejando o futuro que queremos (Período 2023-2027). Porto Velho, 2023. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/pdi-2023-2027>. Acesso em: 25 jul. 2024.

KHOURY, Laís Pereira; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; SCHWARTZMAN, José Salomão; RIBEIRO, Adriana de Fátima; CANTIERI, Carla Nunes. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores. Programa de Pós Graduação em Distúrbios de Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Editora Memnon, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/3155.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2023.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

KUENZER, Acácia. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

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.

LIMA, Marcela Francis Costa. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?** Concepções e práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) 171 fls. Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2017.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira; SILVA, Suzanli Estef. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada:

pensando sobre práticas pedagógicas. In: 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.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; SIQUEIRA, Carla Fernanda. Plano educacional individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 91- 105.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. In: Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo, 1., 2014. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1 -8.

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-Inclusao-Escolar.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2023.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado Para Alunos com Deficiência Intelectual: Desenho para o Atendimento Educacional Especializado**. I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva – 13ª Jornada de Educação Especial. [s.l], mai, 2016.

MAYER, Juli Lanser. **Ao TEA amar: autismo na escola da vida**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2020.

MONTEIRO, Claudia Guerra; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo; ROSSI, Rosemary; SAIF, Maria Dailiana Andrade de Queiroz. O Transtorno do Espectro Autista: Intervenção e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 23, p. 123-134, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/10136>. Acesso em 04 de maio de 2023.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Tradução de Wilma Freitas e Ronald de Carvalho. São Paulo. Ed. Nordica, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, Aderiani Machado *et al.* Saúde Mental de Professores da Rede Pública de Ensino **Revista Ambiente Acadêmico**, v.3, n.2, p.16, jul-dez 2017.

OLIVEIRA, Bruno Diniz.; FELDMAN, Clara; COUTO, Maria Cristina Ventura.; LIMA, Rossano Cabral. **Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 707-726, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2017.v27n3/707-726/>. Acesso em 03 mai. 2023.

OLIVEIRA, Bruno Diniz; FELDMAN, Clara; COUTO, Maria Cristina Ventura.; LIMA, Rossano Cabral. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 707-726, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2017.v27n3/707-726/>. Acesso em 03 mai. 2023.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável A/RES/70/1**. Tradução Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Brasília, 11 fev. 2016. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil\\_Amigo\\_Pesso\\_Idosa/Agenda2030.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf). Acesso em: 09 fev. 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lang=pt). Acesso em: 22 jan. 2025.

PAULA, Ana Rita; MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Um mundo de todos para todos: universalização de direitos e direito à diferença**. Revista Direitos Humanos, n.1, p. 34-39, dez. 2008. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a\\_pdf/revista\\_sedh\\_dh\\_01.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_01.pdf). Acesso em: 04 maio 2023.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Organizado por E. Pacheco, pp. 13-32. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, Débora Mara. **Construção e validação de um protocolo de PEI: contributos de uma formação docente**. 2021. 362f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo Integrado**. Verbetes em Dicionário da Educação Profissional em Saúde da Fiocruz. [s.l.:s.n]. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso em 18/08/2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf) Acesso em 25 jul. 2024.

RASMUSSEN, Fernanda de Souza Machado; SILVA, Rosemeire da Costa; NEIX, Carine da Silva. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Constr. psicopedag.** vol.30 n. 31 2021, p. 101-112. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v30n31/10.pdf> Acesso em 30 jul. 2024.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994, vol 2.

ROSA, Elaine Márcia Souza. **E por falar em inclusão...** Encontro dos NAPNES/IFRO no Campus Guajará-Mirim [não publicado]. Guajará-Mirim, 05 maio 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtorno do espectro do autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011, p. 37-42.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo.; SANTOS, Joseane Duarte; PROFESSOR, Vagner Pereira; SILVA, Angislene Ribeiro. Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. **Revista HoloS**, 6, 2018, 185 – 199. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611/pdf> Acesso em 30 jul. 2024.

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

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação Social**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo Integrado**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2014.

SILVA, Adriano Larentes da; PASQUALLI, Roberta; GREGGIO, Saionara; AGNE, Sandra Aparecida Antonini. **O Currículo Integrado no Cotidiano da Sala de Aula**. Publicação do IFSC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SILVA, Selma Suely; MENDONÇA, Sophia. **Autismo(s), meios e mediações**. Belo Horizonte, MG: Fafich/ Selo PPGCOM/UFMG, 2022 – (Limiares; v. 1).

SILVA, Antonio Luiz. Comportamento estereotipado no transtorno do espectro autista: alguns comentários a partir da prática. **Revista Desafios**, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/7764> Acesso em 03 mar. 2025.

SILVA, Andrialex William; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SANTOS, Rogério Alves; GUEUDEVILLE, Rosane Santos. Universalização não excludente e individualização inclusiva: debates curriculares em torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.



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](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.

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.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set-dez, 2005.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994**. [s.l.], 1994, 4 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 08 fev. 2025.

VASCONCELLOS, Simone Pinto. **Práticas Educativas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional**. Dissertação (Mestrado), 204 fls. Universidade Federal de Minas Gerais: Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte: 2019.

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.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### 1. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

O presente instrumento de geração de dados foi desenvolvido para entrevistar os técnicos administrativos do IFRO *Campus* Calama que atuam com discentes com TEA. As questões que se seguem foram elaboradas de forma a explorar os métodos de identificação desses estudantes, as ações de suporte oferecidas, a colaboração no processo de inclusão, bem como a percepção dos profissionais acerca das interações entre profissionais da educação e alunos. Obrigada pela participação!


- I. Como é feita a identificação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo aqui no *Campus*?
- II. Como o (a) senhor (a) colabora no processo de inclusão e de aprendizagem de estudantes autistas aqui no *Campus*?
- III. Quais ações de suporte são oferecidas pelo setor de trabalho aos estudantes autistas?
- IV. Como o (a) senhor (a) avalia a situação professor-alunos em nosso *Campus*?
- V. O (A) senhor (a) consegue identificar quando um estudante autista está tendo uma crise?
- VI. O (A) senhor (a) já realizou alguma interação com a família dos estudantes autistas? Se sim, quais e em que momentos?
- VII. O (A) senhor (a) recebeu alguma formação em serviço para melhor atender aos estudantes autistas?
- VIII. O senhor acredita que a oferta de cursos na perspectiva do currículo integrado seja favorável à inclusão e desenvolvimento dos alunos autistas? Por favor, justifique.

### 2. INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS COM DOCENTES

O presente instrumento de geração de dados foi desenvolvido para entrevistar os docentes do IFRO *Campus* Calama que atuam diretamente com alunos com TEA. As questões que se seguem foram elaboradas de forma a explorar os métodos de identificação desses estudantes, as ações de suporte oferecidas, a colaboração no processo de inclusão, bem como a percepção dos profissionais acerca das interações entre profissionais da educação e alunos. Obrigada pela participação!

- I. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo (a) Senhor (a) no trabalho pedagógico com estudantes autistas em seu Campus?
- II. O (A) senhor (a) realiza adaptações pedagógicas para favorecer a aprendizagem de seus alunos autistas?
- III. Que adaptações o (a) Senhor (a) costuma fazer para favorecer a aprendizagem de seus alunos autistas?
- IV. O senhor realiza planejamento conjunto com professores de outras disciplinas, visando favorecer a aprendizagem de seus alunos?
- V. O senhor utiliza o PEI (Planejamento Educacional Individualizado) para planejar as atividades de sua disciplina juntos aos estudantes autistas?
- VI. Em sua opinião, o uso do PEI favorece a integração curricular?
- VII. Em sua opinião, quais os principais limites do PEI?
- VIII. O (A) senhor (a) consegue identificar quando um estudante autista está tendo uma crise?
- IX. O senhor já realizou alguma interação com a família de seus alunos autistas? Se sim, quais e em que momentos?
- X. O (A) senhor (a) recebeu alguma formação em serviço para melhor atender aos estudantes autistas?

## PRODUTO EDUCACIONAL



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

Maria das Graças Freitas de Almeida  
Xínia de Castro Barbosa

INSTITUTO FEDERAL Roraima      PROFEPT

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO, com dados informados pelo(a) proponente(a) autor(a)

Almeida, Maria das Graças Freitas de.  
**PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS COM TEA** / Maria das Graças Freitas de Almeida, Xínia de Castro Barbosa. Porto Velho-RO, 2023.  
73 f.

Orientador(a): Dr.ª Xínia de Castro Barbosa

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProFEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho-RO, 2023.

ISBN: 978-85-01-33201-5

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Autismo. 3. PEI. I. Barbosa, Xínia de Castro. II. Almeida, Maria das Graças Freitas de (coord.). III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. IV. Título.

**Bibliotecário(a) Responsável:** Evandro Silva de Sousa, CRB-11-950 (Campus Porto Velho Calama)

**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:** Todos

**Cursos técnicos indicados:** todos os cursos da Instituição

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

**Público-alvo prioritário:** Professores(as) do IFRO

**Transfereciabilidade já elevadas:** produto transferido à direção de Ensino do Campus Porto Velho Calama



**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 EBIT/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).



**Xínia de Castro Barbosa**


Possui doutorado em Geografia (UFPA), 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 (PROFEGED). No momento atua também como Pro-reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Instituto Federal de Rondônia.

5

## Informações sobre o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5* (páginas 14 e 15).

"nova categoria de diferença humana". Nesse contexto,

14



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.

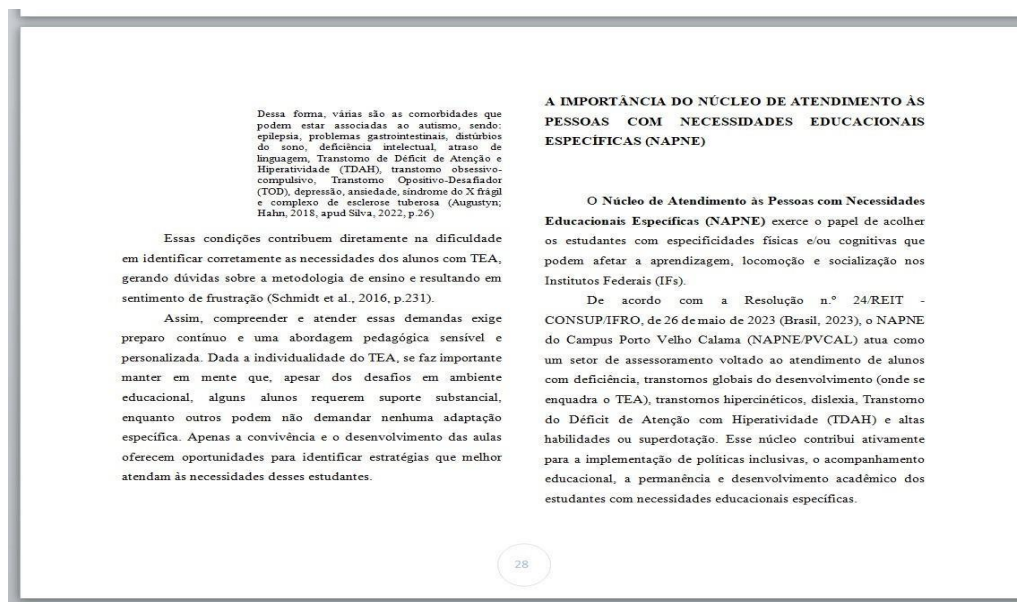
De acordo com o DSM-5 (2014), algumas características comuns entre pessoas com TEA incluem dificuldades em áreas como interação social e de comunicação. Esses padrões tendem a variar individualmente e, em alguns casos, gerar dificuldades expressivas para os indivíduos. Alguns dos comportamentos

frequentemente observados em meio às pessoas com TEA envolvem:

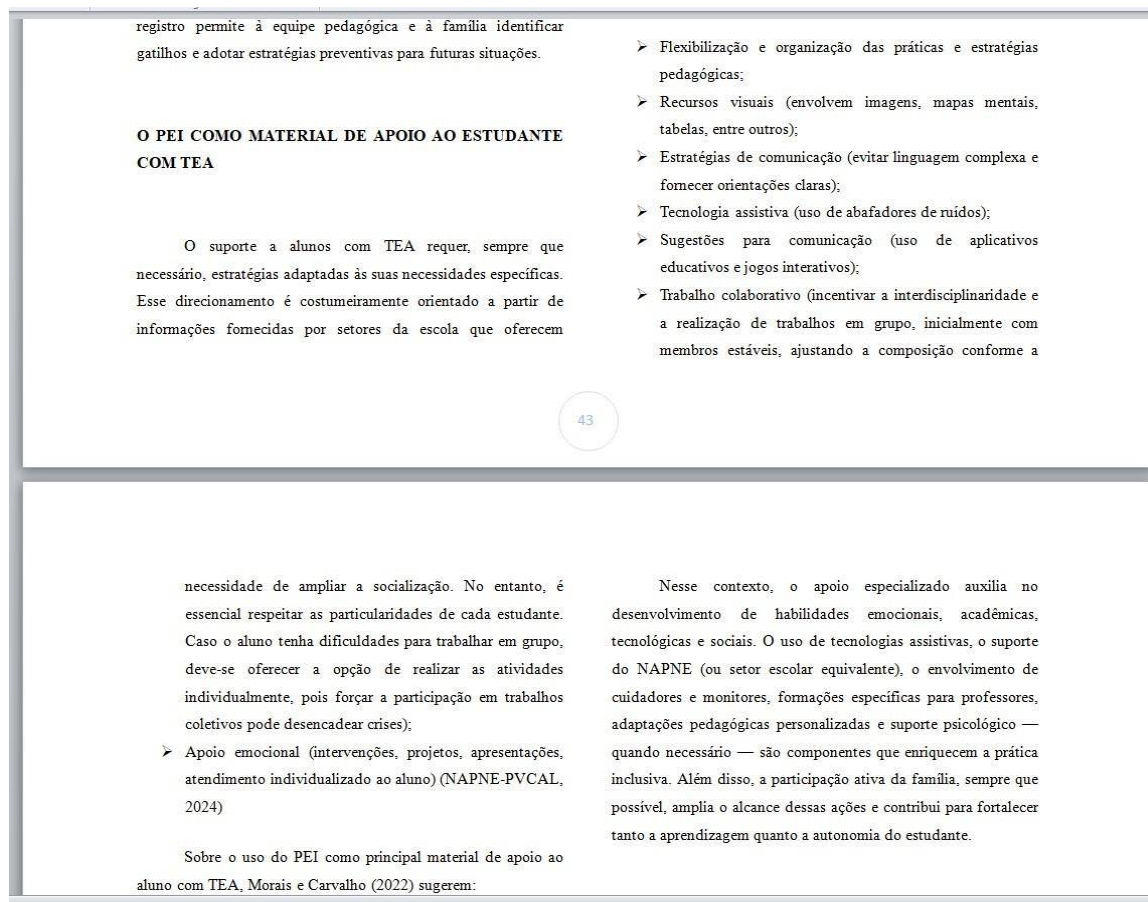
- **Comportamentos repetitivos**, como abanar as mãos, estalar os dedos, girar objetos ou alinhar itens;
- **Apego a rotinas e padrões fixos de pensamento** (hiperfoco);
- **Sensibilidades sensoriais**, como reações intensas ou reduzidas a sons, texturas, cheiros, luzes ou temperaturas;
- **Seletividade 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.

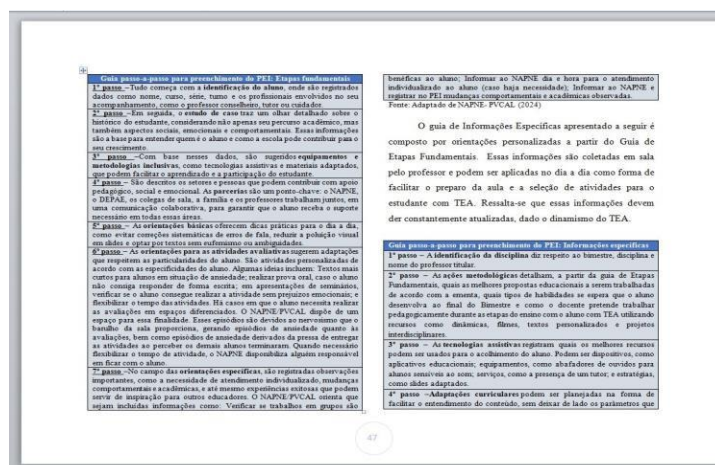
## A importância do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) (página 28)



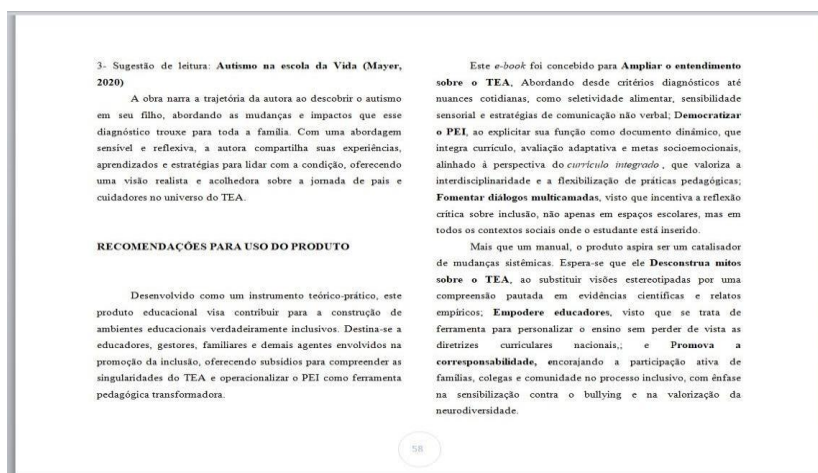
## O Plano Educacional Individualizado (PEI) como material de apoio ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (páginas 43 e 44).





## O planejamento do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. (páginas 46 e 47).



## Recomendações para o uso do produto, conforme descrito na página 58



## Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

 				
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	13/09/2023 11:06:23	MARIA DAS GRACAS FREITAS DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/09/2023 14:43:40	MARIA DAS GRACAS FREITAS DE ALMEIDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO VELHO, 28 de Outubro de  
2023

---

**Assinado por:**  
**Daniely Batista Alves Martines**  
**(Coordenador(a))**

## MODELO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO(PEI) NAPNE-PVCAL

### IDENTIFICAÇÃO DISCENTE

Nome do discente	CURSO	MODALIDADE	SÉRIE - PERÍODO	TURMA	TURNOS
FOTO DO DISCENTE AQUI	PROF. CONSELHEIRO DATA TURMA	FONE	EMAIL		
	LÍDER DATA TURMA	FONE	EMAIL		
	TUTOR(A)	FONE	EMAIL		
	MONITORIA	FONE	EMAIL		

### ESTUDO DE CASO

#### 1. HISTÓRICO:

##### 1.1. Equipamento e metodologia inclusiva:

##### 1.2. Parcerias:

#### 2. ORIENTAÇÕES:

##### 2.1. Para a apresentação dos conteúdos:

a)

b)





<b>"Somos mais fortes quando estamos juntos."</b>									
									<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):**

<b>2.º Bimestre/Semestre</b>							
<b>Data da elaboração:</b>	<b>DISCIPLINA:</b>				<b>DOCENTE:</b>		
<b>Adaptações metodológicas a serem realizadas(docente)</b>							
<b>Tecnologia Assistiva ou materiais adaptados(docente):</b>							
<b>Adaptações Curriculares a serem implementadas(docente)</b>							
<b>Critérios e métodos de avaliação(docente):</b>							

### 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):**